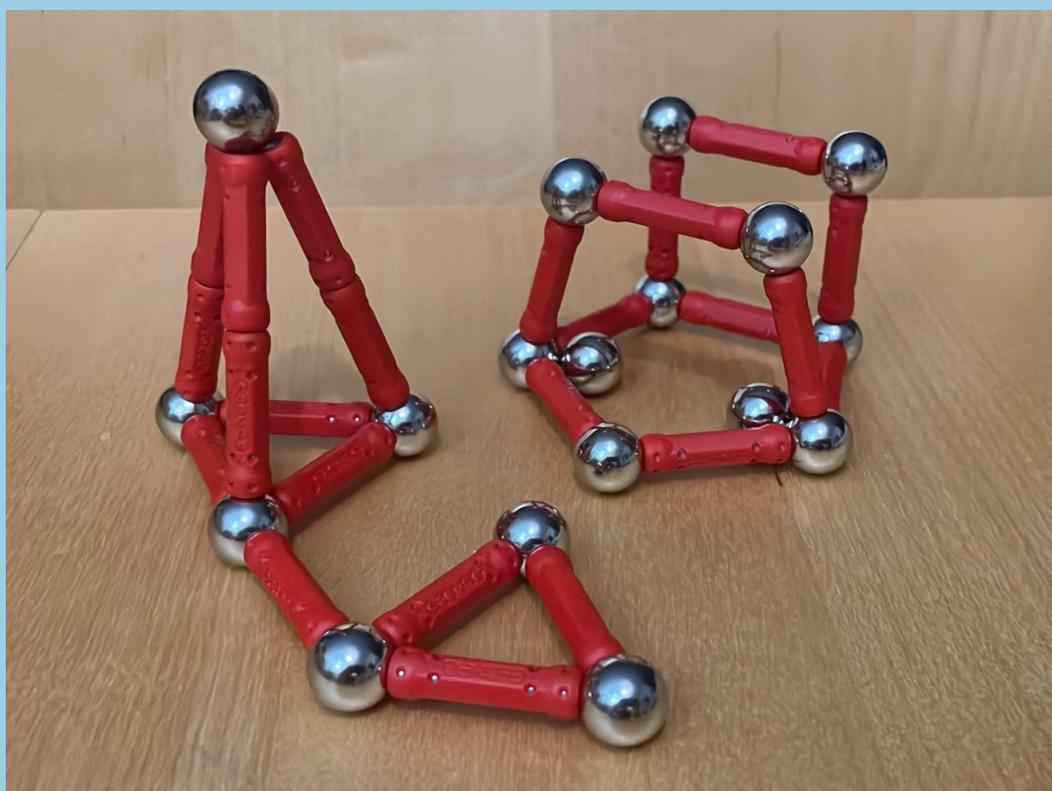


Insegnamento online e formazione adulta: una prospettiva pedagogica

Giorgia Pinelli



§

ε

§

§

ε

SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

ε



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

La Collana *Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri*, in acronimo SPES, intende costituire uno spazio aperto di condivisione e di espansione della ricerca scientifica, nell'area delle scienze pedagogiche nelle loro diverse articolazioni e in rapporto alle diverse tradizioni epistemologiche tradizionalmente indicate come "scuole accademiche". L'obiettivo è di rendere facilmente reperibili e disponibili, a livello nazionale e internazionale, per mezzo della pubblicazione in *open access*, dati di ricerche sul campo, prime analisi di studi empirici, esperienze di R-A, sperimentazioni educative e didattiche, nonché gli esiti non definitivi di studi esplorativi di attuale interesse pedagogico. Pubblicheremo del pari materiali documentari, studi storici e storico-teoretici, monografie e/o antologie, che siano rappresentativi di linee consolidate di studio e ricerca, oppure proposte di nuove esplorazioni. La Collana intende, in sintesi, collocarsi nella direzione dell'*open science*, rendendo disponibili alla discussione materiali originali, offerti ad ulteriori sviluppi di ricerca anche da parte di altri studiosi: mettere in comune la ricerca perché la ricerca diventi comune.

Collana diretta da:

Michele Caputo (Università di Bologna).

Condirettori:

Lucia Balduzzi (Università di Bologna).

Tiziana Pironi (Università di Bologna).

Ira Vannini (Università di Bologna).

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

Comitato scientifico:

Francesca Borruso (Università di Roma Tre), Roberta Caldin (Università di Bologna), Letizia Caronia (Università di Bologna), Andrea Ciani (Università di Bologna), Cristiano Corsini (Università di Roma Tre), Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna), Piergiuseppe Ellerani (Università di Bologna), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre) Line T. Hilt (Università di Bergen), Arianna Lazzari (Università di Bologna), Lorena Milani (Università di Torino), Maria Teresa Moscato (Università di Bologna), Giorgia Pinelli (Università eCampus), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Maria Grazia Riva (Università di Milano).

Comitato di redazione:

Giovanni Davoli, Giorgia Pinelli, Tommaso Rompianesi

Politiche editoriali:

Referaggio double blind

© 2025 The Author(s)

Quest'opera è soggetta alla licenza [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

This work is licensed under [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Progetto grafico copertine e template (a titolo gratuito):

Grafica Monti

Via Pietro Spino, 57,

24126 Bergamo BG

www.grificamonti.it

Insegnamento online e formazione adulta: una prospettiva pedagogica

Giorgia Pinelli

§

ε

§

§

ε

SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

ε



Edito da:

Dipartimento delle Arti, via Barberia, 4, 40123 Bologna (BO)

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", via Filippo Re, 6, 40126 Bologna (BO)

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

Volume n. 2

Pinelli Giorgia

*Insegnamento online e formazione adulta:
una prospettiva pedagogica*

Foto in copertina:

Connessioni – Michele Caputo

ISBN (online): 9788854971950

DOI: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8386>

Indice

Nota introduttiva di Michele Caputo p. 7

Prima parte.

Formazione e formazione online: un inquadramento generale

1. La formazione nel corso della vita p. 15

1. La formazione come problema pedagogico p. 15
2. Formazione ed età adulta p. 19
3. L'adulto in formazione tra conoscenze implicite e orizzonti di senso p. 24
4. Quali contenuti e quali metodi per la formazione adulta? p. 31
5. Orizzonte di senso e narrazioni: principi di metodo per la formazione adulta p. 35
6. Una riflessione conclusiva p. 43

2. I dinamismi della formazione online: un approccio di pedagogia generale p. 46

1. La comunicazione nel mondo online p. 46
2. Quale pedagogia per la formazione online? p. 57
3. La competenza professionale e come formarla online p. 62
4. La formazione online come opportunità: una sfida progettuale e istituzionale p. 72
5. La formazione online: le criticità p. 78

- | | |
|---|--------|
| 6. La corporeità mancante | p. 87 |
| 7. Formazione online e comunità di pratiche | p. 93 |
| 8. Alcune riflessioni conclusive | p. 103 |

Seconda parte.

Elementi d'esperienza: un corso di formazione online

3. Le ragioni di una proposta formativa	p. 109
1. Una breve nota introduttiva	p. 109
2. Il progetto <i>Formare docenti online: nuove opportunità pedagogiche</i> e le sue ragioni	p. 110
3. Il corso di formazione online per insegnanti <i>Dare senso al mondo: genesi e caratteri generali</i>	p. 116
4. Il corso <i>Dare senso al mondo: un'analisi delle iscrizioni</i>	p. 131
1. L'analisi delle iscrizioni	p. 131
5. L'analisi dei questionari in uscita	p. 141
1. Una sintetica premessa	p. 141
2. Le risposte alla domanda aperta relativa ai contenuti delle lezioni	p. 149
3. Le osservazioni sulla didattica online	p. 203
4. Considerazioni conclusive	p. 210
Riferimenti bibliografici	p. 213
Appendici	p. 235
Nota biografica dell'Autrice	p. 261

Nota introduttiva

Il volume di Giorgia Pinelli, che qui mi accingo a presentare, è articolato sostanzialmente in due parti, di cui la seconda (dal capitolo 3 in avanti) raccoglie gli elementi di una esperienza di formazione *online* destinata ad insegnanti in servizio e realizzata nel 2024. Il riferimento alle risposte fornite dai corsisti nelle loro valutazioni, ed altri elementi della loro comunicazione, permettono all'Autrice di riprendere concretamente larga parte delle tesi da lei avanzate nella prima parte (i primi due capitoli) sul tema della formazione in età adulta.

Contenuto di questo libro è dunque una teoria della formazione in età adulta, e insieme della trasformazione adulta.

Ci si pone il problema del ruolo della conoscenza nella formazione personale, così come del valore dell'esperienza personale in situazione. Si toccano i temi del pensiero narrativo, della conoscenza implicita o tacita, della intenzionalità comunicativa, della motivazione e dell'affettività e infine dell'orizzonte di senso nei processi di formazione. Il nuovo contesto creato dall'online costituisce poi lo sfondo integratore in cui riorganizzare e rivedere tutti questi temi che hanno già una loro lunga tradizione nella ricerca pedagogica.

L'interpretazione della formazione dell'adulto proposta dall'Autrice, anche in rapporto al processo educativo, permette di ridefinire principi e criteri di intervento pedagogico, in particolare nella formazione degli insegnanti. Si compone così un quadro teorico che, tenendo sempre presenti i problemi della formazione in

presenza, può tentare una indagine complessiva sulle possibilità e le criticità eventuali della formazione online.

Due sembrano gli elementi originali e caratterizzanti del libro. In primo luogo l'Autrice parla di una didattica online che è già elemento abituale e acquisito della sua esperienza professionale (quale docente in una università telematica). Esiste già, in altri termini, una esperienza acquisita e concreta come termine di confronto e dibattito (non ideale o astratto), e che è anche materia di una riflessività professionale personale già intervenuta e/o *in fieri*. Ciò determina la concretezza espositiva del testo, anche quando esso si inoltra in percorsi scientifici e filosofici talvolta apparentemente remoti rispetto al problema specifico della formazione online.

Tuttavia, il principale elemento di interesse (che emerge dalla prima parte del volume) risiede nella intenzionale collocazione del problema della formazione dell'adulto, anche in modalità online, in un quadro teorico specificamente pedagogico (e per molti versi anche di filosofia dell'educazione), piuttosto che di didattica e di tecnologie educative: la riflessione sulla formazione adulta e professionale diventa così tessuto di sintesi e luogo di intreccio di molte e articolate riflessioni di diversa matrice, che hanno incrociato le teorie pedagogiche occidentali nell'ultimo mezzo secolo, da McLuhan e Guardini alla Arendt e a Polanyi, da Erikson a Maslow e ad Arieti, tutto rivisitato dall'Autrice in una evidente e personale prospettiva fenomenologica. Questa capacità di sintesi determina di fatto una unità espositiva e una scrittura scorrevole, al di là della complessità di alcune pagine e di alcuni dei temi trattati.

Potremmo dire in altri termini che la ricca bibliografia padroneggiata esprime non solo la personale maturità scientifica dell'Autrice, ma soprattutto rivela una capacità di attraversare la cultura filosofica e psicopedagogica della propria formazione con una autonomia di elaborazione non priva di originalità (che non vuol dire priva di scuola accademica, per quanto riveduta, come si evince da molte pagine, in cui è denso il riferimento ad alcune letture). Ma il testo presenta precisi riferimenti anche a ricerche internazionali molto recenti e specifiche sul tema, e su un tema (quello della formazione online con riferimento agli adulti) su cui si è ancora indagato e scritto piuttosto poco.

Interessante è poi il riferimento ad una recente esperienza di formazione online, condotta e studiata in una équipe mista, e la raccolta di opinioni del gruppo dei partecipanti sulla funzionalità della formazione on line e le sue eventuali criticità, proprio perché sono ancora pochi gli studi e le ricerche sul campo nel settore. Alcune pagine approdano anche, inevitabilmente, al tema della trasformazione dell'Università come soggetto formativo e al futuro della formazione adulta nell'attuale contesto, pervasivamente e frequentemente attraversato da innovazioni tecnologiche.

Prima di concludere, mi preme richiamare l'attenzione del lettore su un ulteriore elemento: noi proveniamo oggi da una lunga tradizione in cui la ricerca pedagogica e la cultura di scuola si sono configurate in una relazione codificata, nella quale i ruoli e le rispettive aspettative si caratterizzavano per un flusso unidirezionale *top-down*.

La posizione *top* è quella della ricerca accademica, rappresentata come visione teorica (o mondo delle idee) di carattere normativo/prescrittivo. La posizione *down* è quella della cultura di scuola come luogo esecutivo di quanto prescritto in alto. La forza e la permanenza di questa rappresentazione è frutto di molteplici fattori, di ordine storico-filosofico, di visioni tecnico-scientifiche, ecc., tra i quali ha un peso rilevante la subordinazione amministrativo-burocratica della scuola nonostante la sua dichiarata autonomia e la teorizzata libertà di insegnamento. Sintomo esemplare di questa rappresentazione (e della sua sostanziale inefficacia) è la diffusa e ricorrente affermazione che *una cosa è la teoria e un'altra la pratica*, affermazione spesso utilizzata anche come scudo difensivo contro teorizzazioni astratte e prive di agganci con la realtà concreta del lavoro degli insegnanti e del mondo della scuola.

In realtà la "cultura di scuola" è essa stessa un fenomeno complesso, un dinamismo attivo, capace di resistenze e di resilienze, ma non possiamo addentrarci nel problema in questa sede. Il punto è che, grazie a questa rappresentazione dominante, e anche senza tenere conto che il *top* è in realtà determinato concretamente dall'Amministrazione scolastica e dalla sua burocrazia (anche più che della politica dei ministri di turno), il punto, dicevo, è che in questo quadro fatica ad emergere e a trovare risonanza e consenso nel mondo della scuola una visione diversa, una visione

dell'innovazione pedagogico-didattica come esito di una ricerca che nasca dalla condivisione dei problemi affrontati, delle interpretazioni dei fenomeni, delle risorse riscoperte o rinnovate, e delle azioni professionali, progettate, compiute e verificate.

A prima vista, in una rappresentazione binaria degli approcci e dei metodi, si potrebbe pensare di sostituire alla logica *top-down*, la più immediatamente percepibile logica alternativa del *bottom-up*, nella quale sostituire il primato della teoria con quello della pratica, delle procedure e dei protocolli derivanti dalle “buone pratiche”. Torna qui utile l'antico adagio *quis custodiet ipsos custodes*: quanto il tema di chi può definire, e con quali criteri, le “buone pratiche”, nella rappresentazione suddetta fa rientrare dalla finestra una relazione ricerca-prassi ultimamente centrata “sulle scuole e sugli insegnanti”?

Forse, serve maggiormente una diversa rappresentazione della ricerca scientifica, come pure dei suoi obiettivi, in cui non si lavori alla ricerca di un modello ideale da collocare nell'empireo delle conquiste eterne del sapere universale, ma piuttosto si conduca perennemente un lavoro di studio, situato epistemologicamente e storicamente. In altri termini serve, a mio giudizio, una prospettiva di “ricerca con le scuole e con gli insegnanti” che possa produrre modelli di analisi e di azione a loro volta oggetto di continue verifiche e revisioni in relazione ad una realtà che è sempre nuova, perché viva. Ma questa è appunto la prospettiva pedagogica e didattica del gruppo di lavoro Res (attivo presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna), di cui Giorgia Pinelli è membro attivo fin dalla sua fondazione, prospettiva in cui si collocano anche nostri precedenti lavori¹. Anche il corso di formazione di cui si riferisce nella seconda parte di questo libro era stato progettato e gestito nella logica della “ricerca con gli insegnanti”.

Il lettore comprenderà perciò perché io sia particolarmente fiero, non solo come responsabile della Collana, ma anche come Collega

¹ Vedi il sito <https://site.unibo.it/res/it>. Il lavoro più significativo è rappresentato dal volume Pinelli G. (a cura di) (2024). *Genesis di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*, Università di Bologna-AMSActa, Bologna. Cfr. inoltre Caputo M. (2022). *Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva*, “Professionalità”, V, 3/2022, pp. 42-67.

più anziano, di presentare questo volume di Giorgia Pinelli, per ciò che il volume ci propone, e anche per ciò che ci promette in futuro.

Bologna, 13 giugno 2025

Michele Caputo

Prima parte

*Formazione e formazione online:
un inquadramento generale*

Capitolo 1

La formazione nel corso della vita

1. La formazione come problema pedagogico

Quel libro cambiò il mio stato d'animo anche verso di Te, Signore, cambiò le mie preghiere e rese differenti i miei desideri e le mie speranze. D'improvviso perse valore per me ogni speranza falsa e cominciai a desiderare la sapienza immortale con incredibile ardore di cuore, e cominciai a risollevarmi, per ritornare a te [...] *Questo solo mi piaceva in quella esortazione, che mi indirizzava non a questa o a quella scuola filosofica ma che la stessa sapienza, qualunque fosse, mi spingeva ad amare, e cercare, e a raggiungere e ad acquisire e ad abbracciarla fortemente* (Agostino, *Confessioni*, III, 4).

La citazione è tratta dalle *Confessioni* di Agostino (corsivo nostro), che si riferisce alla sua giovanile lettura dell'*Ortensio* di Cicerone (opera per noi perduta). In un suo libro recente dedicato ad Agostino, la Moscato sottolinea come, leggendo Cicerone, Agostino abbia in qualche modo “scoperto” il valore formativo della conoscenza, o almeno ne abbia preso personalmente coscienza:

Agostino annota che quel libro lo entusiasmò [...] e noi possiamo capire il valore di tale riorientamento complessivo dell'intelligenza e del cuore: finora egli aveva studiato per una serie di scopi strumentali, cercato conoscenze e abilità per acquisire una posizione sociale ed economica. Ora Cicerone gli svela che la conoscenza umana è un valore di per sé, e che ha per fine il rendere l'uomo “sapiente”, più che competente, che essa ha a che fare con l'*essere* della persona, più che con il suo *avere*: la conoscenza non si accumula come i raccolti nei granai, essa piuttosto ti modella, ti “forma”, è un compito etico (Moscato, 2022a, pp. 57-58)¹.

¹ Il volume della Moscato ha il merito di evidenziare e di esplicitare una serie di temi pedagogici contenuti nelle pagine di Agostino, mettendone in luce l'attualità.

In altri termini, la Moscato suggerisce che in questo passo delle *Confessioni* Agostino stia descrivendo un passaggio cruciale della propria formazione globale. Egli, infatti, leggendo l'opera di Cicerone, sembra aver compreso la vera natura e la reale funzione dello studio e dell'apprendimento. Se fino a quel momento li aveva considerati quasi esclusivamente nella logica di attività funzionali alla sua carriera, finalizzate ad una autorealizzazione di tipo professionale, dopo la lettura dell'*Ortensio* si è invece reso conto che essi erano parte integrante della sua formazione personale. L'incontro con la pagina ciceroniana, dunque, gli ha fornito una potente motivazione a continuare a studiare per tutta la vita, appassionandolo allo studio e alla ricerca. Chi scrive questo, ovviamente, è l'Agostino adulto: il filosofo, teologo e vescovo, che ritiene di aver ormai compreso il vero scopo della trasmissione culturale, dei processi di insegnamento-apprendimento, della scuola e persino delle punizioni ricevute in età infantile, riconoscendoli convergenti nel loro intento di formare la persona. Un'attività, questa, ai suoi occhi più importante e decisiva rispetto all'acquisizione della conoscenza.

Anzi, si potrebbe dire che Agostino abbia compreso che l'acquisizione della conoscenza è di per sé realmente "utile" soltanto nella misura in cui essa contribuisce a costruire la persona. Saremmo quindi di fronte alla più antica nozione di "formazione" presente nella cultura dell'Occidente cristiano.

La nozione delimita a tutti gli effetti il perimetro di una categoria concettuale e filosofica circa l'educazione. Una categoria che, peraltro, non smette ancora oggi di agire esplicitamente ed implicitamente nella rappresentazione diffusa dell'istituzione-scuola (nei suoi tratti certamente molto diversa rispetto a quella conosciuta da Agostino): basti pensare alla necessità, fortemente avvertita da tutte le società contemporanee, di incentivare l'accesso e la permanenza a scuola di qualunque soggetto, e di prolungarne i tempi estendendo l'obbligo di frequenza. Per non parlare della categoria, che dovrebbe però essere discussa, di *lifelong learning*, che nell'idea

di un “apprendimento per tutta la vita” cela una rappresentazione più ampia, riferibile alla formazione *tout court* della persona².

Va rilevato che questa rappresentazione della scuola come luogo di formazione della persona convive con un’immagine di segno opposto – e altrettanto generalizzata - della cultura e del sapere (immagine che “entra dalla finestra” di tante pratiche scolastiche e di tanti progetti legislativi che hanno la scuola come oggetto). Mi riferisco all’idea secondo la quale esisterebbero campi di conoscenza e discipline più “utili” perché immediatamente traducibili in realizzazioni pratiche e in interventi di azione sulla realtà, ed altri ambiti del sapere che sarebbero invece “non utili” o “astratti”, perché apparentemente privi di ricaduta immediata sul mondo o non convertibili in protocolli, procedure o attività sperimentali/tecniche.

Di qui l’insistenza (che corrisponde anche a più ingenti investimenti quanto a fondi di ricerca, sia in ambito accademico che nelle progettualità scolastiche curricolari ed extracurricolari) sulla necessità di promuovere conoscenze e competenze di area scientifico-tecnologica, informatica, linguistica (con particolare riferimento alle lingue straniere, e segnatamente all’inglese).

In realtà, finché si concepisce il sapere nelle sue diverse articolazioni in una logica di “contrapposizione” e settorializzazione (per cui esisterebbero discipline pratico-applicative e discipline formative), si rischia di perdere la profondità della sua natura e della sua funzione. Come dimostrano alcune esperienze particolarmente virtuose ed autoconsapevoli di realtà scolastica (cfr. Pinelli & Caputo, 2021a; Pinelli, ed., 2024a), le diverse materie scolastiche e in generale i contenuti culturali che la scuola propone costituiscono

² Il riferimento originario è, ovviamente, la *Raccomandazione 2006/962/CE relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* del Parlamento Europeo e del Consiglio d’Europa (18 dicembre 2006). Benché un capitolo importante di tale attenzione all’apprendimento permanente sia costituito dalla necessità di implementare le competenze necessarie ad un mercato del lavoro in rapida e costante modificazione, è evidente che è sotteso a questo impianto un modello di cittadino europeo, e dunque di uomo. In seguito a tale produzione normativa, la letteratura pedagogica ha visto fiorire innumerevoli studi dedicati al *lifelong learning*.

diverse porte di ingresso rispetto ad una realtà che è “una” ed “unitaria”³.

Del resto, un insieme di conoscenze disciplinari anche approfondite ma reciprocamente avulse e separate, non connesse in una rete di significati, rischia di risultare culturalmente irrilevante: funzionale al superamento di esami o di momenti di valutazione in un percorso di conseguimento di un titolo, utile per accostarsi ad un particolare campo di realtà e per una applicazione definita, ma non autenticamente generatore di una “competenza” auto-espansiva, ed ancor meno “formativo”, cioè capace di incidere attivamente e concretamente nella vita del soggetto e di contribuire alla formazione della sua identità.

In sintesi, se è evidente che non tutti i contenuti culturali incontrati a scuola sono indispensabili, è altrettanto innegabile che qualsiasi soggetto umano necessita di formazione. Peraltro, si tratta di una consapevolezza evidenziata anche dalla categoria, relativamente recente, di “successo formativo”, inteso come pieno sviluppo e compiuta realizzazione di sé della persona umana nella sua globalità ed interezza. Una categoria, questa, tentativamente introdotta dalla mai attuata “riforma scolastica Moratti” (il riferimento è qui al cosiddetto “Rapporto Bertagna”, del 2001, p. 17) e comunque variamente percorsa negli anni successivi, fino ad oggi, dalla ricerca pedagogico-didattica (cfr. ad es. Guaraldi, Valente & Genovese, a cura di, 2023; Lisimberti, Montalbetti, 2015; Polito, 2003), anche nella logica del contrasto alla dispersione scolastica (Biasin, Boscaini, 2023; Colombo, 2010; Frabboni, Baldacci, a cura di, 2004; Scierri, Bartolucci & Batini, 2018) e del *lifelong learning* (De Vincenzo, 2024; Ellerani et alii, 2013; Giunta, 2024). Va rilevato che la medesima categoria è stata analizzata anche dalla riflessione dedicata alla formazione di *skills* e competenze nel mondo

³ Si tratta di una prospettiva ripetutamente sottolineata da studi imprescindibili ed ormai assurti a “classici”, come quelli di Edgar Morin (1999a; 1999b; con Martini, 2002) in cui la “testa ben fatta” è metafora ed immagine efficace della persona formata. Anche Jerome Bruner (1964, 1986, 1990, 2002), ha analizzato in chiave pedagogica la comune radice del pensiero discorsivo-dimostrativo e di quello narrativo, sviluppando un concetto complesso di formazione. Su questi temi ed autori torneremo nelle pagine che seguono.

lavorativo, introducendo una curvatura in direzione del concetto di “capitale umano” (cfr. Bramanti, Odifreddi, a cura di, 2006).

In ogni caso, il costrutto concettuale di “successo formativo” non si configura come mera categoria astratta. Se di formazione della persona si tratta - e dunque formazione di ogni singola persona - ognuno giocoforza “deve” conseguire un successo formativo; semmai, bisognerà riconoscere che i successi formativi di soggetti diversi saranno altrettanto diversi, proprio come lo saranno i differenti percorsi esistenziali. Di conseguenza, essi non saranno rigidamente comparabili o gerarchizzabili tra loro: la carriera da carpentiere, medico, ricercatore universitario, più che configurarsi come gradini di una presunta “scala ascendente”, sono altrettante possibili concretizzazioni di personali successi formativi.

Ciò che si intende affermare, in sintesi, è che dietro a ciascun percorso di formazione professionale con l’esito che gli corrisponde c’è sempre, inestricabilmente intrecciata, una formazione umana personale. Ed è proprio questo che ci permette a buon diritto di parlare di “esiti formativi”.

In questi dinamismi si radica anche l’interesse pedagogico del concetto di formazione.

2. Formazione ed età adulta

Cosa intendere, allora, con il concetto di “formazione”? Tentiamo di guadagnarne qui una definizione euristica, concepita cioè in termini di ipotesi di lavoro.

In primo luogo, bisogna riconoscere che l’essere umano va incontro a trasformazioni lungo tutto il suo arco di vita, ma non necessariamente si forma. La trasformazione – fisica, psicologica, di condizioni materiali - è parte integrante dell’esistenza: tuttavia, essa può semplicemente essere subita. Si può, cioè, vivere e cambiare in realtà “lasciandosi vivere” e “lasciandosi cambiare” da eventi e circostanze, in una modalità che con Erikson (1964; 1982²) possiamo definire “stagnante” o “regressiva”. Viceversa, la formazione implica una cosciente volontà/intenzionalità, uno sforzo della persona, un suo coinvolgimento attivo.

Ciò rende necessaria un'ulteriore precisazione. Il termine “formazione”, come si è detto, di per sé può essere esteso all'intero arco esistenziale umano. Spesso, anche nella letteratura scientifico-accademica oltre che nel lessico di uso comune, esso è utilizzato come sinonimo del concetto di “educazione”, benché in realtà sia molto più esteso di quest'ultimo. La formazione, proprio perché ha a che fare con l'intera esistenza umana, è una realtà più complessa ed internamente variegata.

L'educazione/processo educativo, di per sé, attiene specificamente ad una precisa fase di vita, corrispondente alla pur lunga età evolutiva umana, che si caratterizza per una marcata malleabilità psichica (Erikson, 1982; Moscato 1994, 1998) ed un elevato grado di plasticità neuronale (Fabbri, 2024; Haidt, 2024). Non a caso tale processo è caratterizzato da fenomeni di profonda identificazione dell'educando nei confronti delle figure adulte di riferimento (Moscato, 2020, 2022b; Pinelli, 2021), che sono tali nella misura in cui mediano concretamente per lui un orizzonte simbolico di significati. Queste identificazioni costituiscono il fenomeno inquadrato dalla ricerca psicoanalitica come “interiorizzazione di un Io vicario”: genitori, maestri, nonni etc. vengono per l'appunto interiorizzati dal soggetto in età infantile/adolescenziale, che ne fa i “puntelli” attorno ai quali la sua identità si costruirà, in un processo di progressive ed originali sintesi, scarti, recuperi. Il processo educativo in senso stretto, dunque, conduce al consolidamento dell'Io personale, dell'identità del soggetto. Pertanto, esso conosce il suo termine (ed il suo fine/scopo) nel conseguimento di una soglia di autonomia (morale, operativa, procedurale), corrispondente – comunque il processo sia andato, e a prescindere dal grado effettivo di fragilità/saldezza dell'Io così costituitosi – alla fine dell'età evolutiva.

Da questo Io consolidato, da questa soglia di autonomia raggiunta, prenderanno le mosse i successivi ed inevitabili cambiamenti trasformativi del soggetto ormai adulto, che potranno svilupparsi in senso auto-realizzativo o regressivo.

In questa logica, dunque, si potrebbe circoscrivere il significato più specifico della formazione a dinamismi che intervengono in età adulta, nel corso dei quali il soggetto orienta consapevolmente, per quanto gli è possibile, la propria trasformazione.

Ciò segna una specificità della condizione adulta, anche in rapporto alla formazione, oggi in parte misconosciuta o dimenticata dalla letteratura e dall'immaginario comune. A partire almeno dagli studi di Lapassade (1963), infatti, l'adulthood è stata interpretata come stagione di perenne fluidità e criticità. Certamente, è ovvio che bisogna evitare rappresentazioni rigide e monolitiche dell'adulto, quasi si trattasse di una fase esistenziale in cui il soggetto è definitivamente giunto a costituirsi come "tutto d'un pezzo" e non può più attraversare momenti critici che lo toccano in profondità. Tuttavia, la rivendicazione della condizione adulta come momento cangiante e perennemente "in crisi" finisce per appiattirla sull'adolescenza. Anche l'adulto conosce momenti critici e attraversa i propri personalissimi "riti di passaggio"; tuttavia, non sfuggono i limiti di una rappresentazione della condizione adulta come luogo magmatico in cui ciascuno potrebbe virtualmente bruciare e risorgere dalle proprie ceneri in un moto infinito, interrompendo infinitamente ed indefinitamente tutta la propria storia precedente (ed il Sé concesiuto su se stesso in essa). In altri termini, la sovraestensione dell'adolescenza all'età adulta (che nelle società occidentali passa concretamente anche attraverso il vestiario, le abitudini del tempo libero, le serie tv, un life-style proposto dal sistema mediatico-commerciale) finisce per restituire continuamente all'adulto la percezione di una possibilità di "sperimentazione continua", che includerebbe una costante e sempre possibile ridefinizione dei propri progetti esistenziali, anche radicale, anche nel senso di repentini rovesciamenti. Come se fosse realmente praticabile il fare *tabula rasa* dell'intera storia personale che li ha preceduti.

Piuttosto, è necessario riconoscere che l'adulthood è caratterizzata da un Io almeno minimamente consolidato (consolidamento che, come già segnalato, non esclude punti irrisolti e potenzialmente forieri di regressione). Questo Io adulto è chiamato ad affrontare progressivamente la necessità di integrare le proprie componenti, la propria storia, le vicende che attraversa. È, questa, una costante segnalata da diversi modelli (filosofici e psicologici) dello sviluppo della psiche adulta (un'utile e sintetica rassegna, in rapporto alla conversione religiosa, è offerta da Gabbiadini, 2024).

Romano Guardini (1957) identifica come prerogativa della piena adulthood la "crisi del limite", a sottolineare la "fine delle illusioni" e la

delusione di fronte ad un quotidiano che inevitabilmente contraddice, in forme tendenzialmente irreversibili, sogni di gloria ed idealità giovanili. Il soggetto può abbandonarsi a diverse forme di fuga, o viceversa rinnovare il proprio impegno e la propria fedeltà nei confronti del mondo e delle scelte compiute. Nella tarda aduldità questa fedeltà diviene saggezza, osserva Guardini: una “capacità di totalità”, potremmo dire, o, con le parole dell’Autore, uno “sguardo rivolto alla totalità della propria vita”, che gli consente di “comprendere parte di ciò che in altri si trascina ancora nella corrente impetuosa della realizzazione dei progetti” (Guardini [1957], 1992, pp. 103-104).

A sua volta, Abraham Maslow (1968)⁴ individua due differenti “spinte a crescere”, di ordine rispettivamente carenziale ed auto-realizzativo. Le prime costituiscono la tendenza a colmare un bisogno e segnano appunto aspetti di mancanza, di privazione, di incompletezza della personalità. Viceversa, le spinte di segno auto-realizzativo corrispondono ad una tensione attiva verso un compimento di sé/pienezza, al quale lo stesso psicoanalista guarda nei termini di un movimento verso una crescente unità/integrazione.

Nello stesso solco si muove il complesso ed articolato modello di Erikson, che individua per la vita adulta una pluralità di fasi, riconducibili alla prima, media e tarda aduldità ed alla senescenza (così nella revisione ultima del modello operata dalla moglie Joan, [1982] 2018). Fuori e prima dal modello divenuto universalmente celebre, nel già citato saggio dedicato ad *Introspezione e responsabilità* (1964) Erikson sottolineava il progressivo compito di integrazione dell’Io, che, se supera vittoriosamente i momenti critici che ciclicamente si ripresentano, passa attraverso “virtù psichiche” progressivamente guadagnate (l’amore, la cura, la saggezza). Il culmine di questo percorso è rappresentato da una dimensione di raggiunta integrazione interna, alla quale l’Io comincia a lavorare fin dal suo primo consolidarsi:

Gradualmente l’Io è quindi assunto al rango di organo regolatore attivo, non solo nella difesa della persona contro ogni eccessiva stimolazione proveniente

⁴ Per una puntuale disamina in chiave pedagogica di questi temi cfr. il già citato Moscato, 2022b.

dall'organismo o dall'ambiente esterno, ma anche per quanto concerne l'integrazione delle capacità adattive dell'individuo alle crescenti opportunità offerte da un ambiente in espansione. L'Io è pertanto il guardiano dell'*esperienza significativa*, cioè di un'esperienza abbastanza individuale da garantire l'unità della persona; ma esso è anche adattabile quanto basta per poter controllare una porzione significativa della realtà con la coscienza di rappresentare uno *stato attivo* in un mondo dominato da forze oscure e imprevedibili. Ciò significa che un "forte Io" costituisce il presupposto psicologico di quella libertà che è stata di volta in volta definita come accettazione attiva dell'inevitabile o come la volontà di scegliere il necessario" (Erikson [1964] 1968, p. 149).

In estrema sintesi, l'età adulta è in questi modelli della psiche il luogo del radicamento e della fedeltà alla scelta, dell'assunzione di responsabilità nei confronti di sé, della realtà e del mondo. L'esperienza della libertà, così, non è separabile da quella dell'appartenenza e dell'impegno rischioso con la realtà e con gli altri. Non a caso il "viaggio dell'adulto" presenta archetipicamente una dinamica a spirale: la meta è il punto di partenza, una rinnovata comprensione di sé e del mondo, che passa attraverso l'esperienza della consapevole trasgressione/colpa, del perdono, del rapporto con l'altro sesso. Le avventure vissute da eroi adulti come Odisseo/Ulisse, Dante o il dottor Borg di Ingmar Bergman sono occasione di confronto con se stessi e con il mondo, che conducono ad una "autotrasparenza" del soggetto (cfr. Moscato, 1994, 1998, 2002)⁵. A questa dinamica, peraltro, non sono estranee nemmeno le vicende legate all'esperienza religiosa⁶.

⁵ Possiamo dire la stessa cosa ancora con un celebre passo di Maslow: "la vecchia opposizione tra cuore e mente, tra ragione ed istinto, tra cognizione e conazione scompaiono nelle persone sane, nelle quali questi termini, invece di essere antagonisti, diventano sinergici, i conflitti scompaiono e quei termini che prima sembrano dire qualcosa di contrastante finiscono per indirizzare verso la stessa conclusione. In queste persone, per dirla in breve, i desideri sono in eccellente accordo con la ragione" ([1954/1970²] 2010, p. 290).

⁶ Su questo punto rimando alla mia recente curatela (Pinelli, 2024d).

3. L'adulto in formazione tra conoscenze implicite e orizzonti di senso

Quello di “formazione”, evidentemente, è un concetto pedagogico più complesso addirittura di quello di “educazione”, in quanto implica, come si è osservato, una partecipazione attiva da parte del soggetto, una decisione sempre più consapevole della persona nella sua totalità. Infatti, mentre è possibile che si diano forme di educazione involontaria, articolata su complessi processi psichici di identificazione e quasi di “osmosi”, non può viceversa esistere una formazione involontaria, perché, sia in termini di contenuti, sia in termini di esperienze, la persona è sempre attivamente coinvolta ed impegnata nel proprio processo di formazione.

In aggiunta a questo, mentre l'educazione in senso stretto si configura come processo continuativo dal momento della nascita fino al raggiungimento di una soglia di autonomia (quale che ne sia l'esito concreto), la formazione non costituisce un percorso ininterrotto: essa conosce piuttosto delle fasi privilegiate lungo l'arco della vita, fasi che si può ipotizzare siano almeno in parte sovrapponibili ad alcuni snodi anagrafici.

Un primo momento fondamentale corrisponde probabilmente alla prima età adulta, cioè alla giovinezza matura che prende avvio tra i 20 e i 25 anni, immediatamente successiva all'età evolutiva (benché nelle nostre società questa “prima adultità” tenda a confondersi sempre più frequentemente con una sorta di prolungamento dell'adolescenza). In questa fase l'intelligenza del soggetto è già matura, ha già acquisito un bagaglio di conoscenze che intervengono concretamente nelle decisioni, nelle azioni, nei progetti di vita. In altre parole, la persona è capace di un grado di consapevolezza che non possedeva nell'infanzia/adolescenza. In aggiunta, in questa fase della vita una quota significativa di tempo viene dedicata a processi di formazione espliciti, in percorsi di studio universitario o nella esperienza diretta, formale e informale, che segna l'ingresso nel mondo del lavoro. In particolare, nel caso dello studio universitario, bisogna rilevare che questo costituisce un momento tendenzialmente ancora pre-lavorativo, benché siano in aumento le situazioni di studenti-lavoratori, che uniscono la frequenza universitaria a piccoli impieghi, saltuari o continuativi, non necessariamente omogenei al

corso di studi intrapreso. Durante gli studi universitari, in altri termini, il lavoro può essere prefigurato, atteso, anticipato tramite la proposta di tirocini/stage, ma resta sottinteso che in quel momento la responsabilità principale del soggetto consista soprattutto nel formarsi.

Una seconda “fase apicale” della formazione, che possiamo ipotizzare⁷, corrisponde probabilmente alla media età adulta, a partire dai 40 anni. Si tratta del momento in cui il soggetto, ancora anagraficamente giovane ma già pienamente inserito nel mondo del lavoro – e dunque già “esperto” dei suoi dinamismi/meccanismi – avverte il bisogno di tornare in formazione, una formazione che talvolta è strettamente legata alla professione esercitata, ma che può anche estendersi ad altri campi (legati eventualmente ad esperienze di volontariato, a forme di impegno civile/politico, all’approfondimento di discipline umanistiche nella logica di una più approfondita conoscenza di sé...). Per poter affermare con certezza tutto ciò sarebbe necessario disporre di dati a livello mondiale, rappresentativi di diverse realtà nazionali ed attestanti il fatto che “nel mezzo del cammin di nostra vita” adulti di diverse culture si rimettano deliberatamente in percorsi di formazione perché avvertono lacune e mancanze fra le proprie competenze, o fra i propri orientamenti esistenziali.

Tuttavia, possiamo formulare queste considerazioni almeno nei termini di ragionevole ipotesi di lavoro: il dato discriminante che fa propendere per l’identificazione dei 40/45 anni come fase in cui ci si rimette in formazione non è tanto l’età anagrafica, ma il fatto che a quell’età si possa dare per acquisita un’esperienza lavorativa/professionale di almeno dieci anni. L’esperienza professionale diviene significativa all’incirca dopo i primi cinque anni, come attestano diverse ricerche dedicate all’insegnamento (Moscato, 2008; 2016; Pinelli, 2013, 2022, 2024b; Pinelli & Caputo, 2020, 2021). Il soggetto con un’esperienza di lavoro superiore ai cinque anni e

⁷ Tenendo conto che le fasi della vita adulta costituiscono stadi “psico-sociali”, soggetti dunque ad evoluzioni e trasformazioni su base culturale, affermazioni precise esigerebbero verifiche/conferme di tipo empirico nei diversi contesti storici. Allo stadio attuale la definizione dei periodi formativi della vita adulta è in larga parte ipotetica, sebbene con ragioni documentate (cfr. Erikson, 1982).

vicina ai dieci comincia a chiedere, più o meno confusamente, ulteriori strumenti e occasioni di formazione⁸. Ciò che accade in questi dieci anni di vita professionale è appunto l'esposizione ad una concreta esperienza di lavoro, che inevitabilmente – anche nelle esperienze meno compiute o favorevoli – suscita il cambiamento di alcune rappresentazioni e autorappresentazioni, consolida o fa emergere alcune competenze, riduce la fisiologica “ansia del neofita”⁹. Detto in altri termini, l'esperienza costituisce indubbiamente – anche nelle forme meno rimediate consapevolmente – un “guadagno” dal punto di vista professionale e personale.

3.1. Formazione adulta ed esperienza professionale

Vale la pena soffermarsi ancora, sia pur sinteticamente, su questi temi. Si tratta di una consapevolezza ormai riconosciuta nel campo della formazione professionale in quanto tale, a livello globale (si pensi alle *Skill strategies* promosse dall'OECD¹⁰). È diffusa, cioè, la convinzione che lo sviluppo economico e sociale procedano di pari passo con la formazione delle competenze dei soggetti nei diversi contesti organizzativi/produttivi; un ruolo chiave è attribuito, in tali processi, a modalità di formazione *riflessiva* che consentano di far tesoro dell'esperienza in situazione suscitando forme di creatività ed originalità professionale. La logica prettamente deterministica processo/risultato, centrata sull'idea di uno sviluppo lineare tra input teorici e realizzazione pratica, ha mostrato tutta la sua inconsistenza, come denunciato da studi ormai annoverati tra i “classici” della sociologia (Bauman, 1999, 2011²; Beck, 1986; Giddens, 1999; 2000). Ad essa si sta sostituendo progressivamente un approccio al lavoro ed alla formazione delle competenze centrato sulla situazione concreta – e sul professionista che la vive e vi opera – come fonte di comprensione del lavoro stesso, e come luogo di potenziale

⁸ Nella *Seconda Parte* del presente volume questa ipotesi sarà ridiscussa anche alla luce dei materiali empirici presentati in quella sede.

⁹ Per esempio, i docenti a inizio carriera tendono a vivere il lavoro con una limitata libertà di gesto e di parola, ed a progettare fin nei minimi dettagli ogni singola lezione, vivendo con ansia o fastidio gli inevitabili imprevisti del “lavoro sul campo”: cfr. Pinelli, 2013.

¹⁰ <https://www.oecd.org/en/topics/skills-strategies.html>

apprendimento/consolidamento professionale. Di qui l'irrompere, nel campo degli studi pedagogico-educativi, del paradigma della riflessività (Schön, 1983; 1987), che anche in Italia (specialmente nel campo della formazione dei docenti come professionisti) ha generato una letteratura pressoché sterminata. In ragione di tale paradigma, il bagaglio professionale non è accostato come semplice "accumulo di contenuti/conoscenze", ma come un "tutto", un "intero", pervaso da componenti che con Polanyi (1958a; 1966) possiamo definire "tacite" o "implicite", ed in certa misura "personali". L'idea sottesa è che l'agire del professionista "esperto" si concretizzi in un "saper fare" radicato in schemi prassici dei quali il soggetto non è necessariamente consapevole, e che tendono ad emergere in situazione, nel corso dell'azione, specialmente a fronte di situazioni sfidanti o impreviste. La competenza/esperienza professionale, dunque, si configura come costellazione di diverse componenti: essa comprende al proprio interno nuclei cognitivi ed emotivo-affettivi inestricabilmente saldati l'uno all'altro, precomprensioni, convinzioni esplicite ed implicite, che la persona "eredita" dalla propria esperienza di formazione e di lavoro.

Torneremo su questi temi in modo più esaustivo nel secondo capitolo. Per il momento, quanto sopra esposto ci aiuta a comprendere meglio i dinamismi della formazione dell'adulto in generale: sotto questo aspetto, infatti, ogni soggetto diventa "esperto" e "formato" nella misura in cui è in grado di riflettere sulla propria esperienza, portando ad esplicitazione gli impliciti. Di qui un corollario: qualunque intervento formativo destinato a soggetti in età adulta non potrà non tener conto, pena la sua sostanziale inefficacia, del "groviglio" cognitivo, affettivo e motivazionale che il destinatario porta con sé (cfr. anche Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Fabbri, 2013, 2018).

Inoltrarsi in questo metaforico "groviglio" significa entrare nell'esperienza a tutto tondo del soggetto, e condurlo ad entrarvi. Ciò comporterà l'impossibilità di appiattare vissuti ed azioni ai loro aspetti meramente sequenziali, ed obbligherà a tener conto del fatto che ogni esperienza è sempre situata: si svolge, cioè, in un contesto delimitato ed è orientata secondo una (non sempre esplicita) direzione di significato, che la inserisce in un orizzonte valoriale. Nell'esperienza e nell'azione, in altri termini, è sempre incorporato

un significato “pratico”, legato in modo determinante all’apporto del soggetto che continuamente “rimodella” il proprio mondo ed il già noto a partire dalla propria intenzionalità coscienziale¹¹.

La comprensione dell’esperienza in ottica formativa, proprio come quella dell’esperienza professionale, implicherà allora non tanto il suo “srotolamento” lineare su un ideale piano cartesiano, e nemmeno il suo “ingabbiamento” in classificazioni, tassonomie, griglie esplicative, con la scissione (comoda a livello analitico, ma certamente non descrittiva della realtà) tra obiettivi e risultati. Si tratta piuttosto di cercare una via di accesso all’esperienza stessa, che si innesti nell’intera storia di vita del soggetto, e che affondi le proprie radici nelle immagini/rappresentazioni inconsce elaborate nel tempo da quest’ultimo, circa se stesso, il mondo, il proprio agire.

3.2. Il soggetto e le sue rappresentazioni

Come nell’educazione, anche nei processi formativi dell’adulto – compresi quelli di natura professionale – il formatore non ha a che fare con menti simili a “fogli bianchi”, su cui semplicemente imprimere o travasare nozioni e informazioni. Piuttosto, quando l’adulto (o il giovane adulto) intraprende un percorso formativo, questi è già pregno di un vissuto personale, di una precedente formazione, di letture, di incontri, di convinzioni maturate, di pre-convinzioni dure a morire e difficilmente modificabili. Di tutto ciò l’adulto stesso è solo parzialmente consapevole: se sollecitato, può arrivare ad esplicitare, come si è osservato, alcune conoscenze “implicite” o “tacite”.

In altre parole, dobbiamo dare per assodato che nella mente del soggetto adulto vi siano già schemi, immagini, rappresentazioni di

¹¹ Su questo punto rimando a studi ormai classici, che si inscrivono a diverso titolo nella prospettiva fenomenologica: Corallo (2009); Husserl (1911, 1931, 1954); Zambrano (1943, 1977, 1991, 1996, 2007, 2008). Particolarmente interessante ai fini del nostro discorso anche l’ermeneutica di Ricoeur (1962), che legge l’interpretazione dell’esperienza come modalità di ascolto protesa verso l’oggetto, il quale chiede di esser compreso. Questo “protendersi” è animato da fiducia ed apertura rispetto al potere, tipico del simbolo, di svelarsi e di svelare la realtà ad esso sottesa. L’esperienza stessa, in questa prospettiva, diviene il simbolo che esige di essere interpretato per dischiudere il proprio significato e per svelare a se stesso il soggetto che la vive.

natura implicita, che si sono sedimentati nel corso di tutta la sua vita fino a quel momento. Questo “patrimonio silente” spiegherebbe, tra le altre cose, la capacità di intuizione o di soluzione di problemi imprevisi in tempo reale ed in situazione, che caratterizza, ad esempio, il professionista “esperto” (cfr. il già citato Schön, 1983, 1987). Esiste una sfera del conoscere e dell’agire, quindi, che supera il semplice dato visibile, il comportamento osservabile, la capacità del soggetto agente di raccontare a sé o ad altri la propria azione ed i suoi motivi.

Al tempo stesso, nella conoscenza professionale e nell’agire c’è sempre una “logica pratica” che innerva l’agire stesso, e che procede come “in automatico”, senza bisogno di essere richiamata esplicitamente alla coscienza (come accade, per esempio, della capacità di guidare un’automobile o andare in bicicletta). Si tratta insomma di un sapere “non concettuale”, o “a-concettuale”, o ancora “pre-concettuale”, una forma di “inconscio pratico” che è capace anche di auto-espansività, che permette al soggetto di fronteggiare eventuali imprevisi (cfr. Damiano 2007, p. 123).

Non possiamo dimenticare, tuttavia, che tale dimensione tacita esercita anche una funzione di “filtro”. Ad esempio, nel momento in cui si propone un percorso di formazione ad un aspirante insegnante o ad un insegnante neofita, si dovrà tener presente che le parole che il formatore utilizza attivano nel suo interlocutore immagini, categorizzazioni e persino nuclei psichici inconsci, o solo parzialmente consci, che potranno agevolare od ostacolare la comprensione di quanto comunicato, e persino suscitare forme di resistenza cognitiva, o decisivi fraintendimenti¹².

Di fatto, il patrimonio implicito presente in ogni soggetto esige dal formatore, in primo luogo, la capacità di intercettare segnali verbali e non verbali, o di sollecitare feedback, per “entrare in contatto” con le immagini mentali del proprio interlocutore, e poterle agganciare, ridefinendo la propria comunicazione. Soprattutto, chi si dedica alla formazione degli adulti dovrebbe poter collocare la propria proposta in un orizzonte di senso.

¹² Su questo punto rimando a Moscato (1994, 1998) e alle tesi, da lei stessa citate, di Silvano Arieti (1967; 1976).

3.3. Formazione adulta ed orizzonte di senso

Come osserva Moscato, la rappresentazione più diffusa del tema del conferimento di senso lo riduce ad “«un esito di tipo intellettuale», una sorta di «coronamento» della formazione intellettuale e culturale, [...] una «visione del mondo» già concettualizzata [...]” (Moscato, 2024a, p. 174). Tuttavia, il conferimento di senso è da intendersi in realtà come dinamismo psichico complesso ed ininterrotto, che accompagna e si intreccia con la progressiva costruzione dell’identità personale. Il soggetto, in altri termini, necessita sempre di attribuire significato a se stesso ed al mondo, e queste due attribuzioni avvengono contemporaneamente e si rafforzano (o indeboliscono) a vicenda.

Questo “attribuire significato a se stesso” da parte del soggetto, dunque, corrisponde al percorso con cui si struttura il nucleo più profondo ed intimo della sua identità personale e contribuisce ad una strutturazione solida di quest’ultima, costituendo

una cosiddetta «forza dell’Io» (ancora secondo il modello di Erikson), sia nell’integrazione progressiva delle diverse componenti intra-psichiche, quale che ne sia la contraddittorietà intima (tesi classica di Jung, rinnovata originalmente nel modello del Sé intrapsichico di Arieti); sia nello sviluppo della vita sociale e relazionale della persona e sia infine nel configurarsi della sua «vocazione» professionale, e comunque nell’adesione a responsabilità di tipo lavorativo, sociale e politico (Moscato, 2024a, p. 174).

Se la presenza di un orizzonte di senso comporta la presenza di un organico significato di Sé, il fatto che esso venga consolidato o viceversa risulti mancante costituisce un passaggio fondamentale nella vita personale, ed in particolare nella vita adulta:

ad esempio, nell’affrontare la genitorialità (e per estensione il lavoro educativo e didattico) e così pure nel consolidamento o nelle crisi dei legami di coppia. In una prospettiva più generale, questa risorsa/ lacuna sarebbe essenziale nella strutturazione della professionalità e nell’etica del lavoro, così come nelle condotte sociali e politiche dell’adulto. Il dinamismo positivo indicato dal termine resilienza avrebbe origine e supporto psichico nella personale capacità dinamica di «dare senso al mondo» e di attribuire a se stessi un «posto» in tale scenario (*Ivi*).

Gli orizzonti di senso costituiscono lo sfondo su cui ogni esperienza educativa prende forma e significato. Non si tratta di

categorie astratte, ma di visioni implicite del mondo, dell'essere umano e della relazione con l'altro, che guidano – spesso senza essere dichiarate – le nostre scelte anche in direzione formativa. Riflettere sugli orizzonti di senso significa fermarsi a interrogare ciò che, solitamente, diamo per scontato: perché educiamo? O perché ci educiamo? Quale idea di crescita, di libertà, di responsabilità ci guida?

In un tempo segnato da incertezze, riconoscere questi orizzonti diventa un atto pedagogico in sé: significa restituire profondità all'educazione, riconoscere il valore dell'intenzionalità e della direzione, senza cadere nel dogmatismo. Un orizzonte di senso non è mai un punto fermo, ma uno spazio che orienta, si allarga, si ridefinisce nel dialogo con l'altro e con il mondo.

4. Quali contenuti e quali metodi per la formazione adulta?

In questa cornice di riferimento si inserisce un'ulteriore questione: attorno a quali contenuti, e con l'impiego di quali metodi, è possibile strutturare una proposta di formazione adulta? Un tema, questo, oggi particolarmente avvertito anche a causa dell'imporsi delle tecnologie multimediali ad ogni livello e in quasi tutti gli ambiti professionali: se c'è un'esigenza formativa particolarmente avvertita dalla nostra contemporaneità, essa consiste precisamente nella domanda di una "alfabetizzazione digitale", accentuata dall'irrompere sulla scena di strumenti di AI capaci di rivoluzionare ulteriormente il modo in cui si concepisce il lavoro, e persino le semplici esigenze di ogni giorno.

Peraltro, almeno nel caso dei giovani adulti che si affacciano a nuovi ambiti di lavoro, è prassi comune nelle aziende l'incoraggiamento a formarsi mediante tutorial e strumenti online, in risposta ad un concreto problema che esige soluzione. Ciò accade specialmente nelle pratiche di *onboarding* (Insalata, Anderson, Livi, 2024) o di aggiornamento in azienda (cfr. ad esempio Gasparri, 2022). In realtà sempre più spesso tale prassi è importata anche in contesti "altri" rispetto a quello strettamente aziendale, come accade ad esempio nel campo sanitario, (che comunque, di fatto, tende negli ultimi anni a far propria una logica di tipo aziendale); o ancora in contesti di lavoro ibrido (caratterizzati, cioè, da sostanziale

flessibilità/alternanza tra periodi di lavoro in ufficio e periodi di lavoro da remoto).

Tuttavia, il nucleo portante circa metodi e contenuti della formazione degli adulti – anche se concepita in ambito professionale – sta, almeno dal punto di vista pedagogico, un passo prima.

Un primo punto riguarda il fatto che, come si è già avuto modo di rilevare, l’educazione degli adulti si distingue per caratteristiche proprie rispetto ai processi educativi (ma anche all’istruzione formale) rivolti ai giovani. L’adulto, infatti, apprende sulla base di esperienze pregresse, motivazioni concrete e bisogni specifici, legati spesso alla vita lavorativa o personale. In questo quadro, peraltro, si radicano anche eventuali “resistenze cognitive” e forme di opposizione più o meno passiva ad occasioni di formazione percepite come “imposte”¹³. Ciò non significa che occasioni intraprese “per forza” e con forme di resistenza interiore non possano essere riconosciute come “valide” o “utili” dai soggetti, in itinere o a posteriori. Significa tuttavia che il formatore deve aver chiari questi aspetti. Un primo punto, dunque, starà proprio nel mostrare una esplicita intenzionalità formativa nei confronti dei soggetti partecipanti. Una forma di patto che può anche essere, al limite, esplicitato: “so che siete qui perché dovete, so che questo passaggio vi pare una «tassa da pagare» per poter conseguire un tassello necessario per la vostra carriera lavorativa; cerchiamo tuttavia di farne una occasione utile per voi, un’occasione formativa”.

In questa logica, un primo elemento di metodo consiste in forme di attivazione dei soggetti in formazione, che può avvalersi di risposte/brainstorming con applicativi come mentimeter o compilazione in diretta di forms, sui quali poi si intavolerà una riflessione di gruppo, per mettere a fuoco il problema in una fase iniziale o, viceversa, per giungere ad alcune conclusioni condivise. Ancora, tale attivazione può comprendere l’utilizzo di studi di caso da esaminare singolarmente e da sottoporre successivamente a

¹³ Nella mia esperienza, questo accadeva talvolta con le “tornate” SSIS e TFA e può accadere tuttora con i più recenti percorsi abilitanti per l’acquisizione di 30/60 CFU. Un altro esempio è quello della formazione destinata ad interi gruppi di docenti, come quella alla quale gli insegnanti di religione sono tenuti a partecipare, su organizzazione della Diocesi di appartenenza.

discussione collegiale. Si tratta di un'intuizione messa nero su bianco già negli anni '70 dal modello andragogico elaborato dal celebre educatore statunitense Malcolm Knowles (1973¹⁴). Secondo Knowles, l'adulto in formazione concepisce se stesso in quanto persona autonoma e capace di assumersi responsabilità, personali e professionali; possiede un patrimonio di esperienze, che il formatore deve utilizzare come risorsa nel processo formativo; ha motivazioni concrete, non di rado legate al lavoro, o al suo quotidiano; sente fortemente, nella formazione, un orientamento al compito e/o al risultato, tendendo a domandarsi quale sia la ricaduta applicativa pratica del percorso formativo intrapreso; si muove sull'onda di motivazioni interne, che interferiscono positivamente o negativamente con il processo di apprendimento (ad esempio, il soggetto adulto tenderebbe a chiedersi "cosa ci guadagno?", "perché devo sottostare ad un sedicente esperto che conosce solo marginalmente il mio lavoro?", "dove si va a parare con questo tipo di formazione?"); e, infine, esige di comprendere quali siano le ragioni della proposta formativa che gli viene offerta.

Da questi presupposti, che possiamo certamente riconoscere come fondati, discendono ulteriori suggestioni metodologiche.

In primo luogo, come lo stesso Knowles afferma ripetutamente, la motivazione dell'adulto ad apprendere/formarsi è sostenuta e corroborata dalla condivisione, in fase iniziale, degli obiettivi che la proposta si prefigge. Ciò riconosce la pariteticità di condizione del formatore e dei formandi, almeno rispetto ad una condizione adulta condivisa, e riconosce esplicitamente il destinatario della formazione come capace di aderirvi, di contribuirvi attivamente. In altre parole, è importante che un adulto possa integrare nel proprio sistema di progetti ed obiettivi ad ampio spettro anche i più ridotti obiettivi di un'esperienza di formazione, quale che sia la durata di quest'ultima. Nella stessa logica, posso testimoniare di aver toccato con mano

¹⁴ Il testo di Knowles ha conosciuto e continua a conoscere numerose riedizioni con integrazioni. La più recente (ottava edizione) è Knowles, Holton, Swanson, 2015. Il costrutto lessicale "andragogia" intende demarcare la netta distinzione di campo tra la pedagogia, che si occupa dei processi educativi in età evolutiva, ed i processi di apprendimento e formazione che riguardano l'adulto.

l'utilità e l'efficacia – almeno in contesti di formazione docenti – di rivolgersi ai corsisti, da parte del formatore, come a “colleghi”.

Se vogliamo trarre un principio generale da queste osservazioni, si potrebbe affermare che anche nella formazione è all'opera un dinamismo di riconoscimento¹⁵ reciproco tra formatore e formando. Se nei processi educativi, il cui protagonista è il soggetto bambino/adolescente, tale riconoscimento è necessario ai fini della costruzione identitaria di quest'ultimo, nella formazione dell'adulto si tratta piuttosto di attivare, o almeno promuovere, forme di rispecchiamento/riconoscimento reciproco. Il riconoscere nei destinatari della formazione soggetti adulti, già formati, portatori di un'esperienza e di un background umano e professionale sostiene la loro motivazione, ma apre anche loro la via per analogo riconoscimento (anche in termini di autorevolezza) nei confronti del formatore. Di qui un corollario: con gli adulti, forse ancor più che con soggetti in età evolutiva, è fruttuosa l'adozione di approcci di tipo partecipativo, esperienziale, interattivo, in cui i destinatari della formazione possano riconoscersi coinvolti ed invitati ad una rielaborazione critica e culturalmente nutrita delle proprie esperienze di vita/lavorative. Nella stessa logica, in fase di valutazione è possibile ricorrere a forme di autovalutazione o di valutazione tra pari.

Per quanto concerne i *contenuti* della formazione adulta, essi ovviamente porteranno con sé una molteplicità di livelli. Tenzialmente, quando un adulto intraprende un percorso di formazione, uno degli agganci principali è costituito da motivazioni di tipo professionale, al limite anche remote. Talvolta tali percorsi non sono specificamente pensati per adulti (è il caso di soggetti che intraprendono percorsi di seconde lauree). Tuttavia, quando si tratti di percorsi formativi calibrati ad hoc, è evidente che anche la progettazione dei contenuti costituisce un'operazione pedagogicamente orientata, che esige un'analisi dei bisogni formativi

¹⁵ Utilizziamo la categoria di “riconoscimento” in senso psicoanalitico, come capacità di riconoscere la soggettività dell'altro nei termini di un centro di esperienze equivalente al proprio. Il concetto, coniato in ambito psicoanalitico con l'apporto di diversi studiosi delle relazioni (si pensi a Benjamin, 2004, 2017; Bion, 1961, 1962), ha conosciuto nel tempo diverse applicazioni in campo pedagogico (Bruner, 1996; Moscato, 1994, 2020, 2022b).

dei soggetti partecipanti ed una correlazione con gli obiettivi della formazione stessa.

In linea di principio, nei contenuti di percorsi formativi per gli adulti sarebbe sempre opportuno distinguere quelli di tipo prettamente professionale-tecnico (miranti allo sviluppo di competenze specifiche in ambito lavorativo) da quelli più squisitamente formativi (alcuni dei quali sarebbero oggi probabilmente rubricati come *soft skills*, ma che nella psiche adulta restano inseparabili da una struttura complessiva del Sé).

Un capitolo a sé, infine, è costituito dall'impiego di modalità di narrazione/autonarrazione, tramite le quali il soggetto può inserire in un orizzonte di senso l'esperienza formativa, i suoi contenuti e, più in generale, tutto il proprio vissuto personale e professionale.

5. Orizzonte di senso e narrazioni: principi di metodo per la formazione adulta

È necessario esplorare la capacità delle forme narrative, che ogni società possiede e si tramanda, di “fare” e “dare” significato a sé e al mondo. Narrazioni, queste, che in parte affondano le loro radici in nuclei mitici ed archetipi.

La narrazione, in altri termini, offre il “filo di Arianna” per uscire dal labirinto esistenziale, traccia il sentiero che permette di superare la “selva oscura” di rimpianti e fallimenti con cui tipicamente ogni adulto deve prima o poi fare i conti. Essa, in sintesi, restituisce al soggetto un orizzonte di senso, che a volte non è ancora identificato/trovato nella sua completezza, e che è necessario dipanare con pazienza. In questa logica la narrazione, come si è potuto esaminare in contesti di formazione/seminario dedicati ad adulti (cfr. Pinelli, 2025a), costituisce un formidabile “contenitore del Sé”, secondo l'espressione di Winnicott (1965).

Da questo punto di vista la censura/squalifica del sapere mitico-narrativo (ma anche di quello religioso) costituisce uno dei maggiori punti di debolezza della cultura globale modellata sull'Occidente e sulla sua ideologia del progresso (essa stessa, in realtà, nuovo mito della contemporaneità). Un progresso, questo, che coinciderebbe con un processo di secolarizzazione apparentemente inarrestabile. La

dimenticanza della dimensione mitico-narrativa non tocca solo il “fuori” (le pratiche e gli orizzonti culturali), ma incide sul “dentro di noi”, sulla nostra identità profonda: diventano per noi incomprensibili ed illeggibili il mondo e il nostro sapere sul mondo. Una civiltà che ha disimparato a narrare non compensa questa dimenticanza con gli strumenti sempre più raffinati di cui dispone. Nella tecnologia sperimentiamo semmai l’ebbrezza di “essere come dei”, presi tra i due fuochi del rispecchiamento narcisistico tra noi e le intelligenze artificiali che produciamo (Fuchs, 2023; Cristianini, 2024; Mitchell, 2019) e della “vergogna prometeica” che queste nostre creazioni suscitano in noi¹⁶.

La mancanza di un significato/orizzonte di senso tocca direttamente anche il processo educativo. Le grandi narrazioni restituiscono un patrimonio di ricerche, domande e tentativi di risposta di tutte le generazioni umane che ci hanno preceduti: una chiave di lettura, un sentiero attraverso il bosco, che aiuta a riconoscere la via e colloca nel loro giusto contesto gli elementi dell’ambiente, permettendoci di uscire dall’intrico della foresta. Nessuno può veramente vivere senza comprendere cosa sta vivendo, e per comprendere cosa stiamo vivendo non possiamo pensare di rifondare/ricreare il mondo *ex novo* in noi stessi: abbiamo bisogno di rivolgerci alla cultura in tutta la sua portata, che comprende le narrazioni (e le immagini ad esse sottese) di cui gli uomini in ogni epoca e luogo si sono serviti per introdurre i nuovi nati nel mondo, per offrire loro una direzione di senso nel percorso esistenziale.

Non a caso, le narrazioni che ancora sono capaci di conquistare intere generazioni non fanno altro che travestire e riproporre antichi

¹⁶ Il concetto di “vergogna prometeica” è di Günther Anders (1956). Sulle ceneri del secondo conflitto mondiale, con la dimostrazione che la tecnologia atomica aveva offerto di sé (in tutta la sua potenza ed in tutta la sua distruttività) ad Hiroshima e Nagasaki, Anders legge con acre pessimismo l’apparentemente inevitabile affermarsi della tecnologia nel vivere umano. Un’affermazione che finisce per svuotare di senso la vita umana, fino a privare l’uomo della sua natura, o della consapevolezza di questa. Finiamo infatti, afferma Anders, per vergognarci di noi stessi di fronte alle macchine da noi stessi costruite. Tanto noi siamo finiti, fallibili, mortali, dati a noi stessi in condizioni che non abbiamo potuto scegliere, quanto esse sono perfette, prevedibili, meccanicamente infallibili.

miti. Si tratta quindi, nell'educazione dei fanciulli come nella formazione adulta, di ricominciare a narrare e a narrarci.

La psicologia del profondo ha avuto il merito di attrarre l'attenzione sulle sopravvivenze dei miti/archetipi nella psiche di ogni uomo, anche di quello della contemporaneità: archetipi che possono riemergere, essere riconosciuti/riscoperti (Jacobi, 1957; Jung, 1928). In questo solco, la storia delle religioni e l'antropologia culturale hanno sondato il modo in cui elementi analoghi permangano e si ripropongano in sistemi culturali e mitologici differenti, caratterizzandosi per una imprevedibile trasversalità di mondi, tempi e spazi. Si tratta di "ritorni" o "ricorrenze" che, come sostengono ad esempio Joseph Campbell (1973²) e Mircea Eliade (1952), spiegano la capacità creativa e conoscitiva umana. Dalle forme e figure archetipiche racchiuse nei miti, infatti, si dipana ogni forma di conoscenza – anche quella scientifica. Quando non abbiamo sistemi mitologici a disposizione, finiamo al limite per crearci i nostri "miti personali", racchiusi nei sogni (cfr. Campbell [1973²] 2012, p. 13), che consentono a ciascuno di integrare la propria esistenza.

Il mito non è solo un tentativo arcaico di comprendere, con forme povere o immaginifiche, la natura e la vita. Esso, piuttosto, sottolinea la sovrabbondanza dell'esistenza, il continuo "oltre" che il mondo presenta di fronte ai nostri tentativi (ed alle nostre presunzioni) di svelamento totale. E, accanto a questo, rimanda al senso che la realtà e la vita portano con sé.

Del ruolo che miti e figure archetipiche svolgono nel processo educativo, concorrendo a costruire l'identità personale del soggetto, si è occupata a lungo Maria Teresa Moscato¹⁷. In questa prospettiva, ai dinamismi di consolidamento dell'identità personale si intreccerebbero categorie concettuali, pre-concettuali e pre-conscie, nuclei emotivi ed affettivi, che confluirebbero poi in immagini o rappresentazioni mentali dotate di un potere orientativo rispetto al nostro conoscere/agire cosciente e, più in generale, al nostro rapporto con la realtà. In alcuni casi, o sull'onda di particolari circostanze, di

¹⁷ Si tratta di una originale linea di ricerca che indaga il collegamento strutturale tra figure archetipiche/dimensione mitica e strutturazione psichica del soggetto, maturazione umana/affettiva e processi educativi (cfr. Moscato, 1994, 1998, 2002, 2011, 2022b).

esperienze ed interventi formativi, è possibile far giungere a consapevolezza tali figure inconsce. Tuttavia, queste ultime “si situano sempre in una sorta di zona intermedia e mobile fra l’inconscio e il consapevole, con forti differenze individuali nel grado di fluttuazione fra tali zone, ma svolgono sempre una funzione pregiudiziale e, per conseguenza, orientano comportamenti e condotte individuali e collettive” (Moscato, 1998, p. 8). Comunque, queste immagini archetipiche, in quanto per l’appunto sono immagini/rappresentazioni, sono sempre virtualmente percepibili nella coscienza, a differenza dell’archetipo in sé, che costituisce l’indeterminatezza totale, una potenza/energia psichica assolutamente inconscia capace di consolidarsi in diverse forme. Lo junghiano Erich Neumann, nella celebre opera dedicata all’archetipo della “Grande Madre” ed alle figure femminili dell’inconscio ([1956] 1981, p. 16), osserva che l’archetipo in sé è una “azione dinamica”, che opera come “inconscia determinazione” della personalità, una “disposizione” indeterminata. Tuttavia, esso inizia precocemente ad operare come “catalogatore” rispetto al materiale psichico, ordinandolo in forme/figure. La componente simbolica dell’archetipo (che di per sé è indeterminato) si catalizza e consolida quindi in immagini della coscienza, pregne di significato/senso, che la coscienza stessa può percepire e riconoscere. Per la forza che le caratterizza, esse concorrono a formare la coscienza mentre si imprimono potentemente in essa.

In questa logica, possiamo ipotizzare con Moscato (1998) che gli archetipi in sé, presenti nella psiche umana come tale, all’incontro con le diverse culture si comportino come il raggio luminoso con il prisma, rifrangendosi in diverse figure archetipiche, delle quali possiamo riconoscere caratteri trasversali alle diverse culture, pur nelle specificità che le contrassegnano. Queste figure costituiscono la radice profonda e l’alimento delle espressioni culturali umane, e consentono alla struttura più intima della psiche e del Sé di venire a galla, di emergere in superficie, rendendosi disponibili ad una presa di coscienza e a forme di verbalizzazione.

Sulla base di queste figure si spiega il fitto dialogo tra la nostra psiche e la cultura stessa, assieme al reciproco potere di “modellamento” e generazione che questi due poli detengono l’uno

nei confronti dell'altro¹⁸. Si comprende anche che la funzione narrativa e mitopoietica appartiene strutturalmente all'essere umano di ogni tempo e luogo.

Come le figure archetipiche in esse contenute, le grandi narrazioni non tendono a fornire presunte "fotografie sfocate" o ingenuie della realtà, più o meno verosimili, in attesa di più compiute concettualizzazioni. Esse, semmai, si collocano in direzione del conferimento di senso alla realtà, offrendo pre-categorie con le quali possiamo addentrarci nella comprensione/interpretazione del mondo e di noi stessi.

Su questa base, peraltro, diventa legittimo ipotizzare la già menzionata "universalità", o almeno "trasversalità di ricorrenze", che caratterizza l'esperienza umana. Infatti, il dinamismo che dà origine alle diverse figure archetipiche, tra loro affini benché culturalmente connotate, è strutturale all'essere umano come sua attività o funzione: "quale che sia la veste simbolica assunta nel concreto e particolare contesto culturale, [esso] esprime una modalità universale di rappresentazione della coscienza umana" (Moscatò, 1994, p. 101).

Proprio il fatto di radicarsi in un dinamismo inesausto fa sì che la figura archetipica abbia una ricchezza potenzialmente inesauribile, comunque sempre più grande e profonda delle sue rappresentazioni socio-storiche concrete, e a maggior ragione più grande delle stereotipizzazioni o riduzioni banalizzanti alle quali può esser sottoposta. Si tratta di figure "sempre antiche e sempre nuove", variegata ma riconoscibili sotto i loro infiniti travestimenti, che per inciso spiegano il successo di determinati prodotti filmici o letterari, ancora capaci di parlare, con le rappresentazioni archetipiche ad essi sottese, a quelle che popolano la nostra mente, suscitando processi di identificazione potenti e duraturi¹⁹.

¹⁸ Si tratta, come già accennato, di temi lungamente esplorati dall'approccio psicosociale di Erik Erikson (1964, 1982) e dagli studi di Bruner (cfr. in particolare 1990, 1996, 2002).

¹⁹ Sulla scia degli studi di Campbell dedicati al "monomito" (uno schema narrativo universale, sotteso a storie, miti e fiabe di differenti socioculture, che si incentrerebbe sul "viaggio dell'eroe"), lo sceneggiatore Vogler ha elaborato un "manuale" ad uso di sceneggiatori e scrittori (1992) proponendo una struttura narrativa articolata in dodici tappe, ciascuna delle quali rappresenta uno stadio nel percorso di trasformazione del protagonista. Tale struttura non è riducibile a mera

La forza delle figure archetipiche consiste nella loro capacità di offrire una sorta di “struttura flessibile”, nella quale possono essere accolti ed integrati diversi vissuti e molteplici traiettorie biografiche-esistenziali. Esse propongono pertanto un “modello” simbolico, che corrisponde alla possibilità di conferimento di senso alla propria esperienza.

Se, come evidenziato dai già citati studi di Bruner, la mente umana appare “progettata” per narrare storie ed organizzare l’esperienza in forma narrativa, la proposta di una struttura narrativa archetipica può facilitare l’accesso a forme di consapevolezza profonda ed aprire la via ad una più compiuta integrazione del Sé personale.

Il pensiero narrativo rappresenta una modalità fondamentale e originaria attraverso cui gli esseri umani danno senso alla realtà. Diversamente dal pensiero logico-formale, che analizza e classifica, esso unisce, tesse trame, costruisce significati attraverso le storie. Nella prospettiva pedagogica, la narrazione non è solo uno strumento per raccontare esperienze, ma una forma di conoscenza che permette di comprendere l’educazione come processo vissuto, incarnato, situato. Ogni percorso educativo è, in fondo, una storia: fatta di tappe, ostacoli, trasformazioni, incontri. Ed è proprio attraverso le narrazioni che l’identità personale si struttura, che le esperienze assumono coerenza, che l’educazione si radica nella memoria e si apre all’immaginazione.

Anche il discorso educativo si nutre di archetipi: il mentore, il viaggio, la prova, la soglia, la trasformazione. Sono figure che attraversano i racconti, ma anche le pratiche, i ruoli e le aspettative che abitano il mondo dell’educazione. Riconoscere questi archetipi significa cogliere la dimensione profonda e simbolica dell’agire educativo, al di là della sola tecnica o funzione. Significa accettare che ogni insegnamento, ogni relazione formativa, porta con sé una dimensione esistenziale, e che educare è anche narrare – e lasciarsi

griglia tecnica per la costruzione di storie avvincenti, ma risponde ad una logica simbolica e psicologica profonda, della quale è innervata, che corrisponderebbe all’esperienza umana del cambiamento/trasformazione. Il contributo di Vogler, originariamente pensato per guidare appunto gli scrittori nella costruzione di trame coerenti ed efficaci, ha rivelato una sua fecondità anche in ambito educativo e formativo.

narrare – dentro un tempo e una trama che ci precede e ci accompagna.

5.1. La narrazione come dispositivo per la formazione degli adulti

Gli schemi narrativo-archetipici, riconosciuti dagli autori sopra citati nelle fiabe e nel patrimonio mitico-letterario dell'umanità, costituiscono una metafora efficace del processo educativo ma anche del percorso formativo globale della persona. L'interesse crescente per forme di "pedagogia narrativa" (ma anche per l'autobiografia e la riflessività biografica) esploso negli ultimi vent'anni conferma la centralità di questo approccio. Lo documentano ampiamente gli studi di Duccio Demetrio negli anni Duemila (a titolo di esempio, per restare sui volumi più recenti, cfr. Demetrio, 2016, 2020; Demetrio et alii, 2012; Demetrio, Terminio, 2022). Lo attestano anche numerosi studi ed esperienze sul campo (Aleandri, 2012; Cambi, 2014; Draghetti e Pinelli, a cura di, 2018; Pinelli, 2025a). Tanto che c'è chi ha parlato di "pedagogia biografica ed autobiografica" (Batini, Bandini, Benelli, 2020).

Il racconto di sé, in contesti strutturati ad esplicita vocazione formativa, diventa un dispositivo capace di dipanare i fili dell'identità personale, e di far venire a galla il non detto, il non completamente cosciente. Nel raccontare di sé, il soggetto più o meno consapevolmente seleziona vicende, materiali, nodi biografici che *in quel momento* (e cioè nel momento del narrare) risultano per lui rilevanti. Non è detto che in altri periodi la narrazione di sé non possa sottolineare aspetti differenti. Soprattutto, nel narrare in forma guidata – ovvero, in contesti formativi, nei quali eventualmente sia possibile avere una traccia che guida il racconto, per quanto essa possa risultare "a maglie larghe" – il soggetto spesso si rende conto in tempo reale di una rielaborazione che sta avvenendo, alla quale egli viene posto in grado di partecipare attivamente. Raccontarsi è anche ricostruirsi, spiegarsi, comprendersi. I modelli narrativo-archetipici, dunque, costituiscono una sorta di "ponte" tra la dimensione simbolica della cultura e l'esperienza concreta.

Di qui, per inciso, scaturisce il ruolo delle narrazioni – in particolare delle fiabe di magia – nei processi educativi. Quando un adulto racconta o legge ad alta voce una fiaba a un bambino, non gli sta solamente offrendo una stimolazione cognitiva mediata dal

potente canale affettivo del tempo e della cura dedicati, ma gli sta anche spalancando un mondo di immagini e significati che si sedimenteranno nella sua psiche, e che ivi continueranno a pulsare, in nuovi aggregati e in nuove ri-emergenze, attivandosi e rendendosi riconoscibili in determinati momenti apicali di vita, consentendo al soggetto di spiegarli (e, di conseguenza, di spiegarsi a se stesso)²⁰.

In questo senso si può parlare anche di una «valenza teleologica» del mito, il cui significato non è esaurito nel passato ma proteso al futuro, garantendo un'interpretazione propositiva della realtà, capace di orientare intenzionalità e progettualità (cfr. Iori, 1991).

Infine, una rinnovata attenzione alla dimensione narrativa del pensiero può aiutare il soggetto a riconoscere le figure archetipiche che si celano dietro ai prodotti culturali della sua epoca, e che ancora vi operano attivamente. Di nuovo, comprendere quali siano i miti fondativi del periodo e dello spazio in cui si vive significa poter accedere a un rinnovato livello di comprensione di sé. Come suggerito dal filosofo francese Denis De Rougemont (1939, 1967), che a lungo si è occupato dei miti d'amore, non possiamo sfuggire ai miti che, per certi versi, ci governano, o comunque ci orientano. Essi dovrebbero essere trattati alla stregua della realtà naturale, che si lascia parzialmente governare solo da chi ne comprende le leggi e le assume, facendole proprie. I miti, fenomeni appartenenti alla sfera simbolica, eppure radicati nelle profondità della psiche umana, sono in grado di dar parola a realtà che appartengono alla dimensione affettiva e che il sentimento percepisce in modo immediato.

Una cosa è certa: i miti che abbiamo appena citato, la cui formulazione culturale è relativamente recente, precedono di molto i nostri problemi individuali. Esistono da secoli e ci aspettano al varco, preformando i movimenti intimi della nostra sensibilità o presentando davanti a noi immagini semplificate, ordinatrici delle nostre avventure possibili. Meditare sui Nomi attribuiti a questi miti (che proprio come i nomi degli dèi antichi evocano determinati gruppi di potenze), equivale infatti a meditare su strutture dell'anima che ci inclinano alla maniera degli astri, vale a dire senza determinarci: *inclinant, non gubernant* (De Rougemont [1967] 2009, pp. 42-43).

²⁰ Non a caso Bruner ([1965] 1968, p. 61) e Campbell ([1973²] 2012, p. 446) auspicavano il ritorno ad una “società mitologicamente istruita”.

In altre parole, ogni contenuto mitico incide sull'agire individuale. Ciò non accade in termini di automatismi o di determinismo assoluto dei miti sulla nostra vita: essi hanno a che fare con ciò che è "generale", mentre la persona è per definizione unica, incamminata verso un Sé assolutamente personale.

Imparare a leggere miti e figure archetipiche, significa contemporaneamente comprendere da quali siamo condotti e da quali vorremmo farci condurre. È in tale logica che la narrazione di sé assume valore formativo. Raccontare la propria storia, reinterpretarla, attribuire significati antichi e nuovi agli eventi vissuti: tutto ciò consente di costruire un ponte tra la biografia e il sapere. Le stesse narrazioni che noi costruiamo su noi stessi attingono alla dimensione simbolico-archetipica qui esplorata, seguendo per certi versi uno "schema ricorrente".

Ancora con Bruner (2002) possiamo affermare che la narrazione non è semplicemente una tecnica comunicativa, ma una forma di conoscenza. Per certi versi, sia pure non in senso assoluto, noi costruiamo la nostra esperienza/realtà anche attraverso i racconti. Il pensiero narrativo, infatti, organizza la realtà secondo logiche di significato, intenzionalità e contesto. La distinzione bruneriana tra pensiero paradigmatico (tipico della logica e della scienza) e pensiero narrativo, che opera secondo modalità interpretative, spesso soggettive ma non per questo meno rigorose, mira precisamente a restituire la necessità di una integrazione di tutti gli aspetti che concorrono a comporre il quadro dell'esperienza umana.

In ambito educativo/formativo, ciò significa che narrare di sé non è solo un atto espressivo, ma una modalità per costruire significato e dunque per apprendere²¹.

6. Una riflessione conclusiva

A conclusione di questo capitolo, sembra opportuno ribadire il nesso tra la formazione (qualsiasi tipo di formazione, professionale

²¹ In questo solco si colloca anche la citata pedagogia della narrazione di Duccio Demetrio (2016), che ha messo a fuoco l'autobiografia come pratica formativa, capace di promuovere riflessività, consapevolezza e trasformazione

e/o personale) e la proposta di un orizzonte di senso, che si lega inevitabilmente al pensiero narrativo. Non è casuale che, in contesti di formazione adulta, le persone tendano spesso a raccontarsi anche in assenza di una consegna esplicita in tal senso. Questo fenomeno, che ho potuto osservare direttamente in molteplici occasioni di questo tipo (formali e non), sembra esprimere un bisogno di autoriflessione e coerenza narrativa. Come se, nella narrazione, la vita stessa fosse riconosciuta quale “luogo educativo”.

Non a caso, nel fondare le basi della *narrative inquiry*, Connelly e Clandinin (1986, 1988) sottolineano come il nostro pensiero possa adottare almeno quattro diverse modalità per accostarsi al nesso tra la riflessione e l’esperienza vissuta/la pratica: quello logistico e quello operativo, nei quali la pratica si riduce a mera applicazione di teorie o la teoria deve offrire schemi operativi all’esperienza; quello problematico, per cui la pratica diviene il campo di ricerca su cui il pensiero esercita la propria domanda/interrogazione. E, infine, quello narrativo, in cui l’esperienza viene narrata, interpretata, condivisa, divenendo essa stessa generatrice di teoria/pensiero. Ritengo siano evidenti le fertili implicazioni di tale assunto nella formazione adulta, in cui l’esperienza non è mero oggetto da osservare o registrare/acquisire passivamente, ma luogo vitale gravido di significati auto-espansivi.

Nella narrazione di sé trovano infatti posto anche i “punti di rottura” della trama esistenziale: le crisi, le perdite, i fallimenti. Proprio questi momenti, che possono essere il punto di partenza di significative regressioni ed involuzioni, possono tuttavia costituire anche occasioni di ristrutturazioni identitarie proattive ed autoespansive. È la narrazione di sé a consentire di integrare l’evento traumatico o critico all’interno di una trama di senso, e dunque all’interno del Sé.

Di qui, solo per inciso, l’utilità di pratiche narrative nella formazione adulta, ma anche nella ricerca pedagogica ad essa dedicata: pratiche che spaziano da forme di scrittura autobiografica (Caputo e Pinelli, 2014a, 2014b), a laboratori di autonarrazione (Draghetti e Pinelli, a cura di, 2018; Pinelli, 2025a) o interviste biografiche (Gatti, 2012; Pinelli e Caputo 2021a, 2021b), o ancora forme di portfolio narrativi/diari di bordo (Pinelli e Caputo, 2022).

La formazione dell'adulto, in altri termini, non può prescindere dal "sapere esperienziale" del soggetto, che chiede di essere valorizzato e, contemporaneamente, sempre chiarificato ed integrato nella sua personale coscienza di sé.

Capitolo 2

I dinamismi della formazione online: un approccio di pedagogia generale

1. La comunicazione nel mondo online

1.1. Strumenti, media e ridefinizione del mondo

In una cultura come la nostra, abituata da tempo a frazionare e dividere ogni cosa al fine di controllarla, è forse sconcertante sentirsi ricordare che, per quanto riguarda le sue conseguenze pratiche, il *medium* è il messaggio. Che in altre parole le conseguenze individuali e sociali di ogni *medium*, cioè di ogni estensione di noi stessi, derivano dalle nuove proporzioni introdotte nelle nostre questioni personali da ognuna di tali estensioni o da ogni nuova tecnologia (McLuhan, [1964] 1986, p. 25).

Questa celebre affermazione del sociologo canadese Marshall McLuhan, coniata all'epoca dell'irrompere del media televisivo nella quotidianità di un'intera generazione, mantiene intatta la sua attualità anche ai nostri giorni. La nota tesi di McLuhan è che nella comunicazione un ruolo fondamentale sia rivestito, prima ancora che dai contenuti effettivi, dalla forma/strumento con cui questi ultimi sono veicolati. Il *medium* utilizzato, infatti, in quanto “estensione di noi stessi”, tenderebbe a modellare e riplasmare il pensiero e le sue forme operative – e prima ancora il nostro modo di rapportarci al mondo, di percepirlo, di inquadrarlo in categorie spazio-temporali¹.

¹ “Nell'era della meccanica, oggi in declino, molte azioni potevano essere accolte senza preoccupazioni eccessive. La lentezza di ogni moto in genere garantiva che le reazioni sarebbero seguite con ritardo considerevole. Oggi invece azione e reazione sono quasi contemporanee. Noi viviamo, per così dire, miticamente e

Una tesi ai giorni nostri tendenzialmente generalizzata, ma già ampiamente diffusa all'epoca in cui McLuhan si interrogava sulla funzione degli strumenti da noi creati, afferma la "neutralità" dei media e delle nostre "tecnologie" in generale, per cui la loro "bontà" dipenderebbe esclusivamente dall'utilizzo che ne viene fatto. Di contro, McLuhan rivendicava la capacità di incidenza sulla persona e sulla realtà che ogni strumento, in quanto tale, possiede.

Ogni medium, infatti ha il potere di imporre agli incauti i propri presupposti. Per controllare e prevedere, è necessario evitare questa condizione subliminale di ipnosi narcisistica. E la strada migliore per giungere a questo fine consiste nel sapere che l'incantesimo può instaurarsi immediatamente dopo il contatto, come alle prime battute di una melodia" (ivi, p. 34).

Particolare enfasi è dedicata da McLuhan alla dinamica della "detroitizzazione", il processo di dislocamento e frammentazione dell'individuo e della società affermatosi in seguito all'avvento dei mass media e, in particolare, della stampa e delle tecnologie elettroniche (che, nello scenario contemplato da McLuhan, erano soprattutto la radio, il cinema, la televisione). Questo concetto implica che i media non solo trasmettano informazioni, ma influenzino anche la percezione del singolo e degli individui associati, insieme alle abitudini ed alla cultura collettiva, portando a un'individualizzazione che ha come immediata conseguenza la perdita delle strutture tradizionali di interazione e comunicazione. I media elettronici, con la loro immediatezza e la loro capacità di

integralmente, ma continuiamo a pensare secondo gli antichi e frammentari moduli di spazio e di tempo dell'era preelettrica. L'uomo occidentale aveva derivato dalla tecnologia dell'alfabetismo la capacità di agire senza reagire. I vantaggi di questa auto-frammentazione trovano un esempio significativo nel caso del chirurgo, che sarebbe ridotto all'impotenza se dovesse partecipare emotivamente alle operazioni che esegue. Tutti, del resto, avevamo ormai finito per imparare l'arte di eseguire con totale distacco le operazioni sociali più pericolose. Ma questo distacco era segno di non partecipazione. Ora che - dopo l'avvento dell'energia elettrica - il nostro sistema nervoso centrale viene tecnologicamente esteso sino a coinvolgerci in tutta l'umanità e a incorporare tutta l'umanità in noi, siamo necessariamente implicati in profondità nelle conseguenze di ogni nostra azione. Non è praticamente più possibile mantenere l'atteggiamento tipicamente estraneo e superiore che aveva finito con il caratterizzare l'uomo occidentale di media cultura" (McLuhan, [1964] 1986, p. 20).

uniformazione degli usi e delle mentalità, ridefiniscono i confini della nostra percezione proiettandoci in un “villaggio globale” (McLuhan, Powers, 1989), spezzando ogni barriera territoriale, culturale e sociale. Ciò induce uno “shock iniziale” nel soggetto: shock che tende ad indurre significative trasformazioni nel modo in cui ciascuno, appunto, percepisce la realtà.

Almeno un decennio prima di McLuhan, già Romano Guardini aveva avanzato analoghi rilievi, sia pure a partire da una differente prospettiva disciplinare. Per lungo tempo, afferma il pensatore tedesco nel celebre saggio dedicato a *La fine dell'epoca moderna* (1950), i confini della nostra possibilità di azione sulla natura hanno coinciso con quelli della nostra esperienza sensoriale. Quest'ultima poteva avvalersi di strumenti capaci di potenziarla, ma tali strumenti ricalcavano la conformazione dei cinque sensi umani, condividendone almeno parzialmente i limiti di applicabilità. Ad esempio, lo scalpello e il martello sono modellati sulla conformazione anatomica della mano; le lenti da vista sono confezionate a partire dalla struttura dell'occhio. Ciò significava che il campo effettivo dei progetti e degli interventi umani sul mondo ed il mondo stesso fossero ancora concepibili come appartenenti alla stessa “scala”, allo stesso ordine qualitativo. L'agire umano ed i suoi strumenti risultavano strutturalmente armonizzati rispetto alla realtà della natura, che era accostata come un insieme intrinsecamente strutturato secondo un ordine proprio. La ragione umana poteva cogliere tale ordine ed interagirvi, senza tuttavia stravolgerlo. In questo contesto, la tecnica e le produzioni tecnologiche risultavano in definitiva radicate nell'esperienza “dell'uomo comune”. Nell'esercizio della tecnica, ci si poteva riconoscere contemporaneamente *grandi* perché capaci di intervenire sulle cose conferendo loro maggiore razionalità; e *piccoli* e limitati, perché ci si poteva muovere solo entro un insieme di “regole del gioco” strutturalmente indisponibili all'iniziativa umana.

L'epoca moderno-contemporanea, secondo Guardini, ha rovesciato questo insieme di rapporti. La conoscenza e l'ambito di azione dell'uomo hanno scavalcato la struttura del reale. I nostri strumenti superano il raggio di estensione dei nostri bisogni primari, producendo essi stessi nuovi bisogni (cfr. Guardini, [1950] 2007¹¹, pp. 57-58). Le nostre tecnologie, così, potrebbero finire per

sovrapporsi all'ordine stesso delle cose, e soprattutto spingerci a sovrapporre al significato già presente nella struttura della realtà altri significati, al limite creati/prodotti indipendentemente da qualsiasi aggancio con la realtà.

Per Guardini come per McLuhan, comunque, il cuore dell'attenzione non è rappresentato dalla critica aprioristica nei confronti delle tecnologie, e men che meno (nel caso di McLuhan, che se ne occupa direttamente) dei mezzi elettronici di comunicazione. La vera questione è costituita dalla loro insidiosa pervasività, connaturata a qualunque strumento in quanto tale. Il sociologo canadese osserva che di fatto il sapere è immanente al suo strumento/medium tecnico-espressivo, tanto che non si può pensare di concepire ugualmente un medesimo contenuto destinandolo indifferentemente alla televisione, al cinema o alla radio. L'impiego di un medium comporta inevitabilmente una ridefinizione, un ripensamento del messaggio/contenuto. Dunque, quella di McLuhan è una raccomandazione prudenziale: nella misura in cui siamo inconsapevoli di questo tipo di effetto che ogni strumento da noi utilizzato comporta ad ampio raggio in noi stessi e nella nostra vita, ci troviamo rinchiusi in "prigioni senza muri", poiché "un uomo non è libero se non riesce a vedere dove sta andando" (McLuhan, [1964] 1986, p. 39).

Le tesi di McLuhan, proprio perché costituiscono una pietra miliare nella teoria della comunicazione, sono state nel tempo riviste, confermate, avversate, criticate. Ovviamente, l'analisi di questa storia critica non è oggetto del presente contributo. Ci interessa piuttosto, in questa sede, puntualizzare un'intuizione fondamentale del pensatore canadese: i *media*/strumenti influenzano a tal punto la composizione e la struttura del messaggio da risultare detentori di un intrinseco "potere formativo", che si estende ben oltre il loro semplice porsi a servizio della trasmissione di un contenuto.

Solo per inciso osserviamo che il rilievo sollevato da Guardini e McLuhan è oggi plasticamente evidenziato dal tema della post-verità e delle *fake news*, che negli ultimi anni, complice l'implementazione a ritmi vertiginosi delle tecnologie AI, ha assunto i connotati di un problema dai molteplici profili: non solo morale, ma anche giuridico, e persino politico (cfr. Gili, Maddalena, 2018; Sciortino, 2021).

In realtà la questione è anche più complessa. L'applicazione sempre più pervasiva delle tecnologie digitali all'ambito della comunicazione non rappresenta solo un cambiamento nei mezzi o nelle forme espressive, con il potenziale rischio di distorsioni della verità. Essa apre scenari ben più profondi e strutturali, che hanno a che vedere con il *proprium* dell'essere umano, della natura della realtà in cui si muove, delle sue strutture conoscitive e percettive, e della conoscenza che da queste emerge. In altre parole, la rivoluzione comunicativa e tecnologica in atto sollecita una riflessione di ordine antropologico, gnoseologico e non da ultimo pedagogico, poiché rimette in discussione i fondamenti del nostro rapporto con il mondo e con gli altri. Se da un lato l'evoluzione dei media - dalla scrittura al libro, dal telefono alla rete, fino all'intelligenza artificiale e alla realtà aumentata - ha sempre accompagnato il cammino della civiltà, dall'altro oggi assistiamo a un salto qualitativo, in cui le tecnologie non si limitano più a fungere da strumenti di mediazione, ma diventano ambienti in cui l'esperienza stessa è generata, modellata, in certi casi persino sostituita. La comunicazione mediale, quindi, non è più leggibile semplicemente come "ponte" tra un soggetto e un oggetto, bensì assume i tratti di un "luogo" in cui il soggetto si costituisce e si percepisce, e in cui l'oggetto può essere artificialmente costruito.

Questa trasformazione chiama in causa direttamente le strutture cognitive dell'essere umano. Come conosciamo ciò che ci circonda? Come distinguiamo ciò che è reale da ciò che è rappresentato? La digitalizzazione dell'esperienza - attraverso schermi, filtri, simulazioni - pone interrogativi radicali sulla natura delle percezioni, sulle modalità di formazione del giudizio, sulla possibilità stessa di una verità condivisa. L'essere umano, tradizionalmente considerato un *animal rationale*, capace cioè di orientarsi nel mondo attraverso l'uso della ragione e il confronto con la realtà, si trova ora immerso in un ecosistema informativo potenzialmente frammentato, autoreferenziale, non di rado manipolabile.

Ciò comporta la necessità di una rinnovata attenzione anche al modo in cui definiamo la realtà. Se la conoscenza è inevitabilmente legata anche alle nostre percezioni, e queste sono oggi sempre più mediate (o perfino generate) da algoritmi, strumenti virtuali e

intelligenze artificiali, è necessario interrogarsi su cosa intendiamo per “esperienza del reale”.

In un’ottica pedagogica, già a partire dalla prospettiva aperta nel Novecento dalla fenomenologia², autori come Gino Corallo (1961; 1966; 2009), e la sua dichiarata allieva Moscato (1994, 1998), non accostano più la realtà nella forma di un “realismo ingenuo”. Nella nostra esperienza, la realtà è sempre qualcosa che, pur esistendo indipendentemente da noi, si dà a noi passando per la nostra coscienza, e con la mediazione di un pensiero globalmente inteso (nelle sue componenti non solo cognitive, ma anche valoriali ed emotivo-affettive, e nel suo radicamento nella corporeità del soggetto). La conoscenza umana, quindi, presenta sempre una dimensione “interpretativa”.

Le tecnologie odierne, sotto questo angolo visuale, ampliano e al tempo stesso complicano il nostro accesso al mondo: esse creano sì nuove modalità di presenza e di interazione, ma anche nuove forme di alienazione, di illusione, talvolta di disincarnazione. Secondo un’icastica espressione di Ciracì, infatti, il tratto tipico della nostra era mediale è costituito dal fatto che “la nostra realtà è sempre più un prodotto negoziato fra biologico e tecnologico-digitale” (2021, p. 88).

La posta in gioco, anche da un punto di vista pedagogico, ha dunque a che vedere con l’essere umano concepito integralmente. Cosa significa essere uomini in un’epoca in cui la comunicazione (tradizionale veicolo dell’incontro, della condivisione, della nascita di civiltà e culture) è sempre più affidata a strumenti artificiali? Che ne è dell’identità, della corporeità, del tempo e dello spazio esperienziale quando le relazioni avvengono in ambienti virtuali e i nostri interlocutori possono, al limite, essere agenti non umani? E cosa significa “formare” ed “educare” in questo contesto?

Risultano evidentemente povere ed inadeguate le categorie di “efficienza”, “velocità”, “innovazione” o “evoluzione della specie

² Di fatto, lo sviluppo più significativo di una prospettiva fenomenologica in pedagogia si deve al gruppo bolognese di Piero Bertolini, negli anni Novanta del secolo scorso, con una sensibilità esistenzialista e nell’ottica del “pensiero debole”. Cfr. P. Bertolini, 2001. L’approccio della Moscato è stato (e permane) più “cauto” e problematico, anche in ragione delle sue prospettive fondative come dei suoi percorsi di ricerca. Cfr. Moscato, 2012.

umana”, che spesso vengono indicate (talvolta anche acriticamente) come punti di forza apparentemente indiscutibili dell’*onlife*³. Si tratta, piuttosto, di affrontare in modo consapevole la sfida che la comunicazione digitale impone: quella di ridefinire noi stessi nel confronto con strumenti che, pur nati dal nostro ingegno, tendono oggi a modificarne le coordinate fondamentali. Questo scenario rende urgente una riflessione filosofica e pedagogica assieme, capace di interrogare il senso dell’umano, i limiti della tecnica, le condizioni della conoscenza, i caratteri fondamentali dell’educazione e della formazione.

1.2. Comunicazione digitale e “auto-amputazione”

Si è accennato nelle pagine precedenti alla denuncia, da parte di McLuhan, del rischio che sempre corriamo di una potenziale “prigionia” nei nostri stessi media: rischio che cresce di pari passo con un’inconsapevole acquiescenza, e che risulta tendenzialmente aggravato dal fatto che i nostri strumenti sono estensioni dei nostri sensi, capaci tuttavia di travalicarne l’ampiezza, l’estensione e la portata secondo una progressione indefinitamente crescente. Ciò genera un dinamismo psichico che lo stesso McLuhan identifica come *narcisistico*: esattamente come il Narciso del mito greco, fatalmente affascinato dalla propria immagine riflessa nell’acqua del fiume, analogamente “gli esseri umani sono soggetti all’immediato fascino di ogni estensione di sé, riprodotta in un materiale diverso da quello stesso di cui sono fatti” (McLuhan, [1964] 1986, p. 61). I nostri strumenti e le nostre protesi, in virtù di questa fascinazione, sarebbero capaci di suscitare in noi una forma di intorpidimento/narcosi, che ci farebbe perdere i contorni esatti della realtà. Non sorprende, quindi, che nel prosieguo del saggio McLuhan individui la tecnologia elettronica come forma di “auto-amputazione”, con la quale l’uomo avrebbe costruito una sorta di complesso sistema nervoso centrale collocandolo fuori di sé. Ciò comporterebbe una serie di nuovi investimenti o di disinvestimenti sugli altri sensi e sul quadro complessivo della percezione e dell’intelligenza:

³ Il termine è un neologismo coniato da Luciano Floridi (2014).

A seconda del senso o della facoltà che si estende o si «auto- amputa» mediante la tecnologia, è abbastanza prevedibile la «chiusura» o la ricerca di un nuovo equilibrio tra gli altri sensi. Succede con i sensi come con i colori. La sensazione è sempre al 100 per cento, come un colore è sempre colore al 100 per cento, ma le proporzioni tra le componenti della sensazione o del colore possono essere infinitamente varie. Se tuttavia si intensifica, per esempio, il suono, ne risultano subito influenzati anche la vista, il gusto e il tatto. L'effetto della radio sull'uomo alfabeto o visivo fu di ridestare le sue memorie tribali, e l'effetto del cinema sonoro fu di diminuire l'importanza del mimo, della tattilità, della cinestesi. Nello stesso modo quando il nomade passò a una vita sedentaria e specialistica, si specializzarono anche i sensi. L'evoluzione della scrittura e dell'organizzazione visiva della vita rese possibili la scoperta dell'individualismo, dell'introspezione ecc. Ogni invenzione o tecnologia è un'estensione o un'auto-amputazione del nostro corpo, che impone nuovi rapporti o nuovi equilibri tra gli altri organi e le altre estensioni del corpo (ivi, pp. 64-65).

Non a caso, nell'*Introduzione* al celebre *Gli strumenti del comunicare* (1964), da cui provengono le citazioni già riportate, McLuhan rileva che, dopo la lenta costruzione ed affermazione del “mondo occidentale” tramite mezzi tecnologici meccanici e tendenzialmente frammentari, la contemporaneità starebbe attraversando una forma di “implosione”. Se l'epoca della mera meccanica consentiva un'estensione spaziale del corpo umano, i mezzi elettronici (e specialmente le tecnologie comunicative ad essi correlate) avrebbero

esteso il nostro stesso sistema nervoso centrale in un abbraccio globale che, almeno per quanto concerne il nostro pianeta, abolisce tanto il tempo quanto lo spazio. Ci stiamo rapidamente avvicinando alla fase finale dell'estensione dell'uomo: quella, cioè, in cui, attraverso la simulazione tecnologica, il processo creativo di conoscenza verrà collettivamente esteso all'intera società umana, proprio come, tramite i vari media, abbiamo esteso i nostri sensi e i nostri nervi. [...] Non v'è estensione, infatti, sia essa del tatto, ad esempio, oppure degli arti, che non investa per intero la sfera psichica e quella sociale (McLuhan, [1964] 1986, p. 19).

Due anni prima, nell'altrettanto noto *La Galassia Gutenberg*, McLuhan aveva sottolineato come l'avvento di alcuni mezzi (ad esempio, la stampa massiva) avesse effetti dirompenti sulla percezione di sé del soggetto e sul modo in cui le società e le comunità si concepiscono: un effetto interpretabile come uniformazione, con la “traduzione o riduzione di diverse forme in

unica forma di realtà omogeneizzata” (McLuhan, [1962] 1976, 2013⁴, p. 309)⁵.

1.3. Comunicazione online: quali consapevolezze necessarie?

All’inizio del XXI secolo, nel contesto del pensiero dedicato all’informazione, il filosofo Luciano Floridi ha rilanciato l’espressione *infosfera*, apparsa originariamente negli anni Settanta. Nelle intenzioni di Floridi, il termine indica un ambiente di realtà e di significato omnicomprensivo, in cui coesistono e interagiscono *dati*, *soggetti agenti* e *processi/operazioni informazionali*. L’infosfera, in questa logica, può essere intesa come l’insieme complesso e dinamico di tutte le entità informazionali (siano esse digitali, analogiche o ibride) e delle relazioni/interazioni che intercorrono tra di esse. In tale prospettiva, i *dati/documenti* non constano esclusivamente di testi scritti o archivi, ma comprendono qualsiasi manifestazione strutturata di informazione o conoscenza, resa accessibile attraverso forme espressive differenti. Gli *agenti* sono intesi come qualsiasi entità, naturale o artificiale, dotata della capacità di elaborare, interpretare o manipolare tali contenuti informativi (cosa che estende il campo dagli esseri umani fino agli algoritmi, dalle istituzioni alle intelligenze artificiali). Le *operazioni*, infine, rappresentano l’insieme eterogeneo di azioni (elaborazione, modifica, distribuzione, generazione di contenuti) che gli agenti possono compiere sui documenti, e che possono anch’esse essere formalizzate e documentate a loro volta. In sintesi, l’infosfera non è

⁴ Come segnalato nella sezione bibliografica, la traduzione italiana utilizzata è quella della versione e-book del testo.

⁵ Altre autorevoli voci, come Ong (1982), hanno successivamente sottolineato come l’emergere di orizzonti di senso alternativi rispetto alla dimensione materiale dell’esistenza quotidiana costituisca un fenomeno storico non esclusivo dell’epoca contemporanea. Come già per McLuhan, secondo Ong la semplice introduzione della scrittura ha rappresentato una svolta radicale nella storia della coscienza umana, inaugurando un nuovo spazio simbolico e cognitivo. Tale passaggio ha infatti ridefinito in modo irreversibile le modalità di esperienza e di elaborazione del pensiero umano: la scrittura ha introdotto strutture mentali inedite, aprendo la via a forme di riflessione precedentemente inaccessibili. Di qui è scaturita quella che potremmo indicare come una “riconfigurazione culturale”, costruendo un nuovo orizzonte di simboli (e di strutture percettive) nel quale tutti indiscriminatamente – che fossero alfabetizzati o no – si ritrovavano coinvolti.

soltanto uno spazio di informazioni, ma una sorta di “ecosistema” che abbraccia l’intero spettro delle interazioni/ comunicazioni.

Sulla scorta di tali osservazioni, Floridi rileva la necessità di guadagnare una fondamentale consapevolezza: le nuove tecnologie consentono certamente la dilatazione al massimo grado del nostro “spazio vitale” e percettivo (come già preconizzato da McLuhan), ma non per questo garantiscono che tale fruizione o percezione sia diretta/ immediata. Anzi, la tecnologia è connotata da un sostanziale

essere-tra. Immaginiamo che Alice viva a Rio de Janeiro e non a Oxford. Un cappello è una tecnologia che sta tra lei e il sole. Un paio di sandali è una tecnologia che sta tra lei e la sabbia che scotta della spiaggia su cui sta camminando. Un paio di occhiali da sole stanno tra lei e la luce abbagliante che la circonda (Floridi, [2014] 2017, p. 42)⁶.

Lo stesso Floridi osserva in altra sede che l’affermazione e la diffusione delle cosiddette “società dell’informazione” sono strettamente connesse a una trasformazione profonda e strutturale avvenuta all’interno della riflessione filosofica contemporanea. Tale sviluppo non è privo di analogie con quanto accaduto in epoche precedenti (ad esempio l’Illuminismo, periodo nel quale eventi storici significativi si intrecciarono strutturalmente con

⁶ In termini analoghi si esprime il filosofo tedesco-coreano Byung-Chul Han: “Il medium digitale è de-faticizzante. Tale medium non ha età, destino e morte. In esso il tempo stesso è congelato: è un medium senza tempo. [...] il medium digitale [...] si accompagna a una diversa forma di vita, dalla quale sono cancellati tanto il divenire quanto l’invecchiare, tanto la nascita quanto la morte. Essa è caratterizzata da una presenza e da un presente permanenti” (Han, [2013] 2015, pp. 45-46). “Alla luce della nostra relazione quasi simbiotica con lo smartphone, arriviamo a credere che esso rappresenti un oggetto transizionale. [...] Noi siamo colti dal panico più totale quando ci viene a mancare lo smartphone. Anche nei suoi confronti abbiamo una relazione intima. Per cui lo lasciamo malvolentieri in altre mani. Possibile quindi intenderlo come un oggetto transizionale, una sorta di orsetto di pezza digitale? A contraddire questa ipotesi vi è già il fatto che lo smartphone sia un oggetto narcisistico, mentre l’oggetto transizionale incarna l’Altro. Il bimbo ci parla, lo coccola come se fosse un’altra persona. Allo smartphone è impossibile fare le coccole. Nessuno lo percepisce sul serio come un interlocutore. Al contrario dell’oggetto transizionale, esso non rappresenta nemmeno una cosa del cuore, quindi insostituibile [...] ne acquistiamo regolarmente uno nuovo (Han, [2021], 2022 pp. 27-28).

l'elaborazione di nuove visioni filosofiche del mondo). Oggi, di fronte a cambiamenti tecnologici e culturali senza precedenti, avvertiamo l'urgenza di comprendere ciò che sta accadendo, riconoscendo che ci troviamo nel mezzo di una riconfigurazione radicale della nostra esperienza del reale. La sensazione diffusa è quella di un passaggio epocale che sfugge ai consueti strumenti interpretativi. In tale contesto, categorie come "singolarità tecnologica", "post-umanesimo" o "cybercultura" proliferano nel discorso pubblico e accademico: spesso sono interpretate come segnali superficiali di una crisi legata alla necessità di ridefinire i nostri concetti di "scienza", "conoscenza", "comunicazione"; altre volte vengono lette come tentativi più o meno riusciti di dare voce alle inquietudini collettive che attraversano la contemporaneità. Tutte queste narrazioni/ descrizioni del mondo comunicativo mediale, siano esse "apocalittiche o integrate"⁷, rivelano il bisogno diffuso di nuovi sentieri di comprensione, capaci di guidarci in un paesaggio che ci appare in continua e sempre più rapida mutazione. Si ricorre, allora, a ciò che l'umanità ha sempre fatto nei momenti di crisi: si costruiscono storie, si elaborano miti, si cercano metafore capaci di orientare il pensiero. Ciò che realmente serve in questa fase di profonda transizione è una visione compiuta, la cui elaborazione non può essere ritenuta un "compito tecnico" tra gli altri, da affidare agli esperti dei vari settori scientifici o informatici, quasi si trattasse di trovare soluzioni definite a problemi che si muovono nel campo di sistemi chiusi (cfr. Floridi, [2019] 2020, pp. 122-123⁸).

In sintesi, l'irrompere della tecnologia nelle comunicazioni e nella formazione riapre le questioni complesse che interrogano il senso globale dell'agire umano e del suo rapporto con la realtà.

Ciò, evidentemente, ha immediate ricadute anche sul tema specifico della possibilità di una formazione online.

⁷ Il riferimento è ovviamente al celebre saggio di Umberto Eco (1964).

⁸ La numerazione delle pagine fa riferimento all'edizione digitale.

2. Quale pedagogia per la formazione online?

La questione della formazione online degli adulti si inserisce in un quadro complesso e articolato, che riguarda da vicino non soltanto l'irrompere del digitale con tutte le sue conseguenze, ma anche i mutamenti della cultura formativa contemporanea e il crescente bisogno, sempre più diffuso (o almeno socialmente percepito come tale), di apprendimento continuo lungo l'intero arco della vita. In tale contesto la formazione digitale non rappresenta un fenomeno episodico o settoriale, ma si configura come trasformazione strutturale dei modi attraverso cui il sapere viene oggi costruito, veicolato e condiviso, e dunque, inevitabilmente, anche ricategorizzato, come accade in ogni autentico atto di insegnamento (Moscato, 2008). La possibilità di apprendere a distanza, attraverso strumenti ed "ambienti" virtuali, ha modificato profondamente i paradigmi della formazione professionale e personale, aprendo nuove opportunità, ma portando ad emergenza anche le correlate criticità, le quali, a loro volta, esigono una rinnovata riflessione di natura pedagogica.

Negli ultimi anni, come è noto, l'espansione della formazione online ha interessato una pluralità di ambiti: dall'università ai corsi di aggiornamento professionale, dai master post-laurea ai percorsi di riqualificazione dei lavoratori, passando per l'implementazione delle competenze professionali e delle *soft skills* per soggetti *NEET* o coinvolti in forme di volontariato/servizio civile, fino alla formazione obbligatoria nei settori pubblici e privati (si pensi, ad esempio, ai corsi online dedicati al capitolo della sicurezza sul lavoro). In questo scenario, lo si rileva qui soltanto per inciso, risulta particolarmente emblematico il caso della formazione dei docenti: nonostante quest'ultima costituisca in realtà solo uno dei molti territori coinvolti nel processo di ridefinizione di cui ci stiamo occupando, essa rappresenta tuttavia un esempio paradigmatico nel quale si riflettono plasticamente tensioni, aspettative e criticità che, *mutatis mutandis*, attraversano l'intero campo della formazione degli adulti (cfr. Pinelli, 2024e, 2025b; Yunh, Xu, 2023a, 2023b).

In ogni caso, se in passato la formazione a distanza era percepita come opzione marginale o tendenzialmente residuale, oggi essa si presenta come una modalità pienamente legittimata, anzi spesso

preferita o preferibile in virtù della sua flessibilità, dell'accessibilità geografica e temporale, della possibilità da essa offerta di conciliare impegni lavorativi, familiari e personali con il desiderio – o la necessità – di acquisire nuove competenze a vari livelli.

Tale evoluzione si colloca essa stessa all'interno di un più ampio processo, che precede cronologicamente la crisi pandemica ma che ha trovato in essa un catalizzatore/acceleratore. Anche prima del 2020, infatti, si stava verificando l'affermarsi di forme connotate da una sempre più stretta ibridazione dei modelli formativi, con l'introduzione di proposte di *blended learning*, la nascita e progressiva diffusione di Atenei telematici, l'affermazione delle piattaforme di e-learning aziendale, o ancora l'offerta di *Massive Open Online Courses* (MOOC) proposti da atenei di tutto il mondo. L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha poi contribuito significativamente ad abbattere resistenze culturali e organizzative, inducendo una “marcia a tappe forzate” in vista dell'acquisizione, in ogni casa o luogo di lavoro, di *devices* tecnologici, di applicazioni per l'esercizio della professione e per l'apprendimento/formazione. Ciò ha ovviamente comportato la necessità di implementare in modo diffuso e capillare le connesse competenze di utilizzo. Questi processi hanno ricorsivamente accelerato l'adozione di strumenti digitali anche in settori tradizionalmente legati alla formazione in presenza. La “normalizzazione” della formazione online, sotto questo profilo, non ha rappresentato un punto di arrivo, ma ha piuttosto segnato l'inizio di una nuova fase, aprendo nuove domande fondamentali che interpellano anche il pedagogo. Queste ultime attengono principalmente alla qualità dell'esperienza formativa, alla pertinenza dei modelli pedagogici impiegati nella formazione online e alla ridefinizione, in essi, del ruolo del formatore e del soggetto in apprendimento. Una riflessione che, a cascata, ne comporta una altrettanto rinnovata su metodologie e contenuti della formazione così concepita.

Nel campo della formazione degli adulti tali interrogativi sono particolarmente rilevanti, poiché, come si è già avuto modo di osservare, i processi di apprendimento non sono mai “neutri” né automatici, ma si innestano nella storia di vita e nel mondo psichico della persona. Se nel caso del soggetto in età evolutiva questo complesso “mondo” è ancora *in fieri*, gli adulti presentano storie

personali almeno in parte già compiute ed attraversate da passaggi irreversibili; sono connotati da identità personali e professionali almeno minimamente consolidate, da vissuti biografici articolati, da motivazioni complesse (non di rado intrecciate anche ad aspettative frustrate, speranze tradite, forme più o meno profonde di disillusione). Insomma, la formazione degli adulti si fonda su logiche cognitive, affettive e motivazionali specifiche, che richiedono una progettazione particolarmente attenta alla dimensione esperienziale, riflessiva e relazionale del sapere. L'adulto che apprende non parte "da zero", anche quando egli debba impadronirsi di una competenza per lui assolutamente "nuova", ma si muove sempre sul terreno di un patrimonio di conoscenze, competenze e rappresentazioni pregresse, che possono costituire una risorsa oppure un ostacolo, a seconda di come vengono mobilitate nel processo formativo.

Proprio per questo la formazione online degli adulti non può essere pensata come mera trasposizione digitale di contenuti. È necessario, piuttosto, giungere ad una sorta di "pedagogia dell'ambiente virtuale", capace di tenere conto delle dinamiche psichiche che attraversano gli adulti destinatari della formazione, del loro bisogno di scoprire una significatività in ciò che vivono/fanno, e della loro necessità di una partecipazione attiva e consapevole ai processi formativi (come a quelli lavorativi) nei quali si trovano coinvolti.

Un simile approccio può avvalersi utilmente di metodologie partecipative, dialogiche e simbolico-narrative, attente alla conoscenza tacita, al vissuto personale, e alla costruzione di senso. Queste ultime possono articolarsi in molteplici strumenti, peraltro utilizzabili anche nella didattica in presenza, e non solo a distanza.

In primo luogo, dispositivi di auto-narrazione e portfolio riflessivo, nella forma del diario riflessivo o del *learning journal* digitale, in cui il corsista possa annotare quotidianamente ciò che apprende, come si sente coinvolto, i legami che intravede tra quanto appreso e la propria esperienza personale/professionale. Ancora, *focus group* e/o interviste tra pari, con discussione a piccolo gruppo (supervisionato e coordinato da un tutor) di un caso reale presentato da uno dei partecipanti, in ordine ad una sua esplorazione più approfondita ed alla co-costruzione di ipotesi di intervento. Un'ulteriore possibilità è costituita da analisi di videoregistrazioni di pratiche professionali, con l'utilizzo di brevi filmati (anche

autoprodotti) che mostrino scene di vita professionale; alla visione dovrebbe far seguito un'attività di interpretazione e "lettura" condivisa, tramite griglia di analisi o domande-guida. Lo stesso tipo di lavoro può essere concepito anche nella logica dello studio di caso con elaborazione metariflessiva: la presentazione di un caso professionale problematico dovrebbe essere seguita dalla richiesta di una doppia consegna, consistente nella proposta di una soluzione e nell'esplicitazione della riflessione che ha portato ad elaborare tale soluzione (comprendendo i valori impliciti e le esperienze positive o critiche pregresse su cui la proposta si fonda). Ancora, si può ipotizzare di avvalersi della narrazione simbolica o del *role-play online*, con la simulazione di situazioni professionali con assegnazione di ruoli, seguita da una fase di decostruzione esperienziale e di confronto condiviso. Infine, il tutoraggio dialogico individuale o microgruppale: incontri periodici in cui il tutor guida il discente a rileggere il proprio percorso, non solo rispetto agli obiettivi cognitivi, ma anche alle dinamiche emotive, motivazionali e valoriali.

Naturalmente si tratta di un elenco assolutamente ipotetico e parziale; e resta fermo che ciascuna di queste attività richiede numeri contenuti di partecipanti, ed esige di essere pensata non astrattamente, ma a partire dagli effettivi obiettivi formativi del corso e dalle caratteristiche dei partecipanti. Il tratto comune è comunque quello di "abitare" lo spazio digitale con una consapevolezza educativa/formativa, che ricerchi e susciti attivamente il coinvolgimento esperienziale dei destinatari.

Questa prospettiva si basa su alcuni principi generali, che possiamo riassumere qui brevemente:

- la centralità dell'esperienza del soggetto: ogni apprendimento significativo nasce dall'esperienza vissuta della persona. La formazione online deve quindi partire non dal contenuto da trasmettere, ma dalla soggettività dell'adulto che apprende: la sua storia, le sue rappresentazioni, le sue motivazioni e la sua visione del mondo. La didattica non può essere neutralmente generalista, ma deve intenzionalmente orientarsi a creare risonanza tra ciò che si propone e ciò che il discente è;

- medialità consapevole: sulla scorta di McLuhan, è necessario anche per i pedagogisti riguadagnare piena consapevolezza che “il medium è il messaggio”. Le tecnologie non sono strumenti neutri, ma ambienti formativi che strutturano l’esperienza e la conoscenza. Occorre quindi progettare ambienti digitali che potenzino l’incontro, la riflessione e la partecipazione. Ne consegue che lo strumento tecnologico debba esser scelto (ed il suo impiego modulato) in base ai concreti effetti formativi desiderati, non solo per comodità o consuetudine;
- valorizzazione della conoscenza tacita (per un approfondimento di questo tema si rimanda ai paragrafi che seguono);
- relazionalità generativa: benché mediata dallo schermo, la relazione educativa resta al centro delle pratiche formative online. Una buona formazione online, in altre parole, non è solitaria né autoreferenziale: prevede la costruzione di spazi di intersoggettività, dove i vissuti dei partecipanti possano incontrarsi e trovare reciproca risonanza. L’incontro con il formatore e con i pari non è accessorio, ma costituisce parte integrante del dispositivo formativo;
- una progettualità che tenga in considerazione la questione del senso: ogni atto educativo/formativo, come si è anticipato, si configura anche come atto intrinsecamente etico. Non basta “funzionare”: la formazione, anche quella professionale, contribuisce sempre a che il soggetto trovi orientamento nel mondo, costruisca significato, riconosca la propria responsabilità professionale e umana. Questa attenzione vale anche (e forse soprattutto) nel digitale, dove il rischio di frammentazione e automatismo è probabilmente più elevato;
- temporalità formativa: di contro ad una rappresentazione diffusa, la formazione online non può essere ridotta ai soli parametri di efficienza, velocità e funzionalità. Ogni evento formativo, infatti, implica necessariamente tempi lunghi di sedimentazione, rielaborazione e revisione. Occorre resistere alla logica del “tutto e subito” tipica della cultura digitale, per promuovere invece una temporalità formativa in cui sia

possibile fermarsi e orientare lo sguardo su di sé e sul proprio agire;

- evitare i riduzionismi: di contro ad una tendenza alla semplificazione/massimizzazione, particolarmente viva nella logica digitale, le competenze non sono riducibili a *checklist* o a *learning outcomes* facilmente misurabili (lo si vedrà nelle pagine seguenti).

3. La competenza professionale e come formarla online

È opportuno premettere che la concezione di competenza presentata in queste pagine, per quanto minoritaria rispetto agli orientamenti prevalenti nella letteratura accademico-scientifica⁹ e nel sentire diffuso, costituisce l'ipotesi di lavoro che chi scrive intende consapevolmente assumere e proporre alla riflessione del lettore.

Nel dibattito contemporaneo il termine *competenza* è divenuto ubiquo nel discorso pedagogico, formativo e organizzativo, ma non sempre tale diffusione è accompagnata da una riflessione critica sul suo significato. Nella maggior parte della letteratura e delle pratiche diffuse, esso viene assunto in un'accezione prevalentemente funzionale ed esecutiva: si parla di *competenze* al plurale, spesso associate a singole abilità, prestazioni osservabili o compiti circoscritti, che possono essere rilevati, valutati e talvolta addestrati anche in soggetti molto giovani, sotto i dieci anni. In questa prospettiva, la competenza appare come una somma di abilità specifiche, standardizzabili e trasferibili. Le competenze/abilità così intese, ovviamente, si possono ottenere anche tramite formazione online; esse coincidono con l'efficienza esecutiva, con ciò che si può fare e dimostrare. Questo tipo di abilità, per quanto preziosa, è in genere rigida e replicabile, non necessariamente evolve, né è sempre integrata in una visione più ampia dell'agire umano¹⁰.

⁹ Benché non esclusiva: si vedano, ad esempio, Chiosso, Poggi, Vittadini (2021); Milani (2023²).

¹⁰ Si vedano, a mero titolo di esempio, Baldacci (2010); Benadusi, Molina (2018); Caglini, Frascioni (2023); Castoldi (2016); Marquardt, Anagnostopoulos (2021); Righetti (2021); Rumiati (2023).

Pur riconoscendo la diffusione e la legittimità operativa di tali definizioni, è possibile riconoscere che la categoria di competenza risulta più stratificata e complessa, tanto che l'abilità tecnica costituisce solo uno degli elementi che vi sono coinvolti. La competenza è infatti un dispositivo dinamico che integra conoscenze, capacità di discernimento, consapevolezza situata, sensibilità relazionale e responsabilità etica. Essa non coincide semplicemente con il "saper fare", ma implica una dimensione globale della persona e del suo essere, sempre contestualizzata, che si forma e si trasforma nell'esperienza personale del soggetto.

Di qui consegue, ad esempio, che abilità e competenza non siano termini sinonimici, né interscambiabili. Al tempo stesso, esse sono interconnesse e raccordate. Esiste, ad esempio, un'abilità delle mani nel toccare fili elettrici e simili, o anche nel manovrare fibre ottiche, che può essere più o meno connessa ad una competenza più globale, o ad un certo grado di competenza: un giovane e veloce elettricista che maneggia benissimo i fili potrebbe non rendersi conto del pericolo costituito dall'acqua per la conduzione elettrica. Per l'abile mano del chirurgo o del pianista si può affermare che dietro tale abilità esistano già forme più complesse di competenza. Ciò non vuol dire che queste figure non possano avvantaggiarsi della loro esperienza. Per un insegnante, invece, la eventuale brillante esposizione di un argomento dato evidenzia certamente un'abilità (accanto ad una buona conoscenza dell'argomento in questione). Tuttavia, non è detto che tale abilità sia sorretta da una competenza professionale da insegnante: bisognerebbe osservarlo lavorare più a lungo, anche solo per ipotizzare questa eventualità.

In sintesi, un soggetto può essere dotato di notevoli abilità tecniche senza che ciò implichi necessariamente il possesso di una competenza professionale nel senso qui adottato: l'abilità non si traduce automaticamente in competenza.

La nozione di competenza che guiderà le riflessioni di questo testo è dunque intenzionalmente più filosofica e meno immediatamente "operativa". Al lettore è chiesto perciò un anticipo di "simpatia" e di pazienza per accompagnare l'esplorazione qui proposta, anche se essa potrà inizialmente apparire contro-intuitiva rispetto all'uso comune del termine.

3.1. Una visione “globale” della competenza

La logica dell'apprendimento per tutta la vita, anche nella sua trasposizione online, è applicata tendenzialmente alla questione delle competenze spendibili sul mercato del lavoro (che si tratti di competenze tecniche specifiche, o delle sempre più necessarie competenze trasversali/*soft skills*). Questo richiede una riflessione iniziale da parte di chi voglia occuparsi di questi temi: che cosa intendiamo per competenza (professionale) da formare, anche tramite strumenti digitali?

Le conseguenze di questa domanda sono rilevanti. In effetti, non è facile analizzare l'esperienza professionale “dal di dentro”: l'esercizio di una competenza e l'azione, di per sé, sono realtà vive e dinamiche. Hanno le loro radici, non sempre riconoscibili o deducibili dai risultati, spesso nascoste sotto la superficie. Soprattutto, non sono riducibili alla performance effettivamente visibile.

Di qui, per chi si occupa di formazione professionale, la difficoltà a monte circa l'individuazione precisa del “che cosa” si va a formare. Non possiamo illuderci, infatti, di poter affrontare la competenza ingenuamente, “dall'esterno”, quasi fosse sufficiente scomporla in unità fondamentali ed individuare alcune ricorrenze comportamentali misurabili e ripetibili da riproporre pedissequamente, nella logica con la quale, per esempio, si ripete un esperimento sulla caduta dei gravi. La competenza richiede una modalità di comprensione peculiare: pur presentando una dimensione sequenziale, essa è sempre anche “situata”, avviene in un contesto preciso, è guidata da una (talvolta implicita) direzione di senso, che le attribuisce costantemente una valenza etica e la inserisce entro un orizzonte di significato.

Inoltre, ogni competenza, pur se accuratamente pianificata e progettata in anticipo, nel momento in cui si realizza e prende forma appare comunque sempre “inedita” e “irripetibile”, poiché è proprio la sua dimensione “pratica” a rendere impossibile al pensiero riflessivo-razionale di anticiparla e pre-comprenderla o predefinirla in modo pieno¹¹. In altri termini, l'azione (e l'azione competente)

¹¹ Si pensi alla riflessione di Hannah Arendt, la pensatrice della “vita activa”, per cui l'azione umana risulterebbe irriducibile alla sfera teoretica per via della sua intrinseca libertà. A sua volta, poi, la possibilità della libertà si colloca nello spazio

incorpora sempre una dimensione di significato permeata da un sapere “pratico”, da una specifica modalità di conoscenza. Ogni azione competente (e ancor più l’azione professionale competente) si presenta dunque come il frutto di un processo formativo esperienziale esteso, ed è pertanto contraddistinta da un continuo e ininterrotto intreccio tra la sfera cognitiva e quella esperienziale. Il risultato di tale connessione dipende in modo essenziale dal contributo del soggetto, che rielabora costantemente il mondo e ciò che già conosce in base alla propria intenzionalità di coscienza, restando sostanzialmente impossibilitato a separarsi dall’esperienza vissuta (cfr. Corallo, 2009; Husserl, 1954).

Possiamo riformulare la questione-problema della formazione della competenza in questi termini: chi progetta o conduce momenti di formazione deve sapere che il professionista, quando agisce, non si limita ad applicare in modo oggettivo o standardizzato nozioni e schemi procedurali ad un problema dato: il primo “passo” è sempre un’interpretazione. Ciò significa che, di fronte alle sfide poste quotidianamente dal lavoro, la competenza si attiva innanzitutto nella modalità di una tensione verso il problema, uno “slancio”, un’apertura verso esso (cfr. Ricoeur, 1962, 1965, 1986). Il problema non è mai “oggettivo” e dato una volta per tutte, ma si configura a partire dallo sguardo di chi si trova ad affrontarlo: uno sguardo, questo, che porta con sé l’intera storia personale e formativa del soggetto. Detto in altri termini, fa parte integrante della competenza professionale già il semplice fatto di riconoscere una situazione come problematica, di mettere in rilievo e di collegare tra loro gli elementi del contesto o gli eventi che via via si succedono. Perciò, al limite, nella stessa situazione due diversi professionisti potrebbero percepire in modo diverso (o non percepire affatto) determinate questioni, emergenze, criticità.

Per questo, lo si ribadisce, la competenza che il formatore deve implementare o suscitare non si riduce mai a mera “teoria applicata”¹². La definizione di schemi esplicativi, classificazioni,

– sempre almeno in certa misura aperto – che si frappone tra l’azione come è pianificata e la sua concreta realizzazione (cfr. Arendt [1958], 1998, p. 75).

¹² “Per la comprensione di sé, dunque, non si può partire dalla coscienza che si ha di se stessi, quanto piuttosto dalle espressioni di noi uomini, espressioni che

modalità operative è un passo di necessaria concretizzazione che giunge però alla fine del percorso formativo, e sempre in termini di provvisorietà e rivedibilità.

Il primo nodo della formazione della competenza riguarda la possibilità di avere accesso diretto all'esperienza professionale ed alle azioni che essa implica, e che si radicano nella storia globalmente intesa del soggetto, oltre che nelle sue rappresentazioni cosce ed inconse (Moscato, 2008).

Un ulteriore elemento della questione può essere così definito: la competenza non è mai semplicemente il risultato di una rielaborazione mentale che il "soggetto" opera su un mondo "oggettivo" esterno e da lui rigidamente separato. Nel nostro agire – sia esso spontaneo, irriflesso o a maggior ragione consapevole, come è quello professionale – c'è sempre un nostro "impastarci" con il mondo. Il nostro agire fa emergere il mondo ai nostri occhi, nello stesso momento in cui fa emergere noi a noi stessi (cfr. Di Martino, 2009). Le nostre azioni sono intrise di significato, che nasce dal loro orientamento intenzionale, a sua volta innestato nell'intero "mondo della vita" (secondo la celebre espressione di Husserl, 1954) in cui il soggetto è coinvolto e radicato. Dunque, quando si parla di competenza, è necessario ricordare che essa non si limita a tecnicismo, ma comporta una dimensione interpretante, morale, valoriale, generatrice di significato, bisognosa di riconoscere un senso.

Pertanto, qualsiasi competenza professionale non può mai essere cristallizzata in un *quid* definitivo ed indefinitamente replicabile. Essa rimane una realtà dinamica, che tende a crescere su se stessa (o viceversa ad atrofizzarsi), e che non può essere davvero compresa se non si scava anche nel "cuore intenzionale" dell'azione (come accade, ad esempio, nelle pratiche di auto-narrazione o di ricostruzione a posteriori in contesti di formazione professionale), per far emergere le componenti "tacite" che dell'azione (anche professionale) costituiscono il nucleo più riposto.

devono essere decifrate: si costituisce così una scienza mediata del senso, irriducibile alla coscienza immediata" (Ventorino, 2007, p. 116).

3.2. Michael Polanyi e la “conoscenza tacita”

L'espressione “*tacit dimension*”, tradotta in italiano come “inespressa”, è stata introdotta nel dibattito filosofico dall'epistemologo Michael Polanyi (1958a, 1958b, 1966, 1969; con Henri Prosch, 1975), del quale si è già brevemente fatto cenno nel primo capitolo.

Polanyi è convinto che, accanto a significati e scopi espliciti/esplicitabili, il nostro agire ne incorpori anche ulteriori di tipo implicito, non necessariamente presenti in modo immediato alla coscienza dell'agente. Questa dimensione implicita/tacita renderebbe l'azione e la competenza in essa racchiusa inseparabili dalla soggettività dell'agente e, al contempo, la investirebbero di una razionalità intrinseca che supera il livello meramente descrittivo e discorsivo¹³.

Partendo da una riflessione sulla logica che guida l'avanzamento del sapere scientifico, Polanyi amplia l'analisi alle modalità con cui si struttura ogni forma di conoscenza umana. L'individuazione di una competenza “intuitiva” e indicibile, alla base dei processi di produzione del sapere, porta l'autore non solo a criticare l'ideale di oggettività assoluta delle scienze, ma a ripensare in modo globale il rapporto dell'essere umano con la realtà. I titoli delle sue opere più note (come *Personal Knowledge*, 1958; *The Tacit Dimension*, 1966; *Knowing and Being*, 1969) richiamano un ambito del conoscere e dell'agire che eccede il dato oggettivabile, il comportamento misurabile, e persino la capacità del soggetto di raccontare a sé o agli altri il proprio agire.

Se si considera l'azione “esperta”, “sapiente” o “professionale” come manifestazione visibile di una competenza, si deve ammettere che tale competenza non è riducibile *tout court* agli elementi visibili dell'azione stessa, ma porta con sé elementi pre-concettuali, tanto da poter essere definita nei termini di “conoscenza pratica”: un insieme articolato di competenze implicite che si nascondono dietro il “saper fare” e che non possono essere semplicemente riferite su richiesta o

¹³ Questa prospettiva, concentrata sulla razionalità pratica intesa come componente “tacita” dell'agire, è largamente adottata da almeno vent'anni anche nell'esame dell'azione didattica e della competenza docente (si vedano al riguardo, ad es., Damiano, 2004, 2006; Fabbri e Rossi, 2001)

richiamate a comando¹⁴. Elio Damiano (2007) chiama questa sfera “inconscio pratico”, evidenziandone la capacità auto-espansiva. È in virtù di tale dimensione “inespressa” che il soggetto competente è in grado di fronteggiare anche il nuovo e l’imprevisto.

I processi costitutivi di tale conoscenza tacita non sono pienamente verbalizzabili, perché si manifestano al soggetto principalmente sotto forma di *habitus*: quasi un “repertorio latente” che questi si trova a disposizione, e che gli consente di focalizzarsi sui dati inattesi. Dunque, i comportamenti osservabili rappresentano solo l’emersione visibile di “schemi” più profondi, essenziali, che si esprimono in modo vario a seconda degli oggetti e delle circostanze, secondo criteri di opportunità (cfr. Damiano, 2007, p. 123).

Di conseguenza, per certi aspetti la conoscenza tacita (o *personale*, nel linguaggio di Polanyi) si acquisisce progressivamente nel fare, e si trasforma costantemente alla luce delle rappresentazioni mentali e degli schemi pregressi del soggetto. Di qui la necessità, nel campo della formazione della competenza professionale, di proposte che includano momenti di analisi e meta-riflessione delle pratiche proprie ed altrui (accanto alla narrazione di sé con successivo focus group, si possono ipotizzare ad esempio utilmente anche attività di studio di caso).

Il punto è, sostiene Polanyi, che le nostre azioni intenzionali/competenti hanno sempre un punto focale, che catalizza l’attenzione cosciente del soggetto; ma accanto ad esso vi sono altri aspetti, che egli definisce sussidiari, altrettanto fondamentali rispetto al corretto svolgimento di quell’azione, anche se a noi sembrano quasi “automatismi”. Ne *La conoscenza personale* (1958a) l’epistemologo ungherese esemplifica questo processo illustrando il modo in cui noi utilizziamo gli strumenti manuali (immagine ripresa anche da Schön, 1983). Utilizzare un attrezzo significa orientare l’attenzione verso l’effetto atteso, mantenendo in secondo piano, ad esempio, la percezione del contatto fisico con lo strumento stesso. Il

¹⁴ “Se tutta la conoscenza è esplicita, vale a dire suscettibile di essere chiaramente espressa, allora non possiamo conoscere un problema o andare alla ricerca della sua soluzione. Il *Menone* [di Platone] però mostra anche che, se i problemi comunque esistono e se possono essere compiute scoperte mediante la loro soluzione, possiamo conoscere cose, e cose importanti, che non siamo in grado di esprimere a parole” (Polanyi, [1966] 2018², p. 38).

sensu del tatto è attivo, ma in quel momento non è il centro dell'attenzione; ed è proprio questa percezione marginale del corpo che ci permette di gestire in modo funzionale lo strumento che stiamo utilizzando. Così, ad esempio, un pianista che concentri troppo l'attenzione sul movimento delle dita durante l'esecuzione rischia di distrarsi e di dover interrompere il brano: il dettaglio del movimento delle dita, che prima era sussidiario, se diventa focale e viene posto al centro dell'attenzione compromette lo sguardo d'insieme e l'apparente automatismo dell'azione (cfr. Polanyi, [1958a] 1990, p. 144). La conoscenza tacita, quindi, non è né inconscia né preconsa: suonare uno strumento richiede consapevolezza e una distribuzione dinamica dell'attenzione, che passa continuamente dalle dita al significato musicale prodotto. Le dita, come lo strumento-pianoforte, sono strumenti a loro volta, oggetti di attenzione sussidiaria:

È la funzione di un elemento sussidiario che conta nel classificarlo come sussidiario. Possiamo chiamarla la sua funzione logica. Quando vedo indizi visivi come un oggetto coerente, la relazione fra una qualche consapevolezza degli indizi e la conoscenza da essi derivata è simile a quella fra premesse e conclusioni derivate da esse: è una relazione logica. Gli indizi entrano qui in una procedura di inferenza tacita, con l'integrazione che rimpiazza la deduzione. L'esecuzione di un'abilità può anche essere considerata come un'operazione logica considerando una coordinazione abile di diverse mosse come un processo di costruzione, come la costruzione di un triangolo a partire da tre elementi (Polanyi, [1969] 1988, p. 234).

La percezione, l'utilizzo di strumenti e l'agire costituiscono tutti delle forme di integrazione o immedesimazione. Un esempio significativo è quello di uno strumento che, man mano che se ne apprende un uso efficace, tende a essere progressivamente "assimilato" al corpo dell'utilizzatore: quanto più il suo impiego diventa preciso, tanto più risulta efficace la nostra capacità di localizzare, attraverso di esso, stimoli provenienti dall'ambiente esterno. È ciò che avviene, ad esempio, nel caso della persona non vedente che, grazie al bastone, arriva a "vedere" l'ambiente circostante. Le sensazioni inizialmente percepite in modo consapevole durante l'impiego dello strumento vengono gradualmente interiorizzate. Un processo analogo di integrazione si verifica anche nella nostra esperienza soggettiva, alla quale

attribuiamo significato attraverso l'uso di segni o simboli che, in questo contesto, svolgono essi stessi la funzione di strumenti.

L'aspetto distale del conoscere è particolarmente rilevante nel sapere professionale: un medico "esperto" formula una diagnosi solo dopo l'incontro col paziente, che gli fornisce una insostituibile "conoscenza personale" dei sintomi, non ricavabile da alcun manuale di patologia. La competenza che si acquisisce nell'esercizio della professione passa per osservazioni ripetute, tentativi, momenti di integrazione tra teoria, conoscenza, esempio, esperienza. In questa logica, ad es., lo studio di un manuale di istruzioni è un passo preliminare necessario, ma non ci garantisce immediatamente il "saper fare" corrispondente. Così, ferma restando la necessità dello studio sequenziale delle singole procedure, l'azione competente è quella che incorpora tali singoli momenti in un "tutto" dinamico.

3.3. Si può "entrare" nell'esperienza con l'online?

Se la competenza è interpretabile in questi termini, dal punto di vista pedagogico una prima difficoltà per il formatore consiste nel poter "entrare dentro la competenza", "dentro l'esperienza", per poterla formare.

Infatti, non si tratta soltanto di descrivere la competenza dall'esterno a soggetti che poi dovranno semplicemente "applicarla". Come abbiamo visto, ogni azione (ed a maggior ragione l'azione professionale) è attraversata da una dimensione pratica, tacita e personale che resiste alla piena esplicitazione e che sfugge a griglie analitiche precostituite. Questa complessità si presenta anche nella formazione in presenza, e non a caso la ricerca educativa si dibatte nelle secche di tentativi più o meno riusciti di analisi e costruzione di dispositivi che possano realmente accompagnare e trasformare l'agire professionale (cfr. Damiano, 2006; Pinelli, 2013).

Tuttavia, tale complessità si accentua ulteriormente nel caso della formazione online. La distanza fisica, la mediazione tecnologica, l'assenza di contesto condiviso e la ridotta possibilità di osservare direttamente gli atteggiamenti corporei e le dinamiche intersoggettive rendono ancora più arduo l'accesso all'esperienza vissuta dei discenti. Il rischio è quello di ridurre la formazione a una trasmissione di contenuti formalizzati, perdendo proprio quella dimensione incarnata, tacita e valoriale che costituisce il cuore della

professionalità. In questo senso, l'ambiente online rischia di accentuare la tendenza a un apprendimento disancorato dall'esperienza, rendendo più difficile l'attivazione di processi riflessivi e meta-riflessivi, che sono il "cuore" di ogni dinamica formativa.

Un possibile correttivo potrebbe consistere nel ripensare radicalmente le modalità formative, valorizzando approcci capaci di far emergere il vissuto soggettivo dei partecipanti. Si tratta di costruire contesti digitali che non si limitino a fornire informazioni, ma che diventino, per quanto possibile, ambienti riflessivi, in cui le esperienze professionali dei partecipanti possano essere tematizzate, narrate, condivise e messe in dialogo con i materiali proposti. Lo scopo non è semplicemente quello di trasmettere conoscenze "esplicite" (obiettivo, quest'ultimo, che comunque non può essere trascurato), ma di sollecitare interpretazioni, facilitando un movimento ricorsivo tra sapere ed agire, che è proprio delle dinamiche di formazione. In parole povere, non è escluso che la formazione online, se ben progettata, sia in grado – almeno potenzialmente – di configurarsi come spazio in cui l'esperienza si rivela, nonostante la distanza, e può essere rielaborata in forma riflessiva, grazie a pratiche come il confronto tra pari, il tutoraggio dialogico, l'uso del linguaggio simbolico e narrativo, o l'impiego di dispositivi multimediali capaci di evocare contesti significativi. Come già rilevato, un elemento dirimente in tal senso resta il numero effettivo dei partecipanti. Contesti online in cui i corsisti non superino la ventina di unità consentono ancora di poter comunicare e di poter vedere tutti i volti, sia pure sullo schermo; e rendono più agevole anche la costituzione di momenti di focus group, di dibattito, di studio di caso, oltre che la predisposizione di sottogruppi di lavoro. Numeri significativamente più alti, nell'ordine di molte decine o delle centinaia, costituiscono un ostacolo decisivo alle dinamiche di attivazione in ottica metariflessiva qui ipotizzate. D'altra parte, questo non è meno vero anche per la formazione in presenza.

Ciò premesso, ci addentriamo ora nell'esame dei punti di forza e delle criticità della formazione online.

4. La formazione online come opportunità: una sfida progettuale e istituzionale

4.1. Nuove forme dello studio ai tempi dell'online: quale ruolo per l'Università?

Come si è già avuto modo di accennare, l'esplosione ed il successo di modalità di formazione online, in forma *blended* o *full*, è legata anche agli indubbi vantaggi che esse presentano.

Una delle caratteristiche più apprezzate della formazione digitale è senz'altro la flessibilità in termini di gestione: una flessibilità particolarmente richiesta nel mondo contemporaneo, in cui è fortemente avvertita – specialmente nelle generazioni più giovani - la necessità di una conciliazione tra tempi e spazi del lavoro e tempi e spazi personali (relazioni, hobbies, etc.). Tale esigenza corrisponde certamente ad un mutato quadro sociologico delle civiltà occidentalizzate, contrassegnato dal venir meno di “reti” di sostegno e protezione sociale reciproca e dalla crescente compressione del soggetto (soprattutto nella media età adulta) tra esigenze lavorative, necessità legate alla gestione e conduzione della famiglia, bisogno di un tempo “per sé”. A ciò possiamo aggiungere una tendenza in atto nel mondo occidentale post-moderno, che vede il prevalere di forme dell'esistenza che tendono a modellarsi su misura di desideri strettamente individuali, quasi che ogni aspetto della vita potesse essere costruito “attorno al soggetto” (come recitava profeticamente il “tutto intorno a te” di un noto slogan pubblicitario dei primi anni Duemila) e ritagliato in base ai suoi desiderata del momento, in una logica non dissimile da quella del consumo (Bauman, 1999/2011²; Hadjadj, 2020; Lipovetsky, 1983, 1992)¹⁵. L'investimento di tempo,

¹⁵ Non manca chi, in tempi non sospetti, ha analizzato i dinamismi della cultura contemporanea individuandone la cifra emergente nel progressivo affermarsi di un narcisismo secondario e di un ripiegamento individualistico su sé e sulle proprie esigenze, direttamente proporzionale all'impoverimento del mondo psichico individuale e collettivo/comunitario, dominato dall'immagine del “Sé grandioso”. Si tratterebbe del tentativo di garantirsi una “sopravvivenza psichica” in un mondo sempre più fluido, interconnesso, “veloce” e di conseguenza sempre meno leggibile per il soggetto (cfr. Lasch, 1979, 1984). Ancor prima, Ortega y Gasset (1930) individuava nel tipo umano del “signorino soddisfatto” l'uomo tipico della contemporaneità: un erede della civiltà che si comporta esclusivamente come

energie e denaro in spostamenti, libri e materiali, studio e frequenza alle lezioni tende così ad essere concepito come “sottrazione” rispetto ad altri interessi, che premono maggiormente.

A ciò si aggiunga, nel caso degli studi universitari o degli studi post-laurea, la percepita utilità (e talvolta il reale bisogno) di “studiare lavorando”. Ciò corrisponde per un verso a necessità reali, connesse al tentativo di ridurre i tempi di attesa per l’ingresso nella vita lavorativa. D’altra parte, questo quadro è perfettamente in linea anche con un mutamento nella percezione socialmente condivisa del significato dello studio. Quest’ultimo, apparentemente, è sempre meno considerato come luogo della costruzione della persona (e delle classi dirigenti future), che esige tempi lunghi e “liberi” dalle attività del *negotium*, come il termine greco *scholé* (σχολή) ed il latino *otium* suggerivano.

Semmai, lo studio è attualmente concepito come finalizzato all’acquisizione di competenze spendibili, in vista della costruzione di carriere professionali/lavorative che il soggetto giudica soddisfacenti. Questa tendenza, peraltro, si lega a doppia mandata allo “sbriciolamento”, specificazione e moltiplicazione di Corsi di Laurea, che progressivamente sta facendo del percorso accademico il “completamento semi-obbligato” del ciclo superiore dell’istruzione scolastica. Al riguardo rimando al breve saggio *La mutazione dell’Università* di Lorenzo Ornaghi, pubblicato il 16 marzo 2024 dal substack “Lisander” dell’Istituto Bruno Leoni. In particolare, nel suo scritto Ornaghi fa riferimento alle tesi del politologo Gianfranco Miglio (1970), secondo il quale il progressivo scollamento tra ricerca e didattica universitaria, già in atto negli anni Sessanta, unitamente alla diffusione capillare di sedi accademiche con una “riconfigurazione” in direzione localistica e funzionale, avrebbe determinato lo slittamento del ruolo dell’Università ad agenzia formativa di base, orientata primariamente alla soddisfazione di esigenze occupazionali. In questo scenario, l’Università avrebbe finito per evolversi (o, nella prospettiva dell’Autore, involversi) in una rete fluida e modulare di organismi educativi, reciprocamente

erede, e la cui eredità sono i vantaggi, le comodità, la sicurezza garantiti dalla civiltà, di cui si cerca di incrementare la quota a propria misura senza preoccuparsi di generare il nuovo.

sostituibili e costantemente adattabili alle mutevoli richieste del mercato.

Osserviamo per inciso che, non a caso, l'accusa oggi maggiormente rivolta all'Università telematica è quella di configurarsi come mera “*teaching university*” a scapito della ricerca. Su questo tema occorrerebbe forse avviare studi specificamente dedicati: e non solo perché anche alcuni piccoli Atenei presenziali si configurano spesso nella logica della formazione delle professionalità necessarie a quella data area geografica, più che come centri di ricerca. Ma anche perché lo scivolamento a “*teaching university*” e la divaricazione tra ricerca e didattica rientrano, come si è appena osservato, in un processo più ampio e più antico¹⁶. In ogni caso, si potrebbe forse ipotizzare che veramente gli Atenei telematici rispondano ad esigenze, oggi sempre più socialmente diffuse, differenti rispetto a quelle di cui si fanno carico le Università tradizionali. Così, ad esempio, commenta lo storico Luigi Marco Bassani in un contributo online:

da un lato le telematiche rispondono con metodi nuovi a una domanda particolare, che, in una sorta di riproposizione della “legge degli sbocchi” (o legge di Say), deriva anche dalla nuova offerta che si sta sviluppando. Non è la concorrenza con le università tradizionali, e in particolare pubbliche, a determinare la crescita delle telematiche, ma l'aver dato una risposta alle ben legittime aspirazioni di promozione e riuscita sociale di milioni di lavoratori non laureati in questo paese. Si tratta di un gruppo enorme, dimenticato completamente dagli atenei tradizionali (invece una trentina di anni or sono esistevano ancora lezioni serali per studenti lavoratori alla Statale di Milano), che trova per la prima volta nella storia un'offerta realistica e concreta. Chi riesce a conciliare studio e lavoro vede nelle telematiche nuove opportunità per realizzare i propri piani di vita¹⁷.

Benché non costituisca il “focus” del presente volume, è possibile aprire qui una sia pur sintetica riflessione circa il ruolo dell'Università in quanto tale, in rapporto al tema più ampio della formazione online; e, accanto al ruolo dell'Università, anche quello

¹⁶ Un'analisi passionata in tal senso è stata recentemente offerta dal volume collettaneo curato da Belardelli, Galli Della Loggia e Perla (2024), provocatoriamente intitolato *Università addio*.

¹⁷ La stessa tesi è sostenuta anche dal filosofo Carlo Lottieri (2024). Sia Bassani che Lottieri sono incardinati in un Ateneo telematico.

della pedagogia nei confronti dell'Università. Tale funzione si configura innanzitutto come compito di ripensamento critico, progettuale e culturale della stessa idea di formazione. A maggior ragione di fronte alla "sfida" della formazione online, infatti, l'Università non è chiamata solo a trasmettere saperi disciplinari o a formare élite intellettuali, ma a rispondere in modo strutturato e responsabile alla domanda di apprendimento/formazione lungo tutto l'arco della vita, proveniente da soggetti con profili, bisogni e motivazioni eterogenei. In tale scenario, la pedagogia è chiamata innanzitutto ad assumere una funzione teorico-critica: il suo compito è quello di leggere in profondità il contesto socioculturale che rende oggi necessaria, o comunque pensabile e sempre più praticata, la formazione online (all'esigenza di conciliare vita e lavoro e all'individualizzazione dei percorsi esistenziali si possono aggiungere la precarietà delle reti sociali e la frammentazione del tempo) e di evitare che l'università diventi semplicemente un servizio adattivo alle logiche del mercato o un luogo di erogazione di "prodotti formativi". In secondo luogo, la pedagogia accademica detiene anche un ruolo di tipo progettuale, in ordine alla costruzione di dispositivi formativi online che non si riducano a surrogati della presenza.

In parallelo, l'Università è sollecitata a ridefinire il proprio mandato pubblico: se da un lato non può rinunciare alla ricerca e alla funzione critica, dall'altro è oggi chiamata a integrare dimensioni formative diverse, accogliendo soggetti che non rientrano più nel modello dello studente "a tempo pieno" e progettando offerte inclusive ed accessibili, ma anche esigenti in termini di qualità e significato. In questo senso, la pedagogia può diventare il "luogo" teorico-simbolico in cui l'Università riflette su se stessa, e al tempo stesso il laboratorio in cui si sperimentano nuove forme di educazione online capaci di coniugare flessibilità e rigore, accessibilità e profondità, consapevolezza tecnologica e responsabilità etica.

4.2. Formazione online e adulti in apprendimento: potenzialità e condizioni di efficacia

Resta il fatto che, nelle odierne dinamiche socioeconomiche e lavorative, la competitività e l'attrattività di modelli formativi online

risiedono precisamente nella possibilità, per il soggetto, di apprendere nei tempi e nei luoghi più congeniali rispetto alle altre esigenze che la vita adulta presenta, ma anche di gestire in modo autonomo il ritmo di studio e di accedere a materiali che sono sempre disponibili anche in forma asincrona. Accanto a ciò, bisogna considerare l'abbattimento non solo dei tempi, ma anche dei costi legati a viaggi e/o spostamenti fuori sede. Questi elementi risultano particolarmente preziosi per chi lavora a tempo pieno, per chi ha responsabilità familiari, o per chi vive in contesti geografici lontani dai centri formativi di interesse. Tuttavia, questa stessa flessibilità comporta anche il rischio di una riduzione dell'*engagement*, se non sono presenti dispositivi capaci di stimolare il coinvolgimento e la responsabilità del soggetto, promuovendo forme di costruzione di senso¹⁸. Ad esempio, corsi che si limitano all'offerta di video-lezioni registrate (o al limite anche sincrone), senza che siano previsti momenti di attivazione/interazione, di feedback o di attività collaborativa, hanno minori probabilità di suscitare un cambiamento significativo nelle competenze o negli atteggiamenti dei partecipanti. Anche per questi motivi, come accennato, la vera sfida non consiste nel "portare online" la formazione, ma nel "fare formazione nell'online", con modelli metodologici che prevedano l'attivazione cognitiva dei partecipanti, la costruzione di orizzonti di significato, l'esplicitazione delle connessioni che intrecciano tra loro teoria e pratica.

Un ruolo cruciale in questo senso, come già rilevato nel discutere la formazione adulta in generale, è costituito dalla questione della motivazione. Gli studi sull'apprendimento adulto, si è detto, convergono nel riconoscere che (proprio come accade in età evolutiva) la presenza di una motivazione intrinseca – ovvero il desiderio autentico di imparare, di migliorarsi, di acquisire nuovi strumenti per interpretare e affrontare la realtà – è uno dei principali fattori a sostegno del successo formativo di una proposta. Quando l'adesione a un corso è determinata solo da motivazioni estrinseche

¹⁸ Di qui, ad esempio, l'introduzione di modalità di e-tutoring a più livelli (da quello prettamente tecnico a quello formativo-disciplinare), come definite dal modello di Gilly Salmon (2011³, 2013²) e come sperimentate negli Atenei telematici (cfr. Raviolo, Messina, Mauro, Rondonotti, 2022).

(obblighi imposti dalla normativa, riconoscimento economico, calcoli di punteggio per l'avanzamento in graduatorie), l'efficacia dell'attività tende a ridursi, proprio come accade nelle forme presenziali di didattica¹⁹. Il soggetto adulto apprende meglio quando sente che il percorso risponde a un suo bisogno reale, che è coerente con la sua identità o quantomeno dialoga costruttivamente con essa, che valorizza le sue esperienze e lo mette in condizione di agire con maggiore competenza ed autoriflessività nel proprio contesto di vita o di lavoro. Chi si occupa di formazione online, dunque, deve sapere che virtualmente si troverà davanti un panorama diversificato di motivazioni: accanto a soggetti che vedono nella formazione/laurea online una effettiva opportunità per sé, da sfruttare e valorizzare per quanto possibile, altri potranno concepirla come “passaggio obbligato” o “dovuto” in vista di obiettivi altri. Notiamo qui per inciso, per poi riprendere il tema più oltre, che tutti questi elementi fanno sì che la progettazione di percorsi formativi online debba tenere conto non solo degli obiettivi cognitivi, ma anche delle dimensioni motivazionali, emotive e relazionali da cui la formazione è attraversata.

L'eterogeneità con cui il formatore online deve fare i conti, poi, non è solamente quella relativa alle motivazioni dei suoi interlocutori. Essa corrisponde ad un'effettiva, estrema diversificazione dei destinatari della formazione online: non più solo studenti universitari o lavoratori in ambito tecnico-professionale, ma anche *caregiver* familiari, disoccupati in cerca di reinserimento, o semplicemente persone in età avanzata che desiderano mantenersi attive e/o recuperare opportunità di cui non hanno potuto godere in altre stagioni di vita, o ancora soggetti che desiderano comprendere meglio i fenomeni contemporanei ed approfondire il proprio bagaglio culturale²⁰. Nei contesti di stretta formazione professionale questa

¹⁹ Sul tema della motivazione resta imprescindibile la ricerca di Ausubel (1968).

²⁰ Si pensi all'esplosione del fenomeno dei *podcast*, che ha visto una “migrazione” online in questa forma di giornalisti, intellettuali, scienziati, docenti accademici e scrittori. Dal lato di chi li crea c'è certamente il desiderio di agganciare un pubblico che legge sempre di meno, e che preferisce altri canali comunicativi. Dal punto di vista di chi ne fruisce, invece, l'impressione è quella di una possibilità di “formazione continua”, contrassegnata da maggiore immersività ed opportunità di interazione rispetto a quella consentita dalla carta stampata (tramite la possibilità di

molteplicità si riduce, ma viene sostituita da una molteplicità di altra natura, per cui in tali occasioni si trovano spesso coinvolti assieme soggetti che definiremmo “giovani adulti” e soggetti che si trovano nella piena maturità adulta.

Questo quadro mostra plasticamente un altro dei vantaggi della formazione online, con la moltiplicazione delle possibilità di accesso a percorsi accademici o para-accademici per qualunque categoria anagrafica e/o professionale (tendenza che, comunque, caratterizza anche la formazione in presenza).

Un ulteriore vantaggio, che non risulta però “automaticamente garantito”, potrebbe essere rappresentato dal fatto di far dialogare ed interagire soggetti appartenenti a mondi così diversi tra loro. Proprio questo aspetto, tuttavia, rimane uno dei reali “punti aperti” di lavoro per chi si occupa di formazione online.

Accanto a ciò, si rende a maggior ragione necessario che il formatore online, nel progettare e svolgere il proprio intervento, si renda preventivamente consapevole della composizione del proprio uditorio e dei diversificati bisogni formativi che lo caratterizzano, così da poterli realmente intercettare. Anticipiamo fin d’ora che alcune conferme in questo senso sono offerte dall’esperienza di formazione online ricostruita nella Seconda Parte di questo volume, dedicata ad un percorso di formazione online per docenti in servizio di ogni ordine e grado di scuola sull’intero territorio italiano, frutto di una feconda interazione tra associazioni professionali ed Università.

5. La formazione online: le criticità

Naturalmente, i modelli formativi online – come del resto ogni altro modello/strumento – presentano, accanto alle potenzialità, indubbi elementi di criticità.

Ad un primo e più superficiale livello si può citare l’eccesso di offerta online, che rischia di creare confusione e dispersione; o, ancora, la mancanza di una regolamentazione precisa rispetto alla qualità delle offerte, fino alla difficoltà di valutare in modo rigoroso

lasciare commenti o feedback), accanto alla percezione di una maggiore efficacia legata all’esigenza di sintesi che la formula del *podcast* induce.

l'impatto formativo dei percorsi online (difficoltà che, in ogni caso, non è assente nemmeno dai percorsi presenziali)²¹. Un ulteriore elemento da non sottovalutare è rappresentato dal *digital divide*, con la connessa disparità di accesso rispetto alle tecnologie digitali. Una disparità, questa, che non si riduce solo ai termini tecnici della questione (ad es. le concrete possibilità di accesso a connessioni e dispositivi), ma implica anche fattori culturali e cognitivi: non tutti possiedono le stesse competenze per orientarsi in ambienti virtuali complessi. A ciò bisognerebbe collegare le differenze di utilizzo e destinazione connesse alle tecnologie digitali. In sintesi, non si può pensare di ridurre il tutoraggio/accompagnamento legato alla formazione online ad una semplice “alfabetizzazione digitale”: questa costituisce certamente un indispensabile requisito di accesso, ma non esaurisce la questione. Eppure, è proprio questo tema a prevalere spesso in campo pedagogico, con la preponderanza di studi dedicati al tema della formazione di competenze digitali, spesso pensate per aspiranti docenti o per insegnanti a inizio carriera/in servizio, o per gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado²².

Le criticità più rilevanti alla formazione online sono tuttavia legate ad aspetti di segno diverso, che potremmo definire “fondativi”.

5.1. Quale tipo di incontro nell'online?

Tradizionalmente, l'università e più in generale gli ambienti di tipo accademico, o ancora quelli legati alla costruzione di comunità professionali, in cui il soggetto (di almeno diciotto anni) si trova incluso, presentano una intrinseca dimensione formativa loro connaturata. Quest'ultima si articola in due fondamentali aspetti, che rappresentano altrettante modalità di incontro.

²¹ Come si avrà modo di approfondire nella Seconda parte del volume, spesso si scambia per “valutazione dell'efficacia” quella che in realtà è una “valutazione del gradimento” da parte dei destinatari di un dato percorso formativo. **E** queste due dimensioni, come è ovvio, non coincidono.

²² A mero titolo di esempio, nella sterminata produzione sul tema, si segnalano alcuni recenti saggi in ambito italiano ed internazionale: Althubyani, 2024; Arstorp, Olofsson & Lindberg 2024; Aznar-Díaz, Alonso-García, Lorenzo-Martín et alii, 2025; Bocchi, Bortolotti, 2024; Gülbay, De Franches, Andronico, 2024; Pacetti, Soriani, 2022; Rahimi, 2024; Ranieri, 2022; Scarano, Ferrantino, 2024; Tirocchi, 2024.

In primo luogo, l'incontro col il professore universitario. Dentro l'Università, tradizionalmente, è sempre stato possibile, per il giovane studente/neofita, trovarsi esposto ad intelligenze competenti: uomini e donne (anche se, fino ad un certo periodo storico, i primi risultavano in netta prevalenza) che avevano scelto di dedicarsi allo studio di un tema o di un aspetto della realtà per tutto l'arco della loro vita. Si trattava di personalità così significative che era possibile incontrarle anche nella lettura dei loro libri, essi stessi frutto maturo di uno studio lucido e prolungato su un oggetto preciso. Queste personalità ed il loro lavoro erano il prodotto di anni di incontro tra intelligenza vivace, passione e conoscenza approfondita, accanto alla disponibilità a conoscere sempre ed ancora. Una miscela irripetibile che si sostanziava in una profondità culturale capace di conferire unitarietà a diversi ambiti del sapere e campi di realtà, offrendo allo studente le chiavi di accesso per entrarvi originalmente ed in profondità. Era con questo tipo di soggetti che la giovane intelligenza (ancora adolescente sotto tanti aspetti) dello studente universitario era chiamata a misurarsi. Lo studio e, prima ancora, la frequenza delle lezioni, costituivano a tutti gli effetti una significativa esperienza culturale e formativa.

Come già segnalato, il modo in cui progressivamente l'Università *tout court* è stata ridisegnata ha modificato alcuni dinamismi strutturali, tra cui quello di cui si sta dicendo. Specializzazione e settorializzazione, quantificazione di "crediti" in corrispondenza a numeri di pagine da studiare, burocratizzazione crescente contribuiscono decisamente, tra gli altri fattori, a stravolgere questo quadro, trasformando lo studente (che alle origini delle Università sceglieva il proprio docente sulla base del valore di quest'ultimo) in un fruitore, un "utente di un pubblico servizio". In breve, il trionfo dello Stato sovrano ha reso il professore un pubblico funzionario e lo studente un consumatore di "scienza di Stato"²³.

Questo quadro complessivo, peraltro, tende ad assottigliare la differenza tra università tradizionali e telematiche, o tra canali formativi presenziali ed online. Purtuttavia, è oggettivo che l'incontro a tu per tu (quando esso può avvenire, a fronte di tassi di assenza molto alti nei corsi presenziali ove non vincolati ad obblighi

²³ Traggio questa citazione da un contributo online di L.M. Bassani, 2024.

di frequenza) con l'intelligenza agguerrita del docente universitario abbia potenzialmente un effetto dirompente sulla psiche del giovane. Il solo fatto di essere "esposto" al pensiero ed all'operato del professore universitario /formatore offre al giovane dei modelli di pensiero e l'acquisizione di conoscenze stimolanti, costringendolo (o almeno spronandolo) ad un impegno fattivo per cercare di "impadronirsi" dei risultati cui il "maestro" è giunto.

L'altra componente di incontro tipicamente associata allo studio universitario ed alla formazione in presenza è quella con i pari. Nelle aule universitarie non di rado si assiste alla costruzione di trame intrecciate, mosse da logiche non dissimili rispetto a quelle del mondo della classe scolastica. Non per forza con le medesime dinamiche – in un'aula universitaria il gruppo è composito, eterogeneo, a struttura mobile/variabile – ma con alcuni punti di indubbio vantaggio e stimolazione reciproca. Se nel caso di una classe scolastica, tendenzialmente, i componenti provengono dal medesimo territorio e possono frequentarsi anche in orario extrascolastico, lo studente universitario proviene talvolta da sedi diverse, intra o extraregionali. In aula c'è dunque la possibilità di incontro tra soggetti di diverso livello intellettuale/culturale, e di diversa provenienza geografica, ma anche di diversa estrazione sociale. In una parola, diventa possibile il confronto con l'altro: ciò che si teorizza per gli scambi internazionali non vale meno per gli scambi tra soggetti che appartengono a luoghi diversi di un medesimo territorio nazionale.

Il fatto di frequentare lezioni seguendo un docente universitario, poi, può determinare la costituzione di gruppi informali e amicali. Questo è un secondo elemento di stimolazione importante: non tanto perché ci si condizioni a vicenda, benché ciò possa accadere, ma soprattutto perché ci si stimola a vicenda in una forma di discepolato/apprendistato. Certe amicizie, costruite da giovani dentro le aule universitarie, studiando insieme, possono accompagnarci per tutta la vita.

Ovviamente, queste dinamiche presentano una maggiore probabilità di verificarsi in corrispondenza di numeri di studenti relativamente ridotti: numeri che oggi, nelle università tradizionali (almeno per quanto riguarda certi corsi di studi), sono probabilmente reperibili nei momenti di seminario o approfondimento piuttosto che

nelle lezioni canoniche, che vedono spesso i docenti fare lezione in aule stracolme di studenti. In questo caso, semmai, è possibile che si originino dei sottogruppi.

Il confronto tra pari è probabilmente l'aspetto maggiormente "danneggiato" dall'adozione di modelli formativi online. Ovviamente è sempre possibile, come si è anticipato, tentare di ricreare forme di interazione tra partecipanti a corsi in modalità virtuale. Tuttavia, bisogna riconoscere che manca a priori il contesto-sfondo della prossimità fisica, che non sottrae solamente il contributo della prossemica, ma rende anche più difficoltosi i momenti di scambio informale tra pari ai quali le generazioni precedenti erano abituate, anche solo nella forma della proverbiale "pausa caffè", durante la quale venivano talvolta poste le basi per forme di "colleganza", cameratismo e solidarietà professionale che proseguivano ben oltre gli spazi e la durata della formazione stessa.

Soprattutto, nel caso della modalità virtuale la possibilità di ricreare forme di comunicazione/interazione tra pari esiste, ma la sua efficacia è strettamente subordinata al numero dei partecipanti stessi, in modo più stringente di quanto non avvenga anche nella didattica in presenza. Ad un gruppo il cui numero si aggiri entro le poche decine di corsisti online si può tranquillamente consentire di interagire fin dall'inizio con un semplice "buongiorno" in chat, cosa che, in presenza di numeri nell'ordine delle centinaia, costituirebbe un rallentamento di tutta l'attività. Ancora, all'aumentare del numero dei presenti diminuisce la possibilità di permettere loro di mostrarsi in video, o di interagire nella forma del "botta e risposta" durante il percorso di formazione. In presenza di numeri significativi, insomma, anche i momenti di interazione (che si vorrebbe "spontanea") devono essere pianificati rigorosamente e patiscono comunque consistenti limitazioni.

Inoltre, il vantaggio offerto dalla formazione online in termini di ampia partecipazione numerica si rivela un potenziale punto critico almeno sotto un ulteriore profilo: di fronte a numeri eccessivi, per il formatore risulta difficile, se non impossibile, lavorare efficacemente sul gruppo e, soprattutto, accertarsi dell'effettiva partecipazione attiva di ciascun corsista.

Chi scrive ha recentemente maturato un'esperienza diretta di insegnamento online nell'ambito dei percorsi abilitanti da 30, 36 e 60

CFU²⁴, rivolti a una platea di circa mille docenti e aspiranti docenti. Le esigenze dettate dall'elevato numero di partecipanti e dalla sostenibilità della piattaforma di webinar utilizzata impedivano l'attivazione di audio e video da parte dei corsisti, così come l'uso della chat. Le istruzioni fornite ai formatori prevedevano esclusivamente l'utilizzo della funzione "Domande/Risposte", con la specifica che il formatore non avrebbe dovuto rispondere direttamente digitando parole all'interno dell'interfaccia, ma riassumere in forma anonima gli interventi per poi fornire una risposta orale all'intero gruppo (tra l'altro operando inevitabilmente una selezione preliminare).

La progettazione condivisa del percorso ha richiesto un intenso confronto tra i docenti responsabili dei singoli moduli (ognuno, lo si ribadisce, frequentato da circa mille partecipanti), basato sulla condivisione di materiali audiovisivi e documentali, nonché sulla definizione di una linea metodologica comune. Pur nel rispetto della libertà d'insegnamento — che ha consentito a ciascun formatore di selezionare materiali coerenti con il proprio orientamento teorico — è stato definito uno "schema d'azione" condiviso. In particolare, si è deciso di predisporre un *padlet* per ciascun corso, da utilizzare come archivio ordinato delle lezioni, costantemente accessibile e integrabile tramite link o QR-Code.

Le lezioni si sono articolate alternando momenti esplicativi supportati da *slide* a fasi di esercitazione, con attività basate sulla visione di video o sulla lettura di testi selezionati, cui seguiva la restituzione da parte dei corsisti attraverso la compilazione di moduli Google o l'uso della funzione "Domande/Risposte". Anche in questo caso, spettava al docente sintetizzare gli interventi e restituirli oralmente all'intero gruppo. Contro ogni aspettativa, tale dinamica ha generato un inatteso e proficuo dialogo, pur in questa forma (non sempre agevole) di domanda/intervento scritto e risposta in forma orale del docente. Una dinamica, questa, che ha coinvolto

²⁴ Si tratta di percorsi accademici di abilitazione all'insegnamento differenziati, gestiti da Centri universitari o interuniversitari individuati dalle istituzioni della formazione posteriore ed introdotti dal DPCM del 4 agosto 2023. Il secondo ciclo, avviato per l'a.a. 2024/25 dal D.M. 270 del 19 marzo 2025, è ancora in corso di svolgimento mentre scriviamo queste pagine.

attivamente molti corsisti: tanto che alcuni tra coloro che avrebbero dovuto interrompere la frequenza dopo le prime due lezioni (perché interessati al conseguimento di 30 CFU e non di 60) hanno chiesto di poter proseguire, riconoscendo evidentemente un valore formativo rilevante ai contenuti proposti ed alle modalità di svolgimento della lezione.

Ciononostante, si deve ipotizzare che realisticamente la partecipazione attiva non abbia mai raggiunto il 100%, assestandosi piuttosto attorno al 60% degli iscritti, pari a circa 600 soggetti sui 1000 effettivamente presenti. Va detto che, con una simile numerosità, anche la formazione in presenza si troverebbe di fronte a criticità analoghe. Tuttavia, è evidente che in un contesto presenziale non potrebbe mai accadere che si stabilisca programmaticamente di assegnare ad un singolo docente un numero così elevato di partecipanti in contemporanea.

Lo stesso tipo di dinamica si è verificata nel corso online oggetto della Seconda parte di questo volume, che ha visto un numero di partecipanti compreso, volta per volta, tra circa 250 e 310 unità.

In sintesi, il potenziale vantaggio della formazione online - costituito dalla possibilità di arrivare a centinaia o migliaia di destinatari, abbattendo la necessità di spostamento fisico - è in parte depotenziato dal fatto di non poter realisticamente lavorare sul gruppo. Dunque, per garantirsi almeno le condizioni iniziali di una reale efficacia degli interventi formativi, sarebbe opportuno limitare la consistenza numerica dei gruppi anche nelle iniziative sincrone online. Diversamente, il lavoro di interazione, meta-riflessione e coinvolgimento di cui si è vista la necessità/opportunità rischia di restare in larga misura qualcosa che è solamente pianificato sulla carta, o che resta affidato *in toto* alla sensibilità e motivazione personale dei corsisti.

5.2. Il mondo delle “non-cose”

Un’ulteriore criticità “di lungo periodo”, legata strutturalmente alla modalità di formazione online, è stata sintetizzata dal celebre pensatore sudcoreano-tedesco Byung-Chul Han nei termini di una “riprogrammazione” nella quale ci troveremmo coinvolti senza poterla comprendere pienamente ([2013] 2015, p. 9), il cui segno sarebbe una “crisi dello spirito” con il conseguente impoverimento

culturale, poiché “il medium dello spirito è il silenzio” (ivi, pp. 34-35). Tale riprogrammazione sarebbe connessa ad un sostanziale svuotamento della nostra esperienza, nella misura in cui la realtà carnale e concreta del mondo viene sostituita ed assorbita dalle informazioni, che non sono oggetti (di qui l’espressione “non-cose” per indicarle: cfr. Han, 2021).

In questa scia si è recentemente collocato Luca Botturi, ordinario di *Media education* presso la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), intervenendo in un dibattito online ospitato da Substack:

quando parliamo di “ambienti digitali” stiamo usando una metafora. Le piattaforme social non sono ambienti, e nemmeno luoghi o spazi. [...] nell’esperienza umana lo spazio (e quindi anche il luogo e l’ambiente) è definito dalla tre dimensioni che abitiamo con il nostro corpo. Togliendo lo spazio e il corpo, non abbiamo alcun luogo o ambiente, ne abbiamo semmai il riflesso mentale. Le piattaforme, così come le app e i sistemi operativi, sono strumenti che permettono la gestione e il trasferimento di informazioni. Sono strumenti talmente potenti, versatili e configurabili che possiamo *percepirli* come una “casa che possiamo abitare”, ma li possiamo abitare solo con la mente, e *non sono* case. Li metaforizziamo come ambienti (*environment*), un po’ come metaforizziamo gli algoritmi di *machine learning* come *intelligenza artificiale*, anche se non siamo in grado di definire *intelligenza*; o chiamiamo multimedia esperienze che implicano uno o due sensi dei cinque che qualunque situazione di vita attiva senza che ce ne accorgiamo (Botturi, 2024).

Ogni ambiente, prosegue Botturi, rappresenta uno spazio in cui si intrecciano oggetti, persone, relazioni ed eventi. Alcuni luoghi sono il risultato di processi naturali, non pianificati, ed accolgono al loro interno elementi sia naturali che artificiali. Altri spazi, invece, sono intenzionalmente progettati per assolvere funzioni specifiche (ad es. il museo, la scuola, l’ospedale). In ogni caso, un luogo non si limita alla funzione per cui è stato creato: esso accoglie l’essere umano nella sua corporeità, e dunque nella sua imprevedibilità. Nei luoghi fisici si verificano eventi anche non pianificati, che sfuggono alla logica dell’anticipazione mentale. Un corridoio universitario, per stare alle osservazioni che concludevano il paragrafo precedente, può diventare luogo di socializzazione; un parco cittadino può ospitare dibattiti pubblici; etc. Al contrario, gli strumenti sono definiti da una precisa e pianificata finalità funzionale. Uno strumento è progettato

per compiere determinate operazioni e, rileva Botturi, esso viene caratterizzato proprio da tale scopo e dalle modalità operative che lo rendono efficace. Più uno strumento è preciso nella sua progettazione, minore sarà il margine per eventi inattesi, poiché esso agisce solo entro parametri predefiniti. Inoltre, questi strumenti operano su informazioni astratte, su rappresentazioni immateriali, non su oggetti tangibili del mondo fisico (cfr. Botturi, 2024).

Il fatto di formarsi in ambienti digitali - spazi definiti non da oggetti concreti, ma da “non-cose”, flussi informativi e rappresentazioni smaterializzate - solleva interrogativi profondi sul significato dell’esperienza educativa nella contemporaneità. La progressiva dematerializzazione degli ambienti di apprendimento comporta una trasformazione non soltanto tecnica, ma ontologica e relazionale: l’ambiente digitale non è semplicemente un nuovo supporto, ma una realtà altra, in cui il corpo, la presenza, la coabitazione dello spazio e del tempo vengono rinegoziati. Ogni processo formativo è storicamente situato, incarnato, relazionale: si apprende *con* e *attraverso* il mondo, inclusa la sua materialità. Quando la formazione si svolge in spazi virtuali, questa dimensione viene messa in tensione: lo studente si confronta con ambienti in cui il senso del luogo è evanescente, l’alterità è mediata da schermi e la conoscenza rischia di esser presentata sotto forma di segmenti informativi piuttosto che come sapere incorporato in pratiche (più o meno) condivise.

Dal punto di vista della pedagogia generale, ciò implica la necessità di ripensare le condizioni stesse dell’educabilità/della formazione, per evitare che la relazione formativa si appiattisca su una mera trasmissione di contenuti. Inoltre, la smaterializzazione dei contesti educativi indotta dall’online esige che siano attivate nuove forme di autoregolazione da parte di ogni soggetto coinvolto – formatore e discenti -, in un ambiente in cui la percezione dell’altro e il coinvolgimento sensoriale sono attenuati o assenti. È in questo scenario che si pone una sfida cruciale: come restituire spessore pedagogico all’esperienza formativa in ambienti dominati dall’astrazione? Come ricostruire una relazione significativa con il sapere, con l’altro e con sé, in assenza del mondo fisico come mediatore simbolico e pratico? La risposta non può essere meramente tecnica, ma deve interrogare le finalità stesse della

formazione: e da questo punto di vista siamo ancora all'inizio del cammino, benché non di rado ci sembri – e con ragione – che i nostri strumenti si evolvano molto più velocemente di quanto noi siamo in grado di decifrarli.

Siamo così giunti al nodo forse maggiormente problematico nella formazione online, rappresentato dal ruolo della corporeità.

6. La corporeità mancante

Come si è detto, l'educazione (e la formazione con essa) è per sua natura un atto incarnato. Essa accade non solo nella mente, ma nel corpo, in uno spazio e tempo delimitati, nella viva concretezza di una relazione tra soggetti altrettanto concreti. La digitalizzazione diffusa, tuttavia, materializza l'illusoria percezione che sia possibile apprendere e insegnare prescindendo dalla corporeità, quasi la formazione/educazione consistesse in un semplice scambio di dati, un "travaso" di informazioni da una mente all'altra. Ciò fa leva sul rischio, sempre presente nella mente umana e nella storia dell'educazione, di una riduzione intellettualistica del processo educativo e della formazione, in un'assimilazione del processo stesso ai contenuti di insegnamento formale che esso veicola, e della pedagogia alla didattica o a forme di psicologia applicata (cfr. Moscato, 2006). Il soggetto, da parte sua, si trova ridotto alla sua stretta dimensione cerebrale, nella totale dimenticanza del ruolo che la dimensione affettivo-emotiva e quella psico-biologica giocano nell'intero percorso di vita (cfr. Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

Negli ultimi anni la riflessione pedagogica contemporanea, in dialogo con le scienze cognitive, la filosofia della mente, l'estetica e l'antropologia, ha ribadito con forza che la corporeità è condizione essenziale dell'apprendimento. Il corpo, cioè, non costituisce il semplice "supporto materiale" dei processi di apprendimento, né un elemento marginale rispetto all'attività intellettuale; esso è piuttosto luogo originario della relazione con il mondo, il punto di contatto tra soggettività ed alterità, tra esperienza e significato. In questo senso, molto ha da dire la fenomenologia del Novecento, ed in particolare il lavoro di autori come Maurice Merleau-Ponty o Michel Henri.

Nella *Fenomenologia della percezione* (1945), Merleau-Ponty propone una radicale rilettura del nostro legame con il mondo, fondata su un ripensamento profondo della nozione di corpo. Egli non intende il corpo come un'entità autonoma e delimitata, ma come *corpo vissuto*: una dimensione dinamica, costantemente aperta alla relazione con l'esterno e intimamente coinvolta nella nostra esistenza nel mondo (cfr. anche Merleau-Ponty, 1946). La nostra modalità di essere, quindi, si caratterizza per un'ambiguità costitutiva: non può ridursi né alla mera oggettualità, priva di profondità, né alla pura sfera del pensiero, completamente autoreferenziale. In questo senso, l'opposizione cartesiana tra soggetto pensante e corpo-meccanismo risulta inadeguata a descrivere la complessità dell'umano, che non è mai ragione auto-trasparente opposta ad un insieme di parti prive di interiorità. L'esperienza concreta dimostra che le attività corporee non si danno mai come isolate o funzionalmente separate, ma si intrecciano in un'unica trama di significato, che viene drammatizzato plasticamente in ogni nostro atto. Allo stesso modo, la coscienza che abbiamo del nostro corpo non nasce da un atto analitico o da un pensiero disincarnato e "separato". Essa emerge piuttosto da quell'unità originaria e indistinta che sta al cuore dell'esistenza di ciascuno di noi: "sono il mio corpo", afferma Merleau-Ponty, nella misura in cui faccio esperienza, e il mio corpo, a sua volta, si configura come un soggetto naturale, un primo abbozzo della mia totalità ontologica (Merleau-Ponty [1945] 1965, pp. 270-271).

Di conseguenza, il corpo umano non si pone semplicemente come cosa tra le cose, ma rappresenta la condizione stessa che rende possibile l'esperienza: esso è soglia attraverso cui il mondo si mostra, in quanto si orienta verso di esso e simultaneamente lo riceve, lo assimila attraverso gesti di proiezione, attesa e slancio. Possedere un corpo significa trovarsi fin da subito coinvolti in un mondo circostante, secondo una logica reciproca: se da un lato è il mondo a offrirmi consapevolezza del mio corpo, dall'altro è quest'ultimo a fungere da centro di riferimento per l'esperienza, a permettermi, ad esempio, di cogliere la molteplicità delle prospettive degli oggetti, proprio perché potrei muovermi attorno ad essi.

Nella stessa prospettiva si colloca Michel Henri con la sua radicale critica ad una visione positivista ed "oggettivata" della corporeità umana, che è sempre corporeità *vissuta*. Il pensatore belga

sostiene che ogni nostra conoscenza e capacità/abilità, anche tecnica, può esistere ed ambire ad attuarsi perché affonda le proprie radici in un corpo originario, che “nell’immanenza radicale della sua soggettività e mediante essa, è in possesso di tutti i suoi poteri, sa e può metterli in opera” (Henri [1989] 2016, p. 43). Affiora nelle pagine di Henri la distinzione tra il “vedere” – guardare al corpo come esteriorità, il cui dinamismo interiore, il vissuto, resta impenetrabile allo sguardo – e il “vivere”, il “sentirsi dal di dentro” (Henri, 1990).

Questa dimensione globale ed unitaria della corporeità è stata ribadita con forza in ambito pedagogico dalla “pedagogia del corpo” inaugurata da Ivano Gamelli (2005, 2006, 2019)²⁵. In tale logica, il corpo rappresenta la prima grammatica dell’espressione, il fondamento della parola e del pensiero, il teatro della narrazione di sé. È attraverso il corpo che il bambino esplora il mondo, costruisce le prime categorie spaziali e temporali, impara a distinguere, a riconoscere, a immaginare. Anche nell’adulto, ogni apprendimento autentico coinvolge la dimensione incarnata: il tono della voce, il ritmo del gesto, lo sguardo, la postura, il silenzio che accompagna la parola.

In questa prospettiva, la formazione non può essere ridotta a mero atto cognitivo o informativo, ma deve essere intesa come trasformazione integrale del soggetto, che coinvolge simultaneamente pensiero, emozione, corporeità e relazione. La pedagogia dell’espressione (e segnatamente anche dell’espressione artistica: cfr. Caputo, Pinelli, 2022; Pinelli, 2022a) insiste proprio su questa necessità: restituire all’esperienza educativa la sua densità sensibile, la sua radice incarnata e prettamente estetica. In questa logica l’arte, il gioco, la danza, il teatro, ma anche la narrazione, il canto, la scrittura creativa sono leggibili come dispositivi pedagogici

²⁵ In realtà nel corso degli ultimi decenni gli studi di area psicopedagogica (ed anche medico-fisiologica) riferibili all’integralità della persona si sono moltiplicati. Oltre al già citato Gamelli si segnalano, a titolo di esempio, Boadella, Liss (1986); Bottaccioli & Bottaccioli (2022, 2023); Maté ([2003] 2019). Si pensi, poi, al filone dedicato agli studi sulle emozioni e l’empatia (ad es. Fabbri, 2008, 2009, 2013, 2014, 2024a). O, ancora, al capitolo della “pedagogia della cura”, nel quale, in modo rinnovato, riemerge il tema dell’integralità (cfr. Fabbri, 2020; Mortari, 2015; Mortari, Saiani, 2013).

che operano attraverso il corpo, e che rendono possibili apprendimenti capaci di incidere sull'identità (personale e professionale) del soggetto.

L'avvento della formazione online pone nuovi interrogativi anche sotto questo aspetto. Se da un lato la digitalizzazione ha ampliato l'accessibilità e la flessibilità dei percorsi formativi, dall'altro ha reso ancora più evidente il rischio di una dis-incarnazione del processo educativo. In molte esperienze di didattica a distanza, il corpo letteralmente sparisce: le telecamere spesso sono spente, i microfoni silenziati, la relazione è mediata da schermi, piattaforme, chat. Il gesto è condensato nell'utilizzo di un cursore, la presenza è sostituita da una connessione. In sintesi, l'ambiente digitale per sua natura tende a ridurre e dividere/separare i corpi, riducendoli a metaforiche tracce digitali ed escludendoli dallo spazio dell'interazione. In questa rimozione si annida il rischio della fatica di un'integrazione dei significati, di apprendimenti letteralmente "senza senso".

L'assenza di contatto corporeo diretto riduce la profondità e densità della comunicazione formativa. La mancanza di prossimità fisica, infatti, non agevola la modulazione specifica del messaggio: il docente, ad esempio, non può sempre "sentire" il gruppo come farebbe in presenza. L'esclusione del corpo del corsista dalla scena formativa, poi, rende più difficile il contenimento emotivo e l'espressione emotiva. L'immobilità forzata e una certa forma di "invisibilità" possono far sì che la dimensione emotiva non venga compiutamente integrata nel processo formativo. Infine, il progressivo disincarnarsi della formazione indebolisce la capacità di incidenza di quanto proposto nella vita del soggetto. Incide su di noi e sul modo in cui ci accostiamo al mondo (oltre che alla nostra professione) solo ciò che passa attraverso l'integralità della nostra persona.

Ulteriori criticità pedagogiche connesse alla formazione online e al "corpo assente" hanno a che fare, ancora, con la compromissione della dimensione relazionale ed intersoggettiva. Vengono meno i segnali non verbali (sguardi, cenni del capo, pause), che nel contesto digitale risultano attenuati o cancellati. Ciò, peraltro, rende più difficile per il formatore il raccogliere feedback in tempo reale circa l'avvenuta comprensione di quanto sta spiegando attraverso il contatto oculare con i suoi interlocutori. Si amplifica ancora una

volta l'eventualità di un appiattimento della formazione ad erogazione di contenuti, con la riduzione del discente a spettatore passivo, disconnesso dal proprio corpo, ed impossibilitato a costruire forme anche comunitarie/condivise di apprendimento.

In aggiunta, la formazione online tende a sovrarappresentare il canale visivo e verbale, sacrificando gli altri linguaggi espressivi e gli altri sensi. Ciò comporta anche la perdita di quelle che, nella modalità presenziale, sono spesso occasioni opportune/favorevoli: un certo grado di improvvisazione e adattamento all'imprevisto - quella che Schön (1983) definirebbe "riflessione nel corso dell'azione" -, con la possibilità per il formatore di cambiare registro in base alle reazioni dei partecipanti. La parola stessa, quindi, rischia di diventare meccanica, scollegata dalla respirazione, dalla postura, dal tono emozionale: viene meno il collegamento al "mondo della vita" del soggetto nella relazione formativa (cfr. Van Manen, 2016).

Infine, è alto il rischio che si perda la possibilità di una formazione integrale del soggetto. Laddove l'educazione si riduce ad esercizio mentale o astrazione mediata da schermi, lo sviluppo armonico delle varie dimensioni della persona passa in secondo piano: vengono, cioè, messe in ombra dimensioni essenziali della persona e del dinamismo formativo, quali l'affettività, la creatività, la capacità di ascolto profondo e di presenza reale. È esperienza comune e generalizzata quella della frammentazione dell'attenzione per cui, nel momento in cui si è online per una riunione o una sessione di formazione, ci si trova contemporaneamente a leggere la posta elettronica, rispondere a mail, redigere documenti etc.²⁶.

²⁶ Non a caso, la ricerca condotta dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (CNOP) nel 2021 sulle fasce d'età 5-13 anni e 14-19 anni, aveva lasciato emergere un vissuto generalizzato di fatica, spersonalizzazione ed alienazione rispetto alla didattica a distanza, dovuta non tanto e non principalmente a carenze di tipo tecnico, ma alla mancanza della densità umana del rapporto educativo. Ritengo che questa riflessione di Maté, applicata all'ambito medico, ben si presti anche ad una riflessione di tipo pedagogico: "Cerchiamo di comprendere il corpo disgiunto dalla mente. Vogliamo descrivere gli esseri umani - sani o meno - come se funzionassero in isolamento rispetto all'ambiente in cui si sviluppano, vivono, lavorano, giocano, amano e muoiono. Questi sono pregiudizi intrinseci e nascosti dell'ortodossia medica che la maggior parte dei medici assorbe durante il proprio addestramento e si porta dietro nella professione" (Maté, [2003] 2019).

La formazione esige una visione integrale ed integrata della persona. Magda Arnold e John Gasson (1954) riconoscono nel contesto dell'atto intenzionale (dunque anche dell'atto educativo e/o formativo) il ruolo cruciale delle emozioni: queste ultime non si riducono a mere reazioni affettive, ma costituiscono vere e proprie valutazioni dell'ambiente e degli oggetti in relazione al soggetto. In particolare, secondo la Arnold le emozioni sono fondate sull'*appraisal*, un processo cognitivo soggettivo con cui la persona valuta un oggetto o un evento come buono o cattivo per sé. Esse, dunque, non si riducono a semplici sensazioni corporee, ma rappresentano risposte intenzionali che nascono dalla percezione dell'oggetto come significativo per il benessere o la realizzazione della persona. Arnold distingue inoltre l'emozione come atto intenzionale dalla reazione fisiologica ad essa associata. Il provare un'emozione, pertanto, non è semplicemente il risultato di un automatismo fisiologico e meccanico, ma è esito di una valutazione cognitiva. L'affetto così originato guida l'azione del soggetto verso ciò che è percepito come bene. La dimensione corporeo-affettiva, lungi dal presentarsi come un ambito passivo o irrazionale, risulta profondamente radicata nella razionalità (incarnata) della persona umana.

Questa riflessione, di nuovo, presenta ricadute significative in ambito educativo/formativo: se ogni emozione è risposta valutativa a ciò che accade, allora anche ogni apprendimento è attraversato da una componente affettiva che coinvolge profondamente il soggetto nella sua totalità, inclusa la sua dimensione corporea. Il formatore, il docente, l'educatore non trasmette semplicemente una porzione di conoscenza: attraverso il proprio corpo e la propria voce, egli "dà forma" alla propria esperienza e a quella dell'altro, suscitando valutazioni, desideri, avversioni, aperture (ma anche chiusure al sapere). Dinamismi, questi, il cui compimento nella dimensione online incontra ostacoli numerosi.

Ciò detto, una riflessione critica sulla formazione online non deve necessariamente sfociare in una posizione frontalmente oppositiva. Piuttosto, dovrebbe rappresentare l'occasione per un ripensamento consapevole delle pratiche digitali a partire da una prospettiva pedagogica. In questo senso, diventa determinante il modo in cui il ruolo della tecnologia è pensato all'interno del processo formativo.

Le criticità rilevate nella didattica a distanza – dalla rarefazione della relazione educativa alla fatica cognitiva e fisica generata da lunghi periodi di esposizione passiva – segnalano l’urgenza di interrogarsi non solo su “cosa” si fa online, ma “come” lo si fa, e soprattutto in quale prospettiva di senso.

Se riconosciamo che la formazione è, prima di tutto, un’esperienza incarnata – nella quale il corpo, la voce, lo sguardo e la postura giocano un ruolo insostituibile nella costruzione del significato – allora non possiamo ignorare il tema della corporeità neppure nel contesto digitale. Questo non implica un’ingenua trasposizione delle dinamiche della presenza nella virtualità, né la pretesa di “simulare” ciò che fisicamente non c’è. Al contrario, implica il riconoscimento dei limiti e delle specificità dell’ambiente online, e la necessità di ripensare la mediazione didattica in modo che il corpo – pur non presente fisicamente – continui a essere evocato, riconosciuto, rispettato.

In termini concreti, ciò richiede una cura particolare da parte del formatore nell’uso della voce, nei ritmi comunicativi, nella gestione dello spazio visivo e sonoro, nella costruzione di pause e momenti di esercitazione individuale, necessari per rispettare i tempi di attenzione e metabolizzazione dei partecipanti. Ma, più ancora, richiede una progettazione formativa che valorizzi la dimensione incarnata dell’apprendimento.

A rendere possibile questa progettualità non è la sola competenza tecnica, ma la presenza di un’intenzionalità comunicativa esplicita da parte del formatore, che è l’elemento capace di rendere significativo uno spazio potenzialmente disincarnato come un’aula virtuale. Come suggerito da Rivoltella e Rossi (2019), è necessario ripensare le relazioni che si instaurano tra uomo, macchine ed ambiente formativo evitando la tentazione di estremizzazioni in un senso o nell’altro e senza riduzioni a modelli semplicistici di causa-effetto.

7. Formazione online e comunità di pratiche

Un ulteriore punto di riflessione riguarda la possibilità di “fare gruppo” o “creare comunità” in contesti formativi online. Soprattutto nel campo della didattica e delle tecnologie dell’educazione esistono

numerosi studi, anche recenti, volti ad esplorare la possibilità di implementare forme di “comunità online” in corrispondenza del rafforzamento delle competenze digitali. Va detto che almeno in Italia, proprio perché si tratta di studi svolti in ambito didattico (l’attuale Settore scientifico-disciplinare PAED/02, nel quale sono confluite le precedenti denominazioni M-PED/03, Didattica e Pedagogia speciale, e M-PED/04, Pedagogia sperimentale), il campo di applicazione maggiormente esplorato è quello della formazione dei docenti di scuola. In ogni caso, quasi vent’anni fa Gianluigi Bodi (2008) aveva ipotizzato l’opportunità della creazione di comunità di pratica in contesti di formazione adulta online, rilevandone le potenzialità formative.

Potenzialità, queste, esplorate in tempi più recenti da altri studi, il cui punto di partenza è l’imporsi, considerato come inevitabile benché non ancora compiuto, di un nuovo ambiente/ecosistema digitale come nuovo spazio delle relazioni. A partire da tale constatazione, questi studi traggono la necessità di implementare le competenze medialità, anche nel loro nesso con le funzioni educative, in ordine alla corretta gestione delle relazioni in diversi ambiti, da quello scolastico a quelli relativi all’animazione sociale territoriale (Pasta e Rondonotti, 2020) ed all’esercizio di attività formative/educative nei campi più disparati (Ottolini e Rivoltella, 2014; Pasta, 2019, 2020; Raviolo, 2012, 2015; Rivoltella, 2003, 2017, 2020)²⁷.

Senza negare l’importanza e l’opportunità di una riflessione sul nesso tra formazione e strumenti online anche in ordine alla costruzione di forme comunitarie/gruppali, qui intendiamo porci una domanda differente. È possibile suscitare e mantenere una comunità di pratiche nell’ambiente digitale? Ed in questo caso, eventualmente, in quale modo essa si ridefinisce?

Sarà questa la riflessione oggetto dei paragrafi che seguono.

²⁷ Nella medesima prospettiva si colloca la nascita di centri di ricerca accademici espressamente dedicati al tema, come il Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT), fondato presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore nel 2006, ed il Centro Ricerca Educazione Didattica Digitale Innovazione sociale (CREDDI), con sede presso l’Università eCampus (Novedrate, Como), la cui fondazione ufficiale è avvenuta nel 2025.

7.1. Il team nella formazione umana e professionale dell'adulto

Il fatto che la possibilità di costituirsi come gruppo rappresenti un indubbio guadagno formativo è ormai assodato, sia in ambito educativo/scolastico che in campo aziendale o di formazione professionale, come dimostra la fortuna, anche tra i non addetti ai lavori, di categorie come *team/community building* o *team working*²⁸.

Non si può negare che la forza metodologica di una proposta formativa risulti più o meno strettamente connessa anche alla collaborazione attiva tra i partecipanti, e tra questi ed il formatore. Si tratta dell'ennesima variante del "lavoro di squadra", al limite anche segnato da disaccordi o momenti dialettici, che tuttavia, nella logica del gruppo, sono sempre riassorbiti e neutralizzati da obiettivi condivisi e da un comune senso di appartenenza. A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, le teorie sociali dell'apprendimento, superando le anguste rigidità dello schema comportamentista classico, hanno riconosciuto il ruolo centrale dei processi sociali nella formazione del comportamento e nel consolidamento degli apprendimenti. In particolare, gli studi di Albert Bandura (1969, 1977a, 1986) hanno evidenziato come l'apprendimento umano avvenga in larga misura per osservazione, ossia attraverso la visione e l'imitazione del comportamento altrui, senza che sia necessario il

²⁸ I benefici del *team-building* nel campo nella formazione professionale degli adulti sono oggetto di numerose riflessioni, anche in tempi recenti ed in ambito internazionale. Studi teorici e ricerche empiriche puntano l'attenzione su diverse sfaccettature della questione. Cfr. ad esempio Afzal, Tumpa (2025); Bolman, Deal (1992); Ali, Khan, Noor-ul-Amin, Qureshi (2024); Alkhaldeh (2025); Liu, Huang, Xu (2018). Si veda anche Longo, Barsanti (2021) o Minkler (2012), che presentano anche i risultati di alcuni *focus* dedicati al campo sociosanitario, in cui la costruzione di reti comunitarie è considerata non solo veicolo di maggiore efficacia in ambito formativo o lavorativo, ma anche volano per migliori condizioni di salute e per un innalzamento del benessere. Ancora, nel campo specifico della formazione dei docenti si segnalano lavori dedicati alle implicazioni in termini di implementazione professionale (Ahn e Giang, 2024; Hu e Hemchua, 2023; Zhong, 2024), o al "benessere aggiuntivo" che il lavoro di squadra comporta nel vissuto degli insegnanti (Loizou, 2024). Studi più mirati esaminano il ruolo della costruzione di comunità di lavoro/educanti nella scuola in riferimento all'approccio a situazioni multiculturali (Gholami Pasand e Hassaskhah J., 2024; Hajisoteriou, Karousiou e Angelides, 2018), o come via per la costituzione di comunità interculturali di professionisti (cfr. Segura-Fernández et al., 2024) e/o studenti (Escarbajal-Frutos et al., 2019).

ricorso diretto a esperienze di rinforzo o punizione. Per inciso, mi pare che, più che di “imitazione” in senso stretto, si potrebbe forse parlare di “introiezione” delle figure ritenute significative ed autorevoli, in una logica “maestro/discepolo” non dissimile da quella che opera nei processi di apprendistato (Moscato, 2016; Pinelli, 2022a, 2023). Questo processo di “apprendimento osservazionale” (o “modellamento”) implica la presenza per l’appunto di modelli, ovvero di figure che il soggetto riconosce come significative, e che proprio per questo vengono interiorizzate almeno in alcuni loro aspetti.

Particolarmente interessante, ai nostri fini, è il concetto banduriano di “autoefficacia” (“self-efficacy”), che allude alla percezione dell’individuo circa la propria capacità di agire in modo efficace in una situazione data. Questo senso di autoefficacia, sostiene Bandura, modula i comportamenti, ma anche le motivazioni, l’impegno, la capacità del soggetto di affrontare positivamente gli imprevisti, le sue scelte nei contesti di apprendimento e/o di lavoro (Bandura, 1977b, 1994).

Se estendiamo queste intuizioni al campo della formazione adulta (personale e professionale), emerge immediatamente la rilevanza del *setting* emotivo e relazionale del contesto di formazione. Sulla base di quest’ultimo, infatti, si creano aspettative su sé e sugli altri che incidono potentemente nella dinamica della formazione²⁹.

È su questa base che alcuni autori hanno elaborato il concetto di “comunità di pratica” (Lave, Wenger, 1990; Wenger, 1998). Le nostre istituzioni, afferma Wenger, quando si rapportano all’apprendimento/ formazione tendono a rappresentarlo come un’esperienza individuale; al massimo, lo ritengono un “risultato” dell’insegnamento. Questa logica finisce per innervare il modo in cui si pensano e progettano interventi didattici e formativi, con la connessa valutazione. Il rischio è che ogni attività di formazione

²⁹ L’idea che le aspettative personali giochino un ruolo chiave nei processi motivazionali ha radici profonde nella psicologia (Atkinson, 1957; Weiner, 1979). Diversi orientamenti teorici hanno dimostrato che tali aspettative possono influenzare l’avvio di un comportamento, la sua direzione, l’intensità dello sforzo e la capacità di mantenerlo nel tempo (oltre ai già citati lavori di Bandura, si pensi ad esempio a Locke & Latham, 1990, o a Weiner, 1985).

istituzionalizzata venga percepita in ottica strumentale, senza che si veda il suo nesso con la vita del soggetto.

Di qui la proposta/provocazione di Wenger:

E se adottassimo una prospettiva diversa, che inserisse l'apprendimento nel contesto della nostra esperienza concreta di partecipazione alla vita reale? Cosa accadrebbe se ipotizzassimo che imparare fa parte della natura umana quanto mangiare o dormire, che è al tempo stesso vitale e inevitabile, e che – magari – ci riusciamo benissimo? E se ci convincessimo, per giunta, che l'apprendimento, in buona sostanza, è un fenomeno fondamentalmente sociale che riflette la nostra natura profondamente sociale di esseri umani in grado di conoscere? (Wenger [1998] 2006, p. 9).

In questa prospettiva, la formazione appare strettamente connessa ad una dimensione partecipativa: non solo in termini di attività /attivazione del soggetto rispetto ai contenuti della formazione, ma anche nella prospettiva di una partecipazione/appartenenza sociale³⁰ a forme di “comunità”, che possono essere lette appunto come “comunità di pratica”³¹.

Qui, ancora una volta, entra in campo il sapere sul “professionista riflessivo” e la sua capacità di attuare forme di “riflessione-nel-corso-dell'azione” (Schön, 1983, 1987), innervando la teoria alla pratica. Tuttavia, vi si aggiunge anche l'intuizione fondamentale che il trovarsi in forme di esperienza comunitaria costituisce una modalità efficace di apprendimento, un dispositivo formativo più incisivo di tanti provvedimenti calati dall'alto³².

³⁰ “In questo libro, userò il termine partecipazione per descrivere l'esperienza sociale di vivere nel mondo in termini di appartenenza a comunità sociali e di coinvolgimento attivo in iniziative sociali. La partecipazione in questo senso è sia personale che sociale. È un processo complesso che combina il fare, il parlare, il pensare, il sentire e l'appartenere. Coinvolge l'intera persona umana, con il corpo, la mente, le emozioni e le relazioni” (Wenger, [1998] 2006, p. 68).

³¹ Wenger osserva che in realtà ciascuno di noi fa parte di numerose comunità di pratica, dalla famiglia, al gruppo dei pari, al gruppo che caratterizza il luogo di studio e/o di lavoro, etc. “Le comunità di pratica fanno parte integrante della nostra vita quotidiana. Sono così informali e così pervasive da entrare raramente nel mirino di un'analisi esplicita, ma per quelle stesse ragioni sono anche del tutto familiari” (Wenger, [1998] 2006, p. 14).

³² Questo aspetto è già stato oggetto di indagine in alcuni lavori dedicati alla formazione ed al lavoro dei docenti, con particolare riferimento a quelli che

Il fatto di scoprirsi impegnati in un'opera comune, in altri termini, costituisce una motivazione ad apprendere e a maturare competenze e forme di quella "resilienza" di cui già Bandura aveva parlato come elemento fondamentale connesso alla percezione di auto-efficacia. In alcune ricerche sul campo è emerso come il riconoscersi parte di una comunità possa costituire una potente motivazione e una "molla" formativa. Riporto, a titolo di esempio, una verbalizzazione raccolta in una ricerca sul campo svoltasi nel triennio 2018-21, rimandando ai volumi scaturiti da essa per una più compiuta analisi (Pinelli, Caputo, 2021a; Pinelli, 2024a, 2024b):

Capisco di essere giovane come persona e come insegnante, a 24 anni di età. [...] i primi tempi mi tremavano le gambe all'idea di dover andare in classe a spiegare, fare lezione, tenere i ragazzi eccetera. Sono sempre stata una sgobbona studiosa e penso di conoscere la mia materia [...]. Però sapere la tua materia non vuol dire anche saperla insegnare, non è automatico... io ho avuto alle superiori prof che capivi benissimo che erano preparati, con una grande cultura, ma non erano molto bravi a farti passare tutto il loro sapere, non avevano molta attenzione per la relazione con noi studenti, non erano molto empatici, eccetera. Adesso non puoi più permetterti questo lusso, alle medie poi... figuriamoci. Quindi, i primi giorni, le prime settimane avevo proprio un po' paura, mi sentivo molto sguarnita. Però ho ricevuto un aiuto incredibile dai miei colleghi. Qui si fa squadra, un po' perché il *team building* è uno dei punti di forza su cui la scuola lavora, i dirigenti ci tengono moltissimo e ci formano per questo, e ci mettono in condizioni di poterci davvero conoscere e confrontare tra colleghi... oltre a lavorare molto su un senso di appartenenza a questa comunità che è la nostra scuola. [...] Ho scoperto nei miei colleghi più esperti delle specie di tutor, a tutto campo. E molto generosi nel farmi entrare nel loro patrimonio di esperienza, magari un patrimonio che non finirà mai nei manuali, ma che è preziosissimo. Ed è bello sapere che, quando entro in classe, anche se sono io da sola, porto tutti i miei colleghi etc. con me, perché sono parte di un gruppo coeso³³.

In generale, nei contesti di comunità di pratica il primo avvio che suscita forme di collaborazione e di condivisione è costituito dalla percepita esigenza di condivisione rispetto a concrete situazioni problematiche o sfidanti. In particolare, nei contesti pratico-formativi

operano nella scuola secondaria (cfr. Caputo, 2016; Pinelli, Caputo, 2020, 2021a, 2021b; Pinelli, 2022b, 2024d).

³³ Questa verbalizzazione è stata raccolta presso l'Istituto IEXS di Reggio Emilia da una giovane docente di materie letterarie, ed è riportata ed analizzata in Pinelli, 2024b, pp. 35-36.

sempre gli insegnanti tendono a “fare comunità” con i colleghi disponibili, o con coloro ai quali si sentono accomunati da un analogo interesse circa un problema o un aspetto del lavoro.

Il concetto sociopsicologico di “comunità di pratiche” consente di comprendere come i contesti di partecipazione sociale siano attraversati da un dinamismo ricorsivo, in cui si intrecciano processi di apprendimento, esecuzione di compiti e costruzione dell’identità sia personale che professionale. In tale prospettiva rientrano, ad esempio, i gruppi primari come la famiglia, così come le configurazioni sociali proprie dei contesti lavorativi. Quando, in contesti di ricerca, si incontrano queste forme di “comunità”, i soggetti coinvolti mostrano di cogliere, seppur in maniera spesso implicita, il valore formativo dell’esperienza condivisa e l’importanza delle relazioni sociali nel processo di sviluppo delle proprie competenze e nella percezione di sé come professionisti.

A fondamento, come già segnalato, c’è una teoria sociale e interattiva dell’apprendimento, che ne enfatizza la natura condivisa e partecipativa e che pone particolare interesse agli apprendimenti che accadono “in situazione”, in risposta alle concrete sollecitazioni o sfide che la realtà continuamente propone. Insomma, ogni contesto sociale virtualmente porta in sé delle potenzialità formative.

Ora, un contesto di condivisione prende forma attraverso l’esperienza concreta della condivisione stessa, ovvero mediante la collaborazione attiva: la comunità non può essere considerata un dato preesistente, ma si realizza e si consolida attraverso la pratica quotidiana. Tuttavia, tale questione rappresenta un riferimento formativo imprescindibile, pur dovendo necessariamente confrontarsi con la libertà individuale e con le condizioni oggettive in cui ciascun soggetto si troverà ad agire.

Che ne sarà di tutto questo nella dimensione virtuale?

7.2. Comunità di pratica ed “ambienti” online

Esistono ormai numerosi studi che asseriscono la capacità motivante, anche nei contesti online, del percepirsi come “comunità”. La questione è oggi particolarmente esplorata nella logica della costituzione di “comunità di pensiero critico” o di “comunità di ricerca” nei contesti di formazione online, sempre nella logica di un’implementazione del processo formativo *tout court* delle

competenze professionali (Turrini, 2024), anche in ambiente virtuale (cfr. ad esempio Al-Rashaida, Massouti, 2023; Balboni, Margiotta, 2008; Glowacki-Dudka, Barnett, 2007; Maccario, 2016; Yung, Xu, 2023a).

Alcune ricerche recentemente svolte da chi scrive (Pinelli, 2024e, 2025b; Pinelli, Caputo, 2022) consentono di addentrarci più approfonditamente nella questione. Un dispositivo formativo online non è un ostacolo insormontabile alla generazione di un senso di appartenenza e co-costruzione identitaria. I partecipanti all'esperienza di cui si riferisce nella seconda parte di questo volume hanno spesso verbalizzato, nei feedback spontanei, il senso di "appartenenza a una squadra" o la percezione di "non essere soli" nel proprio agire quotidiano. Questo dato, di natura qualitativa (e proveniente da un campione occasionale non statisticamente rappresentativo, ma profondamente significativo), rivela l'emergere di dinamiche relazionali tipiche per l'appunto di forme di comunità professionale. Il contesto online, spesso percepito come freddo o dispersivo, può assumere i connotati di un ambiente relazionale e affettivo.

In aggiunta, la costituzione di comunità online può avere un valore di tipo riflessivo, purché si stimolino nel modo giusto i partecipanti. L'interazione tra pari può, cioè, essere mediata dalla tecnologia, verso forme di apprendimento metacognitivo. Deve essere chiaro ai partecipanti che non sono lì per limitarsi a "ricevere" contenuti, ma che sono esplicitamente chiamati a rielaborare, documentare e condividere le proprie pratiche, attivando così processi di professionalizzazione fondati sull'esperienza. Tale dinamica si avvicina al concetto di "comunità riflessiva", in cui il confronto con l'altro attiva processi di revisione delle proprie convinzioni/credenze pedagogiche e professionali, ma anche forme di reciproco riconoscimento e di ridefinizione del proprio ruolo educativo. In particolare, l'esperienza di tirocinio online nel momento dell'emergenza pandemica descritta in Pinelli e Caputo (2022)³⁴ si è rivelata capace di mettere gli studenti universitari

³⁴ Nell'ambito dei corsi di Teoria e pratica della formazione, attivati presso l'Università di Bologna per i Corsi di Studio (lauree magistrali) di area umanistica e destinati alla formazione degli aspiranti docenti, nell'a.a. 2019/20 agli studenti

coinvolti in condizione di osservare, documentare e discutere le pratiche di docenti in servizio e, più in generale, le pratiche in uso nell'ambiente scuola che li aveva accolti. Il contesto virtuale ha così assunto la funzione di laboratorio professionale condiviso, in cui la presenza di tutor e insegnanti esperti ha favorito l'emersione di saperi impliciti, il confronto intergenerazionale e la costruzione di una cultura professionale dialogica. In questa esperienza si riconoscono tratti tipici delle comunità di apprendimento professionale (*Professional Learning Communities*), dove l'identità docente si struttura attraverso la relazione, la riflessione e la partecipazione attiva a un collettivo in apprendimento continuo.

Un ulteriore aspetto concerne il ruolo cruciale del formatore come modello professionale agito. Nel momento in cui il formatore è cosciente di queste dinamiche, la comunità online si configura non solo come ambiente cognitivo, ma come spazio di osservazione, modellamento e rispecchiamento, in cui ogni interazione contribuisce alla costruzione di un ethos professionale condiviso. Si è già avuto modo di osservare che la percezione dell'efficacia della formazione, specialmente se mediata da tecnologie, risulta fortemente dipendente dal percorso personale e professionale del soggetto in formazione. Ogni apprendimento significativo, anche in ambito digitale, si radica sempre in una storia vissuta, nutrendosi in modo determinante della qualità delle relazioni e delle figure con cui si entra in contatto. In tale prospettiva, il formatore non si limita a trasmettere contenuti o a facilitare l'acquisizione di competenze tecniche, ma rappresenta strutturalmente un modello di riferimento incarnato, un esempio vivente di postura professionale e relazionale (Yung, Xu, 2023b). Questo ruolo si manifesta in ogni dimensione dell'interazione formativa, indipendentemente dalla modalità attraverso cui essa si

era stato proposto un percorso di tirocinio su base volontaria presso la secondaria di primo grado "Vladimiro Spallanzani", che in quel momento era coinvolta in un progetto di ricerca con assegno attivato dal docente del corso, prof. Michele Caputo. L'irrompere della pandemia e il conseguente lockdown hanno ridefinito i termini dell'esperienza, che si è comunque svolta in modalità a distanza. I diari di bordo e i report finali dei tirocinanti hanno lasciato emergere in modo generalizzato la sorpresa positiva di questi ultimi, che si sono trovati coinvolti, a loro dire, in un'esperienza "attivante", "estremamente formativa", "capace di inserirmi in una comunità professionale", "incredibilmente arricchente".

svolge: che l'incontro avvenga in presenza o a distanza, la figura del formatore continua a operare come punto di riferimento significativo per i formandi.

Infine, un ulteriore elemento di riflessione riguarda la plasticità pedagogica degli ambienti online, che, se ben progettati, possono favorire non solo l'accesso e la flessibilità, ma anche la costruzione di dispositivi cooperativi e dialogici. L'efficacia della formazione a distanza, da questo punto di vista, non dipende dalla tecnologia in sé, ma dalla qualità delle relazioni educative che essa riesce a generare. L'uso strategico della chat, la pianificazione di spazi per il confronto, la valorizzazione delle domande e delle narrazioni degli insegnanti sono tutti elementi che concorrono alla creazione di una "presenza pedagogica", capace di sostenere il senso di comunità anche nell'ambiente digitale.

Possiamo ora ipotizzare che la qualità della relazione formativa non dipenda esclusivamente dalla prossimità fisica, ma dalla densità umana e professionale dell'interazione. Chi scrive ha ricevuto, in calce al corso per docenti in acquisizione dei 30/60CFU, alcuni feedback inattesi e spiazzanti: "Lei ha un'anima mistica"; "Mi sono commossa leggendo queste pagine/guardando questo video"; "Ho parlato delle nostre lezioni a mio marito"; "Mio figlio oggi ha voluto seguire il corso con me, ha detto che Lei è una professoressa rock". Queste interazioni non ci permettono di dire nulla sull'effettiva efficacia dell'intervento formativo: ci dicono tuttavia di un gradimento e di una percezione di utilità; ma, soprattutto, attestano una forma di simpatia/immedesimazione tra formandi e docente, che testimonia un'avvenuta "riduzione della distanza".

Aggiungiamo che le modalità con cui i formatori gestiscono gli ambienti virtuali e gli strumenti digitali contribuiscono a modellare, in modo implicito ma decisivo, il rapporto che i fruitori svilupperanno nei confronti della didattica online. Il comportamento del formatore, anche nel contesto digitale, si configura dunque come esempio concreto e orientamento pratico per chi si prepara ad abitare professionalmente quegli stessi ambienti. Tuttavia, questa osservazione, pur significativa, si innesta su una comprensione ancor più profonda del processo formativo, già colta da alcuni studenti dei percorsi SSIS (Pinelli, 2013): nella costruzione della professionalità docente, ciò che davvero incide non è primariamente la

dimestichezza con certi strumenti o l'efficacia tecnica nell'uso di piattaforme, ma la qualità globale della presenza del formatore.

In parole povere, il nodo cruciale dell'azione formativa non risiede tanto nella congruenza tra quanto detto e quanto fatto, per quanto tale coerenza venga effettivamente percepita e valutata dai partecipanti, quanto nella capacità del formatore di testimoniare un'unità tra parola, gesto e identità personale: una modalità di stare nella relazione formativa che è espressiva della sua intera umanità. Il docente-formatore, infatti, entra a far parte, a volte in modo indelebile, del patrimonio di immagini interiori, di rappresentazioni professionali e di riferimenti (anche etici) a cui l'insegnante in formazione attingerà, più o meno consapevolmente, nell'elaborazione del proprio stile professionale.

Si potrebbe ipotizzare che, analogamente a quanto accade nei processi educativi infantili, dove l'identificazione con figure adulte significative rappresenta una delle principali vie di costruzione dell'identità, anche nei percorsi formativi degli adulti si attivino dinamiche identificative, sebbene più selettive e meno totalizzanti. In modo speculare, possono instaurarsi anche processi di dis-identificazione, laddove l'esperienza con "cattivi maestri" genera rifiuto e presa di distanza. In ogni caso, la varietà e la complessità delle figure incontrate nel proprio percorso non è neutra: lascia tracce, modella, orienta, e talvolta persiste come riferimento latente, contribuendo in modo sottile ma potente a definire la postura professionale del futuro insegnante.

8. Alcune riflessioni conclusive

Come si vedrà nella seconda parte di questo volume, tra gli insegnanti in servizio che partecipano a percorsi formativi online si registra la tendenza costante a concentrare il giudizio, quando venga loro richiesta una valutazione, sulla figura del formatore più che sugli strumenti digitali impiegati. Tale centralità, di cui la figura del formatore è investita, non si riduce alla sua preparazione tecnica o alla sua padronanza dei contenuti, ma alla sua capacità di entrare in relazione con i partecipanti in modalità percepite come coinvolgenti ed attivanti.

La discriminante è dunque una qualità comunicativa di fondo, una competenza relazionale che precede e orienta l'uso degli strumenti tecnologici e che può essere definita, seguendo Moscato, una forma di "intenzionalità comunicativa" (2008, 2013), capace di generare senso e riconoscimento da parte dei destinatari.

Ciò consente una riflessione di sintesi: i problemi della comunicazione formativa online sono gli stessi di quella in presenza. Essi implicano la capacità, da parte del formatore, di ripensare in tempo reale la propria comunicazione, di intuire le rappresentazioni mentali che si formano nella mente degli uditori all'incontro con i contenuti proposti, di anticipare l'esperienza dei partecipanti e di orientarla ed incanalarla.

Si potrebbe ipotizzare che, ove un docente possieda queste competenze nella dinamica presenziale, non le smarrisca in contesti online. Tuttavia, non si può negare che il passaggio dalla didattica in presenza a quella in modalità online esiga una rinnovata consapevolezza. La distanza fisica e l'intermediazione tecnologica, infatti, spezzano almeno in parte la continuità comunicativa nei suoi aspetti visivi, corporei e prossemici, rendendo meno immediata, per il formatore, la percezione del coinvolgimento effettivo dei destinatari dell'intervento. D'altra parte, si tratta della "variazione su tema" di un problema che non è meno vivo per il formatore in presenza: la necessità, cioè, di costruire il proprio intervento a partire dal destinatario reale, tenendo conto, per quanto possibile, delle sue esigenze formative, delle sue competenze pregresse, del contesto in cui egli vive ed opera, dell'eventuale finalizzazione professionale che i corsisti si attendono da quel percorso di formazione. Analogamente, la necessaria attivazione metacognitiva e metariflessiva richiamata a più riprese in questo capitolo riguarda necessariamente qualsiasi attività di formazione.

Ovviamente, come già accennato, nella formazione a distanza il numero dei partecipanti è una variabile decisiva. Numeri contenuti entro le venti unità consentono al formatore di vedere tutti i partecipanti e, potenzialmente, di interagire con ciascuno di loro. Numeri più elevati rendono necessaria l'introduzione di ulteriori forme di mediazione tecnica/digitale (dai form ai sondaggi, per cui esistono oggi innumerevoli applicazioni), nella logica di una continua stimolazione che possa anche catalizzare e rilanciare

l'attenzione dei corsisti. Ciò implica un'attenzione aggiuntiva in fase di progettazione: è necessario predisporre un'ampia gamma di strumenti, perché siano pronti all'utilizzo in caso di necessità, sulla scorta delle osservazioni condotte dal formatore in tempo reale. Un'ulteriore attenzione deve essere dedicata alla predisposizione dei materiali a corredo: slide con il testo troppo denso o eccessivamente esplicative, ad esempio, potrebbero indurre i partecipanti ad una lettura autonoma, prescindendo dall'esposizione del formatore. Negli ambienti digitali è necessario che ogni elemento di cui l'ambiente formativo si compone sia pensato come occasione per costruire significati condivisi. Si tratta di andare oltre l'obiettivo di "interessare" superficialmente i partecipanti, promuovendo piuttosto una rielaborazione da parte loro, in cui il contenuto proposto possa essere accolto, confrontato, ricostruito e fatto proprio all'interno del sistema cognitivo ed esperienziale dell'adulto in formazione.

Come vedremo nella seconda parte di questo volume, dedicata all'analisi di un caso di formazione online per docenti in servizio, molti degli elementi teorici fin qui esposti trovano riscontro nei dati raccolti. Sarà possibile verificare, seppure in forma ipotetica, la validità del modello comunicativo e relazionale proposto, esplorando in quale modo la qualità dell'interazione e la struttura progettuale del percorso abbiano influito sulla percezione e sull'efficacia dell'esperienza formativa. In tale prospettiva, la segmentazione dell'utenza in base all'ordine di scuola (infanzia/primaria vs. secondaria) si è rivelata una variabile cruciale (e non percorsa, perché emersa come consapevolezza solo al termine del ciclo, anche alla luce dei numeri effettivi di partecipazione): non solo per ragioni numeriche, ma per consentire un'esemplificazione più mirata, in un'ottica di personalizzazione dei contenuti e delle strategie.

In ogni caso, è evidente che i limiti spesso attribuiti alla formazione online appartengono in realtà, e strutturalmente, all'intero processo formativo, indipendentemente dal mezzo. I problemi della comunicazione didattica – la difficoltà di selezionare contenuti pertinenti, la tendenza alla frontalità, la scarsa attenzione all'interazione, l'assenza di personalizzazione – non nascono con la formazione a distanza, e non scompaiono in presenza. Semmai, la modalità a distanza amplifica la visibilità o l'incidenza di difetti comunicativi già presenti a monte. Certamente, essa non risolve, di

per sé, quasi nella forma di una “bacchetta magica”, i problemi di efficacia intrinseci a qualunque attività formativa.

Seconda parte

*Elementi d'esperienza:
un corso di formazione online*

Capitolo 3

Le ragioni di una proposta formativa

1. Una breve nota introduttiva

Questa seconda sezione del volume presenta alcuni materiali empirici, al cui vaglio saranno sottoposte le premesse teoriche esposte nella prima parte e le ipotesi correlate.

Tali materiali, è bene segnalarlo, risentono dell'occasionalità delle circostanze di raccolta. Il campione, come si vedrà, non può essere considerato statisticamente rappresentativo, poiché consta di soggetti auto-selezionatisi in base all'interesse per il corso online proposto, per il titolo prescelto, per i temi in esso trattati. D'altra parte, i materiali raccolti sono ricchi e numerosi. Essi spaziano dai video completi delle lezioni ed alle chat di ciascuna lezione, ai documenti (sintesi, brani antologici, bibliografie, tracce preparatorie) offerti a supporto, fino ai questionari in entrata e in uscita somministrati ai partecipanti in occasione di ogni appuntamento, le loro schede di iscrizione, oltre ai monitoraggi svolti in équipe durante le lezioni e a posteriori, dopo l'esame di ciascun questionario¹.

Il materiale che andremo ad analizzare in questo capitolo rimane in ogni caso interessante, come si vedrà più approfonditamente nei paragrafi che seguono. Innanzitutto il campione, pur non essendo rappresentativo, è comunque significativo, quantomeno in termini numerici; esso è inoltre costituito da soggetti distribuiti su tutto il territorio italiano, impegnati in diversi gradi ed ordini di scuola. In seconda battuta, gli elementi empirici qui utilizzati sono ricavati in

¹ Sotto questo profilo, un indubbio punto di forza è stato costituito dalla reciproca conoscenza tra i membri dell'équipe, che erano anche i docenti del corso.

un contesto di ricerca-formazione: essi provengono dunque dal “vivo” di un’attività formativa rivolta a soggetti adulti, pensata a monte anche nella logica di un progetto di ricerca teso ad esplorare l’online come strumento di formazione degli insegnanti. A motivo di ciò, i materiali empirici disponibili risultano strutturati e sistematici (questionari, osservazioni in équipe durante lo svolgimento delle attività di formazione, confronti e letture in équipe sui dati raccolti dopo ogni sessione formativa), nascendo già intrinsecamente come finalizzati ad un’analisi/riflessione sull’esperienza.

Un ulteriore punto di riflessione, che sarà meglio documentato nelle pagine che seguono, ha a che fare con l’oggettiva difficoltà di pensare e progettare strumenti di verifica e di controllo dell’efficacia delle attività svolte. Naturalmente, tale difficoltà sussiste anche nel caso di qualunque iniziativa di formazione in presenza. Spesso, infatti, i nostri strumenti si limitano a misurare il gradimento da parte dei partecipanti, ma non è detto che essi possano “misurare” la reale efficacia e l’impatto formativo dell’offerta, soprattutto nel medio e lungo termine.

2. Il progetto *Formare docenti online: nuove opportunità pedagogiche* e le sue ragioni

Come si è accennato, il corso di formazione di cui si riferisce è stato ideato all’interno di un progetto di ricerca con assegno, *Formare docenti online: nuove opportunità pedagogiche*. Per chiarezza nei confronti del lettore, se ne ricostruiscono qui sinteticamente le linee portanti.

Ideato dal prof. Michele Caputo (Dipartimento delle Arti, Università di Bologna), il progetto di ricerca è maturato nel solco di un lungo percorso precedente, in cui l’indagine teoretico-pedagogica² si associava a concrete esperienze di attività di formazione di docenti e aspiranti docenti presso le SSIS e il TFA, e nei corsi pre-professionali di *Teoria e pratica della formazione e Pedagogia dell’espressione artistica*, destinati a studenti delle lauree magistrali umanistiche dell’Università di Bologna.

² Cfr. Caputo, 2002; 2010; 2011; 2022a, 2022b.

Non a caso, l'intuizione originaria era nata in calce alla realizzazione di un precedente percorso online di formazione per insegnanti, dedicato a *Conflitto coniugale e maturità affettiva: implicazioni educative e didattiche*. Tale corso era stato organizzato dalla cattedra di Pedagogia generale del Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna (prof. Michele Caputo) e dal gruppo *RES - Ricerche Educative con le Scuole*³ attivo presso il medesimo Dipartimento, in collaborazione con la sezione bolognese dell'associazione nazionale di insegnanti UCIIM⁴. L'iniziativa, proposta per l'a.s. 2022/23 a docenti in servizio (e svoltasi effettivamente nella primavera 2023), aveva raccolto più di cento iscrizioni su tutto il territorio italiano. Il bilancio conclusivo aveva suggerito alcune ipotesi di lavoro relativamente alla formazione degli insegnanti in servizio ed ai dinamismi della formazione online, considerati singolarmente e nella loro intersezione. Riflessioni, queste, che per certi versi approfondivano le domande già suscitate dalla "migrazione online" della didattica ad ogni livello in periodo pandemico.

Le questioni emerse in quell'occasione si sono successivamente tradotte nel campo di indagine entro il quale è maturato il progetto di ricerca *Formare docenti online: nuove opportunità pedagogiche*, assieme al corso di formazione per insegnanti che ne è scaturito.

2.1. Una "cultura pedagogica di scuola"

Una prima grande area tematica che faceva da sfondo all'intero progetto (ma che guidava anche la progettazione e conduzione del corso) atteneva alla formulazione di una "teoria dell'insegnamento", a sua volta articolata su un duplice versante:

- teoria dell'insegnamento in rapporto agli insegnanti di scuola, concepiti come interlocutori/destinatari della formazione;
- teoria dell'insegnamento in rapporto ai formatori di insegnanti, chiamati ad interrogarsi sul *quid* epistemologico e metodologico dell'insegnamento /formazione online rivolto a soggetti di media età adulta, in servizio nella scuola.

³ <https://site.unibo.it/res/it>.

⁴ Unione Cattolica Italiana di Insegnanti, Dirigenti, Educatori e Formatori.

Si trattava, in sintesi, di promuovere una “cultura di scuola” professionale di tipo pedagogico.

Come da declaratoria del progetto,

per *cultura pedagogica professionale* intendiamo una cultura personale dei docenti non limitata ai contenuti dell’insegnamento, e neppure alle tecniche e strategie didattiche più comunemente accreditate e praticate. Si tratta di una conoscenza non superficiale di tematiche sociali, indagate prevalentemente dalle scienze umane, di estrema rilevanza per i processi educativi e formativi, anche quando esse intervengono/incidono solo in maniera indiretta su tali processi⁵.

Su questa scia, la declaratoria proseguiva segnalando che il progetto si configurava come collettore di alcuni assunti specifici maturati, nell’ambito di una più ampia prospettiva pedagogica circa la formazione del docente di scuola, dal proponente e dal Centro RES:

La mediazione pedagogica: i nuclei tematici, che spesso emergono nel contenuto di uno (o più) specifici testi prodotti dalla ricerca accademica, non vanno solo illustrati ed esplicitati, ma si dovrà sempre, insieme agli insegnanti partecipanti, discutere le possibilità della trasposizione didattica dello specifico contenuto proposto, oppure le necessità da esso sollecitate di un approccio pedagogico alternativo nei diversi ambiti scolastico-educativi.

Ruolo strategico degli insegnanti esperti: la cultura pedagogica professionale prefigurata non può prescindere da una effettiva ed acquisita esperienza sul campo, a motivo della quale i docenti esperti hanno maggiore autorevolezza negli ambienti scolastici e nelle comunità di riferimento. Una cultura di scuola, quando si afferma, incide anche sulle opinioni e sugli atteggiamenti delle famiglie degli allievi, e può contribuire all’efficacia dell’azione educativa e didattica scolastica consolidandone l’autorevolezza.

La cultura di scuola agente di cambiamento: se si vuole promuovere una trasformazione sensibile nella cultura di scuola occorre che i docenti possano confrontarsi con la ricerca pedagogica (e le ricerche disciplinari) mettendo in comune le loro riflessioni professionali⁶.

⁵ M. Caputo (2023), *Progetto “Formazione docenti online: nuove opportunità pedagogiche”*, Dipartimento delle Arti, Università di Bologna, protocollo 196271.

⁶ *Ivi.*

Questa prospettiva, per inciso, implica un peculiare dinamismo nel rapporto tra ricercatori e docenti, tra mondo accademico e mondo scolastico: gli insegnanti, cioè, non possono essere ridotti semplicemente a destinatari di progetti pensati dagli accademici; essi sono piuttosto protagonisti e fonti primarie a cui la ricerca può attingere, in una “nuova alleanza” (cfr. Damiano, 2006; Domenici, 2006) nella quale pratica “esperta” e ricerca si sostengono e rilanciano reciprocamente (si tratta, peraltro, del principio ispiratore del Centro RES).

2.2 Insegnamento, formazione dei docenti e “orizzonti di senso”

Agli elementi succitati occorre aggiungere un ulteriore punto di riflessione, che costituiva una premessa almeno inizialmente implicita, la quale si è tuttavia rivelata “fondativa” lungo il concreto svolgimento del progetto. Il nucleo centrale di quest’ultimo era costituito dalla realizzazione di un nuovo corso di formazione online per insegnanti, da svolgersi durante l’anno scolastico 2023/24. Il tema prescelto era relativo al conferimento di senso: tema che a sua volta, come si è già avuto modo di discutere nel primo capitolo di questo volume, chiama in causa l’intreccio tra costruzione dell’identità personale, mente e orizzonte socioculturale, pensiero dimostrativo e simbolico/narrativo, etc. La questione del conferimento di senso, dunque, esige di essere collocata entro una più generale riflessione sui caratteri strutturali del processo educativo, sul ruolo che in esso giocano le grandi narrazioni, sulla mediazione adulta dell’orizzonte simbolico in dialogo/intersezione col quale il processo stesso si compie.

Tale proposta tematica, che ha effettivamente intercettato l’interesse di numerosi insegnanti sul territorio nazionale (iscrittisi in massa al corso), si è svolta su due livelli.

Da un primo punto di vista, infatti, la questione dell’orizzonte di senso/conferimento di senso si è configurata come oggetto/contenuto specifico dell’attività formativa progettata. Per altro verso, la riflessione su esso da parte dei formatori ha consentito di sondarne più in profondità le implicazioni educative e didattiche, anche sull’onda delle sollecitazioni che i partecipanti al corso fornivano

tramite diverse tipologie di feedback⁷. In altre parole, il conferimento di senso non si è limitato a fungere da “contenuto di lezioni”, ma la riflessione volta a “rigenerarlo”⁸ come oggetto didattico ha retroagito ricorsivamente anche sulla strutturazione del corso, sulle strategie didattiche ed espositive prescelte, sul tipo di monitoraggio effettuato e sulla lettura dei feedback degli insegnanti. Di fatto, dunque, il tema ha rivelato la sua intrinseca potenzialità euristica, riconosciuta come tale tanto dai promotori del corso quanto dai partecipanti. Non a caso, la riflessione così maturata in sede di preparazione delle attività formative è confluita in pubblicazioni rivolte alla comunità scientifica e/o al mondo dei docenti di scuola⁹.

2.3. Metodologie, obiettivi ed articolazione del progetto di ricerca

Il progetto *Formare docenti online* si iscriveva nella prospettiva metodologica della Ricerca-Formazione (R-F), maturata nel seno della Ricerca-Azione (R-A)¹⁰ già sul finire degli anni Ottanta ed oggetto di una linea specifica di ricerca attivata presso il Centro interuniversitario di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell’Insegnante (CRESPI) dell’Università di Bologna.

La R-F si pone nella logica della già menzionata collaborazione tra mondo della ricerca ed insegnanti, con la predisposizione di setting e percorsi di ricerca in cui i due “mondi” si trovino impegnati in una collaborazione fattiva. Essa è inoltre sorretta dalla convinzione che solo in questa interazione sia possibile incidere sulla vita di scuola¹¹.

È anche sulla scorta di tali assunti che l’obiettivo cardine del progetto è stato identificato nella realizzazione di un percorso di formazione online per docenti in servizio. Ci si aspettava di poter

⁷ Il resoconto compiuto di tutti questi passaggi e delle singole fasi del corso sarà oggetto delle pagine che seguono.

⁸ La descrizione dell’attività di insegnamento come continua rigenerazione e comunicazione di contenuti da parte del docente è desunta da Moscato (2008).

⁹ Mi riferisco a Moscato (2024a, 2024b) e Pinelli (2024f).

¹⁰ Per le linee generali della Ricerca-Azione come “ingresso a spirale” nel fenomeno indagato, mai definitivamente compiuto, cfr. Barbier (1996).

¹¹ Per una panoramica circa la metodologia della R-F rimando alle pubblicazioni della collana ad essa dedicata presso l’editore FrancoAngeli dal già citato Centro CRESPI, ed in particolare alla curatela di Asquini (2018).

identificare alcuni elementi utili all'elaborazione di un modello formativo professionale in contesti virtuali; e di poter giungere alla produzione di materiali didattici (o di “modelli” di materiali) funzionali alla formazione online. Un ulteriore punto focale era costituito dalla “verifica” del tema prescelto, il conferimento di senso nella scuola, in rapporto ai bisogni formativi dei docenti.

Nella costruzione del *framework* teorico del progetto è confluito, ovviamente, anche uno spoglio della letteratura dedicata alla formazione in servizio dei docenti, che ne costituiva il punto di lavoro iniziale. Un primo elemento da rilevare, a fronte dell'abbondanza di ricerche dedicate alla formazione degli aspiranti docenti da un lato e alla didattica online dall'altro, è la scarsità di letteratura dedicata alla formazione degli insegnanti in servizio in contesti virtuali (capitolo molto specifico del più ampio nodo concettuale della formazione dell'adulto in contesto di lavoro, e segnatamente dell'insegnante in servizio attivo, rispetto al quale esso costituisce un ambito ancora in via di esplorazione¹²).

In realtà, come si è già avuto modo di osservare nei capitoli precedenti, esistono studi al riguardo, tendenzialmente originati da ricerche empiriche¹³; tuttavia il loro numero risulta decisamente inferiore rispetto a quelli dedicati alla DAD in contesto scolastico o all'impiego di modalità online in contesto accademico. Ricerche, queste ultime, che si concentrano su percorsi formativi i cui destinatari sono studenti universitari: soggetti collocati nella prima età adulta, per i quali il tempo-studio è ancora la principale o esclusiva occupazione. Dunque, benché tra costoro vi siano sicuramente anche aspiranti/futuri docenti, non è possibile assimilarne la condizione a quella degli insegnanti in servizio (nella stessa logica per cui distinguiamo gli insegnanti in formazione/neofiti dagli insegnanti esperti).

¹² Diverso il caso della formazione delle competenze degli insegnanti quanto ad utilizzo di strumenti informatici o di TIC, rispetto al quale le ricerche abbondano.

¹³ Per un elenco (certamente non esaustivo) di questi titoli rimando al Capitolo 2 del presente volume ed alla sezione bibliografica. Una prima e più sintetica elencazione in Pinelli, 2024e, 2025b. In particolare, nel primo dei due contributi si tenta una prima riflessione “fondativa” a carattere teoretico-epistemologico scaturita dal progetto. Ai titoli già citati nei capitoli precedenti aggiungo Maccario (2016); Pinelli, Caputo (2022); Radiciotti (2001).

Come si può evincere, la questione “formazione online del docente in servizio” apre in realtà numerosi problemi reciprocamente implicanti e comunicanti, nella logica delle “scatole cinesi”: e prima di poterne esaminare l’interazione è necessario approfondirli singolarmente. Tra questi, un punto saliente è emerso già in fase iniziale come “problema aperto” e si è confermato tale nel corso della ricerca, delineando così un ulteriore capitolo della cornice teorica di riferimento. Si tratta di questo: il progettare la formazione degli insegnanti in servizio implica necessariamente l’assumere come interlocutori soggetti che si trovano nella media adultità, oltre che in condizioni stabili e continuative di impegno professionale¹⁴. Ad oggi, tuttavia, non disponiamo di modelli esaustivi e convincenti relativi all’apprendimento in età adulta, né di modelli della psiche adulta pedagogicamente impostati. Tanto è vero che, per affrontare questi temi, il pedagogo tendenzialmente deve rivolgersi ad alcune aree della filosofia della conoscenza/psicologia¹⁵, o attingere a modelli psichici di matrice psicoanalitica¹⁶.

3. Il corso di formazione online per insegnanti *Dare senso al mondo: geni e caratteri generali*

Alle riflessioni sopra riportate si sono aggiunte considerazioni maturate anche nel solco di esperienze di formazione insegnanti già svolte. In particolare, si è constatato come il docente adulto in servizio attivo, non di rado impegnato tanto nello svolgimento della professione quanto nell’assolvimento di responsabilità di cura (di

¹⁴ Direttamente connessi a tale questione risultavano i temi trattati nel primo capitolo di questo libro: l’apprendimento/sviluppo di competenze professionali in situazione, dentro contesti lavorativi e, nel caso specifico, dentro la vita di scuola (cfr. Pinelli, 2013; Schön, 1983, 1987); e studi empirici nella logica della “ricerca con le scuole” (Pinelli, 2019a, 2019b, 2020, 2022b, 2024a; Pinelli, Caputo, 2020, 2021a, 2021b, 2022).

¹⁵ Si vedano i già citati lavori di Bruner e Polanyi. Ma bisognerebbe rileggere in altra chiave anche Vygotskij (1934) e Piaget (1974); si veda anche la selezione antologica in lingua italiana curata da L. Sarno, 1980).

¹⁶ Come già anticipato, sulla scorta di una riflessione avviata da Moscato (1998, 2002, 2022b) si fa qui riferimento agli studi di S. Arieti (1967, 1976), Erikson (1964, 1978, 1982), Maslow (1954/1970², 1961, 1968).

figli o di genitori anziani), costituisca un destinatario potenzialmente predisposto alla fruizione di proposte online. Lo strumento virtuale consente infatti di inserirsi nella prospettiva *lifelong learning* che tanti docenti ancora riconoscono come dirimente rispetto al proprio lavoro. L'abbattimento delle difficoltà logistiche e la possibilità di seguire lezioni in diretta o in differita garantiscono la flessibilità che la condizione adulta spesso richiede, a fronte di dinamismi psichici che, meglio di quella infantile/adolescenziale, possono sostenere (sia in termini di attenzione che in termini emotivi) la modalità a distanza, riportandone guadagni formativi significativi¹⁷.

Di qui la decisione di ideare, progettare, realizzare e monitorare un corso online di formazione docenti, interamente gratuito, fruibile in diretta streaming con rilascio di attestato per ogni singola lezione frequentata, e disponibile (video delle lezioni e materiali a supporto) anche in differita, in *open access*.

Tale iniziativa formativa, svolta – come già segnalato - in collaborazione tra il gruppo RES (Ricerche Educative con le Scuole) del Dipartimento delle Arti e la sezione bolognese dell'associazione professionale docenti UCIIM, si è svolta fra febbraio e maggio 2024: inizialmente su piattaforma Teams e, a partire dal quarto incontro, su piattaforma Zoom, a fronte di alcune difficoltà logistiche rilevate dai partecipanti nell'utilizzo del primo strumento, meno capillarmente diffuso¹⁸.

La tematica prescelta per il corso era legata ad una linea di ricerca recentemente avviata all'interno del gruppo RES, relativa alla questione del significato/senso come forza dinamica dell'Io. Un tema, questo, evidentemente pregno di ricadute educative e didattiche, e che si è “tradotto” nel titolo globale “*Dare senso al mondo*”. *Desideri, affetti, motivazioni nel processo educativo*.

¹⁷ Esiste una letteratura internazionale in continuo aggiornamento dedicata alla possibilità, offerta dal canale virtuale, di conciliare l'esigenza di accrescimento formativo e quella di flessibilità. Ovviamente, i primi studi in tal senso sono riferibili all'epoca Covid (cfr, ad esempio Stone, Freeman, Dymont, Muir & Milthorpe, 2019; Turan, Kucuc & Cilligol Karabey, 2022).

¹⁸ L'iniziale opzione per Teams era legata al suo essere integrato nel “pacchetto” di servizi digitali che l'Università di Bologna offre ai suoi docenti e studenti; inoltre, l'impiego di questa piattaforma avrebbe consentito di sostenere fino a mille accessi contemporaneamente senza alcun costo aggiuntivo.

Il nucleo tematico del significato/orizzonte di senso si è poi declinato secondo snodi e focus specifici affidati a diversi membri dell'équipe di progetto, composta da Michele Caputo, Rosino Gabbiadini, Maria Teresa Moscato, Giorgia Pinelli, Chiara Sirk, Alberto Spinelli. Questa la scansione effettiva:

- 16 febbraio 2024: *Il conferimento di senso nel processo educativo: un compito della scuola?* (Maria Teresa Moscato).
- 29 febbraio 2024: *Percorsi del pensiero narrativo verso una ragione aperta* (Maria Teresa Moscato).
- 15 marzo 2024: *Prigionieri del labirinto? Amore, affettività e conferimento di senso* (Giorgia Pinelli).
- 4 aprile 2024: *La religione come conferimento di senso* (Rosino Gabbiadini).
- 19 aprile 2024: *Quando la musica si fa senso: come il cinema racconta* (Chiara Sirk e Alberto Spinelli).
- 3 maggio 2024: *Narrazioni fantasy, immaginario giovanile e conferimento di senso* (Michele Caputo).

La locandina ed il programma del corso, con annessa possibilità di iscrizione, sono stati messi in circolazione a metà gennaio tramite i seguenti canali:

- mailing list di UCIIM Bologna;
- segnalazione dell'iniziativa, da parte di UCIIM, alle segreterie delle scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale, con preghiera di diffusione presso il proprio personale;
- segnalazione dell'iniziativa, da parte del Gruppo RES, al Responsabile del Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, con preghiera di diffusione presso gli Uffici Scolastici Diocesani su tutto il territorio nazionale;
- segnalazione diretta, da parte dei componenti dell'équipe, ai numerosi contatti personali maturati negli anni in contesto scolastico;
- segnalazione sul sito e sui canali social di UCIIM Bologna e del gruppo RES;

- segnalazione tramite newsletter della Società Italiana di Pedagogia (SIPED).

Per aumentare le possibilità di comunicazione era stato creato un indirizzo mail del corso, riportato sulla locandina: res.uciim.bo@gmail.com.

Le iscrizioni sono rimaste aperte per un mese, da metà gennaio a metà febbraio 2024, con la chiusura del form online di iscrizione due giorni prima dell'avvio del corso. Esse sono state successivamente riaperte per sette giorni, nell'ultima settimana di febbraio 2024, a fronte di numerose richieste in tal senso giunte nei giorni immediatamente successivi allo svolgimento della prima unità formativa.

Rimandando alla sezione dedicata all'analisi delle iscrizioni alcune considerazioni più approfondite, mi limito qui a segnalare che il form di iscrizione era unico/unitario per tutto il corso. Esso comprendeva in primo luogo la richiesta dei dati anagrafici (nome e cognome, genere, nome e provincia dell'istituto di appartenenza, ordine e grado di scuola, disciplina insegnata) e di contatto (indirizzo email). Una domanda specifica, funzionale al monitoraggio complessivo da parte dell'équipe, atteneva alla modalità tramite la quale il corsista era venuto a conoscenza dell'iniziativa. Infine, sei successivi item prevedevano per il docente – tramite spunta – la possibilità di iscriversi a tutte e sei le lezioni o unicamente ai singoli appuntamenti di interesse. Di fatto, comunque, il link di accesso è sempre stato mandato volta per volta, per ogni lezione (tre giorni prima del suo effettivo svolgimento), all'intera mailing list degli iscritti. Questa scelta era legata alla preoccupazione di non “perdere” accidentalmente corsisti interessati o iscritti ad un dato momento formativo. Peraltro, alcuni dei partecipanti hanno ringraziato a posteriori per l'invio dei link a prescindere dall'effettiva iscrizione a “quella” determinata lezione. Essi hanno dichiarato che ciò aveva consentito loro di fruire di appuntamenti inizialmente esclusi per timore di incompatibilità logistiche poi risolte; altri hanno ammesso che, nonostante l'opzione iniziale per alcune lezioni mirate che suscitavano maggiormente il loro interesse, la fruizione delle prime lezioni del corso li ha motivati a seguire il percorso per intero.

Contestualmente al link, in un'unica mail, i corsisti ricevevano in allegato anche una traccia di sintesi dei temi che la lezione avrebbe affrontato. La traccia, ovviamente, era predisposta per ciascuna lezione dal relatore che la avrebbe tenuta effettivamente.

Poiché UCIIM è associazione accreditata a livello ministeriale, era prevista e segnalata esplicitamente la possibilità di rilasciare, previa richiesta indicata in sede di iscrizione, un attestato di partecipazione per ogni unità formativa. Di qui la necessità "tecnica" di monitorare accessi e durata di permanenza in aula virtuale dei corsisti per ogni appuntamento formativo. Ciò si è materialmente tradotto nella predisposizione di due form per ogni lezione, uno per la firma in entrata ed uno per la firma in uscita, in modo da consentire ad UCIIM Bologna il controllo incrociato delle presenze, anche con il supporto del report presenze della piattaforma utilizzata (attestante, oltre all'avvenuta firma in ingresso e in uscita, la permanenza in aula virtuale da parte di ciascun soggetto). Supporto, questo, risultato indispensabile anche per sciogliere dubbi o riserve sull'effettiva presenza di corsisti che dichiaravano di non esser riusciti ad accedere ad uno dei due form – solitamente a quello in entrata - a causa di problemi di connessione dovuti alle tempistiche di ingresso, che avevano impedito loro di collegarsi nel tempo effettivo di apertura per la compilazione.

D'altro canto, a questa esigenza di tipo amministrativo-organizzativo si sposava l'interesse, da parte dell'équipe, a raccogliere materiali utili alla valutazione, revisione/correzione e verifica del corso, sia in itinere che in sede di bilancio finale. Di qui la particolare struttura dei due form:

- il form di firma in ingresso, inizialmente compilabile per un arco di tempo di 30 minuti (dai quindici minuti precedenti l'inizio della lezione ai quindici minuti successivi), era concepito come un foglio firme standard. Il corsista era tenuto ad indicare nome e cognome, scuola di appartenenza, indirizzo email ed autorizzazione al trattamento dei dati personali;
- il form di firma in uscita, compilabile a partire da quindici minuti prima del termine previsto della lezione e fino ai trenta minuti successivi, rispondeva anche alla necessità di raccogliere un feedback di valutazione della lezione da parte

dei partecipanti. Esso era quindi concepito in questi termini: in chiusura del questionario, accanto a nome e cognome del partecipante e al nome dell'istituto di appartenenza e alla fascia d'età, si chiedeva nuovamente di indicare ordine e grado di scuola e materia di insegnamento. Il corpo principale del form era tuttavia costituito da sei domande di feedback circa l'efficacia dei materiali offerti (nello specifico, la traccia sintetica inviata assieme al link) e della lezione nel suo complesso¹⁹. A tale strumento analitico si sono aggiunti, in fase di verifica/monitoraggio, materiali "grigi" spontaneamente offerti dai partecipanti: interventi dei presenti durante gli appuntamenti formativi, chat della riunione, comunicazioni giunte tramite la casella mail predisposta per il corso.

Come si è accennato, ogni appuntamento formativo era corredato da materiali a supporto, definiti in prima battuta da ogni relatore ed in seguito esaminati ed approvati dall'équipe organizzativa in seduta plenaria:

- schema di sintesi della lezione, da far avere ai corsisti prima dell'incontro effettivo contestualmente al link di accesso all'aula virtuale;
- letture integrative di approfondimento e bibliografie tematiche ragionate, che sono state rese disponibili nel giorno successivo ad ogni lezione sul sito del gruppo RES, nella pagina dedicata al corso²⁰, in modalità *open access*. Nella medesima pagina, assieme a questi materiali, si rendeva disponibile il link al

¹⁹ L'Appendice 1, collocata al termine del volume, riporta la "versione base" del form/questionario in uscita. Segnalo tuttavia che quest'ultimo ha subito alcune variazioni dipendenti da particolari scelte dei relatori. In particolare, il questionario di monitoraggio della lezione 5, incentrata sul binomio musica/cinema, constava di sette domande anziché delle "canoniche" sei: l'item aggiuntivo domandava un feedback sui materiali audiovisivi introdotti dai relatori nel corso della spiegazione. Il questionario di monitoraggio della lezione 6, invece, constava di cinque soli quesiti, stante la scelta del relatore di non inviare preventivamente una traccia di sintesi della lezione.

²⁰ <https://site.unibo.it/res/it/agenda/dare-senso-al-mondo-desideri-affetti-motivazioni-nel-processo-educativo>.

video completo della lezione sul canale YouTube di UCIIM Bologna²¹, video comprensivo anche del momento di dibattito²².

Il monitoraggio costante e condiviso del corso ha permesso di rilevare alcuni problemi in itinere, ai quali si è cercato di offrire soluzione, per quanto possibile. Segnalo a titolo di esempio alcune “correzioni di rotta” intervenute:

- dopo i primi due incontri, la durata del tempo disponibile per la firma in ingresso è stata estesa, passando da 30 minuti complessivi (dai 15 minuti precedenti ai 15 successivi all’inizio della lezione) a 45 (dai 15 minuti precedenti ai 30 successivi all’inizio della lezione). La scelta è stata definita collegialmente in équipe, a fronte di numerose segnalazioni tramite mail circa difficoltà di accesso, che noi stessi avevamo potuto constatare “in presa diretta”. Difficoltà, queste, dovute probabilmente all’alto numero dei partecipanti, che nelle diverse lezioni ha presentato un’oscillazione tra un numero minimo di circa 200 persone effettivamente presenti ed un massimo di oltre 450;
- dopo il primo incontro, il form in uscita ha subito un piccolo aggiustamento. Nella prima versione, si chiedeva al soggetto di indicare “Cognome e Nome” nella stessa stringa. Ciò ha comportato un passaggio aggiuntivo (e dispersivo in termini di tempo impiegato) in fase di controllo delle presenze, poiché più di un rispondente aveva anteposto il nome al cognome. Quando ci siamo resi conto di ciò, è stato necessario lavorare manualmente sul file di excel originato dal form per riordinarlo. Dal secondo questionario in uscita, dunque, si è deciso di domandare “Cognome” e “Nome” tramite due stringhe distinte, anteponendo sempre quella relativa al cognome;
- in corrispondenza del terzo incontro si è verificato un malfunzionamento generalizzato di Teams, segnalato anche da

²¹ <https://www.youtube.com/@sezioneuciimdibologna1986/featured>.

²² In apertura e in chiusura di ogni lezione, il presidente UCIIM Bologna chiedeva ai corsisti, qualora intervenissero in chat o in forma audio/video, di inviare mail di liberatoria all’indirizzo di posta elettronica predisposto per il corso, onde poterli includere nel video diffuso pubblicamente.

numerosi corsisti, che per l'intero pomeriggio si sono trovati impossibilitati ad accedere alla piattaforma e a partecipare alla diretta streaming. Anche in conseguenza di ciò, l'équipe organizzativa ha deciso di trasferire i restanti tre appuntamenti da Teams a Zoom. Tale scelta ha preso atto anche della minore dimestichezza con Teams da parte di numerosi corsisti, oltre alla sua minore fruibilità (ad esempio, l'impossibilità di accesso o l'elevata instabilità che Teams presenta quando si tenta di collegarsi tramite smartphone, almeno in occasione di riunioni particolarmente affollate). Il punto rilevante da sottolineare in questo caso è che la familiarità con una piattaforma o il suo miglior funzionamento sono elementi di cui tenere conto in fase di progettazione di un corso on line.

3.1. Il metodo di lavoro

Prima di passare ad una descrizione analitica dei dati grezzi raccolti (relativi alla composizione delle iscrizioni e al monitoraggio delle singole lezioni), è opportuno riferire la modalità operativa prescelta.

Una prima ipotesi di lavoro rispetto alla predisposizione del corso era legata alla necessità di una progettazione del percorso nella sua globalità, che fosse discussa e condivisa dall'intera équipe. Di fatto, la condivisione e la discussione collegiale hanno interessato non solo le linee generali del percorso, ma sono entrate nel dettaglio, toccando le singole unità formative.

Da tale accorgimento è scaturito un intreccio di diverse attività in cui l'équipe si è trovata coinvolta, con riunioni plenarie a cadenza mensile, a partire da ottobre 2023 fino a maggio 2024. Questi appuntamenti erano dedicati ad un esame dell'articolazione complessiva del percorso e all'individuazione di principi metodologici condivisi, che ciascun relatore si impegnava a seguire nella preparazione e nello svolgimento del segmento affidatogli. Tra le note di metodo collegialmente approvate figurava l'impegno a predisporre, per ogni lezione, i materiali a corredo di cui già si è fatto cenno:

- schema di sintesi della lezione, da far avere ai corsisti qualche giorno prima dell'incontro effettivo;

- letture integrative di approfondimento e bibliografie tematiche ragionate, che sarebbero state rese disponibili il giorno successivo alla lezione sul sito del gruppo RES, in modalità *open access*²³.

Una riflessione ulteriore, sempre collegialmente condivisa, ha investito gli strumenti organizzativi e di monitoraggio: il modulo di iscrizione, il questionario in ingresso previsto per ciascuna lezione, il questionario in uscita, corredato da domande analitiche relative allo svolgimento della lezione stessa e ai materiali forniti dal relatore.

Rimandando alle pagine che seguono l'analisi puntuale di questi materiali, mi limito qui ad anticipare che la loro conformazione rispondeva da un lato ad esigenze organizzative (raccolgere nominativi ed indirizzi mail dei partecipanti, controllare le presenze effettive, archiviare gli indirizzi email al fine di rilasciare attestato di partecipazione), dall'altro era finalizzata all'acquisizione di dati empirici utili al monitoraggio delle aspettative degli iscritti, delle loro esigenze formative, dell'efficacia o inefficacia della proposta fatta.

Si era inoltre ritenuto opportuno garantirsi che ciascun relatore avesse conoscenza/consapevolezza dell'intero corso. Ciascuna lezione era concepita come modulo formativo a sé stante (e, conseguentemente, anche a chi intendesse seguire il percorso completo era richiesto di iscriversi a ciascuna unità singolarmente). In équipe si era tuttavia stabilito di mantenere una continuità ideale tra le diverse lezioni. Questo aspetto appariva fondamentale, affinché ciascun relatore potesse meglio contestualizzare il proprio segmento tematico. Tale continuità, peraltro, è stata riconosciuta espressamente (come ci attestano i monitoraggi effettuati) dai partecipanti assidui. Nella medesima logica si collocava la presenza in contemporanea dell'intera équipe ad ogni incontro: una presenza che, almeno ad inizio lezione, nelle more dei saluti iniziali e delle presentazioni/comunicazioni istituzionali, era visibile e "attiva".

La presenza dell'intera équipe a tutte le lezioni del corso rispondeva, inoltre, ad un imprescindibile requisito metodologico: di

²³ Assieme a questi materiali, come già detto, si rendeva disponibile il link al video della lezione sul canale YouTube di UCIIM, previo rilascio di consenso firmato da chi era intervenuto nominalmente nello spazio riservato al dibattito/confronto.

fatto, si è trattato a tutti gli effetti di una forma di osservazione partecipante, nella quale ciascun membro del gruppo era chiamato ad osservare il particolare “ecosistema” che si creava nel corso di ogni appuntamento²⁴. Mentre il relatore del giorno era impegnato nello svolgimento della relazione, gli altri cinque componenti dell’*équipe* potevano monitorare in forma partecipante le reazioni dei corsisti, l’andamento della chat, il tono degli interventi e interazioni che vi comparivano, il modo in cui la lezione nel suo complesso si svolgeva.

Come già si accennava, ci è sembrato un dato rilevante che i corsisti che hanno partecipato al percorso nella sua interezza, o almeno a più della metà degli incontri, abbiano ritenuto di riconoscere in questa modalità di lavoro il frutto di uno “spirito di squadra” / “di gruppo” tra i relatori, intuendo o supponendo legami di amicizia. Nei questionari di monitoraggio (ma anche in comunicazioni giunte tramite altri canali, come la casella email predisposta per il corso) non mancano verbalizzazioni di questo tenore: “siete una bella squadra”, “si percepisce che lavorate assieme da tempo”, “tra voi si vede uno spirito di comunità”.

Questa modalità di lavoro ha sortito anche un effetto imprevisto, pur coerente con le nostre ricerche sulle “comunità di pratica” o “comunità educanti” come luogo formativo ed apportatore di positive motivazioni. Si tratta di un dinamismo per cui gli insegnanti destinatari del corso si sono sentiti coinvolti ed inclusi in questo percepito “spirito di gruppo” (“dopo le prime fatiche online stiamo diventando espertissimi, alla fine del corso saremo informatici provetti”; “siamo una squadra fortissima”; “nella mia scuola mi sento sola, queste lezioni sono ossigeno perché mi inseriscono in un gruppo”).

Nella formazione di adulti in servizio questo aspetto appare dirimente: la percezione di trovarsi tra colleghi uniti da una medesima sensibilità e di far parte di una “comunità professionale”

²⁴ Come è noto, questa tecnica di ricerca (ampiamente praticata nella ricerca sociale e antropologica) prevede l’ingresso del ricercatore nel gruppo oggetto di studio, con tempi prolungati di permanenza e con la partecipazione alla vita e alle azioni del gruppo stesso. Cfr. Mortari, 2007, con la bibliografia annessa. Utile anche un confronto con Lorcerie (2003) e Silverman (2000).

(non necessariamente in presenza) è essa stessa fattore costruttivo di motivazione al lavoro. Ovviamente l'impiego di strumenti virtuali esige di prevedere e ponderare accuratamente la gestione dei tempi, in modo ancor più decisivo di quanto non esiga la formazione in presenza. In sede di progettazione, dunque, si è stabilito di destinare all'incirca una metà del tempo-lezione a domande e considerazioni dei partecipanti, creando uno spazio di dibattito che si è esplicato sia attraverso la chat della riunione che nella forma di interventi a voce, con attivazione del microfono dei partecipanti su loro richiesta. Pertanto, ogni lezione si è suddivisa di fatto tra un'ora di esposizione del relatore (che nel corso della trattazione domandava ai presenti alcuni feedback in chat, al limite anche nella forma di emoticon) e analogo tempo di discussione. In questo secondo momento della lezione, era appunto possibile per i corsisti intervenire anche oralmente²⁵. L'opportunità è stata colta e sfruttata con entusiasmo costruttivo dai partecipanti, in modo sempre più naturale man mano che il corso procedeva. Già dal terzo incontro, infatti, essi hanno iniziato ad interagire anche tra loro oltre che con i relatori, offrendosi vicendevolmente consigli e spunti di lettura/lavoro tramite la chat condivisa, o fornendo risposte personali a domande inizialmente poste all'intera assemblea (scambi, questi, documentati appunto dalla chat della riunione). Questa dinamica è coerente con la natura degli apprendimenti significativi, che sono davvero tali nella misura in cui incidono sull'esperienza di vita del soggetto, divenendo oggetto di motivazioni intrinseche²⁶. Nella medesima logica, orientata alla

²⁵ Si è scelto di non far attivare la telecamera per semplificare le questioni legate alla privacy, dato che le videoregistrazioni di ogni appuntamento sarebbero state caricate su YouTube.

²⁶ Cfr. la ricerca di Al-Rashaida & Massouti (2023) su alcuni docenti degli Emirati Arabi: questi ultimi, coinvolti in un percorso universitario di formazione pre-servizio sull'inclusione (svolto online in epoca Covid-19), hanno giudicato la formazione a distanza utile come meta-riflessione sul proprio vissuto, o viceversa come qualcosa di assolutamente disconnesso dalla pratica, nella misura in cui avevano già potuto godere di esperienze lavorative e formative di tipo "comunitario" o meta-riflessivo. Questo background implicito, ove posseduto, ha fornito un "collante" di senso ed un fattore di motivazione che ha consentito ad alcuni di rileggere positivamente anche ciò che stavano vivendo in quel momento. Cito questo studio, che come già accennato rientra in una crescente letteratura

promozione di “reti generative” tra i partecipanti e tra partecipanti e relatori, si collocava la scelta dei relatori di rivolgersi ai corsisti identificandoli come “colleghi” accomunati dall’attività di insegnamento, sia pure nella differenza del contesto accademico rispetto a quello scolastico. Ciò mirava ad agevolare l’autoidentificazione dei partecipanti come componenti di una comunità professionale, con i vantaggi motivazionali di cui si è detto.

Queste considerazioni consentono di portare l’attenzione anche sulla competenza comunicativa del formatore online. In generale, nelle situazioni didattiche (in presenza o a distanza) il docente/formatore costituisce, con la sua stessa persona, una “esperienza in atto” con cui il destinatario è implicitamente chiamato a confrontarsi. In questo paragone/raffronto il corsista (a maggior ragione se è un insegnante) può riconoscere il proprio vissuto ed il proprio bagaglio esperienziale, di conoscenze e di competenze²⁷. Una conferma in tal senso ci è giunta da una professoressa della secondaria di primo grado, dalle cui schede di monitoraggio sappiamo che ha partecipato a tutti gli incontri, e che all’indomani delle lezioni ha fatto pervenire, mediante i canali social disponibili, alcune verbalizzazioni spontanee: “Si vede che siete affiatati tra voi”. “Dietro ogni lezione si intuisce un modo di lavorare che mi affascina e mi prende dentro”. “Vedo lezioni interessanti, ma soprattutto una comunità, anzi una comunione tra professionisti, e anche questo è un insegnamento”. “Con la mia collega che si è iscritta assieme a me e che non perde una lezione ci sentiamo più unite, ci diciamo che questo corso ci dà la carica, ci aiuta a ripartire ogni mattina perché ci sentiamo meno sole”. L’insegnante qui citata non sta semplicemente riferendoci che i formatori hanno costituito ai suoi occhi “modelli” da imitare, ma che la comunicazione didattica offerta ha “bucato lo schermo”.

La sapienza comunicativa dell’insegnante in contesto online, dunque, non si riduce all’utilizzo competente degli strumenti virtuali e dei *tools* correlati (competenza, questa, che si configura piuttosto come un *minimum* necessario), ma si concretizza in una

internazionale sul tema, per rilevare la costanza e la trasversalità di alcune osservazioni pedagogiche.

²⁷ Rimando ai già citati Pinelli e Caputo, 2021a, 2021b; e a Pinelli, 2024b.

intenzionalità comunicativa fattiva e visibile, capace di fare “quasi dimenticare” (come segnalato da alcuni partecipanti) il fatto di trovarsi in modalità a distanza. Tale intenzionalità comunicativa si sostanzia, ovviamente, dello sforzo cosciente da parte di chi insegna nella direzione di rigenerare/ripensare il contenuto del proprio intervento ricalibrando l’oggetto didattico in tempo reale a partire dall’impatto con il destinatario designato²⁸. Nel nostro caso, in cui ci trovavamo ad operare in contesto virtuale, con l’accesso di un consistente numero di partecipanti, si presentava la necessità di una preventiva analisi delle iscrizioni: analisi che potesse fornire, sia pure parzialmente, un quadro dei destinatari concreti del corso (genere e fascia d’età, certamente, ma più ancora grado ed ordine di scuola e materia di insegnamento).

È doveroso a questo punto aprire una temporanea parentesi. Il corso *Dare senso al mondo* presentava un tema di carattere generale, tale da intersecare potenzialmente e a diversi livelli l’interesse degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola: e così è accaduto. Tuttavia, come si riferirà più puntualmente nelle pagine che seguono, in fase di verifica conclusiva, al termine dell’intero percorso abbiamo convenuto come équipe che sarebbe stato più opportuno (benché maggiormente oneroso a livello organizzativo) separare almeno gli insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria da quelli delle secondarie. Ciò per almeno due ordini di motivi: in primo luogo la concreta gestione delle riunioni online, che l’alto ed imprevisto numero di iscrizioni ha reso particolarmente delicata e complessa; e, soprattutto, per poter conseguire una maggiore incisività, con esempi ed approfondimenti calibrati sulla fascia d’età degli alunni con cui i corsisti si trovano a lavorare quotidianamente. Nello svolgimento del corso si è cercato di ovviare a tale problema sfruttando i momenti di dibattito in coda ad ogni lezione, in virtù degli interventi dei docenti partecipanti: questi ultimi, partendo sempre dalla propria esperienza,

²⁸ Cfr. Damiano (1993) e Moscato (2013, 2022a). Naturalmente, nel caso della professione insegnante, il “destinatario designato” è inizialmente individuato in astratto (allievi di sedici anni, bambini sotto i sei anni, insegnanti di matematica, etc.) Esso diventa poi sempre più concreto e meglio individuato nel corso dell’esperienza, fino al dettaglio del suo nome.

aiutavano il relatore a concretizzare con esempi o risposte ad hoc i principi generali precedentemente esposti.

Tornando alla necessità di entrare il più possibile in contatto/conoscenza rispetto al destinatario designato, accanto alla consapevolezza di fondo guadagnata grazie ai form di iscrizione si era anche optato per l'adozione di alcuni accorgimenti comunicativi come le già citate richieste di feedback e, più in generale, per uno stile comunicativo che associasse al rigore e alla precisione una dimensione di familiare colloquialità.

3.2. Il coinvolgimento delle Associazioni professionali come elemento di metodo

All'esigenza di identificare con la maggiore precisione possibile il destinatario designato del corso rispondeva anche la collaborazione con un'associazione professionale di docenti (nel nostro caso, UCIIM). Innanzitutto, perché le associazioni professionali di insegnanti rappresentano realtà radicate in concreti territori; proprio in virtù della loro natura associativa, esse possono contare su un certo numero di iscritti e di relativi contatti (da concepire anche come possibili "teste di ponte" nei rispettivi istituti scolastici). Soprattutto, il fatto di lavorare con associazioni di docenti sembrava utile per mantenere un aggancio con la scuola "reale", e per poter definire una progettazione preventiva il più possibile aderente alle reali dinamiche della vita d'aula.

C'è però un ulteriore aspetto, forse il più significativo: lo mettiamo a fuoco a partire da un intervento inedito tenuto da Maria Teresa Moscato a Catania il 22 giugno 2024, in occasione delle celebrazioni degli ottant'anni dell'UCIIM, di cui l'Autrice mi ha cortesemente fornito il paper (Moscato, 2024c). Dopo aver rilevato la vitalità dell'associazionismo cattolico negli ultimi venti-venticinque anni del Novecento, Moscato sottolinea un aspetto che ritiene decisivo per la sua formazione scientifica:

resta comunque difficile per me scindere del tutto l'esperienza dentro la sezione UCIIM di Catania, per quanto riguarda la ricerca nelle scuole e con le scuole, e rispetto alla formazione dei docenti, da quelle che poi sono diventate le mie personali prospettive di studio e di lavoro sugli stessi temi. Di fatto, la mia ricerca e la successiva rielaborazione scientifica in tema di formazione insegnanti cominciarono nel 1979, e proprio dal richiamo e dalle sollecitazioni ricevute dentro

la Sezione: prima c'erano state per me, nel mondo della scuola, solo conferenze, proposte ed imposte a me implacabilmente dal mio Maestro, Don Gino Corallo, che mi spediva a "farmi le ossa" parlando in pubblico, e che io proponevo a mia volta con comprensibile ansia da prestazione, a colleghi docenti molto educati, e talvolta perfino cordiali, da cui però non ero neppure in grado, allora, di cogliere utili feedback per le mie ricerche. Si generò un incontro positivo, in quel momento, fra un gruppo di docenti e dirigenti in servizio, che quell'anno componevano la sezione UCIIM di Catania, e un piccolissimo gruppo di [ricercatori e aspiranti pedagogisti] (Moscato, 2024c).

Nelle parole di Moscato, il ruolo delle Associazioni professionali è qui pensabile nei termini di soggetti di ricerca e di attiva sperimentazione, connessi positivamente e fecondamente con il mondo della ricerca accademica²⁹. Il presupposto di questa affermazione è legato al già citato paradigma della "ricerca con le scuole", in una logica che è alla radice dell'esistenza stessa del gruppo di ricerca RES. A monte c'è la convinzione circa la fecondità dell'intreccio tra riflessione teorica, ricerca sul campo e contributo fondativo degli attori che concretamente vivono la realtà d'aula (un contributo necessario, in primo luogo, per giungere ad una definizione delle categorie iniziali e delle ipotesi di lavoro).

²⁹ In alcune fasi della storia della scuola italiana questo riconoscimento è stato anche formalizzato istituzionalmente. Si pensi alla ricerca nazionale sul tema della formazione iniziale e in itinere dei docenti, commissionata dal MIUR all'associazione UCIIM (Corradini, 2004).

Capitolo 4

Il corso Dare senso al mondo: un'analisi delle iscrizioni

1. L'analisi delle iscrizioni

1.1. Uno sguardo di insieme

Ci addentriamo ora nei materiali empirici ricavati dal corso, ribadendo che, senza alcuna pretesa di rappresentatività statistica, essi possono essere assunti come “significativi”.

Il corso ha visto iscriversi, da scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio italiano, 691 insegnanti di differenti discipline; si è registrata una forte prevalenza di docenti IRC e di materie umanistiche, benché tra gli iscritti e i presenti effettivi abbiano poi preso parte all'attività anche figure di area matematica e tecnoscientifica, oltre a qualche dirigente scolastico.

Una prima tornata, iscrittasi entro la *deadline* ufficialmente stabilita (in un periodo di tempo della durata di un mese, dalla metà di gennaio 2024 alla metà di febbraio 2024), constava di 636 insegnanti. Ulteriori 55 iscrizioni sono invece giunte in un “blocco” successivo, conseguente alla temporanea riapertura del form dedicato (nell'ultima settimana di febbraio, per sette giorni) a seguito di alcune richieste tardive (stimolate, come ci è stato riferito, da passaparola tra colleghi), nei giorni immediatamente successivi allo svolgimento della prima lezione.

Non sono mancate iscrizioni “dell'ultimo minuto”, giunte a percorso già avviato e inoltrato, e focalizzate su un singolo appuntamento.

Il form di iscrizione, come già detto, era unico per tutto il corso, ma vi erano distinti i sei momenti formativi, che i docenti dovevano

spuntare singolarmente per confermare l'intenzione di iscriversi a ciascuna lezione. Di fatto, comunque, il link di accesso è sempre stato mandato all'intera mailing list.

Ovviamente, non si è mai verificato che tutti gli iscritti fossero effettivamente presenti in collegamento (circostanza, questa, che avrebbe probabilmente reso impraticabile lo svolgimento della lezione e soprattutto la sua gestione tecnica).

Di seguito uno sguardo sintetico sul numero di iscrizioni e sulle presenze registrate per ciascuna lezione.

LEZIONE	PRESENZE REGISTRATE TRAMITE QUESTIONARIO	PRESENZE EFFETTIVE	VISUALIZZAZIONI SUCCESSIVE SU YOUTUBE (dato aggiornato al 1 giugno 2025)
16 febbraio 2024 (Moscato)	300	425 (da Teams)	516
29 febbraio 2024 (Moscato)	311	460 (da Teams)	457
15 marzo 2024 (Pinelli)	236	349 (da Teams)	239
4 aprile 2024 (Gabbadini)	215	275 (da Zoom)	208
19 aprile 2024 (Sirk e Spinelli)	191	230 (da Zoom)	78
3 maggio 2024 (Caputo)	151	189 (da Zoom)	58

Come la tabella evidenzia, il controllo delle presenze per ciascuna lezione, svolto a posteriori non solo tramite la compilazione dei

questionari in ingresso e in uscita ma anche attraverso presa visione dei report di Teams/Zoom, ha evidenziato in ogni occasione la presenza di partecipanti in sovrannumero rispetto a quelli che effettivamente hanno poi firmato per ottenere l'attestato, o di soggetti che formalmente non risultavano iscritti al corso, ma che – ipotizziamo – hanno ricevuto il link di accesso direttamente da colleghi o conoscenti ufficialmente registrati.

La tabella mostra anche un progressivo – peraltro prevedibile – calo delle presenze. Calo, questo, che era stato già messo in conto in fase di organizzazione, a fronte della mole di impegni collegiali pomeridiani nei quali il personale di scuola si trova tipicamente coinvolto nel periodo conclusivo dell'anno scolastico. A ciò si deve aggiungere che alcuni dirigenti (i quali si erano iscritti al corso assieme ai loro docenti) ci hanno segnalato, dopo il secondo incontro, l'impossibilità a presenziare ai rimanenti appuntamenti di parte dei propri insegnanti a causa dell'attivazione del percorso abilitante da 30CFU¹, con l'improvvisa sovrapposizione tra le attività formative legate a quest'ultimo - e contrassegnate da obbligo di frequenza - e le lezioni del corso. Analoghe segnalazioni sono giunte anche da singoli insegnanti. Riteniamo che la cura con cui questi soggetti ci hanno comunicato la sopravvenuta impossibilità di partecipazione in diretta streaming sia testimonianza di un certo grado di coinvolgimento e di apprezzamento. Al tempo stesso, costoro si sono premurati di assicurarci (senza, peraltro, che ciò fosse richiesto) che la fruizione del corso sarebbe stata da loro completata – sia pure senza poter conseguire attestato per le restanti lezioni – in differita, mediante i video delle lezioni caricati sul canale YouTube di UCIIM Bologna. Probabilmente queste comunicazioni spontanee, assolutamente svincolate da logiche funzionali, possono essere interpretate anche come segno di un sopravvenuto “spirito di condivisione” in questi soggetti, di cui si è già avuto modo di parlare.

¹ Si tratta dei percorsi abilitanti rientranti tra quelli previsti dal D.lgs. 59/2017 ed attuati dal DPCM del 4 agosto 2023. I corsi da 30 CFU/CFA, in particolare, sono rivolti ad insegnanti già in possesso di altra abilitazione, o di specializzazione sul sostegno, in servizio da almeno tre anni anche non consecutivi.

1.2.La composizione delle iscrizioni

Esaminiamo ora la composizione dei 691 iscritti.

La tornata “ufficiale” delle iscrizioni ha registrato, come si è detto, l’adesione di 636 soggetti. Di questi, 605 (il 95,12%) risultavano attivi a vario titolo nelle scuole di ogni ordine e grado: educatori di nido e di scuola dell’infanzia, docenti della primaria e delle secondarie di primo e secondo grado; coordinatori didattici/pedagogici di nido e infanzia, dirigenti scolastici; ma anche figure appartenenti alla categoria del Personale Educativo Assistenziale (PEA)². I restanti 31 (4,88%) rientravano in categorie diverse (studenti universitari/dottorandi, docenti in quiescenza con altri incarichi – ad esempio, un direttore di ufficio diocesano per l’IRC -, docenti universitari, educatori di convitti, responsabili o operatori di realtà socioassistenziali, doposcuola, personale DSGA, assistenti tecnico-amministrativi della scuola, etc.). In generale, comunque, anche i soggetti non attivi per lavoro nel mondo scolastico rientravano in categorie connesse da evidente interesse rispetto a quest’ultimo.

La riapertura delle iscrizioni, tramite la quale si sono aggiunti ulteriori 55 soggetti, presentava una composizione ancora più “compatta” quanto all’esercizio attivo della professione: solo due di questi non risultavano docenti in servizio attivo.

Di fatto, dunque, la seconda tornata di iscrizioni ha confermato il trend di quella precedente. Rispetto ai 691 iscritti totali, infatti, la composizione finale constava di **658 soggetti (95,22%) operanti nel**

² Si tratta di soggetti impegnati nella scuola in orario curricolare, a completamento degli orari delle cattedre di sostegno, e che svolgono a tutti gli effetti un’attività di tipo didattico. La figura del docente di sostegno e quella dell’assistente educativo non si equivalgono, né dal punto di vista contrattuale né da quello relativo alla formazione e alla normativa che ne definisce il profilo professionale. Il primo è sottoposto alla disciplina che regola la figura docente nella scuola, dei quali condivide le responsabilità; se di ruolo, è in possesso di specifica specializzazione/abilitazione. L’assistente educativo, spesso inserito in cooperative operanti su uno specifico territorio, costituisce una figura di supporto per la scuola in presenza di studenti certificati e non autonomi, sempre in una logica di aiuto e sostegno del ragazzo. Benché, come osservato, i due profili professionali non siano intercambiabili, normalmente gli educatori sono destinati ad affiancare i ragazzi certificati in classe nelle ore non “coperte” dall’insegnante di sostegno, col quale lavorano in tandem.

mondo della scuola, e di 33 soggetti (4,78%) rientranti in altre tipologie di situazioni.

Sul campione totale, era netta la prevalenza dei soggetti di genere femminile, che costituivano circa i 5/6 del gruppo complessivo (l'84,65%).

Una proporzione, questa, non smentita anche qualora ci si limitasse a prendere in considerazione i 658 individui in servizio attivo nella scuola, che costituivano il focus di attenzione e il target specifico del corso: anche nella composizione interna di questo sottogruppo si manteneva il rapporto di circa 1:6 tra presenze maschili (il 15%) e presenze femminili (l'85%). Simili numeri non sorprendono, a fronte della crescente femminilizzazione delle carriere professionali scolastiche registrata a livello generalizzato nei Paesi Ocse, con una particolare accentuazione per quanto riguarda il caso italiano³.

Se ci soffermiamo ora sul sottogruppo di 658 persone in servizio a vario titolo in contesti scolastici, la collocazione geografica delle sedi di servizio risulta così distribuita:

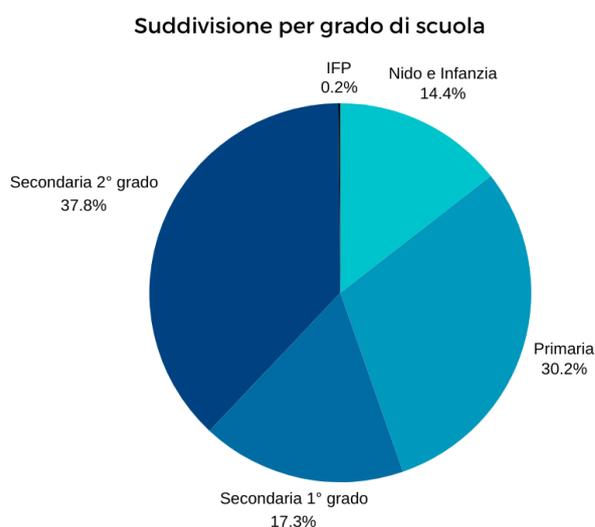
- 56,8% Nord Italia (Liguria, Valle D'Aosta, Piemonte, Lombardia, Trentino, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna);
- 16% Centro Italia (Lazio, Marche, Toscana, Umbria);
- 27,2% Sud Italia (Abruzzo, Molise, Campania, Basilicata, Puglia, Calabria, Sicilia, Sardegna).

Sempre in riferimento a questo sottogruppo, la composizione per grado ed ordine di scuola risulta così connotata in valori assoluti:

- Nido e Scuola dell'infanzia: 95
- Primaria: 199
- Secondaria di primo grado: 114

³ Il dato non è nuovo: cfr. la terza indagine IARD (Cavalli, Argentin, 2010). La quarta indagine IARD è stata avviata da poco: le rilevazioni sono in corso, poiché calendarizzate proprio per il corrente anno scolastico 2024/25. L'ultima ricerca OCSE/TALIS (2018) registrava per l'Italia il 78% degli insegnanti e il 69% dei dirigenti di sesso femminile, a fronte del 68% di insegnanti donna e del 47% di dirigenti donna registrato come media OCSE: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis_it_00. Per un'analisi di cause e potenziali implicazioni del processo di crescente femminilizzazione del personale scolastico ad ogni livello, vedi cap. 1 di Pinelli, 2013.

- Secondaria di secondo grado: 249
 - Istituto di Formazione Professionale (IFP): 1
- Questa, invece, la distribuzione per grado di scuola in percentuale:

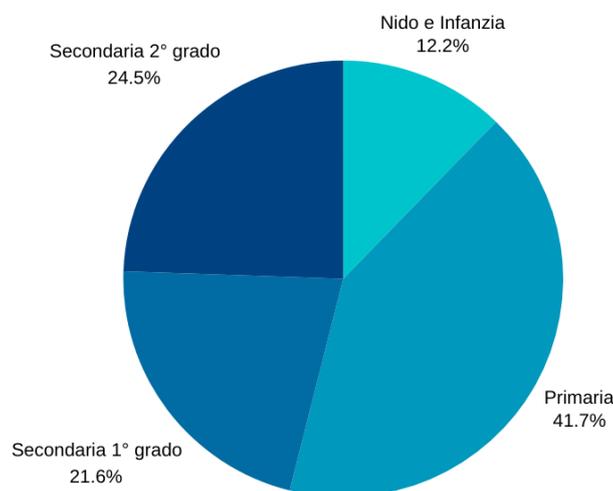


Come da rappresentazione grafica, i gradi di scuola maggiormente presenti in percentuale sono la scuola secondaria di secondo grado e, a seguire, la scuola primaria (come si vedrà oltre, questa ripartizione si mantiene tendenzialmente costante anche nella frequenza effettiva delle unità formative).

Ancora soffermandoci sui 658 in servizio presso le scuole, se esaminiamo le discipline di insegnamento spicca in primo luogo una forte presenza dei docenti di Insegnamento della Religione Cattolica/IRC (319), che costituiscono quasi la metà (il 48,3%) del totale, così ripartiti per grado di scuola:

- Nido e Infanzia: 39
- Primaria: 133
- Secondaria di primo grado: 69
- Secondaria di secondo grado: 78

Docenti IRC per grado di scuola



In sede di analisi delle iscrizioni, come équipe organizzativa avevamo inizialmente ipotizzato che la forte adesione di docenti IRC fosse legata ad una diffusione capillare dell'invito da parte degli Uffici scolastici diocesani, i quali, come sopra segnalato, erano stati da noi raggiunti tramite il Responsabile nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica. In realtà, la rilettura dei form di iscrizione compilati ci ha permesso di accertare l'esiguità del numero di soggetti che dichiaravano di aver ricevuto l'informazione tramite questo canale (si tratta di soli 9 soggetti rispetto ai 691 totali).

È possibile scorporare dal computo complessivo anche gli insegnanti di sostegno, benché il loro numero sia relativamente esiguo (62 persone su 658 operanti nella scuola, pari a circa 1/10 di questi ultimi). L'8% di costoro lavora presso nido e scuola dell'infanzia, il 29% presso la scuola primaria, l'11% presso la secondaria di primo grado, e infine la maggioranza di essi (circa il 52%) è impegnato nella scuola secondaria superiore.

Esaminiamo ora anche le discipline di insegnamento degli iscritti, almeno nella secondaria di primo e di secondo grado (nella scuola

dell'infanzia e nella primaria la distinzione tra discipline è meno nettamente delineata, variando sensibilmente da situazione a situazione e non coincidendo con uno specifico titolo di studio⁴). Dei 363 docenti iscritti della secondaria di primo e secondo grado, 131 (il 36%) afferiscono all'area linguistico-letteraria e umanistico-artistica, mentre solo 30 persone (l'8,2%) insegnano materie di area matematica e tecno-scientifica. Senza contraddizione con le proporzioni complessive degli iscritti (il personale della secondaria di secondo grado iscritto al corso è circa il doppio di quello della secondaria di primo grado), gli insegnanti di materie umanistico-letterarie alle medie sono circa 1/3 rispetto a quelli di analogo area disciplinare delle superiori; e quelli dell'area matematico-scientifica delle medie risultano presenti nella misura di 1/4 rispetto ai loro corrispettivi delle superiori.

Non è possibile restituire un panorama della fascia d'età degli iscritti, poiché il dato non figurava tra quelli compilabili nel form di iscrizione al corso. In realtà tale dato risulta particolarmente interessante soprattutto nel rilevamento delle effettive presenze al corso e a ciascuna singola lezione, specialmente per quanto concerne il rapporto con la didattica/formazione online. In questo caso, come si vedrà, dalla seconda lezione in poi la richiesta della fascia d'età è stata inserita nel questionario di monitoraggio finale. Ovviamente, come già segnalato, non abbiamo la fascia d'età dei partecipanti totali alla lezione (sempre più numerosi di chi effettivamente compilava il form), ma solo di chi ha effettuato la compilazione. Si tratta comunque di numeri interessanti, che si distribuiscono abbastanza coerentemente da una lezione all'altra.

1.3. Alcune osservazioni sugli iscritti

Partiamo dai docenti IRC: come si è detto, la loro massiccia presenza non può essere attribuita ad inviti o suggestioni da parte degli Uffici scolastici diocesani, che figurano come “motori” solo per una percentuale infinitesimale degli iscritti. Evidentemente, un'adesione così consistente all'intero percorso – e non soltanto all'unità formativa dedicata al capitolo dell'esperienza religiosa - si

⁴ Se ne terrà conto nella discussione dei questionari di monitoraggio riferiti a ciascuna lezione.

spiega con un'aspettativa e un interesse specifico rispetto ai temi offerti dal corso nel suo complesso. In altre parole (e non sorprendentemente), la questione del conferimento di senso è stata riconosciuta dai docenti IRC come almeno potenzialmente congruente/pertinente rispetto alla propria disciplina. Ciò suggerisce, anche se non possiamo occuparcene in questa sede, l'opportunità di una riflessione/ripensamento circa la formazione ed il profilo professionale di queste figure, nella logica non tanto e non solo di un "problema squisitamente confessionale", ma di riconoscimento dell'intreccio inestricabile tra esperienza religiosa e processi educativi⁵. In altre parole, sembrerebbe che il corso così impostato abbia intercettato un bisogno formativo, più o meno dichiarato, degli insegnanti di religione.

Analogamente, il significativo "sbilanciamento" numerico a favore degli insegnanti di discipline umanistico-artistiche rispetto a quelli dell'area matematico-scientifica è congruente con la percezione generalizzata (anche a livello di opinione diffusa) dei temi trattati nel corso, percezione più che mai erede di un pregiudizio di matrice positivista, con la netta distinzione tra "quantità" e "qualità", tra "regno della natura" e "regno dello spirito". Tale distinzione appare meno percepita tra gli insegnanti della scuola primaria (i quali, lo si ricorda, costituiscono la categoria maggiormente rappresentata accanto ai docenti della secondaria superiore), la cui formazione non converge su un ambito disciplinare specifico, ma li orienta quasi "spontaneamente" a concepire le materie scolastiche e i campi del sapere nella loro mutua integrazione, e a far convergere tutti gli ambiti disciplinari nella direzione di una formazione globale della persona degli alunni.

Accanto alla indiscutibile aspettativa nei confronti del tema, occorre segnalare la presenza, tra i corsisti (e ricostruibile per noi tramite le loro risposte aperte), di studenti o ex studenti dei relatori, cosa che sicuramente ha contribuito a suscitare un interesse mediato da un certo grado di affidabilità e di stima guadagnata sul campo.

Pure, la presenza di insegnanti di discipline matematiche, tecniche e scientifiche, accanto a quella di dirigenti scolastici o coordinatori didattici, attesta il riconoscimento della portata intrinsecamente

⁵ Cfr. Caputo, 2022c.

educativa degli oggetti culturali come tali, con tutto il deposito di significati e di visioni del mondo che li contraddistingue, e documenta la presenza di un “bisogno di senso” tra le aule scolastiche. Un bisogno che appare connesso alle percentuali in crescita di fenomeni da “sindrome da burnout”, tra i cui fattori scatenanti la ricerca, già da un decennio, ha messo in evidenza la forte esposizione della persona del docente a molteplici relazioni interpersonali e, per altro verso, la crescente burocratizzazione della professione⁶.

⁶ Rimando, ad esempio, alla già citata ricerca IARD. Ma si veda anche il più recente Fatichenti (2018).

Capitolo 5

L'analisi dei questionari in uscita

1. Una sintetica premessa

Come già anticipato, i questionari in uscita (di cui un esempio/fac-simile è riportato nell'*Appendice 1*, a conclusione del volume) sono stati compilati da un numero di soggetti inferiore rispetto a quelli poi risultati effettivamente presenti a lezione, poiché la compilazione, come già detto, era esplicitamente connessa al conseguimento dell'attestato di partecipazione (e non tutti i presenti erano interessati ad ottenerlo). In ogni caso, i report di Teams e Zoom attestano che un nucleo abbastanza consistente di corsisti (circa un centinaio) è risultato presente a tutte le lezioni, benché non tutti costoro abbiano compilato il questionario in entrata/uscita.

I questionari in uscita erano concepiti per monitorare alcuni elementi:

- utilità ed efficacia della traccia anticipatoria di sintesi della lezione (una domanda con quattro item a risposta chiusa sì/no);
- contenuti della lezione (una domanda con sei item a risposta chiusa sì/no e una domanda a risposta aperta);
- modalità espositiva del relatore (una domanda con sei item a risposta chiusa sì/no);
- in generale, e sulla base dell'esperienza complessiva dei rispondenti (non limitata, quindi, alla singola lezione, e nemmeno soltanto al corso *Dare senso al mondo*), pregi e difetti della didattica online (una domanda con otto item a risposta chiusa sì/no e una domanda a risposta aperta).

Le domande a risposta chiusa, nelle nostre intenzioni, avrebbero dovuto fornire un monitoraggio di massima che fosse leggibile rapidamente ed agevolmente, in modo tale che fosse possibile, ove necessario, ricalibrare in corso d'opera contenuti e/o metodologie espositive.

I quesiti così concepiti, inoltre, si prestavano a potenziali esami di tipo quantitativo: ad esempio, ci aspettavamo di poter ragionare su gruppi di risposte (di segno positivo o negativo) diversificando per genere del rispondente, e/o per grado e ordine di scuola e per disciplina di insegnamento. *In realtà, questa direzione di lavoro si è rivelata impraticabile perché i questionari relativi a tutte e sei le unità formative hanno presentato, nelle domande sui contenuti, una totalità di risposte di segno positivo, con scostamenti occasionali, e solo su alcuni item, di un numero di soggetti compreso tra 1 e 5 unità (dunque assolutamente irrilevante in termini percentuali).*

A questo punto è necessaria una precisazione. La “unanimità in positivo” restituita dai questionari non è di per sé, come anticipato, un indicatore di efficacia effettiva del corso o delle singole lezioni. Essa attesta, semmai, un gradimento generalizzato da parte dei corsisti. Questa eventualità era ben chiara all'équipe, anche sulla scorta di precedenti esperienze di corsi di formazione con relativo monitoraggio. D'altra parte, anche una domanda aperta più o meno diretta circa l'efficacia di un dispositivo o intervento formativo fa sempre ed inevitabilmente appello alla percezione del rispondente, e non necessariamente ad una oggettività. In altre parole, sulla scorta – ad esempio – dell'interesse per il tema, un corsista potrebbe percepire come efficace un intervento sì entusiasmante e coinvolgente ma didatticamente mediocre, nella stessa logica per cui oratori brillanti e buoni affabulatori non risultano necessariamente efficaci dal punto di vista didattico, nella misura in cui non dovessero stimolare una rigenerazione del sapere nella mente dell'interlocutore. Occorre anche precisare che, per altro verso, l'esito dell'azione di insegnamento resta ultimamente non programmabile e non predeterminabile. Il docente/formatore, in altri termini, controlla direttamente soltanto il proprio agire e il proprio pensare/ripensare, dire e ridire, “visualizzare mentalmente” e presentare idealmente l'oggetto della comunicazione ai propri interlocutori. Tale comunicazione, che sia efficace o no, si incontrerà con le menti dei

discenti e con la loro personale opera di rigenerazione dell'oggetto offerto: rigenerazione, questa, sulla quale il docente/formatore non ha potere, e che passa inevitabilmente per la storia personale e formativa pregressa di quella persona e per le categorie-sfondo, i collegamenti espliciti e le immagini implicite che tale storia ha contribuito a costruire.

In ogni caso, resta complicato distinguere un'espressione di gradimento di un intervento dalla sua reale efficacia formativa. Dunque, per poter veramente sondare e constatare l'efficacia di qualunque attività formativa, mai davvero riscontrabile in termini immediati, occorrerebbe non solo seguirla in tutte le sue fasi (ideazione e progettazione, realizzazione, monitoraggio tramite questionario articolato), come accaduto, ma anche predisporre momenti strutturati di follow-up approfondito con i partecipanti, possibilmente agendo su gruppi circoscritti territorialmente individuati e in presenza, tramite attività di osservazione e di *focus group*. Si tratta insomma di riandare costantemente al rapporto con la "scuola reale": non solo per registrare l'effettivo impatto formativo dei corsi (che non può mai essere concepito in una logica meccanica input/output), ma anche e soprattutto per innescare dinamiche ricorsive e virtuose in cui la presenza del ricercatore/formatore possa consentire ad intuizioni e guadagni formativi, maturati grazie al corso, di concretizzarsi in un "sapere di scuola", quella "cultura pedagogica di scuola" cui si è fatto riferimento in apertura di questo capitolo.

Un maggior grado di interesse è costituito dalle risposte aperte alla domanda 3, relativa ai contenuti (**Ha qualche osservazione specifica sui contenuti?**) e dall'esame delle tabelle relative alla domanda 5, dedicata alla modalità online di formazione.

In particolare, nella risposta alla domanda 3 i corsisti talvolta si aprono – sia pure nello spazio di poche battute – a considerazioni più approfondite, lasciando trapelare più espressamente anche i propri bisogni formativi, percepiti in quel momento come urgenti. Su queste risposte concentreremo l'attenzione. Viceversa, le risposte aperte alla domanda 6 (**Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?**) risultano meno significative, poiché semplicemente ribadiscono quanto già indicato dai rispondenti nella

precedente domanda 5, che chiedeva un'analisi dettagliata della formazione online mediante risposte chiuse.

Nelle pagine che seguono si esamineranno in primo luogo le risposte alla domanda aperta relativa ai contenuti per ciascuna unità formativa. A questa analisi seguiranno alcune considerazioni complessive, di sintesi globale.

Un'ulteriore voce di analisi riguarderà le risposte alla domanda a risposta chiusa (la numero 5) circa la modalità di formazione a distanza. Le risposte aperte sul tema (relative alla domanda 6) sono utili più che altro per guadagnare un'accortezza: i soggetti erano chiamati a rispondere sulla modalità online di formazione in termini generali, sulla base della propria esperienza globale. In realtà, come si vedrà, in più di un caso i rispondenti hanno fatto riferimento diretto anche alla lezione cui avevano appena partecipato. O, ancora, hanno frainteso la domanda rispondendo circa la didattica online destinata a soggetti in età scolare.

Sempre in premessa, è opportuno fornire una sia pur sintetica disamina dei contenuti proposti in ciascuna lezione del corso, per agevolare la comprensione del lettore¹.

La prima lezione, tenuta da Maria Teresa Moscato in data 16 febbraio 2024, era dedicata a *Il conferimento di senso nel processo educativo: un compito della scuola?*

I punti nodali della lezione, anticipati dalla traccia preparatoria inviata preventivamente ai corsisti, riguardavano la natura “olistica” e “globale” del processo di conferimento di senso, che non è mai semplicemente catalogabile come “costruzione di un sistema di idee”, ma ha a che fare con un'attività psichica complessa, che converge nella costruzione dell'identità personale. L'orizzonte di senso diventa così parte integrante del nucleo profondo del Sé personale, ponendosi come luogo e fattore di reciproca integrazione tra le diverse componenti psichiche. Evidentemente, si tratta di un processo che inizia precocemente, che perdura continuativamente lungo l'intero arco esistenziale, che avviene attraverso dinamismi in larga misura impliciti e che vede una continua integrazione tra sfera

¹ I materiali complessivi legati ad ogni singola lezione sono consultabili nella pagina dedicata sul sito del Gruppo RES, <https://site.unibo.it/res/it/agenda/dare-senso-al-mondo-desideri-affetti-motivazioni-nel-processo-educativo>.

cognitiva, emotivo-affettiva, corporea. Nel processo di creazione di un orizzonte di senso da parte del “cucciolo d’uomo” svolge un ruolo fondamentale la mediazione degli adulti significativi, ben prima che il soggetto giunga sui banchi di scuola (tipicamente, si tratta di un processo che inizia nel seno della famiglia). Attraverso una citazione dalla *Terza delle Elegie Duinesi* (1922) di Rainer Maria Rilke (particolarmente apprezzata dai partecipanti), la Moscato ha mostrato una figura femminile/materna capace di offrire una mediazione di senso innanzitutto affettiva, ma capace anche di “spianare il caos” agli occhi del figlio, fornendogli una chiave di lettura della realtà. È questa, precisamente, l’opera di “conferimento di senso” nella quale l’adulto è chiamato ad introdurre l’immaturo. Di qui la trattazione si è spostata sulla scuola come luogo insieme materiale e simbolico, con il rilievo che già il modo in cui il bambino si accosta all’esperienza scolastica e le attribuisce un significato o un altro (che la legga come luogo dell’avventura del conoscere o come forca caudina da attraversare) rientra nel suo personale percorso di costruzione di significato in itinere. La Moscato ha poi sottolineato come, lungo l’esperienza di scuola, l’apprendimento cognitivo non possa esser separato dall’apertura di un orizzonte di senso, non per forza “monolitico” ed ultimativamente coeso, ma capace di offrire una direzione, un’ipotesi di lavoro al soggetto. In questo processo entra evidentemente in causa anche il personale orizzonte di senso del docente, da cui discende lo sguardo che egli proietta sulla propria azione, sulle discipline che insegna e più ancora su ciascuno dei propri studenti (sguardo che ha esso stesso il potere di influire sulla costruzione di significato degli alunni). Tutto ciò rientra nella “immagine del mondo” che lo studente progressivamente costruisce².

Nella *seconda lezione* (29 febbraio 2024), ancora Maria Teresa Moscato ha proposto una riflessione circa i *Percorsi del pensiero narrativo verso una ragione aperta*. Prendendo le mosse dalla lettura del testo poetico di Carl Sandburg (1878-1967) *Ognuno vede gli elefanti a modo suo*, ella ha mostrato il nesso strutturale tra le

² A partire dai contenuti di questa lezione e di quella successiva, l’Autrice ha sviluppato due saggi, ai quali rimando per eventuali approfondimenti (Moscato, 2024a, 2024b). Il video della lezione nella sua interezza è liberamente fruibile all’indirizzo YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=g3ay0VdKD8c>.

percezioni, immagini e rappresentazioni che ciascuno costruisce rispetto al mondo e la sua propensione alla conoscenza. Ad esempio, il personaggio Wilson, che appare dominato da rappresentazioni di tipo scienziata ed utilitarista, guarda l'elefante ritenendo di aver già esaurito qualsiasi elemento di interesse (“A che serve ancora starlo a guardare?”) e fermando così il proprio movimento conoscitivo agli aspetti meramente esteriori e funzionali del poderoso animale.

Di qui, Moscato ha proseguito conducendo i partecipanti a riflettere sul modo in cui la scuola eventualmente interviene (suscitandolo, ostacolando, stimolando) rispetto al sistema di orientamenti percettivi e rappresentativi del soggetto. La lezione si è quindi articolata su alcuni punti-chiave: il ruolo fondamentale, in ordine alla costruzione di senso, del pensiero simbolico e della sua dimensione narrativa, in cui si intrecciano elementi cognitivi ed elementi di natura emotivo-affettiva; la possibilità di recuperare ogni disciplina come “grande narrazione”, e di costruire una didattica che valorizzi la dimensione narrativa in esse latente; la necessità di riconoscere l'attività del docente anche nel suo ruolo fondamentale di anticipazione, organizzazione, interpretazione dell'esperienza e del sapere nei confronti dello studente; la necessità di una “ragione aperta”, che non si riduca al solo piano intellettualistico³.

La **terza lezione**, affidata a Giorgia Pinelli (15 marzo 2024), era intitolata *Prigionieri del labirinto? Amore, affettività e conferimento di senso*. Proprio l'immagine archetipica del labirinto come “groviglio esistenziale”, insieme alla lettura delle verbalizzazioni di alcuni giovani raccolte dalla relatrice nelle aule di scuola, ha portato all'attenzione dei corsisti la necessità di offrire, “da dentro” i contenitori culturali-disciplinari che gli studenti incontrano a scuola, chiavi di lettura e di comprensione della realtà, orizzonti di significato che possano consentire al soggetto di unificare in una cornice di senso la dimensione cognitiva e volitiva, quella emotiva ed affettiva, quella corporea ed istintuale. Non è infatti possibile conferire senso al mondo senza conferire contemporaneamente senso a se stessi ed alla propria esperienza. La lezione si è poi concentrata sulla definizione, almeno nei termini di ipotesi di lavoro, dei fattori

³ Il video di questa lezione è interamente disponibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=3QIYY4F2IFs>.

in gioco (affettività e processo educativo), per poi interrogarsi sul ruolo della scuola nell'educazione affettiva in una logica di conferimento di senso. La scuola ne è emersa luogo strutturale dell'educazione in cui il processo educativo si svolge mediante l'insegnamento delle discipline. Di qui la necessità di valorizzare, prima ancora che la sua applicabilità pratica, il valore umanizzante del sapere che lì si consegna alle giovani generazioni, rigettando qualsiasi riduzione "istruttivista" di ciò che si fa concretamente a scuola⁴.

Rosino Gabbiadini, nella *quarta lezione* (4 aprile 2024), ha presentato *La religione come orizzonte di senso*. Tenuto conto della sicura presenza (anticipatamente nota all'équipe per via dei questionari di iscrizione) di un consistente numero di insegnanti IRC, egli ha preso le mosse da una riflessione sullo statuto e sulla natura di questo contenitore disciplinare, evidenziandone la valenza culturale e formativa ad ampio spettro. Con particolare riferimento esemplificativo alla religione cattolica, Gabbiadini ha successivamente esaminato i principi ermeneutici della religione (circolarità del rapporto tra fede e vissuto religioso, testi della Scrittura come primo luogo di un'attribuzione di senso, dimensione storica come luogo della particolare concretizzazione dell'esperienza religiosa. Infine, ha presentato alcuni principi metodologico-didattici per lavorare nell'ottica della "attribuzione di testo" a partire da testi e racconti biblici/sacri⁵.

La *quinta lezione* (19 aprile 2024) ha visto alternarsi le voci di Chiara Sirk ed Alberto Spinelli sul tema *Quando la musica si fa senso: come il cinema racconta*. Come da titolo, la scelta dei relatori è stata di esplorare la musica come veicolo di costruzione di senso attraverso la sua rappresentazione videomusicale e cinematografica, mettendo in reciproco rapporto due linguaggi. Anche alla luce di un questionario somministrato a studenti liceali, la musica è emersa come esperienza globale, personale e comunitaria, relazionale.

⁴ Dai contenuti di questa lezione sono scaturiti saggi ed interventi a convegni, ai quali rimando per eventuali approfondimenti (cfr. Pinelli, 2024f, 2025c). Il video di questa lezione è disponibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=USOB4TJYF3Y>.

⁵ Il video di questa lezione è disponibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=o4RO4k89CZA>.

Successivamente, i relatori hanno posto in evidenza il valore narrativo della musica. Quest'ultima, nel suo rapporto con il cinema, non è solamente accompagnamento (pur decisivo quale parte integrante) dell'azione narrata. Non mancano, infatti, esperienze di cinema che “parlano di musica assieme alla musica”. Questo sentiero è stato esplorato mediante visione e commento dei passaggi salienti di alcuni celebri film: *Amadeus* (Milos Forman, 1984), ricostruzione romanzata della vita del celebre compositore Wolfgang Amadeus Mozart; *Les Choristes* (Cristophe Barratier, 2004), storia di un riscatto che nasce attraverso e grazie alla musica; *Whiplash* (Damien Chazelle, 2005), racconto del rapporto difficile tra un insegnante di batteria esigente ed autoritario ed il suo giovane, promettente allievo. La riflessione si è poi spostata sul rapporto tra musica ed insegnamento scolastico: un rapporto che spesso risulta svalorizzante o banalizzante. Di qui la suggestione di percorsi di formazione che possano *in primis* rimotivare i docenti della disciplina. In questo contesto è stata valorizzata la pop music, con la presentazione ed il commento della canzone *La noia* di Angelina Mango, vincitrice del Festival di Sanremo 2024. L'intento era sottolineare come la “musica leggera” veicoli in realtà contenuti ed intuizioni fondamentali in ordine alla costruzione di un orizzonte di senso⁶.

La *sesta* ed ultima *lezione* (3 maggio 2024), infine, si è concentrata su *Narrazioni fantasy, immaginario giovanile e conferimento di senso*. A partire dal commento dei primi dati ottenuti tramite una ricerca empirica nazionale in quel momento ancora in corso, Michele Caputo ha condotto i partecipanti dentro alcune “grandi narrazioni”, con particolare riferimento al ciclo di *Harry Potter*, scaturito dalla penna di J.K. Rowling, ed al tolkieniano *Il signore degli anelli*. Anche tramite la proiezione di brevi spezzoni dei film tratti dai romanzi presi in esame, il relatore ha condotto i corsisti a decodificare e sviscerare gli archetipi presenti in queste narrazioni, identificandoli come “segnavia” ideali di un percorso di costruzione di senso nell'età adolescenziale. In particolare, la saga di Harry Potter è stata esaminata in un parallelismo costante con la vita di scuola come luogo di costruzione di senso: com'è noto, i romanzi

⁶ Il video di questa lezione è disponibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=41rqXMwlsKA>.

dedicati al giovane mago sono infatti ambientati in una scuola e coprono un arco temporale che, di romanzo in romanzo, conduce il giovane protagonista dalle soglie dell'adolescenza fino alla sua conclusione⁷.

2. Le risposte alla domanda aperta relativa ai contenuti delle lezioni

Esaminiamo ora le risposte alla domanda aperta n. 3, che, come già segnalato, domandava osservazioni specifiche da parte dei corsisti circa i contenuti della singola lezione.

Per comodità di analisi, si procederà come segue. Un primo sottoparagrafo presenterà il quadro complessivo dei rispondenti ad ogni lezione (numero complessivo, numero dei maschi e delle femmine, numeri legati a ciascun ordine e grado di scuola). Successivamente, piuttosto che scandire il paragrafo lezione per lezione, mostrando per ogni appuntamento le risposte di tutti i partecipanti, si scandiranno i paragrafi per sottogruppi di corsisti: persone non attivamente impegnate nel lavoro di scuola; docenti della scuola d'infanzia e della primaria; docenti della secondaria di primo grado; docenti della secondaria di secondo grado. Per ognuna di queste categorie si presenterà il prospetto delle risposte ottenute per tutte le lezioni. In questo modo sarà possibile esaminare l'impatto dei contenuti su sottogruppi caratterizzati dall'operare nel medesimo tipo di contesto, il quale, come si è già accennato, gioca un ruolo abbastanza decisivo rispetto al modo in cui il soggetto si rapporta al tema dell'orizzonte di senso ed alla sua traducibilità in prassi scolastiche.

2.1. Le risposte alla domanda di approfondimento sui contenuti: il quadro complessivo dei rispondenti nell'arco delle sei lezioni

Al termine della prima lezione abbiamo ottenuto 300 questionari di monitoraggio (253 femmine e 47 maschi), a fronte di una presenza

⁷ Il video di questa lezione è disponibile all'indirizzo https://www.youtube.com/watch?v=U17jXr_IB6U.

effettiva in aula virtuale di 425 persone per tutta la durata della lezione.

Come già detto, i questionari restituiscono un gradimento generalizzato. Ciò è accaduto già a partire dal primo appuntamento, nonostante gli indubbi svantaggi pratici che abbiamo rilevato in tempo reale e a posteriori come équipe organizzativa: tempi di firma in ingresso molto lunghi; chat oberata di messaggi e saluti, specialmente in avvio di lezione, anche perché, trattandosi del primo appuntamento, solo in quel momento si è potuta stabilire una serie di regole di “netiquette”; attesa del Direttore del Dipartimento DAR, che doveva collegarsi per un saluto e si è trovato a tardare, con conseguente “senso di sospensione” nello svolgimento della prima parte della lezione.

Questo il **quadro dei rispondenti al monitoraggio della prima lezione:**

Quadro dei rispondenti alla prima lezione	
FEMMINE	253
Altro	13
Non specifica profilo professionale	3
Educatrice servizi socioassistenziali	4
Direttrice Ufficio IRC	1
Dottoranda in pedagogia	1
Docente universitaria (Didattica IRC)	1
Studentessa universitaria (italianistica e sc.form.)	2
Ex docente primaria in quiescenza	1
Nido/Infanzia	43
Educatrice nido	1
Coordinatrice/dirigente infanzia	3
Insegnante IRC	19
Insegnante di sezione	17
Insegnante di sostegno	3
Primaria	97
Coordinatrice	1
Educatrice	1
Insegnante IRC	59
Insegnante di area umanistico-artistica	20

Insegnante di area tecnico-scientifica	8
Sostegno	8
Secondaria di primo grado	48
Insegnante IRC	25
Insegnante di area tecnico-scientifica	2
Insegnante di area umanistico-artistica	17
Insegnante di sostegno	3
Dirigente	1
Secondaria di secondo grado	52
Dirigente	1
Insegnante IRC	17
Insegnante di area umanistico-artistica	24
Insegnante di area tecnico-scientifica	5
Sostegno	5
MASCHI	47
Altro	2
Insegnante presso CPIA)	1
Impiegato	1
Infanzia	1
Insegnante IRC	1
Primaria	6
Insegnante IRC	5
Insegnante di area umanistico-artistica	1
Secondaria di primo grado	14
Educatore	1
Insegnante IRC	11
Insegnante di area umanistico-artistica	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	1
Secondaria di secondo grado	24
Altro (laboratorio)	1
Educatore	1
Insegnante IRC	15
Insegnante di area umanistico-artistica	4
Insegnante di area tecnico-scientifica	4
Insegnante di sostegno	2
Totale complessivo rispondenti	300

In questa tabella si conferma la netta prevalenza di soggetti di sesso femminile, come già osservato rispetto al quadro delle iscrizioni al corso. Neanche le tabelle delle lezioni successive, come si vedrà, smentiscono tale dato iniziale e le considerazioni ad esso correlate.

Un ulteriore dato, anch'esso non smentito dai dati ricavati dalle lezioni successive (e corrispondente alla media nazionale), è relativo al fatto che la maggioranza dei soggetti di sesso maschile si concentra nella secondaria di primo e secondo grado.

Sempre conformemente al quadro delle iscrizioni, si può osservare la prevalenza dei docenti di discipline umanistico-artistiche rispetto a quelli dell'area tecnico-scientifica; soprattutto, se si osservano i dati relativi agli insegnanti IRC, essi appaiono una percentuale decisamente consistente dei rispondenti, come risultavano già fra gli iscritti (si è già osservato come, evidentemente, queste persone interpretino correttamente la questione dell'orizzonte di senso come elemento connesso alla religiosità).

Di seguito, il **quadro dei rispondenti alla seconda lezione:**

Quadro dei rispondenti alla seconda lezione	
FEMMINE	265
Altro	8
Direttrice Ufficio IRC	1
Educatrice di doposcuola	3
Educatrice struttura socioassistenziale	2
Insegnante in quiescenza scuola primaria	1
Studentessa universitaria	1
Nido/Infanzia	48
Educatrice Nido	2
Insegnante di sezione	18
Coordinatrice	1
Insegnante IRC	24
Insegnante di sostegno	3
Primaria	101
Coordinatrice	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	8

Insegnante di area umanistico-artistica	15
Insegnante IRC	66
Non specifica area di afferenza	1
Insegnante di sostegno	10
Secondaria di primo grado	39
Insegnante di area tecnico-scientifica	2
Insegnante di area umanistico-artistica	14
Educatrice	1
Insegnante IRC	21
Insegnante di sostegno	1
Secondaria di secondo grado	69
Coordinatrice	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	6
Insegnante di area umanistico-artistica	35
Insegnante IRC	24
Insegnante di sostegno	3
MASCHI	46
Altro	
Struttura socioassistenziale	1
Non specifica	1
Ricercatore	1
Nido/Infanzia	1
Insegnante IRC	1
Primaria	7
Insegnante di area umanistico-artistica	1
Insegnante IRC	6
Secondaria di primo grado	8
Insegnante di area umanistico-artistica	1
Insegnante IRC	7
Secondaria di secondo grado	27
Insegnante di area tecnico-scientifica	5
Insegnante di area umanistico-artistica	7
Educatore	1
Insegnante IRC	12
Insegnante di sostegno	2

Totale complessivo	311
---------------------------	------------

Di nuovo, emerge una preponderanza netta dei soggetti di sesso femminile e di insegnanti IRC.

Questo il quadro dei **rispondenti alla terza lezione**:

Quadro dei rispondenti alla terza lezione	
FEMMINE	205
Altro	6
Docente/dirigente in quiescenza	2
Direttore Ufficio IRC Diocesano	1
Educatrice socioassistenziale	2
Studentessa universitaria	1
Nido/Infanzia	39
Coordinatrice pedagogica	2
Educatrice nido	2
Educatrice infanzia	12
IRC	22
Sostegno	1
Primaria	89
Coordinatrice didattica	1
Discipline tecnico/scientifiche	8
Discipline umanistico/artistiche	12
Doposcuola	1
Educatrice	1
IRC	59
Sostegno	7
Secondaria di primo grado	30
Discipline tecnico/scientifiche	2
Discipline umanistico/artistiche	10
IRC	16
Sostegno	2
Secondaria di secondo grado	41
Coordinatrice	1
Discipline tecnico/scientifiche	5

Discipline umanistico/artistiche	18
IRC	16
Sostegno	1
MASCHI	31
Altro	2
Attualmente non insegna	1
Studente universitario	1
Primaria	5
Discipline tecnico/scientifiche	1
IRC	4
Secondaria di primo grado	6
Discipline umanistico/artistiche	2
IRC	4
Secondaria di secondo grado	18
Discipline tecnico/scientifiche	2
Discipline umanistico/artistiche	4
Educatore	1
IRC	9
Sostegno	2
Totale complessivo	236

Di seguito, le tabelle relative al quadro dei **rispondenti alle ultime tre lezioni**:

Quadro dei rispondenti alla quarta lezione	
FEMMINE	181
Altro	6
Docente/dirigente in quiescenza	2
Istituto formazione professionale	1
Educatrice socioassistenziale	2
Educatrice di doposcuola	1
Nido/Infanzia	32
Coordinatrice pedagogica	1
Educatrice infanzia	11
IRC	20

Primaria	77
Discipline tecnico/scientifiche	8
Discipline umanistico/artistiche	7
IRC	55
Sostegno	7
Secondaria di primo grado	23
Discipline tecnico/scientifiche	2
Discipline umanistico/artistiche	1
IRC	19
Sostegno	1
Secondaria di secondo grado	43
Discipline tecnico/scientifiche	5
Discipline umanistico/artistiche	12
IRC	22
Sostegno	4
MASCHI	34
Altro	1
Assistente tecnico-amministrativo	1
Nido/Infanzia	1
IRC	1
Primaria	4
Discipline umanistico/artistiche	1
IRC	3
Secondaria di primo grado	6
IRC	6
Secondaria di secondo grado	22
Discipline tecnico/scientifiche	2
Discipline umanistico/artistiche	5
Educatore	1
IRC	13
Sostegno	1
Totale complessivo	215

Quadro dei rispondenti alla quinta lezione	
FEMMINE	165
Altro	6
Docente/Dirigente in quiescenza	2
Educatrice di doposcuola	1
Studentessa universitaria	1
Educatrice in struttura socioassistenziale	2
Nido/Infanzia	28
Coordinatrice	1
Educatrice infanzia	10
IRC	16
Sostegno	1
Scuola primaria	72
Discipline tecnico/scientifiche	6
Discipline umanistico/artistiche	9
IRC	52
Sostegno	5
Scuola Secondaria di primo grado	21
Discipline umanistico/artistiche	5
Sostegno	1
IRC	15
Scuola Secondaria di secondo grado	38
Coordinatrice	1
Discipline tecnico/scientifiche	4
Discipline umanistico/artistiche	16
IRC	14
Sostegno	3
MASCHI	26
Altro	1
Assistente tecnico-amministrativo	1
Nido/Infanzia	1
IRC	1
Scuola primaria	2
Discipline umanistico/artistiche	1
IRC	1
Scuola Secondaria di primo grado	4
IRC	4

Scuola Secondaria di secondo grado	18
Discipline tecnico/scientifiche	3
Discipline umanistico/artistiche	5
Educatore	1
IRC	9
Totale complessivo	191

Quadro dei rispondenti alla sesta lezione

FEMMINE	129
Altro	7
Docente/Dirigente in quiescenza	2
Educatrice di doposcuola	2
Centro formazione professionale	1
Studentessa universitaria	2
Nido/Infanzia	18
Coordinatrice	1
Educatrice infanzia	5
IRC	12
Scuola primaria	59
Coordinatrice	1
Discipline tecnico/scientifiche	7
Discipline umanistico/artistiche	6
IRC	40
Sostegno	5
Scuola Secondaria di primo grado	17
Discipline umanistico/artistiche	5
IRC	10
Sostegno	2
Scuola Secondaria di secondo grado	28
Discipline tecnico/scientifiche	2
Discipline umanistico/artistiche	12
IRC	13

Sostegno	1
MASCHI	22
Scuola primaria	1
IRC	1
Scuola Secondaria di primo grado	6
IRC	5
strumento musicale (pianoforte)	1
Scuola Secondaria di secondo grado	15
Discipline tecnico/scientifiche	2
Discipline umanistico/artistiche	4
Educatore	1
IRC	8
Totale complessivo	151

Passiamo ora all'analisi delle risposte alla domanda di approfondimento dei contenuti, fornite dalle diverse categorie di rispondenti nell'arco delle sei lezioni.

Come si ricorderà, la domanda era formulata in questi termini: "Ha osservazioni specifiche sui contenuti?".

Di fatto, quindi, si domandavano eventuali aggiunte/integrazioni rispetto alle risposte analitiche chiuse già fornite ed opzionate dai partecipanti. Per questo motivo, le risposte "No", "Niente", "Nessuna", "Sono d'accordo con tutto" ed altre analoghe sono state unificate nella voce "Niente da aggiungere".

2.2. Le risposte alla domanda di osservazioni personali sui contenuti: i soggetti non impegnati a scuola

Si tratta di un piccolo gruppo di soggetti, alcuni dei quali – come ricaviamo dai dati "di contorno" - abbastanza fedeli all'intero arco del corso.

Benché non occupati direttamente nel servizio scolastico attivo, almeno nel momento in cui hanno seguito il corso e compilato i questionari, tali soggetti sono comunque persone mosse da un interesse specifico circa il tema del conferimento di senso, a motivo

del percorso di studi che stanno seguendo o di attività professionali afferenti al campo dell'educazione, eventualmente anche in situazioni difficili (è il caso degli operatori in realtà socioassistenziali), nelle quali la questione del conferimento di senso è percepita come urgente.

LEZIONE 1 - SOGGETTI NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	14 su 300
FEMMINE	12
<i>Non specifica la propria attività/il proprio status</i>	3
ho trovato le domande dei corsisti poco incisive, solo descrittive. Avrei preferito che il tempo dedicato agli interventi fosse lasciato alla prof.ssa Moscato	1
Niente da aggiungere	1
Contenuti sempre molto interessanti	1
<i>Educatrice (servizi socioassistenziali)</i>	4
Niente da aggiungere	4
<i>Direttrice ufficio IRC</i>	1
No	1
<i>Dottoranda in Pedagogia</i>	1
Sarei stata molto felice di avere qualche riferimento bibliografico e teorico in più ai fini di poter approfondire personalmente quanto trattato in quanto sarebbe impossibile esaurire in poche ore le tematiche proposte. Ho trovato davvero molto interessante per me, in quanto PhD student, il riferimento anche alle precedenti esperienze di ricercatrice della Professoressa e anche il confronto e l'ascolto dei colleghi che lavorano nel mondo della scuola. Molto interessante e stimolante la riflessione proposta sul concetto di orientamento e ricerca di senso. Grazie mille	1
<i>Docente Universitaria (di Didattica IRC)</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Studentessa universitaria (italianistica e scienze della formazione)</i>	2
Niente da aggiungere	2
MASCHI	2
<i>CPIA</i>	1
Meraviglioso come sempre	1
<i>Impiegato</i>	1
Sottolineo l'importanza dei contenuti proposti, poiché pone l'accento su aspetti dell'insegnamento che spesso vengono	1

trascurati dagli insegnanti	
-----------------------------	--

Nella prima lezione, il numero di soggetti rispondenti non direttamente attivi a scuola costituisce un ammontare piuttosto esiguo sul computo totale (14 soggetti su 300, pari a nemmeno il 5%). Tuttavia, rileviamo che queste figure, i cui percorsi intersecano a vario titolo il mondo dell'educazione (l'impiegato, ad esempio, proviene da una formazione Dams, come egli stesso dichiara nella scheda di iscrizione), si mostrano consapevoli dell'intreccio tra processo educativo e orizzonte di senso.

LEZIONE 2 – SOGGETTI NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	11 su 311
FEMMINE	8
<i>Direttore Ufficio IRC</i>	1
Niente da aggiungere	1
Doposcuola	3
I contenuti sono stati molto interessanti e significativi	1
Argomenti chiari e ben espressi	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante in quiescenza	1
Sarebbe utile seguire una lezione in presenza con la supervisione della professoressa	1
Educatrice in struttura socioassistenziale	2
Niente da aggiungere	1
Molto interessante	1
Studentessa universitaria	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	3
Niente da aggiungere	2
Alcune delle mie risposte potrebbero risultare poco pertinenti, per il fatto che io non sono un docente scolastico.	1

In questo caso, la percentuale di rispondenti non direttamente attivi nella scuola scende ancora (collocandosi attorno al 3.5%).

Analoga percentuale, tendente al ribasso (3,8%), è riscontrabile nelle risposte alla terza lezione.

LEZIONE 3 – SOGGETTI NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	8 su 236
FEMMINE	6
<i>Docente/Dirigente in quiescenza</i>	2
Lodevoli esemplificazioni culturali-artistiche di partenza (arte, musica, danza, letteratura, scienze ecc.). Empatia nell'effettuazione della lezione.	1
Niente da aggiungere	1
<i>Direttrice Ufficio IRC diocesano</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice socioassistenziale</i>	2
Molto interessanti	1
Niente da aggiungere	1
<i>Studentessa universitaria</i>	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	2
<i>Attualmente non insegno</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Studente universitario</i>	1
Niente da aggiungere	1

Nella quarta lezione, in corrispondenza di un costante calo dei questionari ricevuti (corrispondente ad un effettivo calo delle presenze, legato ai motivi già esposti in apertura di capitolo), scende anche la percentuale dei partecipanti non in servizio a scuola, attestandosi intorno al 3.25%:

LEZIONE 4 – SOGGETTI NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	7 su 215
FEMMINE	6
<i>Docente/Dirigente in quiescenza</i>	2
Niente da aggiungere	2
<i>Centro di formazione professionale</i>	1
Molto coinvolgenti	1

Educatrice di doposcuola	1
Niente da aggiungere	1
Educatrice in struttura socioassistenziale	2
Niente da aggiungere	2
MASCHI	1
Assistente tecnico-amministrativo	1
Niente da aggiungere	1

La percentuale torna però a crescere in corrispondenza della quinta lezione (3,66%) e ancor più della sesta, con un intero punto percentuale rispetto a quella precedente (4.63%). Alcuni soggetti (ad esempio, la Dirigente scolastica, l'educatrice socioassistenziale, la studentessa universitaria) si mostrano fedeli e costanti nello svolgimento del corso e nella compilazione del questionario. È lecito presupporre che a tenere "agganciati" costoro alla frequenza alle lezioni, nonostante la non immediata "spendibilità" di queste nella pratica professionale, sia un interesse per le tematiche trattate, che il susseguirsi degli appuntamenti ha evidentemente confermato o, quantomeno, non intaccato.

LEZIONE 5 – SOGGETTI NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	7 su 191
FEMMINE	6
Docente/Dirigente in quiescenza	2
Interessantissimi contenuti. Sarebbe bello continuare con "Le colonne sonore dei film" rispetto alla trama, emozioni ecc.	1
Niente da aggiungere	1
Educatrice doposcuola	1
Niente da aggiungere	1
Studentessa universitaria	1
Niente da aggiungere	1
Educatrice in struttura socioassistenziale	2
Niente da aggiungere	2
MASCHI	1
Itp assistente amministrativo	1
Sempre troppo poco tempo a disposizione	1

LEZIONE 6 – SOGGETTI NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	7 su 151
FEMMINE	7
<i>Docente/Dirigente in quiescenza</i>	2
Sarebbe interessante drammatizzare contenuti in / con la classe	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice doposcuola</i>	2
Niente da aggiungere	2
<i>Centro formazione professionale</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Studentessa universitaria</i>	2
Sarebbe bello poter approfondire il tema dell'amicizia nella saga di Harry Potter	1
Sarà mia premura leggere o guardare i film, dal momento che la mia conoscenza su di essi è scarsa.	1

Un esame delle risposte nel dettaglio non fornisce ulteriori elementi significativi, se non, per l'appunto, l'impressione di un gradimento generalizzato, attestato sia dai "non ho nulla da aggiungere" sia da alcuni feedback più puntuali circa l'apprezzamento per le modalità espositive e/o comunicative dei diversi relatori, o, ancora, per i temi trattati e per il taglio prescelto (i riferimenti letterario-artistici per parlare di affettività nella terza lezione, la scelta di brani musicali e/o di video per affrontare la questione della musica e dell'immaginario giovanile negli ultimi due incontri).

2.3. Le risposte alla domanda di osservazioni personali sui contenuti: Nido/Infanzia

Durante la prima lezione si registra la presenza dei questionari di un gruppo di insegnanti del Nido/Infanzia, corrispondenti al 14.66% del totale di coloro che hanno risposto.

LEZIONE 1 - NIDO/INFANZIA	44 su 300
FEMMINE	43

Educatrice Nido	1
Niente da aggiungere	1
Coordinatrice infanzia	3
Niente da aggiungere	3
Insegnante IRC	19
Ascoltare la prof.ssa Moscato é musica per le mie orecchie, è una grande Donna	1
Niente da aggiungere	17
Tutto ottimo	1
Educatrice infanzia	17
Niente da aggiungere	17
Sostegno	3
Mi sono piaciuti tantissimo	1
Sicuramente sarà più facile aiutare alcuni bambini “difficili”, alla luce di quanto detto durante questa lezione dalla Professoressa Moscato.	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	1
Insegnante IRC	1
È stato uno sguardo interessante da cui osservare l'apprendimento dei ragazzi	1

Anche in questo caso, le risposte estese non aiutano a stabilire la reale efficacia del percorso offerto, restituendo semplicemente un gradimento che passa dalla percezione di completezza ed esaustività (attestata dai “niente da aggiungere”) alla convinzione di aver ottenuto elementi utili per poter maturare uno sguardo più consapevole sui bambini, sui loro processi di apprendimento, sulle situazioni di difficoltà.

I questionari di risposta alla seconda lezione forniscono invece alcuni elementi aggiuntivi:

LEZIONE 2 - NIDO/INFANZIA	49 su 311
FEMMINE	48
Educatore Nido	3
Mi aiuta nel mio lavoro come educatore	1
Gli argomenti proposti sono stati molto interessanti e molto utili nell’esercizio della mia professione	1
Niente da aggiungere	1

Educatore/insegnante di sezione	17
Viva la Ragione Aperta!	1
Contenuti molto efficaci, mi sono piaciuti tantissimo, interessanti e stimolanti, vorrei più contenuti come questi, tutto esaustivo e chiaro	8
Niente da aggiungere	7
Proporre qualche slide per accompagnare la dissertazione	1
IRC	24
È stato un incontro formativo davvero interessante/molto esauriente	3
Forse è un mio limite, ma faccio fatica a declinare i contenuti nel lavoro coi bambini della scuola dell'infanzia. Forse sembra il tutto un po' più orientato verso ragazzi più grandi	1
Gli interventi della dottoressa Moscato sono ricchissimi di ulteriori approfondimenti	1
Niente da aggiungere	19
Insegnante di sostegno	3
Niente da aggiungere	1
Riguardo ai contenuti proposti, posso soltanto dire che vanno "digeriti".	1
Spesso gli alunni ed i bambini "sentono" quanto siamo "credibili" nel nostro modo di insegnare	1
Coordinatrice	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	1
Insegnante IRC	1
Niente da aggiungere	1

Il 15.7% dei rispondenti al questionario della seconda lezione, in servizio presso Nido/Infanzia, attesta una più variegata percezione/ricezione dei contenuti offerti. Emergono infatti almeno due voci che evidenziano una fatica a seguire (la richiesta di un maggior numero di slide ad accompagnare la lezione) o a pensare una traduzione didattica della proposta formativa fruita. In realtà, però, alcuni interventi mostrano il gradimento e contemporaneamente il bisogno di approfondire temi apparentemente "sganciati", o non direttamente agganciati, alle prassi didattiche quotidiane: è il caso degli otto soggetti che dichiarano apprezzamento per la profondità dei contenuti esposti, ed il desiderio

di sviscerali più di quanto non accada nell'ordinario; o, ancora, di chi mostra di aver compreso ed interiorizzato il "cuore" della lezione identificandolo con il richiamo ad una "ragione aperta", che passa per la carne dell'insegnante /educatore e che i bambini possono riconoscere.

LEZIONE 3 - NIDO/INFANZIA	39 su 236
FEMMINE	39
Coordinatrice pedagogica	2
Densità di contenuto	1
Sono contenuti che fanno riflettere sul nostro modo di fare scuola	1
Educatrice Nido	2
È stato tutto chiaro ed interessante	1
Niente da aggiungere	1
Educatrice infanzia	12
Contenuti interessantissimi, lezione ricca di riflessioni e spunti	3
Importantissimo fare rete	1
Niente da aggiungere	8
IRC	22
Vorrei approfondire ancora	2
La professoressa è stata molto esauriente	1
Temi molto pertinenti e interessanti	3
Il tema è ampio e richiederebbe molto tempo per essere ancora più esaurienti, ma la passione dimostrata dalla relatrice vale per far passare il messaggio.	1
Niente da aggiungere	15
Sostegno	1
Niente da aggiungere	1

Nel caso della terza lezione, la percentuale degli educatori di Nido/Infanzia aumenta, aggirandosi intorno al 16.5%. Al netto dei feedback positivi, che accentuano diversi aspetti (l'interesse per il tema, la percepita efficacia e comunicatività della relatrice, l'eshaustività della lezione pur nel permanere di un interesse di approfondimenti ulteriori), risulta evidente come il tema dell'affettività e dell'educazione correlata sia percepito più di altri

quale “campo trasversale” per eccellenza, con ricadute inevitabili anche nella didattica rivolta alla fascia d’età 0-6.

La percentuale di educatori di Nido/Infanzia resta alta anche nel caso della quarta lezione (15,8% dei rispondenti).

LEZIONE 4 - NIDO/INFANZIA	34 su 215
FEMMINE	33
Coordinamento	1
Niente da aggiungere	1
Educatrice infanzia	11
Niente da aggiungere	9
Mi sono piaciuti	1
Spunti utili, ma difficilmente applicabili dal punto di vista lavorativo. Considerazioni utili dal punto di vista personale.	1
IRC	20
Interessanti	1
Posso solo ringraziare per questi arricchimenti, stimoli, provocazioni	1
Sono soddisfatta del corso	1
Niente da aggiungere	17
MASCHI	1
IRC	1
Niente da aggiungere	1

I temi della quarta lezione, dedicata come si ricorderà al nesso tra religione ed orizzonte di senso, incontrano l’apprezzamento dei docenti specializzati sull’IRC, evidentemente dotati di strumenti concettuali e di categorie utili ad orientarsi nella trattazione proposta, non priva di profondità teoretica. Gli altri docenti si limitano ad un feedback positivo, con una segnalazione di difficoltà di applicazione nella didattica ordinaria, nonostante l’arricchimento personale offerto da tali contenuti.

LEZIONE 5 - NIDO/INFANZIA	29 su 191
FEMMINE	28
Coordinatrice	1

Niente da aggiungere	1
Educatrice infanzia	10
Corso ben fatto	1
Argomento molto interessante	1
Utile per la professione, ma anche per la vita quotidiana	1
Niente da aggiungere	7
IRC	16
Ho apprezzato moltissimo la lezione, contenuti interessanti	2
Lezione particolarmente gradita e sebbene più lunga, per nulla pesante. Grazie	1
No, sicuramente fare altri aggiornamenti su queste tematiche	1
Niente da aggiungere	12
Sostegno	1
Lezione interessante con ottimi spunti riflessivi, rigarderò i film e rileggerò tutti i riferimenti	1
MASCHI	1
IRC	1
Niente da aggiungere	1

Come si noterà dalla tabella, resta costante la percentuale di docenti di Nido/Infanzia (15.2%) anche nella quinta lezione. L'utilizzo di video e film, benché caratterizzati da un certo grado di complessità e non immediatamente traducibili in un'aula di nido o di scuola dell'infanzia, appare un fattore "vincente" nella percezione di questi soggetti, che si dichiarano intenzionati a recuperare i film citati e mostrano di aver riconosciuto ed apprezzato, anche a livello personale, gli spunti di riflessione offerti.

Ovviamente, questi feedback non ci dicono nulla sull'effettiva efficacia formativa del corso: non ci garantiscono, cioè, che sia avvenuta una rappresentazione della propria attività di insegnamento da parte di costoro, e che da ciò consegua un effettivo riorientamento del proprio agire professionale. Tuttavia, è bene ricordare anche che qualsiasi attività formativa capace di impattare il soggetto nel suo percorso di formazione personale non può non esercitare una forma di influenza, sia pure remota, anche sul suo rappresentarsi e pensarsi come professionista. Rimane, cioè, la possibilità che un'attività formativa riconosciuta come utile o significativa a livello personale

inneschi “processi virtuosi” nell’adulto, capaci di incidere anche sulla sua maturazione professionale.

Lo stesso si può rilevare per quanto concerne i questionari di Nido/Infanzia relativa alla sesta lezione.

LEZIONE 6 - NIDO/INFANZIA	18 su 151
FEMMINE	18
<i>Coordinatrice infanzia</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice infanzia</i>	5
Molto interessanti e stimolanti	1
Come si può applicarli nella nostra quotidianità a scuola	1
Niente da aggiungere	3
<i>IRC</i>	12
Molto interessante e coinvolgente	1
temi estremamente importanti e necessari per entrare nel mondo e nel linguaggio dei giovani, grazie	1
Niente da aggiungere	10

In corrispondenza del calo del numero di partecipanti, cala qui anche la percentuale di educatori di Nido/Infanzia, che si attesta sul 12% (a composizione interamente femminile, in questa occasione). D’altra parte, si tratta di un calo percentuale prevedibile se si tiene conto del tema della lezione, che prometteva già dalla locandina un’esplorazione dell’immaginario adolescenziale. Si trattava, dunque, di un tema potenzialmente “scoraggiante” per soggetti che operano nella fascia d’età 0-6. In realtà, ancora una volta i feedback appaiono positivamente connotati e sottolineano il guadagno formativo conseguito almeno in termini personali.

2.4. Le risposte alla domanda di osservazioni personali sui contenuti: Primaria

Il gruppo della primaria, come già rilevato, è uno dei più consistenti (insieme a quello della secondaria di secondo grado) lungo tutto il corso, oltre che in fase di iscrizione.

I rispondenti al questionario relativo alla prima lezione lavorano nella scuola primaria in una percentuale del 34.3%. Tra questi,

ancora una volta, i docenti IRC rappresentano la maggioranza (64 soggetti, il 62% abbondante tra chi insegna nella primaria).

LEZIONE 1 – SCUOLA PRIMARIA	103 su 300
FEMMINE	97
<i>Coordinatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>IRC</i>	59
Niente da aggiungere	45
Interessante, desidero approfondimenti nelle prossime lezioni	2
Interessante, arricchente, stimolante, esaustivo	6
L'intervento è stato davvero interessante sotto diversi aspetti, anche di tipo personale	1
Molto interessante e di grande valore per la componente umana dell'insegnamento non solo nozionistico	1
Molto utili	1
No, anzi è stato tutto molto profondo e prezioso e, si mi posso permettere, anche molto incoraggiante.	1
Ottima la condivisione dei colleghi	1
Rispetto ai contenuti e alla loro importanza e complessità, servirebbe più tempo (2 ore e mezza, anche 3 con una piccola pausa se necessario).	1
<i>Insegnante di area tecnico-scientifica</i>	8
Niente da aggiungere	7
Di alto livello e affatto scontati. Grazie	1
<i>Discipline artistico-umanistiche</i>	20
Contenuti trattati attuali e stimolanti per ampliare la riflessione!	1
Niente da aggiungere	19
<i>Sostegno</i>	8
I contenuti sono stati molto interessanti e stimolanti. Mi hanno rassicurato che il percorso che sto seguendo nel mio ruolo d'insegnante è quello giusto.	1
Incontro interessante	1
Niente da aggiungere	6
MASCHI	6
<i>IRC</i>	5
Niente da aggiungere	5

Discipline artistico-umanistiche	1
Niente da aggiungere	1

Proprio dagli insegnanti IRC, come appare evidente in tabella, vengono in generale i feedback più articolati, mentre i loro colleghi manifestano comunque soddisfazione per la proposta ricevuta tramite la voce “niente da aggiungere”. Le considerazioni più esplicite, offerte da alcuni corsisti, ci permettono comunque di apprezzare ancora una volta la preoccupazione per l’orizzonte di senso. I rilievi che sottolineano l’utilità e l’interesse “anche di tipo personale” dei contenuti, o il loro essere “profondi” e “incoraggianti”, o ancora il desiderio di approfondimento ulteriore, segnalano la percezione di questi docenti circa l’importanza di individuare temi sfondo, che possano raccordare l’azione d’aula e le diverse discipline/attività in una cornice di significato.

Interessante anche l’affermazione di una dei partecipanti, che giudica “ottima” la “condivisione dei colleghi”: segno del fatto che, nonostante la modalità online ed i limiti tecnici occorsi nella prima lezione, di cui si è fatto cenno, si siano create le condizioni per una fattiva interazione reciproca tra i corsisti e tra questi ultimi e il formatore.

Maggiormente articolate risultano le risposte dei docenti di scuola primaria al questionario della seconda lezione. In questo caso, essi costituiscono il 34.7% dei rispondenti (di questi, il 66,7% circa sono docenti IRC).

LEZIONE 2 - SCUOLA PRIMARIA	108 su 311
FEMMINE	101
Coordinatrice	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	8
Ho trovato che la lezione sia stata utile e interessante, con contenuti utilizzabili concretamente nella realtà lavorativa quotidiana	2
L'esempio dell'elefante portato dalla prof.ssa Moscato è illuminante	1
Niente da aggiungere	5
Insegnante di area umanistico-artistica	15

Confermo l'importanza di dare parola agli allievi e confermare sempre l'importanza del loro intervento, anche se si discosta dal tema trattato	1
Contenuti interessanti e esposizione molto chiara	2
Niente da aggiungere	10
Ritengo che i contenuti del corso attuali siano validi. Sono convinta che gli argomenti trattati siano pertinenti e che il materiale fornito sia di alta qualità. Inoltre, apprezzo l'approccio pedagogico adottato, che favorisce un apprendimento efficace e coinvolgente.	1
Solo gratitudine, a partire dalla citazione iniziale, che mi ha profondamente commosso.	1
IRC	66
Aggiungere qualche slide	1
Bisogna continuamente saper cogliere le possibilità e i limiti dell'umano conoscere	1
Coltivare la narrazione nell' azione didattica dovrebbe essere trasversale a tutte le discipline. Ringrazio la formatrice per aver portato l'attenzione sul come "correggere" i propri studenti dimostrando ascolto e valorizzando il loro mettersi in gioco e industriarsi a trovare soluzioni e a dare risposte.	1
Contenuti molto interessanti ma in una scuola primaria un pochino difficoltosi da attuare, magari proporre esempi concreti	2
Cosa ne pensate degli albi illustrati alla primaria?	1
Contenuti molto utili, interessanti e stimolanti/significativi, approfonditi e chiari, di cui ringrazio, che suscitano riflessioni e spunti	15
Ho apprezzato molto i contenuti proposti, perché non solo teorici, ma attinenti alla mia professione di insegnante.	1
Incoraggianti rispetto alle scelte didattiche proposte, soprattutto quelli che consigliano di costruire, insieme ai ragazzi, determinati percorsi di crescita.	1
Stimolante il tema della narrazione. La modalità della narrazione è il modo più efficace per comunicare un contenuto ...non a caso veniva utilizzata anche da Gesù/la narrazione è modalità privilegiata del conferimento di senso	2
La professoressa è molto competente, preparata e coinvolgente, esaustiva. I contenuti proposti sono molto interessanti	2
Molto interessanti anche per una serie autovalutazione	1
Niente da aggiungere	33
No, non ne ho, solo tanti complimenti!	1
Non ho osservazioni; con la bibliografia proposta si può approfondire ciò che per motivi di tempo qui non è possibile approfondire	1

Parola e immagine devono camminare insieme	1
Penso che per la scuola elementare alcune cose debbano essere affrontate il più semplicemente possibile per favorire la massima comprensione	1
Una ragione aperta è davvero un bisogno educativo - formativo dei nostri ragazzi. Per noi docenti è elemento costitutivo della nostra professionalità.	1
Non specifica area di afferenza	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante di sostegno	10
Niente da aggiungere	6
Bella la trattazione sulla dialettica comunicativa.	1
Tutti i contenuti sono stati molto utili, interessanti e stimolanti, con spunti proficui per la mie attività di docente	3
MASCHI	7
Insegnante di area umanistico/artistica	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante IRC	6
Eccellente	1
Molto gentile e competente in materia	1
Niente da aggiungere	4

È legittimo ipotizzare che in questo caso abbia giocato un ruolo di incentivo, rispetto al fatto che i corsisti si siano spesi in giudizi minimamente più approfonditi, il fatto che la lezione sia andata a convergere sul tema del pensiero narrativo, prendendo le mosse da una narrazione (poetica) concreta, e da un successivo lavoro su essa che ha attivamente coinvolto i partecipanti. Così, nonostante una o due voci ammettano la difficoltà a pensare una “ricalibratura” di questi argomenti per la primaria, la maggior parte dei rispondenti mostra di aver apprezzato anche la potenzialità didattica di un discorso approfondito sulla narrazione, complici i materiali a supporto forniti e le modalità comunicative (ma un’attestazione in tal senso è offerta anche da chi domanda delucidazioni o approfondimenti sugli albi illustrati, forme narrative/figurative molto utilizzate nella scuola primaria).

Nella terza lezione i docenti di scuola primaria risultano circa il 40% dei rispondenti, dei quali, ancora una volta, il 67% è composto da docenti IRC.

SCUOLA PRIMARIA	94 su 236
FEMMINE	89
<i>Coordinatrice didattica</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	8
I contenuti sono stati esaustivi	1
Molto illuminanti e d' ispirazione	1
Niente da aggiungere	6
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	12
molto interessanti	2
Utili per la riflessione del ruolo dell'educatore	1
Cadono, per me, in un momento in cui avverto il bisogno di "riattingere alla passione", di ripartire. Per cui mi sono molto utili anche per il mio cammino personale. Del resto "mi assumo la responsabilità di proporti qualcosa su cui anch'io sto lavorando". Per cui....grazie!	1
Niente da aggiungere	8
<i>Doposcuola</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice</i>	1
Ho pensato alle parole di Pasolini quando si riferisce a Roberto Longhi come maestro, colui che era prima uomo e poi professore.	1
<i>IRC</i>	59
Grazie	1
I contenuti sono molto utili, interessanti e stimolanti, davvero arricchenti	10
Il tema trattato è di urgenza educativa nel contesto secolarizzato in cui viviamo	1
Interessanti anche da un punto di vista culturale	1
La socialità è importante per la crescita psico-fisica del ragazzo	1
Mi sono piaciute molto le citazioni di osservazioni fatte dai ragazzi che la professoressa ha incontrato nella sua attività	1
Molto utili, soprattutto le citazioni	1

Ci tengo a evidenziare che li apprezzati molto e ho colto molti particolari che mi saranno utili per integrare i percorsi formativi futuri.	1
Sono stati molto interessanti, illuminanti e spendibili per la didattica.	3
Tutto molto dettagliato ed esaustivo, trattazione chiara	3
Utilissimi anche a livello di Scuola Primaria e dell'Infanzia	1
Utilissimi, degni di nota e fonte di riflessione e autovalutazione	1
Vorrei più esempi concreti per lavorare nella scuola primaria	1
Niente da aggiungere	33
Sostegno	7
Bisognerebbe inserire l'affettività come materia curricolare.	1
I contenuti sono stati molto stimolanti e ricchi di spunti, per rendere più efficaci i nostri interventi educativi, da spendere nel quotidiano	1
Interessanti e attuali	1
Nessuna osservazione. Informazioni veramente esaustive	1
Niente da aggiungere	3
MASCHI	5
Discipline tecnico/scientifiche	1
Niente da aggiungere	1
IRC	4
Interessante	1
Interessanti, stimolanti e ricchi di contenuti	1
Niente da aggiungere	2

Come si è già potuto osservare rispetto alle risposte degli educatori di Nido/Infanzia, anche nel caso degli insegnanti della scuola primaria l'affettività è riconosciuta come parte integrante dell'educazione della persona e della sua costruzione di un personale orizzonte di senso. Ciò permette ai rispondenti di trovare "utili" anche le verbalizzazioni di studenti di scuola secondaria, e di far tesoro di alcuni semplici esempi maggiormente calibrati sulla fascia d'età di cui essi si occupano direttamente. Interessante anche alcuni apprezzamenti espliciti rispetto al richiamo che la relatrice ha fatto ad un lavoro personale dell'adulto su sé come punto di partenza

ineludibile per poter educare (e non semplicemente “istruire” o “informare”) le generazioni più giovani in un modo “integrale”.

Vediamo adesso le risposte dei docenti della primaria in occasione della quarta lezione.

LEZIONE 4 - SCUOLA PRIMARIA	81 su 215
FEMMINE	77
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	8
Molto ampi e interessanti	1
Nessuna. Solo grazie	1
Niente da aggiungere	6
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	7
Di sicuro arricchimento	1
Niente da aggiungere	6
IRC	55
Vorrei approfondire gli argomenti proposti	1
Argomento trattato chiaramente, ma sicuramente talmente ampio da richiedere degli approfondimenti	1
Contenuti molto stimolanti per focalizzare il ruolo educativo dell'insegnamento	1
Grazie	1
Mi interesserebbe maggiore attenzione alla specificità dell'insegnamento IRC	1
Molto interessanti e chiari, tutto bene	4
Molto profondi, hanno stimolato in me una riflessione e autovalutazione	2
No, tutto molto completo, sono molto soddisfatta	2
Consulterò i materiali di studio e approfondimento	1
Tema decisamente interessante per la professione di insegnante di religione	1
Vorrei che venisse spiegato, soprattutto alle giovani insegnanti di IRC, la differenza tra insegnamento della religione a scuola e la catechesi, anche con esempi concreti	1
Vorrei suggerimenti su come utilizzarli nella didattica nella scuola primaria	1
Niente da aggiungere	38
Sostegno	7
Inserire questi aspetti in ogni ambito disciplinare.	1
Lezione molto interessante. I contenuti sono stati molto	1

stimolanti e profondi	
Niente da aggiungere	5
MASCHI	4
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	1
Niente da aggiungere	1
IRC	3
Interessati e stimolanti	1
Niente da aggiungere	2

Come si può notare, gli insegnanti di scuola primaria costituiscono il 37,7% dei rispondenti al questionario della quarta lezione. Tra loro, i docenti IRC rappresentano il 71%. Si tratta di una percentuale molto alta, legata inevitabilmente al tema della lezione, che metteva a fuoco la religione in rapporto all'orizzonte di senso. Non stupisce, quindi, che siano proprio gli insegnanti IRC a fornire le risposte più approfondite. Esse manifestano apprezzamento non solo per la lezione e le modalità comunicative, ma anche per i materiali proposti e per gli spunti trasversali offerti. Evidentemente, qui l'identità di insegnante di scuola primaria (che talvolta emerge, come nel caso di chi chiede esempi concreti per tradurre il tutto nella primaria) è quasi "assorbita" da quella di insegnante IRC, con considerazioni specifiche della disciplina (ad esempio, la richiesta di precisare lo statuto disciplinare della materia, o di delineare i confini tra questa e la catechesi).

Nel caso della quinta lezione, i docenti in servizio nella primaria costituiscono il 38,7%, ancora con una fortissima prevalenza di insegnanti IRC (il 71,6% degli insegnanti della primaria che rispondono a questo questionario).

LEZIONE 5 - SCUOLA PRIMARIA	74 su 191
FEMMINE	72
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	6
Tutto molto interessante e coinvolgente. Grazie	1
Utilizzerò senz'altro gli spunti nelle mie lezioni con alunni di scuola primaria	1
Niente da aggiungere	4
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	9

La musica "è quando c'è". questa frase ha sicuramente colto il punto e la trattazione così puntuale dei tre film affrontati ha dato uno spunto interessante.	1
Li ho trovati molto interessanti	2
vorrei approfondire	1
Niente da aggiungere	5
IRC	52
Molto interessanti, soprattutto perché utilizzo musica e video durante tutte le mie lezioni a scuola.	1
Approfondire e sperimentare sempre nuovi metodi	1
Lezione arricchente, stimolante, emozionante, interessante	10
Estremamente interessante a livello personale ma poco fruibile nella primaria	2
Li ho trovati molto interessanti e utili/concretamente legati alla mia attività di docente.	3
Penso che la musica unisce, è una fonte di comunicazione altissima.	1
Si potrebbe pensare di fare altri incontri di questo genere	1
Niente da aggiungere	33
Sostegno	5
Sono molto appassionata di musica e ritengo che sia una disciplina trasversale con la quale si possono raggiungere tutti gli alunni e ottenere ottimi risultati	1
Volevo esprimere i miei apprezzamenti per queste metodologie inclusive e di aumento dell'autostima.	1
Niente da aggiungere	3
MASCHI	2
Discipline umanistico/artistiche	1
Niente da aggiungere	1
IRC	1
Spunti interessanti e stimolanti	1

Come è possibile evincere dalla tabella, se si fa eccezione per un solo rilievo che giudica i contenuti presentati poco fruibili nella scuola primaria, la percezione diffusa – complice l'utilizzo di strumenti multimediali – è quella di una applicabilità diretta di quanto proposto nella didattica d'aula (quantomeno in termini di inclusione o implemento della motivazione). Soprattutto, emerge la

consapevolezza della portata formativa della musica e della sua utilizzabilità in modo “trasversale”, anche per la sua “capacità di unire”.

Infine, nella sesta lezione si registra un 39.7% di rispondenti in servizio presso la primaria: un numero comunque elevato, se si pensa che, come già segnalato, questa lezione metteva espressamente a tema questioni legate all’immaginario adolescenziale/giovanile, più che infantile. In questo gruppo i docenti IRC rappresentano ancora una percentuale altissima, il 68.3%.

LEZIONE 6 - SCUOLA PRIMARIA	60 su 151
FEMMINE	59
Coordinatrice	1
Niente da aggiungere	1
Discipline tecnico/scientifiche	7
Molto interessanti e stimolanti	1
Utili e spendibili anche con bambini di 9/10 anni	1
Niente da aggiungere	5
Discipline umanistico/artistiche	6
La letteratura fantasy favorisce nei ragazzi la riflessione sui veri valori a fondamento della vita	1
molto interessanti	1
Significativi e utili per l’attività didattica	1
Niente da aggiungere	3
IRC	40
Approfondire l’aspetto didattico	1
Avere slide e link	1
Grazie	1
molto interessanti	8
Una occasione splendida di formazione e apprendimento	1
Niente da aggiungere	28
Sostegno	5
Ascoltare i nostri alunni, condividere con loro ciò che preferiscono, rispettare i loro gusti, ci permette di entrare nel loro mondo e di capirli meglio. In questo modo possiamo agganciare la loro attenzione. Dobbiamo sempre pensare che ci sia una chiave per entrare nel loro mondo e accompagnarli nella	1

crescita, nel miglior modo possibile. e	
Interessante, oltre i film e la musica utilizzerei anche l'arte.	1
Niente da aggiungere	3
MASCHI	1
IRC	1
Niente da aggiungere	1

Accanto a chi coglie la portata formativa di temi trasversali (come il “viaggio di formazione” rappresentato dalla vicenda di Harry Potter, o ancora l’amicizia illustrata attraverso le vicende della “Compagnia dell’anello” di Tolkien) anche rispetto a bambini della scuola primaria, quantomeno negli anni terminali, compaiono alcune sottolineature rispetto all’arricchimento personale offerto da questi contenuti, o sul ruolo delle narrazioni - e in particolare delle narrazioni fantasy. Infine, anche le richieste di condivisione di slide e link dei materiali audio-video utilizzati possono essere lette come segnali di apprezzamento e di percezione di una possibile spendibilità didattica.

2.5. Le risposte alla domanda di osservazioni personali sui contenuti: Secondaria di primo grado

I docenti della secondaria di primo grado rappresentano il 20.6% dei rispondenti al questionario della prima lezione. Più della metà di questi, ancora una volta, sono costituiti da insegnanti IRC (il 58%).

LEZIONE 1 - SECONDARIA DI PRIMO GRADO	62 su 300
FEMMINE	48
IRC	25
Chiari e coinvolgenti	1
Decisamente interessanti e corrispondenti all'esperienza che viviamo a scuola	1
I contenuti sono completi e danno tanti spunti per una riflessione più ampia, interessanti anche per chi lavora in campi diversi dall’insegnamento	2
Molto interessanti. Mi auguro di poter avere altre occasioni simili di formazione. Grazie di cuore	1

Molto motivanti. C'è bisogno di colleghi esperti che siano in grado di guidare, accompagnare, essere profetici	1
Niente da aggiungere	18
Utile il corso sarebbe bello approfondire il tema	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	2
Niente da aggiungere	2
Insegnante di area artistico-umanistica	18
Al momento non ho aggiunte. Necessito qualche tempo per "digerire" e interiorizzare le osservazioni dei relatori e dei colleghi. Attendo i prossimi appuntamenti!	1
Meriterebbero un maggior approfondimento, molto arricchenti e stimolanti, rigeneranti e gratificanti	2
Mi piacerebbe avere degli esempi concreti, a livello didattico, da poter poi attuare in classe (nello specifico metodologie didattiche atte al conferimento di senso)	1
Niente da aggiungere	12
Sono contenuti importanti ma bisognerebbe approfondirli e focalizzarli su qualcosa di specifico poiché spaziano in diversi campi	1
Validissimi gli stimoli forniti, mi sarebbe piaciuto un maggiore approfondimento su come intervenire nei casi di alunni difficili quando sembra che l'intervento educativo scivoli via	1
Insegnante di sostegno	3
Condivido molto questo approccio, questi contenuti e mi piacerebbe rinnovare la scuola e scardinarne l'attuale approccio e degrado	1
è forse possibile organizzare classi virtuali in piccoli gruppi per poter conversare	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	14
Educatore	1
Grazie mille, è molto interessante del discorso, Mi piace tanto l'immagine dell'orto della guerra.	1
IRC	11
Fornire materiali di lavoro pratico	1
Niente da aggiungere	9
Tutto perfetto un corso che dovrebbe essere divulgato in tutte le scuole di ogni ordine e grado	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante di area artistico-umanistica	1
Niente da aggiungere	1

Accanto alle manifestazioni di apprezzamento ed all'espressione di un desiderio di approfondimento, stupiscono due interventi isolati di docenti di area umanistica che domandano "tecniche" per impostare una "didattica atta al conferimento di senso" (domanda che rivela un sostanziale travisamento/fraintendimento di quanto emerso nella lezione), o per "intervenire nei casi di alunni difficili". Si tratta di tracce – sia pur residuali e minoritarie – di un atteggiamento che per i formatori di insegnanti non è raro incontrare: la richiesta di "soluzioni" immediate, di risposte operative a problemi concreti. Problemi rispetto ai quali, in realtà, il docente che lavora in situazione è chiamato a concretizzare creativamente principi di metodo più generali che incontra nei suoi percorsi di formazione.

Nella seconda lezione, i docenti della scuola media rappresentano il 15.11% dei rispondenti. Di questo sottogruppo, quasi il 60% insegna Religione cattolica.

LEZIONE 2 – SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	47 su 311
FEMMINE	39
<i>Insegnante di area tecnico-scientifica</i>	2
Difficili ma belli	1
Niente da aggiungere	1
<i>Insegnante di area umanistico-artistica</i>	14
Forse ha avuto un approccio poco concreto	1
Molto interessanti e profondi, meravigliosamente affascinanti, chiari e stimolanti	4
L'incontro è stato utile spunto di autoriflessione su esperienze concrete e quotidiane	1
Niente da aggiungere	7
Sarebbe possibile costruire un percorso didattico online?	1
<i>Educatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Insegnante IRC</i>	21
i contenuti sono interessanti e di stimolo a non perdersi d'animo, anche se nella realtà di tutti i giorni sono altre le cose che ci vengono richieste e ritenute utili a non incontrare problemi con genitori e dirigente.	1
La Professoressa è stata coinvolgente ed esaustiva, tutto molto	4

interessante e molto ben esposto, trattazione eccellente	
Niente da aggiungere	16
Sostegno	1
Trovo molto interessanti e stimolanti le riflessioni fatte, oggi come la volta precedente. Soprattutto la riflessione sulla ragione aperta. Riflessioni che trovano un eco dentro di me e che vorrei approfondire. Grazie	1
MASCHI	8
Insegnante di area umanistico/artistica	1
Penso sia molto interessante farsi un'idea generale su questi contenuti. Sulla spendibilità pratica vedo ancora qualche difficoltà, ma probabilmente dipende anche dalla varietà del "pubblico".	1
Insegnante IRC	7
Alcuni contenuti già trovati in altre conferenze, ma utili per approfondire e fissarli meglio	1
Molto interessanti, utili e chiari	2
Niente da aggiungere	3
Un corso del genere deve essere proposto ogni anno. A volte dimentichiamo cose così importanti oppure date per scontato	1

Sia pure in piccolo numero, colpiscono, accanto alle manifestazioni di apprezzamento ed all'espressione di un desiderio di approfondimento, alcuni interventi isolati (comunque compresi entro le cinque unità) di docenti che rilevano che "è interessante anche se nella realtà sono altre le cose che ci vengono chieste e utili a non incontrare problemi con i genitori e il dirigente"; o, ancora, che non colgono la "spendibilità pratica" immediata dei contenuti offerti, o lamentano la "poca concretezza", o ancora chiedono di "costruire un percorso didattico online". Di nuovo, tali interventi sono interpretabili come espressioni di una aspettativa di "risposte operative immediate" circa problemi "concreti" di natura burocratica ed amministrativa, ma anche didattica e relazionale (icastica, in questo senso, l'espressione "non avere problemi con genitori e dirigente").

Nella terza lezione, la percentuale di docenti della secondaria di primo grado si attesta intorno al 15.25%. Di questi, più della metà (55.5%) sono docenti IRC.

LEZIONE 3 - SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	36 su 236
FEMMINE	30
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	2
Chiederei una lezione aggiuntiva per approfondire il racconto di esperienza nelle scuole	1
Interessanti e molto esperienziali	1
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	10
Fondamentali per comprendere le nuove generazioni	1
Ho trovato molto interessante la riflessione sul senso di responsabilità dei docenti nei confronti degli studenti, la necessità di essere autorevoli e credibili per loro	1
Lezione illuminante e piacevole	1
Molto efficace e stimolante.	1
Nessuna domanda, necessito tempo per "digerire" queste informazioni e riflessioni proposte dalla relatrice	1
Sono molto interessanti	1
Trovo i contenuti molto importanti, attuali, necessari nella formazione di un educatore consapevole	1
Niente da aggiungere	3
IRC	16
È tutto chiaro	1
Interessante il principio specifico di realtà	1
Mi sarebbe interessato un maggiore riferimento a come aiutare gli studenti a passare dalla sessualità all'affettività	1
Ottimi	1
Niente da aggiungere	12
Sostegno	2
interessante e stimolante	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	6
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	2
Penso sia una riflessione molto utile e necessaria soprattutto in questo periodo	1
Niente da aggiungere	1
IRC	4
Vorrei ulteriori approfondimenti	1
No, è stato molto interessante!	1

Più che osservazioni ho dei ringraziamenti. Tematiche e contenuti edificanti, Grazie!	1
Niente da aggiungere	1

Di nuovo, le risposte aggiuntive costituiscono conferme di un apprezzamento abbastanza generalizzato per il tema, per il taglio prescelto e per le modalità comunicative. Interessante, in tal senso, la richiesta di un “capitolo” specifico in cui approfondire le esperienze dirette nelle scuole o in ambienti giovanili, alcune delle quali la relattrice ha riferito a partire dalla propria attività di formatrice di preadolescenti ed adolescenti su temi di educazione sessuale/affettiva. Non stupisce, del resto, che una richiesta simile venga da chi si trova ad operare “sul campo” tra soggetti in età preadolescenziale: l’esperienza maturata da altri ed esaminata con categorie propositive può risultare, sia pur nella sua specificità, paradigmatica anche per chi si trovi ad operare in contesti analoghi.

Nella quarta lezione, i docenti di scuola media rappresentano il 13.5% dei rispondenti. Non si può da ciò arguire con certezza che i numeri corrispondano a una percezione di minor interesse del tema (religione e conferimento di senso) per la fascia d’età preadolescenziale da parte dei docenti. D’altra parte, in questo caso i docenti IRC sono sovra-rappresentati tra i docenti di scuola media in rapporto alle altre lezioni, raggiungendo qui la percentuale di 86.2%.

Come già detto, si tratta certamente di un’avvenuta auto-selezione rispetto al tema, che, come ci aspettavamo, ha catalizzato l’attenzione degli insegnanti di Religione cattolica.

LEZIONE 4 - SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	29 su 215
FEMMINE	23
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	2
Niente da aggiungere	2
Discipline umanistico/artistiche	1
Niente da aggiungere	1
IRC	19
Contenuti ben approfonditi ed esaustivi, interessanti e illuminanti	2
Molto profondi e didatticamente spendibili	2
Mi piacerebbe approfondire questo argomento	1

Niente da aggiungere	14
Sostegno	1
È un tema da approfondire, molto interessante.	1
MASCHI	6
IRC	6
Come ha affermato nelle prime lezioni la Dottoressa Moscato, integrare e scrivere di più su tutto ciò che scontato o ovvio non è, anzi...	1
Implementare proposte "nazionali" più che "locali" – in pedagogia religiosa è conosciutissimo Porcarelli nel mondo universitario	1
Niente da aggiungere	4

Di nuovo, le voci sono concordi nell'esprimere apprezzamento. Da alcuni interventi emerge una percezione della dimensione culturale dell'insegnamento IRC, e probabilmente una percezione di sé come figure di intellettuali: si pensi alla suggestione di proposte di ricerca nazionali, o ancora alla richiesta di scritture/libri che possano integrare e completare la proposta formativa.

Nel caso della quinta lezione, la percentuale di rispondenti in servizio nella secondaria di primo grado scende ancora (il 13%). Di questo piccolo gruppo, il 76% è docente IRC (i pochi docenti di sesso maschile appartengono interamente a questa categoria). Una simile prevalenza ormai non ci stupisce, mentre risulta più eclatante l'assenza di insegnanti di educazione musicale, che nella scuola media è disciplina curricolare, in una lezione dedicata a musica e cinema in ordine al conferimento di senso.

LEZIONE 5 - SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	25 su 191
FEMMINE	21
Discipline umanistico/artistiche	5
La lezione mi è sembrata molto interessante	1
Molto stimolanti e originali, esaurienti	2
Niente da aggiungere	2
Sostegno	1
La lezione mi ha suggerito molti spunti, che proverò a mettere in pratica. Interessantissimo e sarebbe molto bello approfondire l'argomento e sviscerarlo e discuterne più a lungo. L'esperienza di	1

docenti che hanno fatto esperienze in proposito sarebbe illuminante.	
IRC	15
Mi sembrano appunto un ottimo nuovo canale per un più attuale approccio con i ragazzi	1
Tutto molto interessante e spendibile in classe	2
Niente da aggiungere	12
MASCHI	4
IRC	4
Direi ottima a scelta di intervallare parole a video. Bella la lettura dei contributi.	1
integrare simultaneamente pubblicazione materiali della lezione e la diretta online e non separarle in mail e poi lezione	1
Niente da aggiungere	2

Di nuovo, le osservazioni non aggiungono elementi di particolare rilievo, se non un sostanziale gradimento diffuso.

Nella sesta lezione, infine, la percentuale dei docenti di scuola media sale di qualche punto percentuale rispetto alle due precedenti, raggiungendo il 15.2%. Sicuramente una lezione che si riprometteva di parlare di “immaginario giovanile” può aver catalizzato maggiore attenzione tra i docenti di questo grado di scuola. Ancora una volta gli insegnanti IRC dominano la scena, costituendo il 65.2% dei docenti di scuola secondaria di primo grado presenti a quest’ultima lezione.

LEZIONE 6 - SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	23 su 151
FEMMINE	17
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	5
Accattivanti. Grazie per il conferimento di senso che mi avete regalato. Si rischia di non ascoltare "la chiamata" quando si smarrisce il senso del viaggio.	1
Bene esposti	1
Molto interessante nei contenuti multimediali	1
Sono stati interessanti anche se onestamente non sono mai stata appassionata del genere fantasy, soprattutto dei film che sono realizzati con troppi effetti speciali che non amo guardare	1
Un percorso meraviglioso! Importante per noi e per gli studenti.	1

IRC	10
Approfondire il tema della letteratura Fantasy sarebbe utile per il nostro lavoro di docenti	1
Interessanti e soddisfacenti	2
Niente da aggiungere	7
Sostegno	2
Bello poter aprire confronti tra docenti sulla tematica perché ha stimolato tanto	1
Gli argomenti sono molto interessanti e necessiterebbero, tutti, di approfondimento e di prove concrete in classe, di sperimentazione	1
MASCHI	6
IRC	5
Le cose più belle sono quelle dette in video trasmissione	1
Niente da aggiungere	4
Strumento musicale (pianoforte)	1
Contenuti interessanti e stimolanti anche per le applicazioni in ambiti diversi come quello artistico-musicale	1

Tra le generalizzate manifestazioni di apprezzamento, che toccano diversi aspetti della lezione, spicca l'intervento di una docente IRC, che, quando sottolinea l'utilità di "approfondire la letteratura fantasy per il nostro lavoro di docenti", lascia forse intravedere l'intuizione della presenza di archetipi di tipo religioso travestiti dentro a questa particolare forma narrativa (questione che costituiva una delle domande di ricerca da cui aveva tratto origine l'indagine empirica presentata nel corso della lezione).

2.6. Le risposte alla domanda di osservazioni personali sui contenuti: Secondaria di secondo grado

Andiamo ora ad esaminare le risposte dei docenti della secondaria di secondo grado.

Nella prima lezione, essi rappresentano il 25.3%. Tra questi figura un 42% di insegnanti IRC, "tallonati" dalle docenti di discipline umanistico-artistiche (il 31.6%).

LEZIONE 1 – SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	76 su 300
FEMMINE	52

Altro (dirigente)	1
Niente da aggiungere	1
IRC	17
Avete centrato l'obiettivo	1
Contenuti soddisfacenti e ben formulati, interessanti	2
Niente da aggiungere	13
Utilissimi, grazie di cuore!	1
Discipline tecnico-scientifiche	5
Concordo con la prof.ssa Moscato...è il momento di ricominciare	1
Grazie per gli spunti alla "resistenza" attiva e l'appello ad essere "INSEGNANTI" come ruolo di ascolto attivo, propositivo, stimolante, di crescita culturale sia per gli studenti sia, come avviene sempre di ritorno, per i docenti	1
Niente da aggiungere	3
Discipline artistico-umanistiche	24
Avrei desiderato un approfondimento maggiore sulle dinamiche psicologiche, legate allo sviluppo (compreso quello del conferimento di senso), su cui anche noi docenti possiamo lavorare. Immagino che molte risposte arriveranno dalle prossime lezioni!	1
Ci sono aspetti importanti che sarebbe necessario approfondire	1
Desidero continuare la formazione	1
felice di essere sulla stessa onda	1
Ho trovato tanti spunti di riflessione interessanti e profondissimi, come insegnante, sì, ma anche come mamma, come figlia e come donna. Grazie!	1
Il tema trattato in questo incontro riguarda l'aspetto più importante della nostra attività di insegnanti!	1
Interessanti e rimotivanti, validissimi	3
La possibilità di interventi molto lunghi ha tolto molto significato alla lezione della prof.ssa Moscato	1
Riflessione ricchissima e motivante. Non direttamente spendibili (per fortuna!), non istruzioni per l'uso ma quello di cui avevo bisogno in questo momento professionale.	1
Ritengo utile riportare più esempi concreti applicabili nel contesto scolastico.	1
veramente 'un orto di guerra'	1
Niente da aggiungere	11
Sostegno	5
Molto nobili	1
Niente da aggiungere	4

MASCHI	24
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
Laboratorio	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante IRC	15
La prof.ssa Moscato è sempre molto esaustiva e dà energia. Peccato che il tempo scorre troppo velocemente	1
Li ritengo interessanti	1
Nulla da segnalare, lezione davvero interessante e fruttuosa/chiaro	2
Proporrei incontri più agili.	1
Niente da aggiungere	10
Insegnante di area tecnico-scientifica	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante di area artistico-umanistica	4
Niente da aggiungere	4
Insegnante di sostegno	2
Contenuti molto interessanti che lasciano spazio ad ampie riflessioni	1
Niente da aggiungere	1

Di nuovo, emerge un feedback positivo generalizzato, calibrato su diverse sfumature (la competenza comunicativa della docente, l'interesse dei contenuti proposti, l'apprezzamento di un'impostazione di ampio respiro che rifugge le "istruzioni per l'uso", la richiesta di maggiori approfondimenti, relativi, ad esempio, alla dimensione psicologica implicata nel conferimento di senso). Due voci dissonanti si concentrano sul ruolo degli interventi dei partecipanti – interventi previsti, come detto, in ottica di un maggiore coinvolgimento, tanto da presupporre un'ora intera di domande/risposte in calce alla prima ora di lezione frontale -, percepiti come disturbanti e riduttivi, o imputati di rendere meno "agile" lo svolgimento della lezione.

Questo problema emerge spesso nelle occasioni di formazione adulta. Esperienze in cui si incentiva la partecipazione dei corsisti vedono tendenzialmente gli adulti coinvolti parlare di sé, del proprio lavoro e del proprio operato. Talvolta ciò si traduce, più che in un tentativo di confronto, in una ricerca di approvazione o conferma da parte del formatore e dei colleghi. Si spiegano in questo modo,

certamente, almeno alcuni dei “lunghi interventi” stigmatizzati dal soggetto che li considera un impoverimento del significato complessivo della lezione. D'altra parte, questo momento di feedback è stato ritenuto fondamentale in équipe: si tratta dell'unica vera occasione che il formatore ha per poter intervenire in tempo reale su eventuali rappresentazioni errate o fraintendimenti.

Nella seconda lezione, la scuola superiore è rappresentata quasi al 31%. Di questi, il 37.5% sono docenti IRC, mentre quasi il 44% è costituito da insegnanti di area umanistico-artistica. Per la prima volta, dunque, gli insegnanti di Religione cattolica non costituiscono la maggioranza dei rispondenti nel rispettivo grado di scuola.

È probabile che questo cambiamento nella composizione percentuale del gruppo dei partecipanti/rispondenti sia dovuto alla percezione della formazione come “momento culturale” di ampio respiro, che non deve immediatamente tradursi in una ricaduta didattica. Il tema dell'orizzonte di senso può effettivamente essere compreso ed apprezzato anche da un docente di letteratura italiana o straniera, così come da uno storico o da un filosofo, senza che ci sia la pretesa/aspettativa di una immediata traduzione in unità di apprendimento o in strumenti di diretto impiego in classe. Il docente di secondaria superiore, in altri termini, probabilmente si percepisce più facilmente come intellettuale, oltre che come educatore.

LEZIONE 2 - SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	96 su 311
FEMMINE	69
<i>Coordinatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Insegnante di area tecnico-scientifica</i>	6
Niente da aggiungere	2
Favorire l'interazione docente/discente	1
La poesia dalla quale si è partiti mi ha colpita molto e sicuramente ha aiutato a porre l'accento su tutta la trattazione della professoressa, che ringrazio.	1
Stimolanti e molto interessanti	1
Si tratta di un percorso formativo molto importante. Vorrei che il corso fosse ancora più approfondito.	1
<i>Insegnante di area umanistico-artistica</i>	35

Contenuti interessanti e coinvolgenti, trattazione efficace, vibrante ed interessante, utile e di qualità, pregevole e pertinente, molto stimolante e ringrazio	6
Credo che sia fondamentale da parte degli insegnanti la scelta di temi davvero stimolanti per i ragazzi che non trovano concretezza nella lezione	1
È molto interessante il fatto che è importante la preparazione del docente ma quest'ultimo non può imporre un senso specifico al contenuto offerto, ma è necessario lasciare allo studente la libertà di dare senso personalmente a quei contenuti.	1
È stata interessante e utile la riflessione della prof.ssa Moscato rispetto all'autenticità dell'insegnante e all'idea, che non è soltanto un'idea, che il laboratorio per i ragazzi deve diventare vitale. Importante la riflessione sulla modalità di relazione tra docente e studente, cui faceva riferimento nelle ultime risposte alle domande finali dei colleghi.	1
Ho apprezzato la proposta di riflessione, ho bisogno di farla "decantare"	2
Interessantissimo l'aspetto umano e euristico, nonostante la modalità online	1
Mi piace molto il brano di Carl Sandburg che la professoressa Moscato ha usato per entrare in argomento e per partire con le considerazioni.	1
Niente da aggiungere	18
Sarebbe bello approfondire con la docente altri aspetti pedagogici e analisi di testi significativi come quelli proposti.	1
Sarebbe stato interessante avere esempi di testi o video di lezioni che valorizzano la parola	1
Trovo interessante l'idea di offrire dei materiali in preparazione all'incontro	1
Vorrei che si specificasse cosa si intende per "ideologico": siamo noi che proponiamo i significati e quindi noi possiamo proporre orizzonti di senso. Non credo che siamo impositivi...	1
Insegnante IRC	24
Niente da aggiungere	17
I contenuti mi sono sembrati interessanti e molto stimolanti, soprattutto mi ha aiutato a dare un senso al mio approccio lavorativo	1
Illuminanti, ottimi, interessanti	3
Probabilmente sarebbe più funzionale declinare per gradi di scuola, magari in un altro corso?	1
Qualche "indicazione" concreta di applicazione in classe	1
Mi sono ritrovata sulla descrizione del docente che non fa mai una	1

lezione uguale, che diversifica a seconda della classe che ha davanti, che - se appassionato al tema - a lezione è più efficace...	
<i>Insegnante di sostegno</i>	3
Molto interessanti	1
Niente da aggiungere	1
Sono molto utili. Le molteplici esemplificazioni mi hanno consentito di comprendere e contestualizzare gli approcci teorici l'apprendimento innovativi per me	1
MASCHI	27
<i>Insegnante di area tecnico/scientifica</i>	5
Contenuti attinenti all'argomento in oggetto, molto interessanti.	1
Niente da aggiungere	3
Molto interessante la questione riguardante la "necessità di controllo"	1
<i>Insegnante di area umanistico/artistica</i>	7
I contenuti sono esaustivi e interessanti	2
Niente da aggiungere	4
Ringrazio la prof.ssa Moscato per la chiarezza espositiva e per gli esempi concreti utilizzati nelle risposte alle domande. Grazie anche del materiale caricato sul sito.	1
<i>Educatore</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Insegnante IRC</i>	12
Niente da aggiungere	6
Esplorare il mondo della parola in compagnia di persone esperte che ti conducono a riflessioni inedite è sempre motivo di crescita umana e professionale	1
Hanno dilatato nuovi orizzonti nel mio modo di concepire la didattica	1
La relatrice Moscato è stata eccellente come sempre, la sua chiarezza ha aperto molte finestre di riflessione	2
Si potrebbero avere maggiori spunti bibliografici	1
Stimoli chiari anche da ripensare e riorganizzare. Grazie	1
<i>Insegnante di sostegno</i>	2
Niente da aggiungere	1
Stimolare il pensiero narrativo dovrebbe essere un obiettivo prioritario della scuola: i contenuti della lezione dovrebbero essere oggetto di formazione obbligatoria per ogni docente.	1

Un'altra osservazione che è possibile fare, e che corrobora quanto scritto poco sopra, è legata al fatto che i docenti di scuola secondaria scrivono di più. Le loro aggiunte, benché sempre nella linea di un gradimento generalizzato, sono più dettagliate, concentrandosi su alcuni elementi specifici ed argomentandoli, pur nel breve spazio concesso dalla compilazione di un *form* online.

Nella terza lezione i docenti di scuola superiore costituiscono il 25% netto dei rispondenti. Tra questi, il 42,3% sono insegnanti IRC, mentre il 37,3% insegna discipline artistico-umanistiche.

LEZIONE 3 - SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	59 su 236
FEMMINE	41
<i>Coordinatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	5
Lezione veramente molto interessante, grazie professoressa Pinelli	1
Molto interessante	1
Veri e palpitanti, si vede che sono frutto di esperienza vissuta	1
Niente da aggiungere	2
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	18
Essi costituiscono uno stimolo per una seria riflessione	1
Interessante sottolineatura sull'importanza di suscitare domande piuttosto che offrire risposte	1
Interessanti e concreti	1
Lezione coinvolgente!	1
Nessuna osservazione rilevante; ringrazio anche per le citazioni e i "classici" riproposti	1
Tutto molto chiaro	1
Tutti trattati benissimo.	1
Questo intervento mi ricorda che faccio il lavoro più bello al mondo! A volte!	1
Sarebbe bello approfondire l'educazione affettiva con esempi concreti per le varie fasce d'età	1
Niente da aggiungere	9
IRC	16
La ricerca di senso appare sempre più come la sfida più grande non solo in ambito educativo.	1

Molto interessanti perché credo che l'affettività sia fondamentale per l'educazione dei ragazzi	1
Bellissima lezione!	1
Interessanti ed esaurienti!	2
Oggi l'incontro è stato interessante, illuminante, emozionante, sensibile e motivante. Grazie	1
Ottima	1
Una base utile per qualunque docente.	1
Niente da aggiungere	8
Sostegno	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	18
Discipline tecnico/scientifiche	2
Interessante e portatrice di nuove visioni	1
Niente da aggiungere	1
Discipline umanistico/artistiche	4
Interessanti i contenuti. Potrebbe essere utile mettersi in rete per il lavoro durante l'anno	1
Niente da aggiungere	3
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	9
Discorso concreto e comprensivo dei significati simbolici del crescere, grazie	1
I contenuti risultano chiari, frutto di esperienza e preparazione	1
Interessanti anche per gli esempi concreti citati	2
Niente da aggiungere	5
Sostegno	2
A scuola si investe ancora troppo poco sull'affettività, in ogni ordine e grado. Concordo sul fatto che gli insegnanti dovrebbero essere non solo erogatori di contenuti, ma aiutare i ragazzi a costruire un orizzonte di senso nella loro vita.	1
Niente da aggiungere	1

Si confermano, anche in questo caso, l'apprezzamento generalizzato e la tendenza ad esprimere il desiderio di poterlo

approfondire ulteriormente, sviscerandone sempre più a fondo i motivi e le ragioni

La quarta lezione annovera tra i rispondenti il 30.2% di docenti di scuola secondaria superiore.

Tra questi, più della metà (quasi il 54%) è, come prevedibile dati i temi specifici, docente IRC.

LEZIONE 4 - SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	65 su 215
FEMMINE	43
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	5
É proprio vero che è fondamentale porsi le domande giuste, grazie per gli spunti di questa lezione.	1
Ho faticato un po' a seguire in quanto l'oratore ha un livello culturale più elevato del mio ed ha usato dei termini che non sempre ho compreso (ovviamente è un mio problema).	1
Farò tesoro degli spunti di riflessione forniti, ottimi contenuti	2
Ottimi	1
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	12
Desidererei ricevere altro materiale da proporre ai ragazzi per esplorare il loro vissuto, indipendentemente dalla materia insegnata.	1
È significativa la sottolineatura della differenza tra religiosità religione e fede	1
Il concetto di creazione continua è interessante.	1
Magari più riferimenti letterari	1
Molto interessanti	4
Mostrare le analogie e le differenze tra le varie religioni vista la pluralità religiosa presente ormai nelle classi	1
Niente da aggiungere	3
<i>IRC</i>	22
Interessanti e coinvolgenti, stimolanti, attinenti alla realtà scolastica	3
Interessantissimi, bello sarebbe potessero proseguire negli anni	1
Mi ritrovo molto sull'orizzonte di senso che viene proposto	1
Molto interessanti ed utili anche per la didattica interdisciplinare	1
Niente da aggiungere	16
<i>Sostegno</i>	4
Chiederei di approfondire ancora la tematica	1

Talvolta i tempi sono stretti	1
Niente da aggiungere	2
MASCHI	22
Discipline tecnico/scientifiche	2
Molto interessanti	1
Non fa parte della mia attività didattica. Ma nella parte pedagogica mi offre molti spunti.	1
Discipline umanistico/artistiche	5
Ritengo esaustivo quanto esposto	1
Utili per comprendere bene come diceva la prof Moscato	1
Niente da aggiungere	3
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	13
Ho fruito positivamente dei contenuti proposti	1
Il relatore e la Professoressa Moscato hanno coinvolto pienamente i corsisti	1
Il tempo è sempre ... tiranno!	1
La riflessione sui significati apre sempre confini sconfinati	1
Molto interessanti...	1
Niente da aggiungere	8
Sostegno	1
Niente da aggiungere	1

Nella totalità di feedback positivi risultano significativi i motivi di apprezzamento espressi dai (pochi) docenti di area tecnico-scientifica, che mostrano – pur nella distanza di contenuti ed approcci, che essi confessano serenamente – di aver colto la portata intrinsecamente pedagogica del nesso religione/religiosità/educazione di senso.

Il questionario della quinta lezione è costituito al 29.3% da risposte di insegnanti di secondaria di secondo grado. I docenti IRC costituiscono il 41% di costoro, mentre quelli di discipline umanistico-artistiche sono il 37.5%.

LEZIONE 5 - SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	56 su 191
FEMMINE	38
Coordinamento	1
interessante l'utilizzo dei film	1
Discipline tecnico/scientifiche	4
Consiglio il film Quincy per comprendere la figura dell'underdog e Ennio che aveva avuto sei in composizione. I ragazzi sono molto attenti a queste figure simboliche	1
Contenuti entusiasmanti, chiari, stimolanti, pieni di spunti di riflessione.	1
Li ho trovati simbolici e significativi	1
Molto interessante questa riflessione sulla musica e su tutto ciò che è "bellezza" in un mondo un po' "particolare"	1
Discipline umanistico/artistiche	16
Bene	1
Ho trovato molto efficace la scelta delle clip dei tre film, unita alla trattazione del tema	1
Interessanti e commoventi, coinvolgenti, stimolanti	4
Musica e lingua straniera hanno molti punti di contatto, questo incontro mi ha dato diversi spunti per le mie lezioni e inoltre mi incoraggia a continuare a riflettere sulle caratteristiche del buon educatore e sui danni che può fare il cattivo educatore come il direttore nel film "Les Choristes".	1
Penso che la musica possa esprimere al meglio le emozioni di un individuo connesse ad un testo	1
Niente da aggiungere	8
IRC	14
approfondire nuove metodologie	1
L'utilizzo della musica e del cinema nell'attività didattica è molto utile e ci avvicina ai giovani	1
sono particolarmente interessata al legame arte-musica e alla capacità dell'utilizzo della musica per veicolare contenuti e/o creare lezioni attive-partecipate	1
Niente da aggiungere	11
Sostegno	3
Tutti molto interessanti	1
Niente da aggiungere	2
MASCHI	18

Discipline tecnico/scientifiche	3
Contenuti molto interessanti e spiegati molto bene, utili e profondi	2
Niente da aggiungere	1
Discipline umanistico/artistiche	5
La musica è sempre utile per conoscere e confrontarsi sulle emozioni oltre al fatto che si può imparare la metrica italiana	1
Reputo la lezione molto interessante	1
Niente da aggiungere	3
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	9
clip video troppo lunghi	1
I contenuti sono stati numerosi e interessanti, stimolanti	2
Niente da aggiungere	6

I commenti (tutti positivi) lasciano emergere, in diverse risposte, l'apprezzamento per forme di interdisciplinarietà, come nella rilevazione di chi sottolinea che la musica, oltre che potente veicolo emozionale, è utile anche per “imparare la metrica” di una lingua; altri ne sottolineano la potenzialità quale “veicolo” didattico-comunicativo, o ancora intuiscono la potenzialità di un contenitore/categoria ampio e connesso al conferimento di senso (la “bellezza”) anche rispetto alla propria disciplina.

Nella sesta lezione gli insegnanti di scuola superiore rappresentano, di nuovo prevedibilmente, una percentuale rilevante (quasi il 30% dei rispondenti). Di questi, il 49% è docente IRC, mentre il 37% insegna materie umanistico-artistiche.

LEZIONE 6 - SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	43 su 151
FEMMINE	28
Discipline tecnico/scientifiche	2
Della narrativa fantasy c'è un sacco di materiale per dare un senso al mondo, avrei preferito un intervento più lungo (mentre è durato circa 1 ora).	1
Molto interessante, mi fa pensare molto al fatto di riuscire a tirare fuori i tesori che i ragazzi hanno dentro	1

Discipline umanistico/artistiche	12
Ampliare il tema anche per il prossimo anno	1
Ho trovato molto interessanti i passaggi dei film mostrati e i suggerimenti per utilizzarli didatticamente	1
Interessanti/significativi	5
Intervento ricchissimo di spunti da approfondire, grazie infinite!	1
Spendibili nel mio lavoro	1
Niente da aggiungere	3
IRC	13
È stato molto interessante, ottimo spunto per lavori a scuola	1
Lezione esaustiva	1
Idee che possono essere spendibili nella propria vita e proporle ai nostri alunni.	1
Niente da aggiungere	10
Sostegno	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	15
Discipline tecnico/scientifiche	2
Discussione molto interessante e contenuti molto utili e spendibili	1
Queste lezioni durano sempre troppo poco	1
Discipline umanistico/artistiche	4
Niente da aggiungere	3
Utile utilizzare contenuti apparentemente laici, ma scritti anche con contenuti che sono segni	1
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	8
Interessanti	2
Niente da aggiungere	6

In questo caso specifico, le osservazioni aggiuntive esplicitano semplicemente un gradimento generalizzato. Di nuovo, appare degno di nota il commento di un insegnante di materie umanistiche, che rileva come dietro/dentro a “contenuti apparentemente laici” si celino “contenuti che sono segni”, probabilmente di natura religiosa.

2.7. Alcune osservazioni di sintesi

Si è deciso di riportare per esteso le tabelle con le risposte dei corsisti per una documentazione più precisa rispetto ad alcune ipotesi avanzate nelle pagine precedenti.

In primo luogo, è evidente che la modalità online non ha inficiato il gradimento e una positiva ricezione – anche in termini di coinvolgimento attivo e senso di partecipazione personale – da parte dei corsisti. La scelta, da parte dei membri dell'équipe, di porsi in termini colloquiali e di parità/colleganza, chiedendo feedback ai partecipanti tramite emoticon in chat o brevi verbalizzazioni (“va bene”, “avanti”, “tutto chiaro”), pare avere contribuito effettivamente alla creazione di un clima comunicativo piacevole e relativamente familiare.

Il gradimento generalizzato, poi, manifesta l'effettivo “bisogno di senso” nella propria attività lavorativa, al quale questi adulti in servizio danno voce con espressioni esplicite, parlando ad esempio di contenuti “rigeneranti”, “edificanti”, “arricchenti”, “utili per la mia formazione personale”.

L'appartenenza a diversi ordini e gradi di scuola o a differenti aree disciplinari non modifica significativamente i feedback dei rispondenti. Questo elemento, se da un lato conferma un apprezzamento trasversale (corrispondente, certamente, alla trasversalità/fondatività del tema del conferimento di senso rispetto alla realtà e a se stessi), non aiuta a valutare l'effettiva efficacia del percorso in ordine alle concrete pratiche didattiche ed educative attuate dai partecipanti. Come si è già avuto modo di osservare, è questo, probabilmente, il punto critico del monitoraggio ex post di tante attività formative. Se è necessario formulare ipotesi e cercare di individuare alcuni indicatori di massima, resta ancora difficile pensare di poter misurare o certificare nell'immediato i “risultati” / “effetti” di una pratica formativa, come accade anche per le pratiche educative e didattiche, specialmente nel breve periodo (cfr. Pinelli, 2019a). Un questionario come quello somministrato ai corsisti si configura, semmai, come possibile punto di partenza per la costruzione di percorsi più approfonditi e mirati, e possibilmente anche più dilatati nel tempo, con l'individuazione di sottogruppi accomunati da alcuni tratti salienti (stesso ordine/grado di scuola;

appartenenza allo stesso istituto o alla stessa area disciplinare) da coinvolgere nella forma di *focus group* o attività di ricerca-formazione, anche con modalità etnografica.

3. Le osservazioni sulla didattica online

Spendiamo ora alcune riflessioni sulle ultime domande del questionario, dedicate alla valutazione dei rispondenti rispetto alla formazione online globalmente intesa (non limitandosi, dunque, alla lezione fruita quel giorno, ma esaminandola in quanto tale, anche alla luce del periodo pandemico da poco trascorso).

Alcuni rispondenti mostrano di fraintendere il senso della domanda: il quesito indagava il personale rapporto di ciascuno di loro con la formazione (professionale e culturale) online, ma un esiguo numero di soggetti risponde invece riferendosi alla didattica scolastica in classe al tempo dei lockdown: di qui la denuncia di una mancanza di contatto visivo, o di “danni emotivi” nei bambini.

La maggioranza dei rispondenti, tuttavia, mostra di aver compreso correttamente il tentativo, da parte dell'équipe, di ottenere valutazioni circa la formazione online, con particolare riferimento a quella che vede come destinatario l'adulto. In generale, il feedback offerto dai rispondenti è nettamente positivo, in virtù soprattutto dei vantaggi logistici che l'utilizzo del digitale comporta, e di cui si è già a lungo discusso nella prima parte di questo libro.

Queste le tabelle relative alla domanda, che strutturiamo come segue:

- tabelle risposta chiusa (domanda 5) in tutte e sei le lezioni
- tabelle con la risposta aperta relativa alla didattica online in tutte e sei le lezioni.

3.1. La domanda 5: la didattica online (risposte chiuse)

La domanda n. 5 del questionario sondava il rapporto dei rispondenti con la didattica online in generale, come si è detto: e dunque in rapporto alla propria esperienza formativa nel suo complesso, e non limitatamente al corso e/o alla singola lezione.

In generale, nonostante le variazioni numeriche tra una lezione e l'altra rispetto ai questionari, le proporzioni si mantengono tendenzialmente costanti. I rispondenti ritengono nella misura del 30-40% che la didattica online non sia più faticosa di quella in presenza,

La didattica online è più faticosa di quella in presenza?	<i>Si F</i>	<i>Si M</i>	<i>Si totali</i>	<i>No F</i>	<i>No M</i>	<i>No totali</i>
Lezione 1 (300 rispondenti)	33%	6,7%	39,7%	51,3%	9%	60,3%
Lezione 2 (311 rispondenti)	37%	8%	45%	48,2%	6,8%	55%
Lezione 3 (236 rispondenti)	23,3%	5,5%	28,8%	63,6%	7,6%	71,2%
Lezione 4 (215 rispondenti)	19,5%	6,5%	26%	64,7%	9,3%	74%
Lezione 5 (191 rispondenti)	27,7%	6,3%	34%	58,7%	7,3%	66%
Lezione 6 (151 rispondenti)	20,5%	6%	26,5%	64,9%	8,6%	73,5%

La D.O. più noiosa di quella in presenza?	<i>Si F</i>	<i>Si M</i>	<i>Si totali</i>	<i>No F</i>	<i>No M</i>	<i>No totali</i>
Lezione 1 (300 rispondenti)	20,7%	4%	24,7%	71,3%	4%	75,3%
Lezione 2 (311 rispondenti)	21,9%	3,2%	25,1%	63,3%	11,6%	74,9%
Lezione 3 (236 rispondenti)	15,2%	2,6%	17,8%	71,6%	10,6%	82,2%
Lezione 4 (215 rispondenti)	12,1%	4,2%	16,3%	72,1%	11,6%	83,7%
Lezione 5 (191 rispondenti)	15,2%	4,2%	19,4%	71,2%	9,4%	80,6%

Lezione 6 (151 rispondenti)	12%	3,3%	15,3%	73,5%	11,2%	84,7%
-----------------------------------	-----	------	--------------	-------	-------	--------------

La D.O. più efficace di quella in presenza?	<i>Si F</i>	<i>Si M</i>	<i>Si totali</i>	<i>No F</i>	<i>No M</i>	<i>No totali</i>
Lezione 1 (300 rispondenti)	26,7%	2,3%	29%	57,7%	13,3%	71%
Lezione 2 (311 rispondenti)	28%	3,5%	31,6%	57,2%	11,2%	68,4%
Lezione 3 (236 rispondenti)	32,6%	5,5%	38,1%	54,3%	7,6%	61,9%
Lezione 4 (215 rispondenti)	39%	5,6%	44,6%	45,1%	10,3%	55,4%
Lezione 5 (191 rispondenti)	34,6%	5,8%	40,4%	51,8%	7,8%	59,6%
Lezione 6 (151 rispondenti)	43,7%	5,3%	49%	41,7%	9,3%	51%

La D.O. è poco stimolante?	<i>Si F</i>	<i>Si M</i>	<i>Si totali</i>	<i>No F</i>	<i>No M</i>	<i>No totali</i>
Lezione 1 (300 rispondenti)	11,3%	2,7%	14%	73%	13%	86%
Lezione 2 (311 rispondenti)	13,1%	2,9%	16%	72%	12%	84%
Lezione 3 (236 rispondenti)	11%	1,7%	12,7%	75,9%	11,4%	87,3%
Lezione 4 (215 rispondenti)	6,5%	1,8%	8,3%	77,7%	14%	91,7%
Lezione 5 (191 rispondenti)	9,4%	1%	10,4%	77%	12,6%	89,6%
Lezione 6 (151 rispondenti)	7,3%	2%	9,4%	78%	12,6%	90,6%

La D.O. è problematica per difficoltà tecniche?	<i>Si F</i>	<i>Si M</i>	<i>Si totali</i>	<i>No F</i>	<i>No M</i>	<i>No totali</i>
Lezione 1 (300 rispondenti)	28,3%	4%	32,3%	56%	11,7%	67,7%
Lezione 2 (311 rispondenti)	32,8%	6,4%	39,2%	52,4%	8,4%	60,8%
Lezione 3 (236 rispondenti)	31,8%	5%	36,8%	55,2%	8%	63,2%
Lezione 4 (215 rispondenti)	22,3%	3,2	25,5%	61,8%	12,6%	74,4%
Lezione 5 (191 rispondenti)	30,9%	4,7%	35,6%	55,5%	8,9%	64,4%
Lezione 6 (151 rispondenti)	23,8%	6,6%	30,4%	61,6%	8%	69,6%

La D.O. è più facilitante l'ascolto?	<i>Si F</i>	<i>Si M</i>	<i>Si totali</i>	<i>No F</i>	<i>No M</i>	<i>No totali</i>
Lezione 1 (300 rispondenti)	53%	9,4%	62,4%	31,3%	6,3%	37,6%
Lezione 2 (311 rispondenti)	47%	7,7%	54,7%	38,3%	7%	45,3%
Lezione 3 (236 rispondenti)	57,2%	8,9%	66,1%	29,7%	4,2%	33,9%
Lezione 4 (215 rispondenti)	60%	7%	67%	24,2%	8,8%	33%
Lezione 5 (191 rispondenti)	57,1%	7,3%	64,4%	29,3%	6,3	35,6%
Lezione 6 (151 rispondenti)	57,6%	8,6%	66,2%	27,8%	6%	33,8%

Per quanto riguarda gli ultimi due item della domanda, relativi al fatto che la didattica online è utile specialmente per chi si trovi lontano dalla sede dei corsi o impegnato con lavoro e famiglia, e al fatto che come sempre efficacia ed utilità dipendono dalla

competenza comunicativa del docente, le risposte “sì” sono praticamente generalizzate, con una presenza di “no” che oscilla tra le 15-20 unità per le prime due lezioni, delle quali abbiamo più questionari (con eccezione dei 30 no a efficacia e utilità nella lezione 1), e resta sulla decina o sotto nelle successive quattro lezioni.

Una distinzione utile può essere relativa non tanto al sesso dei rispondenti, e nemmeno alla tipologia di materia insegnata o all’ordine di scuola in cui si lavora, ma alla fascia di età, tenendo presente che in ogni caso sono sovra-rappresentate (in coerenza con la composizione del corpo docente italiano) le fasce 45-54 e 54.65 anni).

Una pecca della nostra rilevazione, corretta in itinere, riguarda precisamente la fascia di età. Né in sede di iscrizione né nella prima lezione avevamo pensato, come équipe, di inserire una voce che potesse raccogliere questo dato. Dopo la prima lezione, a fronte dell’alto numero di risposte caratterizzate da orientamento positivo/favorevole nei confronti della didattica online, ci siamo domandati se questo potesse avere a che fare con l’età anagrafica dei soggetti rispondenti. Di qui la decisione di introdurre l’item sull’età nella sezione anagrafica del questionario di monitoraggio.

Dalla lezione 2 alla 6, quindi, disponiamo dei dati relativi alla fascia d’età dei rispondenti, così distribuiti:

Fascia d’età	Lezione 1 (300 tot)	Lezione 2 (311 tot)	Lezione 3 (236 tot)	Lezione 4 (215 tot)	Lezione 5 (191 tot)	Lezione 6 (151 tot)
< 25	Dato non disponibile	7,4%	4,6%	1,9%	3,7%	2%
25-34		10%	11,4%	9,3%	7,9%	6,6%
35-44		15,4%	14,9%	16,3%	8,9%	14,5%
45-54		33,1%	35,6%	30,2%	37,7%	35,8%
55-65		33,5%	32,3%	41,4%	40,8%	40,4%
65 <		0,6%	1,2%	0,9%	1%	0,7%

Evidenziamo in particolare la stringa relativa alle fasce d’età dell’adulthood piena ed avanzata:

Fascia d’età	Lezione 1 (300 tot)	Lezione 2 (311 tot)	Lezione 3 (236 tot)	Lezione 4 (215 tot)	Lezione 5 (191 tot)	Lezione 6 (151 tot)
45-54	Dato non disponibile	33,1%	35,6%	30,2%	37,7%	35,8%
55-65		33,5%	32,3%	41,4%	40,8%	40,4%

Solo per inciso, segnaliamo che l'aumento in proporzione della fascia d'età 55-65 nel corso delle lezioni sembra corrispondere all'aumento della presenza percentuale di docenti IRC tra i rispondenti, con un picco (del resto prevedibile) in corrispondenza della lezione 4, dedicata esplicitamente al nesso tra religione e conferimento di senso.

Docenti IRC	Lezione 1 (300 tot)	Lezione 2 (311 tot)	Lezione 3 (236 tot)	Lezione 4 (215 tot)	Lezione 5 (191 tot)	Lezione 6 (151 tot)
		50,66%	50,76%	55,08%	64,65%	58,63%

L'incrocio tra docenti IRC e fasce d'età per ogni lezione, in effetti, mostra una prevalenza delle fasce 45-54 e 55-65. Tuttavia, tra gli insegnanti IRC risulta una media più alta, rispetto alle altre discipline, anche di insegnanti under 35. Probabilmente ciò è dovuto al fatto che, nel computo IRC, rientrano anche insegnanti della scuola primaria o della scuola dell'infanzia (la cui età media è tendenzialmente inferiore rispetto a quella dei docenti della secondaria) abilitati all'insegnamento della Religione cattolica.

Fascia d'età docenti IRC	Lezione 1 (152 IRC tot)	Lezione 2 (159 IRC tot)	Lezione 3 (130 IRC tot)	Lezione 4 (139 IRC tot)	Lezione 5 (112 IRC tot)	Lezione 6 (90 IRC tot)
< 25	Dato non disponibile	11,2%	6,1%	2%	4,5%	5,6%
25-34		7,5%	9,2%	8%	6,3%	15,6%
35-44		17,4%	16,2%	16%	7,2%	36,6%
45-54		26%	35,4%	31%	41%	40%
55-65		37,9%	33,1%	43%	41%	2,2%
65 <		/	/	/	/	/

L'apprezzamento per la didattica online, in linea generale, non segue l'andamento demografico che potremmo prevedere banalmente (i più giovani apprezzano, i meno giovani no), ma rispecchia la proporzione esistente tra le fasce d'età. In altre parole, la maggioranza dei rispondenti è costituita dalle fasce 45-54 e 55-64, e in entrambi i casi queste fasce premiano le voci a favore della didattica online, ad eccezione – seguendo anche in questo caso la

media generale – della domanda relativa a “più stimolante”. L’apprezzamento per la didattica online conferma così la sua utilità per la formazione degli adulti (nelle risposte “altro” tale dato viene ripetutamente sottolineato: non la si apprezza nella didattica di scuola, specialmente quando si rivolga a gradi inferiori alla secondaria di primo grado, ma la si ritiene utile per la propria formazione personale). Accanto alla diversa conformazione psicologica, psichica ed emotiva dell’adulto, va rilevata (come i rispondenti, nella 6, non mancano di fare) la maggiore versatilità dello strumento digitale, che permette di fruire di opportunità formative che diversamente risulterebbero impraticabili. Ciò conferma da un lato il desiderio/domanda di formazione dei docenti in servizio, e dall’altro la necessità di individuare formule capaci di coniugare le esigenze lavorative e connesse alla condizione anagrafica/esistenziale con quelle di una *lifelong education* dal punto di vista professionale. Sarebbe probabilmente necessaria maggiore sinergia delle scuole con realtà che si spendono in questo campo. I collegi di formazione spesso previsti nelle programmazioni scolastiche possono essere vissuti male da docenti già oberati da carichi di lavoro, che invece potrebbero avvalersi volentieri di occasioni online.

Nell’*Appendice 2* riportiamo le tabelle relative alla risposta 6 (che, ricordiamo, domandava eventuali approfondimenti o commenti personali circa la formazione online). Come già segnalato, queste risposte non aggiungono particolari novità rispetto agli item della precedente domanda: la loro utilità risiede semmai nel fatto che è stato possibile all’*équipe* rendersi conto di alcuni fraintendimenti rispetto alle domande 5 e 6 (da alcuni lette come una richiesta di feedback su quella singola lezione, mentre invece lo scopo era di indagare la percezione globale della formazione online; o ancora, interpretate da altri come richiesta di analisi della modalità a distanza applicata alla scuola, sulla scorta di quanto accaduto durante la pandemia da Covid-19). Soprattutto, compaiono alcuni commenti che, nel sottolineare come la fatica principale dell’online sia connessa a questioni “tecniche” (problemi di connessione o degli applicativi, imperizia nell’utilizzo di determinate tecnologie), rilevano però la percezione di una crescente dimestichezza acquisita nel corso delle lezioni e, per altro verso, l’emergere di uno “spirito di

corpo” (come attestano verbalizzazioni di questo tenore: “nonostante i problemi di connessione stiamo diventando bravissimi”, “ormai abbiamo imparato come si fa”...). Ciò non stupisce se si tiene conto che si tratta di adulti, i cui dinamismi psicologici (oltre al sistema motivazionale) sono profondamente diversi da quelli di un soggetto in età infantile o adolescenziale.

4. Considerazioni conclusive

L’esplorazione qui riportata suggerisce alcune piste di lavoro e, prima ancora, alcune consapevolezza, che possono essere utilmente spese nella formazione dei docenti.

In primo luogo, il monitoraggio delle lezioni e del loro effettivo impatto resta un punto critico, tanto nella dimensione online quanto nelle attività in presenza. Per un monitoraggio adeguato, che può accadere solamente nel lungo periodo, resta probabilmente preferibile la modalità in presenza, che consente di focalizzare non soltanto il “detto”, ma anche l’agito, nel contesto specifico.

Una notazione particolare merita poi la tematica del corso, dedicato al conferimento di senso e alla promozione di una “ragione aperta” come esito atteso del processo educativo e della vita di scuola. L’insperato successo in termini di iscrizioni ed il gradimento attestatoci testimoniano quantomeno una forma di interesse/aspettativa in questa direzione da parte di tanti insegnanti, che nel canale online non hanno ravvisato ostacoli, riconoscendovi anzi un’occasione che non avrebbero altrimenti potuto utilizzare. In questo senso, quando si intercettino ed implementino autentiche motivazioni formative, la tecnologia (di per sé oggi spesso associata alla “desertificazione” intellettuale) può essere utilmente impiegata per aiutare gli insegnanti a costruire/ricostruire anche il proprio personale orizzonte di senso. Gli insegnanti che abbiamo incontrato durante questo percorso formativo mostrano di percepirsi come intellettuali, sì, ma anche come educatori, con la necessità di “vedere” e “far vedere” la portata intrinsecamente formativa delle discipline che essi insegnano.

Infine, resta un punto di lavoro aperto anche la costruzione di “reti” di confronto tra insegnanti, dentro la medesima scuola ed

anche in modo trasversale. Gli insegnanti che hanno partecipato al corso non hanno vissuto la modalità da remoto come ostacolo ad una crescente partecipazione ed al confronto reciproco, attuato anche a prescindere dalla mediazione dei relatori/formatori. Ciò, oltre ad attestare il clima favorevole creatosi nel corso delle lezioni, è a mio parere è indice anche di una disponibilità a monte, di una predisposizione, persino di un bisogno: tanto che, dove si aprono spazi in tale direzione, si è pronti ad utilizzarli in forme anche creative (ed in questo senso la tecnologia può costituire un valido aiuto, o quantomeno offrire opportunità aggiuntive). Questa funzione di “piazza” e luogo di scambio/confronto rientra certamente nella “mission” delle associazioni professionali di docenti. Su questo punto la formazione accademica degli insegnanti, almeno nei termini in cui è attualmente concepita, appare ancora carente.

La sintesi che possiamo trarre è che l'on line “funziona” o “non funziona” con le stesse regole della comunicazione efficace nelle attività didattiche: un docente normalmente efficace lo è anche on line; una équipe di formatori affiatata lo è anche on line, e la scelta del contenuto da offrire permane il problema principe, ma non solo nel senso di intercettare un bisogno specifico, perché un docente è anche in grado di ricevere proposte scientifiche totalmente nuove per lui e di valutarle. L'eventuale collaborazione dello studioso accademico con gli ambienti scolastici non elimina la responsabilità dello studioso stesso (che sia un disciplinarista o un pedagogista) nella proposta di contenuti di formazione/aggiornamento professionale (e non solo per gli insegnanti). Sempre la formazione/aggiornamento professionale va agganciata allo sviluppo della ricerca, e la ricerca è globalmente qualcosa di diverso dalle mode culturali o dalle indicazioni ministeriali. La costruzione di comunità di pratiche a partire dagli ambienti professionali non elimina la responsabilità del ricercatore e della sua proposta, perché semmai la comunità professionale costituisce il luogo (materiale e psicologico) in cui la proposta innovativa trova confronto, verifica e inveroamento. Se si tiene conto del ruolo (oggi apparentemente misconosciuto) che la scolarizzazione efficace riveste nello sviluppo della cultura e della scienza, la formazione in servizio degli insegnanti continua e rivestire una funzione che esigerebbe maggiori investimenti (non

solo economici) e un diverso, continuativo e vitale rapporto con le università.

Riferimenti bibliografici

- Afzal F., Tumpa R.J. (2025). *Project-based group work for enhancing students learning in project management education: an action research*, “International Journal of Managing Projects in Business”, 18,1, pp. 189-208. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2024-0150>.
- Ahn N.H., Giang C.N. (2024). *Building And Developing A Team Of Teachers To Meet The Needs Of Comprehensive Innovation In Education: A Study And Evaluation At The Higher Education*, “Educational Administration: Theory and Practice”, vol. 30(4), pp. 4517–4526.
- Aleandri G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Armando, Roma.
- Ali W., Khan A.Z., Noor-ul-Amin, Qureshi I.M. (2024). *The influence of Emotional Intelligence and Team Building on Project Success*, “International Research Journal of Social Sciences and Humanities”, 3, 1, pp. 616-641.
- Alkhalwaldeh K. (2025). *The impact of team building excellence on creating a culture of quality: a quality managers' perspective*, “Measuring Business Excellence”, 29, 1, pp. 42-54. <https://doi.org/10.1108/MBE-05-2024-0062>.
- Al-Rashaida M., Massouti A. (2023). *Assessing the efficacy of online teacher training programs in preparing pre-service teachers to support students with special educational needs in mainstream classrooms in the UAE: A case study*, “Journal of Research in Special Educational Needs”, pp. 1-13.
- Althubayani A. R. (2024). *Digital Competence of Teachers and the Factors Affecting Their Competence Level: A Nationwide Mixed-*

- Methods Study*, “Sustainability”, 16(7), 2796,
<https://doi.org/10.3390/su16072796>
- Anders G. (1956). *L'uomo è antiquato*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1963.
- Arendt H. (1958). *Vita activa. La condizione umana*, trad. it., Bompiani, Milano 1998.
- Arieti S. (1967). *Il Sé intrapsichico. Affettività, cognizione e creatività nella salute e nella malattia mentale*, trad. it., Boringhieri, Torino 1969.
- Arieti S. (1976). *Creatività. La sintesi magica*, trad. it. Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 1979.
- Arnold M., Gasson J.A. (1954). *The Human Person. An Approach to an Integral Theory of Personality*, The Ronald Press Company, New York.
- Arstorp A. T., Olofsson A. D. & Lindberg J. O. (2024). *Professional digital competence in teacher education – where are we, where are we headed and how to get there?*, “Teachers and Teaching”, 30(4), 395–399.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2379845>.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Atkinson J.W. (1957). *Motivational determinants of risk-taking behavior*, “Psychological Review”, 64, pp. 359-372.
- Ausubel D.P. (1968). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, trad. it. FrancoAngeli, Milano 1978.
- Aznar-Díaz I., Alonso-García S., Lorenzo-Martín M.E. et al. (2025). *Teachers and technology: a systematic review of their level of digital competence*, 02 April 2025, PREPRINT (Version 1) available at Research Square [<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6351911/v1>].
- Balboni P.E., Margiotta U. (a cura di) (2008). *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano.
- Bandura A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*, Holt, Rinehart, & Winston, New York.

- Bandura A. (1977a). *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura A. (1977b). *Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change*, "Psychological Review", 84, 2, pp. 191-215.
- Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura A. (1994). *Self-efficacy*. In Ramachaudran V.S. (a cura di.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, Academic Press, New York, pp. 71-81. (Ristampato in H. Friedman, a cura di, *Encyclopedia of mental health*, Academic Press, San Diego 1998).
- Barbier R. (1996). *La ricerca-azione*, trad. it. Armando, Roma 2007.
- Bassani L.M. (2024). *Il canone inverso. Le università telematiche nel tracollo dell'università italiana*, "Lisander", 7 novembre 2024, <https://substack.com/home/post/p-150897985> (ultimo accesso in data 30 marzo 2025).
- Batini F., Bandini G., & Benelli C. (2020). *Autobiografia e educazione*, "Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze" (1), pp. 47-58.
- Bauman Z. (1999, 2011²). *Modernità liquida*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 2011.
- Beck U. (1986). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, trad. it. Carocci, Roma 2000.
- Belardelli G., Galli Della Loggia E., Perla L. (a cura di) (2024). *Università addio. La crisi del sapere umanistico in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Benadusi L., Molina S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Benjamin J. (2004). *Beyond doer and done to: An intersubjective view of thirdness*, "Psychoanalytic Quarterly", LXXIII, pp. 5-46.
- Benjamin J. (2017). *Il riconoscimento reciproco. L'intersoggettività e il Terzo*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Bertagna G. et alii (2001). *Rapporto finale del "Gruppo Ristretto di lavoro" costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672*, https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bertagna_01.pdf, ultimo accesso in data 18 marzo 2025.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppi, orizzonti*, La nuova Italia, Firenze.

- Biasin C., Boscaini F. (2023). *Il contrasto alla dispersione scolastica per il successo educativo e formativo: il progetto “Ricominco da tre”*, “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, XV, 26, pp. 61-75.
- Bion W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, trad. it. Armando, Roma 1971.
- Bion W.R. (1962). *Apprendere dall’esperienza*, trad. it. Armando, Roma 1972.
- Boadella D., Liss J. (1986). *La psicoterapia del corpo. Nuove frontiere tra corpo e mente*, Astrolabio Ubaldini, Roma.
- Bocchi B., Bortolotti E. (2024). *Formare competenze digitali per una didattica inclusiva nei docenti*, “Nuova Secondaria Ricerca”, 6/XLI, pp. 231-243.
- Bodi G. (2008). *Le Comunità di Pratica come strumento per la formazione on line del docente di lingue*. In Balboni P.E., Margiotta U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.
- Bolman L.G., Deal T.E. (1992). *What makes a team work?*, “Organizational Dynamics”, 21, 2, pp. 34-44.
- Bottaccioli F., Bottaccioli A.G. (2022). *Fondamenti di psiconeuroendocrinoimmunologia. Introduzione alla scienza che studia le relazioni mente-corpo*, Red Edizioni, Milano.
- Bottaccioli F., Bottaccioli A.G. (2023). *Epigenetica e psiconeuroendocrinoimmunologia. Le due facce della Rivoluzione in corso nelle scienze della vita*, Edra Edizioni, Milano.
- Botturi L. (2024). *Ambienti e strumenti digitali*, “Lisander”, 22 agosto 2024, <https://lisandermag.substack.com/p/ambienti-e-strumenti-digitali> (ultimo accesso in data 30 marzo 2025).
- Bramanti A., Odifreddi D. (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie, politiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruner J.S. (1964). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it. Armando Armando, Roma 1968.
- Bruner J.S. (1986). *La mente a più dimensioni*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 2003.
- Bruner J.S. (1990). *La ricerca del significato*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J.S. (1996). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997.

- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari.
- Caglini P., Frasconi P. (2023). *Soft skills. Le abilità comportamentali e le attitudini richieste ai giovani dalle migliori aziende: quali sono, come insegnarle, come allenarle*, Il Formichiere, Foligno.
- Cambi F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Campbell J. (1973²). *L'eroe dai mille volti*, trad. it. Lindau, Torino 2012.
- Caputo M. (2002). *La ricerca nella scuola dell'autonomia: condizioni, problemi, proposte*, "Continuità e scuola", 2-3/2002, pp. 128-134.
- Caputo M. (2010). *Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo di caso*, in Porcarelli A. (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 175-181.
- Caputo M. (2011). *La "paideia incompiuta": formare l'uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica*. In Moscato M.T. (a cura di). *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 75-90.
- Caputo M. (2016). *La "pedagogia" della scuola nella saga di Harry Potter*. In Stramaglia M. (a cura di), *Pop Education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, pp. 149-167.
- Caputo M. (2022a). *Contro la de-formazione iniziale degli insegnanti: proposte pedagogiche in-attuali*, in Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*. Sessioni parallele, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2022, pp. 165-168.
- Caputo M. (2022b). *Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva*, "Professionalità", V, 3/2022, pp. 42-67.
- Caputo M. (a cura di) (2022c). *La religiosità come risorsa*, FrancoAngeli, Milano.
- Caputo M., Pinelli G. (2014a). *La religiosità come "risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti*. In Arici F.,

- Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 191-222.
- Caputo M., Pinelli G. (2014b). *La "crisi" dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4/XXXII, pp. 45-52.
- Caputo M., Pinelli G. (a cura di) (2022). *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (a cura di) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Ciracì F. (2021). *Per una teoria critica del digitale: fake-news e postverità alla luce della logica della verosimiglianza*, "Quaderni di «Filosofia» - Filosofia digitale", pp. 87-112.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- Connelly M.F., Clandinin J.D. (1986). *On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching*, "The Journal of Educational Thought", 21, pp. 130-139.
- Connelly M.F., Clandinin J.D. (1988). *Il curriculum come narrazione*, trad. it. Loffredo Editore, Napoli 1997.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Corallo G. (1961). *Pedagogia. Volume I, L'educazione*, SEI, Torino (nuova edizione: *Pedagogia. L'educazione. Problemi di Pedagogia Generale, Vol. I*, Armando Editore, Roma 2010).
- Corallo G. (1966). *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Adriatica Editrice, Bari.
- Corallo G. (2009). *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di M.T. Moscato, CLUEB, Bologna.

- Corradini L. (a cura di) (2004). *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, Roma.
- Cristianini N. (2024). *Machina sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2007). *La conoscenza dell'insegnamento*. In Idem (a cura di), *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 119-180.
- De Rougemont D. (1939, 1956²). *L'amore e l'Occidente. Eros, morte, abbandono nella letteratura europea*, trad. it. Rizzoli, Milano 2014² (1998).
- De Rougemont D. (1967). *Nuove metamorfosi di Tristano e altri saggi sui miti dell'amore*, trad. it. Ipermedium libri, Santa Maria Capua Vetere 2009.
- De Vincenzo C. (2024). *Promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento per ridurre le diseguaglianze educative, "Lifelong Lifewide Learning"*, XXI, 44, pp. 339-348.
- Demetrio D. (2016). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Raffaello Cortina*, Milano.
- Demetrio D. (2020). *La scrittura è silenzio interiore*, Castelvecchi, Roma.
- Demetrio D., Castiglioni M., Mancino M., Biffi E. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Demetrio D., Terminio N. (2022). *Autobiografie dell'inconscio. Psicoanalisi, scrittura e trasformazione*, Mimesis, Milano.
- Di Martino C. (2009). *La conoscenza è sempre un avvenimento*. In Savorana A. (a cura di), *La conoscenza è sempre un avvenimento*, Mondadori Università, Milano, pp. 6 – 36.
- Domenici G. (a cura di) (2006). *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Monolite, Roma.
- Draghetti B., Pinelli G. (a cura di) (2018). *Religiosità, Educazione, Cittadinanza. Atti del percorso "Costruire la pace nella*

- convivenza democratica: quali compiti per l'educazione?*", Regione Emilia Romagna, Bologna.
- Eco U. (1964/2008). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano.
- Eliade M. (1952). *Il sacro e il profano*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2013 (ristampa).
- Ellerani P. et alii (2013). *Successo formativo e lifelong learning: un sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Erikson E.H. (1964). *Introspezione e responsabilità. Saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, trad. it. Armando, Roma 1968.
- Erikson E.H. (a cura di) (1978). *L'adulto. Una prospettiva interculturale*, trad.it. Armando, Roma 1981.
- Erikson E.H., Erikson J. (1982). *I cicli della vita. Continuità e mutamento*, trad. it. Armando, Roma, 1984/2018².
- Escarbajal-Frutos A., Izquierdo-Rus T., Aznar-Díaz I. e Cáceres-Reche M. P. (2019). *Intercultural and Community Schools. Learning to Live together, "Sustainability"*, vol. 11(13), 3734. <https://doi.org/10.3390/su11133734>.
- Fabbri M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Edizioni ETS, Pisa.
- Fabbri M. (2009). *L'empatia, l'utopia. Relatività della conoscenza e sfide dell'era planetaria*. In Mannucci A., Collacchioni L. (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 56-69.
- Fabbri M. (2013). *Tra emozioni e conoscenza. Dal dissidio all'integrazione negli orizzonti dell'empatia*, "Formazione e Insegnamento", XI/3, pp. 33-41.
- Fabbri M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Fabbri M. (2018). *Istinto, emozione, conoscenza. La centralità dell'esperienza emozionale fra ontogenesi e filogenesi*, "Research Trends in Humanities Education & Philosophy", 5, pp. 29-39.
- Fabbri M. (2020). *Nella crisi, il mutamento, nel disagio, i segni del tempo. Quando la cura chiama la complessità dell'esperienza emozionale*, "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 10(2), pp. 1-12.

- Fabbri M. (2024a). *La complessità dell'esperienza emozionale fra agire quotidiano e orizzonti di civiltà*, "Rivista Lasalliana", 91(4), pp. 451-463.
- Fabbri M. (2024b). *Evoluzione e pedagogia: il senso di educare, istruire, formare*, Morcelliana, Brescia.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2001). *La formazione del Sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*, Guerini Studio, Milano.
- Faticenti F. (2018). *Ambiente di lavoro e stress. Il caso degli insegnanti*, in De Santis G. (a cura di), *Salute, Etica, Migrazione. Dodicesimo Seminario Internazionale di Geografia Medica* (Perugia, 14-16.12.2017), Guerra Edizioni Edel, Perugia, pp. 551-564.
- Floridi L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2017 (edizione digitale).
- Floridi L. (2019). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Frabboni F., Baldacci M. (a cura di) (2004). *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. FrancoAngeli, Milano.
- Fuchs T. (2023). *Che ne sarà dell'essere umano? Appello per un nuovo umanesimo*, trad. it. Castelvecchi, Roma 2023.
- Gabbiadini R. (2024). *La conversione religiosa nelle trasformazioni adulte*. In Pinelli G. (a cura di), *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-73.
- Gamelli I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli I. (2019). *Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell'educatore*, "Giornale italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 4/III, pp. 27-34.
- Gasparri G. (2022). *Realizzazione e implementazione di tools per il miglioramento continuo in ottica Lean Production: il caso Ducati Motor Holding S.p.A.* Tesi di Laurea magistrale, Università di

- Bologna, Corso di Studio in Ingegneria meccanica [LM-DM270], discussa il 23 marzo 2022.
- Gatti R. (2012). *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*. In Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma, pp. 204-257.
- Gholami Pasand P. e Hassaskhah J. (2024). *Developmental Patterns of Intercultural Sensitivity in an Online Community of Practice: Evidence from Iranian EFL Learners*, "Asia-Pacific Edu Res", vol. 33, pp. 331–345, <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00732-2>.
- Giddens A. (1999). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, trad. it. Il Mulino, Bologna 2000.
- Giddens A. (2000). *Cogliere l'occasione. Le sfide di un mondo che cambia*, trad. it. Carocci, Roma 2000.
- Gili G., Maddalena G. (2018). *Post-verità e fake news: radici, significati attuali, inattesi protagonisti e probabili vittime*, "Media Education. Studi e ricerche", 9, 1, pp. 1-16.
- Giunta I. (2024). *Orientare per dominare la contingenza. Nuovi spazi di soggettivazione*. In Da Re L. (a cura di), *Orientamento educativo e professionale. Teorie, pratiche e ricerche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 235-248.
- Glowacki-Dudka M., Barnett N. (2007). *Connecting Critical Reflection and Group Development in Online Adult Education Classrooms*, "International Journal of Teaching and Learning in Higher Education", 19, 1, pp. 43-52.
- Guaraldi G., Valenti A., Genovese E. (a cura di) (2023). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*, Erickson, Trento.
- Guardini R. (1950). *La fine dell'epoca moderna*, trad. it. in Idem, *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 2007¹¹, pp. 7-109.
- Guardini R. (1957). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, trad. it. Vita e Pensiero, Milano 1992.
- Gülbay E., De Franches G.R., Andronico G. (2024). *Formazione dei futuri insegnanti: alcune prospettive per l'apprendimento mediato dalla tecnologia digitale*. In Viganò R., Lisimberti C. (a cura di), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*.

- Atti del Convegno Nazionale SIRD, Milano, 21-22 settembre 2023*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 260-268.
- Hadjadj F. (2020). *Perché dare la vita a un mortale & altre lezioni italiane*, Ares, Milano.
- Haidt J. (2024). *La generazione ansiosa*, trad. it. Rizzoli, Milano 2024.
- Hajisoteriou C., Karousiou C. e Angelides P. (2018). *INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development*, "Educational Media International", vol. 55(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439709>.
- Han B.-C. (2013). *Nello sciame. Visioni del digitale*, trad. it. Nottetempo, Roma 2015.
- Han B.-C. (2021). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, trad. it. Einaudi, Torino 2022.
- Henri M. (1989). *Quattro saggi sull'etica della vita*, trad. it. Guida, Napoli 2016.
- Henri M. (1990). *Fenomenologia materiale*, trad. it. Guerini, Milano 2011.
- Hu L., Hemchua S. (2023). *Understanding the Effect of Professional Learning Community on EFL Teachers' Intercultural Teaching Competence*, "LRR", vol. 14 (5), pp. 245-283.
- Husserl E. (1911). *La filosofia come scienza rigorosa*, trad. it. Paravia, Torino 1958.
- Husserl E. (1931). *Idee per una fenomenologia pura ed una filosofia fenomenologica*, trad. it. Einaudi, Torino 1950-65.
- Husserl E. (1954). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1972.
- Insalata L.A., Anderson A., Livi S. (2024). *Onboarding e socializzazione organizzativa. Modelli ed esperienze nel lavoro ibrido*, FrancoAngeli, Milano.
- Iori V. (1991). *Il mito evento educativo originario*, in AA.VV. (a cura di), *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 11-32.
- Jacobi J. (1957). *Complesso archetipo simbolo nella psicologia di C.G. Jung*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1971.

- Jung C.G. (1928). *L'io e l'inconscio*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Knowles M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing Company, Houston, TX.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon: Routledge.
- Lapassade G. (1963). *Il mito dell'adulto*, trad. it. Guaraldi, Firenze 1970.
- Lasch C. (1979). *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, trad. it. Bompiani, Milano 1981.
- Lasch C. (1984). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1985.
- Lave J., Wenger E. (1990). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Erickson, Trento 2006.
- Lipovetsky G. (1983). *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*, trad. it. Luni Editrice, Sesto San Giovanni 1995.
- Lipovetsky G. (1992). *Il crepuscolo del dovere*, trad. it. Anabasi, Jesi 1994.
- Lisimberti C., Montalbetti K. (2015). *Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo. Presentazione di una ricerca empirica*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VIII, 15, pp. 79-95.
- Liu M.C., Huang Y.M., Xu Y.H. (2018). *Effects of individual versus group work on learner autonomy and emotion in digital storytelling*, "Educational Technology Research and Development", 66, pp. 1009–1028, <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9601-2>.
- Locke E.A., Latham G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Loizou A. (2024). *Team building and Teachers' Well-being in Primary Education; The various ways in which team building activities affect the teacher's well-being regarding aspects such as stress reduction, work-life balance, and overall job satisfaction and their subsequent impact in team performance*, Cyprus, University of Cyprus, Faculty of

Economics and Management,
<https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/66354>, ultimo accesso
28 gennaio 2025.

- Longo F., Barsanti S. (2021). *Community building: logiche e strumenti di management. Comunità, reti sociali e salute*, EGEA, Milano.
- Lorcerie F. (2003). *L'école et le défi ethnique: éducation et integration*, ESF Éditeur, Paris.
- Lottieri C. (2024). *Inclusione oppure eccellenza? Su una certa schizofrenia in tema di istruzione*, "Lisander", 21 novembre 2024, <https://substack.com/home/post/p-151368330> (ultimo accesso in data 30 marzo 2025).
- Maccario D. (2016). *Insegnanti in formazione. Percorsi online per la formazione dei docenti. Una ricerca-sviluppo*, "Form@re – Open journal per la formazione in rete", XVI, 3, pp. 120-133.
- Marquardt L., Anagnostopoulos E. (a cura di) (2021). *Competenze, orientamento, empowerment per l'inclusione: trasversalità e trasferibilità di skills, strumenti e pratiche*, Ledizioni, Milano.
- Maslow A.H. (1954/1970²). *Motivazione e Personalità*, trad. it. Armando, Roma 2010.
- Maslow A.H. (1961). *Psicologia della personalità*, trad. it. Pas, Roma 1968.
- Maslow A.H. (1968). *Verso una psicologia dell'essere*, trad. it. Astrolabio-Ubaldini, Roma 1971.
- Maté G. (2003). *Quando il corpo dice no. Il costo dello stress invisibile*, trad. it. Il Leone Verde, Torino 2019, ed. digitale.
- McLuhan M. (1962). *La Galassia Gutenberg*, trad. it. Armando, Roma 1976 (consultata nella riedizione elettronica del 2013).
- McLuhan M. (1964). *Gli strumenti del comunicare*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1967; Garzanti, Milano 1986.
- McLuhan M., Powers B.R. (1989). *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, trad. it. SugarCo, Milano 1992.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Fenomenologia della percezione*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1965.
- Merleau-Ponty M. (1946). *Il primato della percezione e le sue conseguenze filosofiche*, trad. it. Medusa Edizioni, Milano 2004.

- Miglio G. (1970). *Il punto di vista del politologo. La trasformazione delle Università e l'iniziativa "privata"*, "Il Mulino. Rivista trimestrale di cultura e di politica", 4, pp. 71-94.
- Milani L. (2023²). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, Progedit, Bari, seconda edizione.
- Minkler M. (a cura di) (2012). *Community Organizing and Community Building for Health and Welfare. Third Edition*, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey and London.
- Mitchell M. (2019). *L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti*, trad. it. Einaudi, Torino 2022.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Morin E. (1999a). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morin E. (1999b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Morin E., Martini A. (2002). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per una democrazia cognitiva*, EdUP, Milano.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mortari L., Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*, Mac-Graw Hill Education (Italia), Milano.
- Moscato M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- Moscato M.T. (1998). *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia.
- Moscato M.T. (2002). *La trasformazione adulta: modelli teorici e figure mitiche*. In Mariani A.M., Santerini M. (a cura di), *Educazione adulta*, Unicopli, Milano, pp. 54-103.
- Moscato M.T. (2006). *Famiglia ed educazione*. In Moscato M.T., Caputo M., *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano, pp. 43-113.
- Moscato M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.

- Moscato M.T. (2011). *Senescenza e compiti maturativi: modelli psicanalitici e figure archetipiche*, "Formazione psichiatrica e scienze umane", XXXII/2-3, pp. 45-66.
- Moscato M. T. (2012). *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, "Education, Science and Society", Vol. 3, n. 6 (2012), pp. 29-54.
- Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.
- Moscato M.T. (2016). *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale*, "Formazione, Lavoro, Persona", n. 16, pp. 52-76.
- Moscato M.T. (2020). *Pedagogia del conflitto coniugale. Percorsi di genitori e figli fra crisi e risorse*, Marcianum Press, Venezia.
- Moscato M.T. (2022a). *"Un abisso invoca l'abisso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, FrancoAngeli, Milano.
- Moscato M.T. (2022b). *I figli di Medea. Conflitto coniugale e negazione materna*, Mondadori Università, Milano.
- Moscato M.T. (2024a). *"Dare senso al mondo". La ragione aperta compito della scuola?*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 8, pp. 173-187.
- Moscato M.T. (2024b). *Educazione e scuola nel "dare senso al mondo"*, "Nuova Secondaria", 9/2024, pp. 31-35.
- Moscato M.T. (2024c). *Un laboratorio di formazione insegnanti: la sezione UCIIM di Catania negli anni Ottanta*, paper della relazione svolta nel corso delle celebrazioni degli ottant'anni di UCIIM, Catania, 22 giugno 2024.
- Neumann E. (1956). *La Grande Madre. Fenomenologia delle configurazioni femminili dell'inconscio*, trad. it. Ubaldini-Astrolabio, Roma 1981.
- OCSE (2018). *Talis. Teacher And Learning International Survey*, https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis_it_00, ultimo accesso 5 maggio 2025.
- Ong W.J. (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1986.
- Ornaghi L. (2024). *La mutazione dell'Università*, "Lisander", 16 settembre 2024, <https://substack.com/home/post/p-148851845> (ultimo accesso in data 30 marzo 2025).

- Ortega y Gasset J. (1930). *La ribellione delle masse*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1962.
- Ottolini G., Rivoltella P.C. (a cura di) (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*, FrancoAngeli, Milano.
- Pacetti E., Soriani A. (2022). *Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post-pandemia?*, “Pedagogia oggi”, 1/XX, pp. 200-211.
- Pasta S. (2019). *Web 2.0, dispositivi digitali mobili e flussi migratori. Un capitale da valorizzare nel sistema dell'accoglienza*, “Consultori Familiari Oggi”, n. 27, pp. 82-94.
- Pasta S. (2020). *Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione*, “Civitas Educationis”, a. IX, pp. 93-109.
- Pasta S., Rondonotti M. (2020). *Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale*, “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 2, pp. 377-398.
- Piaget J. (1974). *La presa di coscienza*, trad. it. Etas Libri, Milano 1975.
- Piaget J. *Scritti sulla psicoanalisi*. Antologia a cura di Lucio Sarno, Cappelli, Bologna 1980.
- Piazza R. (2024). *Figure di sistema o agenti di cambiamento? Il contributo dei/delle tutor al successo formativo degli studenti e delle studentesse, al miglioramento della didattica universitaria, al Faculty development*, “Quaderni del GLIA”, 3.3, pp. 29-41.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1993). *Le storie di vita*, trad. it. Guerini e associati, Milano 2003.
- Pinelli G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*, Aracne, Roma.
- Pinelli G. (2019a). *Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: analisi di un caso di motivazione alla lettura*, “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 1, pp. 15-40.
- Pinelli G. (2019b). *Educare l'espressione artistica tra metodo e creatività: il “caso Spallanzani”*. In Caputo M. (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-264.

- Pinelli G. (2020). *Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto*. In Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S. (a cura di), *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. quale pedagogia per i minori? Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (Siped), Palermo, 24-25 ottobre 2019*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, pp. 1492-1503.
- Pinelli G. (2021). *“Nulla di più arduo che amarsi”*. Eros, affetti, educazione al tempo dei social, Marcianum Press, Venezia.
- Pinelli G. (2022a). *Alle radici di una Pedagogia dell'espressione artistica*. In Caputo M., Pinelli G. (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 35-55.
- Pinelli G. (2022b). *La comunità di pratiche nella formazione iniziale del docente: proposte per il tirocinio*. In Fiorucci M, Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*. Atti del Convegno Nazionale Siped, Roma 27-29/01/2022, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 216-219.
- Pinelli G. (2023). *Il lavoro come luogo di costruzione dell'identità personale: piste di riflessione pedagogica dalla Laborem exercens di Giovanni Paolo II*, in Fabbri M., Malavasi P. Rosa A., Vannini I. (a cura di), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*. Atti del Convegno Nazionale Siped, Bologna 2-4 febbraio 2023, Pensa Multimedia, Lecce 2023, pp. 1260-1263.
- Pinelli G. (a cura di) (2024a). *Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*, Università di Bologna-AMSActa, Bologna.
- Pinelli G. (2024b). *Scuole che educano. Ipotesi di lavoro per la formazione docente*. In Pinelli G. (a cura di), *Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*, Università di Bologna-AMSActa, Bologna, pp. 16-46.
- Pinelli G. (2024c). *“Il nostro metodo è l'amicizia”*. Tra professione docente e orizzonte di senso. In Pinelli G. (a cura di), *Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*, Università di Bologna-AMSActa, Bologna, pp. 74-86.

- Pinelli G. (a cura di) (2024d). *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinelli G. (2024e). *Formare i docenti in servizio nell'era dell'online: principi di metodo*, "Nuova Secondaria Ricerca", 9/XLI, pp. 157-171.
- Pinelli G. (2024f). *Prigionieri del labirinto? Amore, affettività e conferimento di senso*, "Rivista Lasalliana", 91, 4, pp. 475-484.
- Pinelli G. (2025a). *Female Religiosity in Self-Narration: Some Indicative Elements and Suggestions from Empirical Materials*, "Religions", 16: 56, <https://doi.org/10.3390/rel16010056>.
- Pinelli G. (2025b). *La formazione in servizio nella modalità a distanza: non solo strumenti*. In Bartolini A., Batini F., De Santis M. et alii (a cura di), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi. Sessioni parallele*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Rovato, pp. 518-524.
- Pinelli G. (2025c). *Relazioni e dimensione affettiva in adolescenza. Tra immaginari social e Orizzonti di senso*, "Nuova Secondaria Ricerca", anno XLII, n. 8, pp. 130-140.
- Pinelli G., Caputo M. (2020). *Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: una ricerca esplorativa*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 2, pp. 728-755.
- Pinelli G., Caputo M. (2021a). *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. In Eidem (a cura di), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, cit., pp. 3-43, <http://amsacta.unibo.it/6835/>.
- Pinelli G., Caputo M (a cura di) (2021b). *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, [https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole che educano, i nsegnanti creativi in Emilia-Romagna=2E Una ricerca sul campo.html](https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole%20che%20educano,%20insegnanti%20creativi%20in%20Emilia-Romagna=2E%20Una%20ricerca%20sul%20campo.html).
- Pinelli G., Caputo M. (2022). *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione*. In Perla, L., Vinci, V. (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. Atti Convegno ASDUNI, Bari, 24/25 giugno 2020, FrancoAngeli, Milano, pp. 114-125.

- Polanyi M. (1958a). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it. Rusconi, Milano 1990.
- Polanyi M. (1958b). *Studio dell'uomo*, trad. it. Morcelliana, Brescia 1973/2018².
- Polanyi M. (1966). *La conoscenza inespresa*, trad. it. Armando, Roma 2018².
- Polanyi M. (1969). *Conoscere ed essere. Saggi*, trad. it. Armando, Roma 1988.
- Polanyi M., Prosch H. (1975). *Significato*, trad. it. Città Nuova, Roma 2016.
- Polito M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento.
- Radiciotti M. (a cura di) (2001). *La formazione on line dei docenti Funzione Obiettivo. Indagine qualitativa sugli esiti dei forum attivati dalla Biblioteca di Documentazione Pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Rahimi A.R. (2024). *Beyond digital competence and language teaching skills: the bi-level factors associated with EFL teachers' 21st-century digital competence to cultivate 21st-century digital skills*, "Education and Information Technologies, 29, pp. 9061–9089, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12171-z>
- Ranieri M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci, Roma.
- Raviolo P. (2012). *Adult education e social media. Strategie di apprendimento per le comunità professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Raviolo P. (2015). *MOOC, pedagogia e progettazione di ambienti di apprendimento*. In Monaci S. (a cura di), *Co-Creation e Peer Production*, EGEA, Milano, pp. 143-182.
- Raviolo P., Messina S., Mauro I., Rondonotti M. (2022). *E-tutor Profiles in Online Higher Education: Skills and Organizational Models*. In Casalino G., Cimitile M., Ducange P., Padilla-Zea N., Pecori R., Picerno P., Raviolo P. (a cura di), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. Third International Workshop, HELMeTO 2021*, Springer, Gewerbestrasse, pp. 201-210.

- Ricoeur P. (1962). *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it. Jaca Book, Milano 1977.
- Ricoeur P. (1965). *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1967.
- Ricoeur P. (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trad. it. Jaca Book, Milano 1989.
- Righetti G. (2021). *Competenza. Riflessioni su formazione e apprendimento*, Affinità Elettive Edizioni, Ancona.
- Rivoltella P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Edizioni Erickson, Trento.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*, La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. (a cura di) (2020). *La scala e il tempio: metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano.
- Rivoltella P.C., Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholé, Brescia.
- Rumiati R. (2023). *Soft skill. Cosa sono e perché sono importanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Salmon G. (2011³). *E-moderating. The key to teaching and learning online*, Routledge, New York.
- Salmon G. (2013²). *E-tivities. The key to active online learning*, Routledge, London and New York.
- Scarano R., Ferrantino C. (2024). *Formare all'intelligenza artificiale: un progetto-studio con docenti e futuri docenti*, "Education Sciences & Society", 2, pp. 72-87.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Dedalo, Roma 1993.
- Schön D.A. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. FrancoAngeli, Milano 2006.
- Scierra I.D.M., Bartolucci M., Batini F. (2018). *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica", XIII, 1, pp. 1-28.

- Sciortino A. (2021). *Fake news e post-verità nella società dell'algoritmo*, "Diritti fondamentali", 2, pp. 422-441.
- Segura Fernández R., Montoya Fernández C., Mora Mora M.E. e Gómez Barreto I.M. (2024). *Intercultural Professional Community of Practice: Weaving Networks for Global Citizenship*. In: Gómez Barreto I.M., Etxebarrieta G.M. (eds.), *Transformative Intercultural Global Education*, Hershey PA, IGI Global, pp. 149-169.
- Silverman D. (2000), *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, trad. it. Carocci, Roma 2002.
- Stone C., Freeman E., Dymont J.E., Muir T., Milthorpe N. (2019). *Equal or equitable? The role of flexibility within online education*, "Australian and International Journal of Rural Education", 29 (2), pp. 26-40.
- Tirocchi S. (2024). *Digital education. Dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale*, "@DIGITCULT", 2/8, pp. 75-89.
- Tochon F. (2000) *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, "Revue Française de Pédagogie", 133, pp. 129-157.
- Turan Z., Kucuc S., Cilligol Karabey S. (2022). *The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education", 19, <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w>
- Turrini M. (2024). *Insegnanti al lavoro: le comunità di pratica nella scuola*. In G. Pinelli (a cura di), *Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*, Università di Bologna-AMSActa, Bologna, pp. 118-136.
- Van Gennep A. (1909). *I riti di passaggio*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1981.
- Van Manen M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Routledge, London/New York.
- Ventorino F. (2007). *Dalla parte della ragione. Le grandi questioni del vero e del bene*, Itaca, Castel Bolognese.

- Vogler C. (1992). *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema*, trad. it. Dino Audino Editore, Roma 2020².
- Vygotskij L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, trad. it. a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Weiner B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences*, "Journal of Educational Psychology", 71, pp. 3-25.
- Weiner B. (1985). *Human motivation*, Springer-Verlag, New York.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Winnicott D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando Editore, Roma 2007 (ristampa).
- Yung K.W.H., Xu H.X. (a cura di) (2023a). *Educating Teachers Online in Challenging Times. The Case of Hong Kong*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Yung K.W.H., Xu H.X. (2023b). *Educating teachers in challenging times. An introduction*. In Eidem (a cura di), *Educating Teachers Online in Challenging Times. The Case of Hong Kong*, Routledge, Abingdon, Oxon, pp. 3-12.
- Zambrano M. (1943). *La confessione come genere letterario*, trad. it. Bruno Mondadori, Milano 1997.
- Zambrano M. (1977). *Chiari del bosco*, trad. it. Bruno Mondadori, Milano 2004.
- Zambrano M. (1991). *Verso un sapere dell'anima*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Zambrano M. (1996). *Filosofia e poesia*, trad. it. Edizioni Pendragon, Bologna 2002.
- Zambrano M. (2007). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sull'educazione*, trad. it. Marietti 1820, Genova-Milano 2008.
- Zambrano M. (2008). *Note di un metodo*. Raccolta in traduzione italiana di saggi a cura di S. Tarantino, Filema Edizioni, Napoli.
- Zhong M. (2024). *Exploration and Practice of Teaching Team Building for High-level Professional Groups under the Perspective of Human Resource Management*, "SHS Web of Conferences", vol. 187, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418703036>.

Appendici

Appendice 1

Il questionario di monitoraggio in uscita somministrato al termine di ogni lezione

UNITÀ FORMATIVA N.

Relatore, data

Titolo

Questionario di valutazione

Cara Collega, Caro Collega,

ringraziandoLa per la partecipazione e per la disponibilità, Le chiediamo la cortesia di compilare un rapido questionario di valutazione, che ci sarà utile per monitorare ed eventualmente migliorare la proposta formativa.

Al termine del questionario, troverà la richiesta dei suoi dati (nome, cognome ed indirizzo email), così che possiamo inviarLe l'attestato di partecipazione a questa unità formativa.

Questionario

In questa prima sezione trova il questionario di valutazione, che Le domandiamo gentilmente di compilare seguendo le istruzioni

- 1) Come giudica la traccia di lezione che Le è stata a preventivamente? [si prega di rispondere a tutte le alternative con "sì" o "no"]

	Si	No
Corrispondente alla lezione che si è svolta		
Utile per farsi un'idea dei temi della lezione		
Utile per seguire in modo fruttuoso la lezione		
Superflua		

- 2) Come giudica i contenuti proposti nel corso della lezione? [si prega rispondere a tutte le alternative con "sì" o "no"]

	Si	No
Interessanti sul piano culturale		
Stimolanti per la mia professione		
Utili e spendibili anche per la mia concreta attività didattica		
Significativi, ma poco utilizzabili nella mia attività di docente		
Eccessivi e dispersivi		
Insufficienti nella trattazione		

- 3) Ha qualche osservazione specifica rispetto ai contenuti proposti?

- 4) Come giudica l'esposizione didattica della lezione? [si prega rispondere a tutte le alternative con "sì" o "no"]

	Si	No
Abbastanza sicura ed efficace		
Efficace, nonostante la modalità online		
Coinvolgente e vivace		

Appendice 1

Il questionario di monitoraggio in uscita somministrato al termine di ogni lezione

Dispersiva per eccesso di contenuti		
Difficile da seguire		
Inefficace		

- 5) In riferimento alla Sua formazione come docente/educatore in generale, come giudicherebbe la didattica online? [si prega rispondere a tutte le alternative con "sì" o "no"]

	Si	No
Più faticosa di quella in presenza		
Più noiosa di quella in presenza		
Più efficace di quella in presenza		
Poco stimolante		
Problematica, anche per le difficoltà tecniche che spesso si incontrano		
Più facilitante per l'ascolto		
Più utile, specialmente per i più lontani e i più impegnati fra lavoro e famiglia		
L'efficacia e l'utilità dipendono, come sempre, dalla qualità comunicativa del docente		

- 6) Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?

Dati personali per attestato:

Nella sezione di seguito inserisca nome, cognome e indirizzo di posta elettronica per ricevere l'attestato di partecipazione a questo modulo formativo

- 1) Cognome e nome

- 2) Email

- 3) Tipologia di scuola

- 4) Tipologia di insegnamento

Per trasmetterci il questionario Le basta ora premere il tasto "Invia" in alto a destra.
La ringraziamo della sua gentile collaborazione, buon lavoro!
Il Comitato Scientifico

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Lezione 1

NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	15
FEMMINE	13
<i>Non specifica profilo professionale</i>	3
Nessuna osservazione	3
<i>Educatrice servizi socioassistenziali</i>	4
Nessuna osservazione	4
<i>Direttrice Ufficio IRC</i>	1
Nessuna osservazione	1
<i>Dottoranda in pedagogia</i>	1
Come tutte le cose ha pro e contro. In questo caso ha reso possibile il raggiungimento di molte persone e professionisti diversi. Le difficoltà tecniche sono state gestite al meglio grazie al prof. Caputo	1
<i>Docente universitaria (Didattica IRC)</i>	1
Nessuna osservazione	1
<i>Studentessa universitaria (italianistica e sc.form.)</i>	2
Nessuna osservazione	2
<i>Ex docente primaria in quiescenza</i>	1
Ottima per chi risiede lontano da Bologna	1
MASCHI	2
<i>Insegnante presso CPIA</i>	1
Sempre preferibile la didattica in presenza	1
<i>Impiegato</i>	1
Avendo ormai raggiunto i 50 anni di età, rimango sempre affezionato alla didattica in presenza, ma riconosco le potenzialità insite in questo tipo di didattica che consente di arrivare davvero molto lontano nello spazio e anche nel tempo	1

NIDO/INFANZIA	44
FEMMINE	43
<i>Educatrice Nido</i>	1
Nessuna osservazione	1
<i>Coordinatrice/dirigente</i>	3
Meno efficace, ma indispensabile per la vita quotidiana	1
Nessuna osservazione	2
<i>IRC</i>	19
Strumento utile, valido aiuto per stimolare collegamenti più ampi e facilitare talvolta l'organizzazione	1
Utile per colmare le distanze	1
Posso solo ringraziarvi per questa opportunità	1
Nessuna osservazione	16
<i>Educatrice/insegnante di Infanzia</i>	17
Possibilità di non spostarsi e di seguire in modo più tranquillo. Magari far iniziare le lezioni verso le 16.30/17	1
Nessuna osservazione	16
<i>Sostegno</i>	3
Sono propensa alla didattica a distanza	1
Nessuna osservaione	2

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

MASCHI	1
IRC	1
Modalità coinvolgente nel tono e nella modalità, grazie	1
PRIMARIA	103
FEMMINE	97
Coordinatrice	1
Nessuna osservazione	1
Educatrice	1
Nessuna osservazione	1
Insegnante IRC	59
A volte presenta difficoltà, ma è una grossa opportunità per tutti da ogni parte d'Italia. Grazie	1
È comunque una grande risorsa	1
Molto utile se fatta bene	2
Una delle poche conseguenze positive del periodo covid	1
Ha punti di forza, come il permettere a tanti di seguire questi corsi a distanza	1
I corsi di formazione servono sempre	1
È importante, ma preferisco la presenza	1
Non sempre funzionante	1
Personalmente la preferisco	1
Poco interattiva, pochissimo coinvolgimento	2
Nessuna osservazione	47
Insegnante di area umanistico-artistica	20
Non permette il dialogo educativo con i bambini	1
Nessuna osservazione	19
Insegnante di area tecnico-scientifica	8
Nessuna osservazione	8
Sostegno	8
Molto utile, permette di conciliare i vari impegni	1
Nessuna osservazione	7
MASCHI	6
Insegnante IRC	5
Nessuna osservazione	5
Insegnante di area umanistico-artistica	1
Nessuna osservazione	1

SECONDARIA DI PRIMO GRADO	62
FEMMINE	48
IRC	25
Credo sia importante organizzare meglio i tempi per accedere alla piattaforma	1
Molto utile	1
Penso che le attività in presenza siano più efficaci dal punto di vista relazionale	1
Niente da aggiungere	22
Insegnante di area tecno-scientifica	2
Bisognerebbe aprire il collegamento in anticipo	1
Purtroppo la didattica online non aiuta...	1
Insegnante di area umanistico-artistica	17
Credo che possa essere utile al fine di raggiungere il maggior numero di docenti possibile, anche lontani geograficamente	1

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

È comoda perché si risparmia tempo negli spostamenti	1
È di sicuro molto comoda e permette di seguire più corsi e far incontrare persone di luoghi diversi, ma è meno stimolante/coinvolgente	3
Permette un ascolto meno condizionato e condizionante	1
Niente da aggiungere	11
Sostegno	3
Sono propensa alla didattica a distanza	1
Niente da aggiungere	2
Dirigente	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	14
Educatore	1
Potete utilizzare il ppt, per spiegare meglio	1
IRC	11
So che dirò una banalità, ma ci sono troppe notifiche di messaggi inutili in chat. Specificate tra le regole il corretto utilizzo della chat	1
Utile – orari preferibili sul tardo pomeriggio per tutti i docenti è consigliato	1
Niente da aggiungere	9
Discipline tecno-scientifiche	1
Niente da aggiungere	1
Discipline artistico-umanistiche	1
Niente da aggiungere	1

SECONDARIA DI SECONDO GRADO	76
FEMMINE	52
Dirigente	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante di area umanistico-artistica	24
Insegno discipline pittoriche, a scuola la didattica online per la mia disciplina è fortemente negativa e inutile	1
Come fruitrice la trovo una validissima alternativa a quella in presenza, da che esiste questa modalità mi sto formando più e meglio di prima, come docente quando è stata necessaria l’ho utilizzata con tutto l’impegno possibile, entusiasmo e ottimi risultati in termini di risposta da parte degli studenti. Ma dipende tutto da chi la fa	1
Forse non coinvolgente quanto la didattica in presenza, tuttavia, nel caso dei corsi di formazione, è una grande opportunità per chi, come me, abita lontano dalla sede fisica del corso. Mi aiuta a soddisfare la mia sete di conoscenza/formazione	5
I docenti intervenuti sono riusciti a coinvolgermi come se fossimo in presenza	1
La piattaforma non è sempre affidabile	1
La presenza è vita e realtà	1
Bisognerebbe limitare gli interventi da casa, meglio se parla il relatore	1
Sono contentissima di poter partecipare a questo corso, va oltre le mie aspettative. Efficace l’immagine di chiusura di “coltivare l’orto di guerra”	1
Niente da aggiungere	12
IRC	17
Ottima, permette di avere accesso a questa ricchezza di contenuti a tutti, su territorio nazionale	3
Niente da aggiungere	14
Insegnante di area tecnico-scientifica	5

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Tutti i discenti interessati possono trarre solo elementi positivi dalla didattica online	1
Niente da aggiungere	4
Sostegno	5
Dipende anche dall’età degli studenti	1
Niente da aggiungere	4
MASCHI	24
Tecnico di laboratorio	1
Niente da aggiungere	1
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	15
Faccio mia l’idea della prof.ssa Moscato di iniziare alcuni minuti prima per non perdere le sue lezioni e quelle degli altri relatori	1
Ha il vantaggio di raggiungere tanti	1
Niente da aggiungere	13
Insegnante di area umanistico-artistica	4
Niente da aggiungere	4
Insegnante di area tecnico-scientifica	1
Niente da aggiungere	1
Sostegno	2
La ritengo utile, riduce le distanze ma non i contenuti	1
Niente da aggiungere	1

Appendice 2

Tablelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Lezione 2

NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	11
FEMMINE	8
<i>Direttore Ufficio IRC</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Doposcuola</i>	3
Efficace ma da non preferire a quella in presenza	1
Più comoda ma perde di relazione	1
Niente da aggiungere	1
<i>Insegnante in quiescenza</i>	1
Utilissima per chi è lontano	1
<i>Educatrice in struttura socioassistenziale</i>	2
Niente da aggiungere	2
<i>Studentessa universitaria</i>	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	3
<i>Educatore socioassistenziale</i>	1
Bisogna migliorare l’organizzazione della parte tecnica per non perdere tempo	1
<i>Non specifica il tipo di occupazione</i>	1
Alcune delle mie risposte potrebbero risultare poco pertinenti, per il fatto che io non sono un docente scolastico.	1
<i>Ricercatore/studente universitario</i>	1
Niente da aggiungere	1

NIDO/INFANZIA	49
FEMMINE	48
<i>Educatore Nido</i>	3
Per me non ci sono problemi	1
È molto utile per ler persone che non sempre hanno la possibilità di seguire da vicino	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatore/insegnante di sezione infanzia</i>	17
È molto utile, permette di partecipare agli incontri che si tengono in luoghi distanti dalla propria residenza	3
La didattica online è la nuova modalità di insegnamento	1
La trovo efficace	1
Sicuramente più fattibile, utile e più facile da gestire	2
Niente da aggiungere	10
<i>IRC</i>	24
Bisognerebbe ritornare in presenza	1
È importante perché permette di partecipare anche se lontani o impegnati col lavoro	2
È funzionale	1
Ha i suoi pro e contro	1
Molto comoda ed efficace	1

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Non prediligo la didattica a distanza. In certi casi può tornare utile	1
Per alcuni versi è limitante	1
Niente da aggiungere	16
Insegnante di sostegno	3
Niente da aggiungere	2
Prediligo la didattica “dal vivo”, ma va da sé che se le lezioni sono in luoghi molto distanti... ben venga la tecnologia	1
Coordinatrice	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	1
Insegnante IRC	1
Niente da aggiungere	1

SCUOLA PRIMARIA	108
FEMMINE	101
Coordinatrice	1
Per me bene	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	8
La trovo molto funzionale, molto efficace e coinvolgente	2
Utile in caso di impedimenti al vedersi in presenza	1
Niente da aggiungere	5
Insegnante di area umanistico-artistica	15
È adatta solo per gli adulti, ma inefficace nella scuola primaria	1
La didattica online offre flessibilità e accessibilità, ma presenta sfide nell’interazione e nell’attenzione degli studenti. Credo che l’innovazione e l’attenzione all’inclusione siano cruciali per migliorare l’esperienza di apprendimento online e sfruttarne appieno il potenziale	1
La presenza ha un grande valore. Ma se non ci fosse la didattica online, io non avrei potuto partecipare. Per cui... ben venga!	2
Può fornire strumenti che arricchiscono la didattica in classe	1
Niente da aggiungere	10
IRC	66
Credo sia utile, efficace e comoda	4
A volte ci sono problemi di collegamento	1
Vi chiedo di continuarla, sono favorevole	2
È da utilizzare solo per casi estremi	1
È comoda, perché abbatte barriere logistiche rendendo accessibili a più persone tanti contenuti, ma è comunque meno efficace	2
È eccellente, per fortuna esiste	2
È efficace, importante e arricchente, anche grazie alla qualità comunicativa del docente, se il docente è preparato e coinvolgente non ci sono differenze con la comunicazione in presenza	3
Utile, specialmente quando non si può essere in presenza per vari motivi di distanza, lavoro etc.	7
Utile perché ci permette di rivedere e riappropriarci di contenuti preziosi, che diversamente potrebbero andare persi	1
Forse viene a mancare il coinvolgimento relazionale	1
Non fa emergere la creatività mentale	1

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Non può essere la norma, diventa fruttuosa solo se usata in maniera competente	1
Penso che sia a volte complicata per via di connessioni o problemi tecnici, ma sia un’ottima possibilità per seguire professori e lezioni altrimenti irraggiungibili, perciò molto meno problematiche dei disguidi tecnici	1
Rende più facile l’ascolto, permette di avere più attenzione	2
Purtroppo a volte ci sono problemi tecnici dovuti alla connessione. Sono stata in attesa dell’apertura di Teams per oltre un’ora provando ad entrare e uscire più volte ed indicando il codice ID. Non sono neppure riuscita a firmare il form di ingresso. Vedrò comunque la registrazione perché la formazione è molto interessante	1
Se è fatta in modo interattivo offre possibilità comunicative ulteriori	1
La trovo poco stimolante e “fredda”	1
Niente da aggiungere	34
Non specifica area di afferenza	1
Niente da aggiungere	1
Sostegno	10
La adoro, perché permette a molti, tra cui me, di fruire superando anche difficoltà contingenti	3
Niente da aggiungere	7
MASCHI	7
Insegnante di area artistico-umanistica	1
Niente da aggiungere	1
IRC	6
Utile in alcune circostanze	1
Niente da aggiungere	5

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	47
FEMMINE	39
Insegnante di area tecnico-scientifica	2
Meglio la presenza ovviamente, ma d’altronde in presenza non avrei potuto partecipare... pertanto alla fine è positivo! Grazie!	1
Vorrei meno interruzioni	1
Insegnante di area umanistico-artistica	14
La apprezzo perché risolve il problema delle distanze, ma a volte le difficoltà tecniche non aiutano a seguire la lezione	1
Comoda ma limitata	2
Molto interessante e stimolante	1
È efficace come alternativa	1
Ha ancora senso, ma non dovrebbe mai sostituirsi a quella in presenza	1
Non mi piace, potendo la eviterei	1
Permette la frequenza a corsi altrimenti non possibile	1
Niente da aggiungere	6
Educatrice	1
Come da crocette, dipende dal docente, dalla capacità di “stare in scena” per dirla con le parole della prof.ssa Moscato	1
IRC	21
È importante accertarsi che i relatori abbiano una buona connessione	1
È difficile per me pensare ad una “didattica” che possa essere online: la presenza è essenziale, a	1

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

differenza dei corsi di formazione	
Non mi piace, ma è indispensabile	1
Preferisco senz’altro la didattica in presenza per la scuola primaria e secondaria, mentre per i corsi di formazione destinati a noi docenti la didattica online va benissimo	
Niente da aggiungere	17
Sostegno	1
Sarebbe meglio la presenza, ma così si raggiungono più persone	1
MASCHI	8
Insegnante di area umanistico/artistica	1
Niente da aggiungere	1
IRC	7
Se c’è l’efficacia da parte del docente e contenuti di valore, tutto può servire e tornare utile. Grazie	1
Utile ma più faticosa	1
Niente da aggiungere	5

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	96
FEMMINE	69
Coordinatrice	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante di area tecnico-scientifica	6
Niente da aggiungere	1
Come si può vedere dalle mie crocette, io preferisco di gran lunga la didattica in presenza, le sensazioni e il trasporto sono tutta un’altra cosa	1
È più stimolante quando permette interazioni tra i partecipanti	1
Per utenti motivati, giovani o adulti che siano, può tranquillamente affiancare quella in presenza	1
Preferirei blended, così chi vuole può andare in presenza	1
Quando possibile preferisco la didattica in presenza, ma avendo tre figli trovo la didattica online molto comoda	1
Insegnante di area umanistico-artistica	35
Manca l’interazione visiva, questo penalizza la comunicazione	1
Avrei delle osservazioni da fare rispetto al questionario finale. Ritengo che sarebbe necessario inserire altre voci intermedie rispetto al sì e al no. Le sfumature sono importanti. Grazie!	1
Consente di usufruire di iniziative pregevoli come questa, che altrimenti sarebbero precluse a causa delle distanze	7
È da riproporre	1
È una risorsa molto utile	2
Spesso è efficace	1
Ho esperienze positive di didattica online, sia nel caso di corsi di formazione sia nella didattica con gli studenti	1
Io personalmente non ho amato fare scuola a distanza e spero di non doverla rifare. Sicuramente è uno strumento utile per colloqui, corsi... ma per insegnare è necessaria la presenza fisica. Io ho bisogno di entrare in contatto con i miei studenti e anche loro hanno bisogno di “fare scuola”, non solo di sentirla o vederla attraverso uno schermo	3
Mi piace perché mi offre l’occasione di arricchire la mia cultura	1
Le domande finali vanno sempre un po’ limitate e monitorate	2
La sua efficacia dipende molto anche dalla motivazione del discente	1

Appendice 2

Tablelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Niente da aggiungere	14
Insegnante IRC	24
Niente da aggiungere	18
È funzionale e utile	2
La ritengo utile per poter accedere a molti corsi altrimenti irraggiungibili	1
Nella mia esperienza a scuola, la didattica online ha attivato in me e negli alunni soluzioni e strategie innovative e interessanti	1
Utile soprattutto per esigenze logistiche	1
Utile potersi confrontare con altri colleghi altrimenti irraggiungibili e utile poter rivedere le lezioni su YouTube	1
Insegnante di sostegno	3
Per gli adulti va bene	1
Niente da aggiungere	1
La professoressa è stata chiara ed esauriente nonostante le oggettive difficoltà della didattica online, tra cui la mancanza di contatto visivo, che spesso genera distrazione	1
MASCHI	27
Insegnante di area tecnico/scientifica	5
Strumento utile, che va centellinato a scuola solo quando non ci sono alternative	1
Niente da aggiungere	2
Incontro molto interessante, lascia spazio ad ampi spunti	1
Passare competenze e conoscenze online.... Pregi e difetti. Per chi ha capacità di altri e ampi sguardi, è un nuovo orizzonte	1
Insegnante di area umanistico/artistica	7
Come indicato nelle crocette, sicuramente la didattica online ci permette di seguire un maggior numero di aggiornamenti. Questo è un fattore positivo. È chiaro che questo tipo di didattica ha il limite oggettivo di rendere più complicata l'attenzione degli ascoltatori. Questo tipo di didattica è però diventato indispensabile e complementare al tradizionale metodo di lezioni in presenza	1
Niente da aggiungere	4
Oggi ho avuto difficoltà di connessione	1
Preferisco la didattica in presenza	1
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
Insegnante IRC	12
Niente da aggiungere	6
Ascoltare la prof.ssa Moscato è sempre uno stimolo per migliorare anche nella modalità online	1
Avete una buona organizzazione	1
Diventa necessaria per usufruire di contenuti provenienti da relatori lontani ma qualificati e di incontri molto interessanti	3
Per problemi di connessione non sono riuscito ad effettuare l'ingresso a lezione prima delle 16.30 e pertanto non sono riuscito a firmare l'ingresso alla riunione	1
Insegnante di sostegno	2
Niente da aggiungere	1
Ritengo la didattica online generalmente meno efficace di quella in presenza, specialmente se diretta a discenti in età scolastica. Credo, tuttavia, che il suo utilizzo possa essere utile in caso di formazione per adulti, in quanto maggiormente motivati all'apprendimento	1

Appendice 2

Tablelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Lezione 3

NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	8
FEMMINE	6
<i>Docente/Dirigente in quiescenza</i>	2
Permette di seguire da lontano: sono assai grata per avere avuto questa opportunità!	1
Niente da aggiungere	1
<i>Direttrice Ufficio IRC diocesano</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice socioassistenziale</i>	2
Niente da aggiungere	2
<i>Studentessa universitaria</i>	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	2
<i>Attualmente non insegno</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Studente universitario</i>	1
Niente da aggiungere	1

NIDO/INFANZIA	39
FEMMINE	39
<i>Coordinatrice pedagogica</i>	2
Preferisco la presenza	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice Nido</i>	2
Molto utile per chi non riesce ad essere in presenza per motivi di lavoro	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice infanzia</i>	12
Efficace e utile per chi è distante o lavora o ha famiglia	3
Preferisco guardare in volto	1
Sono propensa alla didattica a distanza	1
Niente da aggiungere	7
IRC	22
Serve pazienza per le difficoltà tecniche	1
È una modalità che personalmente non condanno	1
La correlo al buio del 2020, a scuola i bambini e gli adulti hanno bisogno di presenza	1
Ottima modalità di formazione, specialmente a fronte di diverse esigenze logistiche	1
Il tema è ampio e richiederebbe molto tempo per essere ancora più esaustivi, ma la passione dimostrata dalla relatrice vale per far passare il messaggio.	1
Ottima modalità	2
Niente da aggiungere	15
Sostegno	1
Niente da aggiungere	1

Appendice 2

Tabelle delle risposte alla domanda 5 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

SCUOLA PRIMARIA	94
FEMMINE	89
<i>Coordinatrice didattica</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	8
Ritengo che sia più utile ed efficace di quella in presenza	1
Utile per chi è lontano	1
Niente da aggiungere	6
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	12
La ritengo molto efficace	2
Utile, permette di incontrare formatori eccellenti	1
È un “male necessario”. Se non ci fosse io non potrei partecipare. È chiaro, anche in linea con i contenuti dell’incontro di oggi, che la presenza almeno sul piano ideale ha un altro spessore	1
Niente da aggiungere	8
<i>Doposcuola</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>IRC</i>	59
Didattica online efficace e utile, grazie alla modalità comunicativa della giovane docente, preparatissima e capace di comunicare in modo eccellente, chiara e precisa	3
La trovo molto utile ed efficace, mi piace	5
Utile per chi lavora e ha famiglia, ci permette di accedere a opportunità formative: positiva!	6
Sempre una grande opportunità, anche se a volte dà problemi di connessione che mettono un po’ ansia. Grazie di tutto!	3
Si potrebbero aggiungere esempi e consigliare libri mirati per età anche da scuola materna	1
Per i bambini non è adatta, per la formazione di noi adulti è più facilitante l’ascolto	1
Se usata a scuola limita il confronto nella relazione di apprendimento e la crescita culturale del ragazzo	2
Strumento da usare con parsimonia	1
Niente da aggiungere	37
<i>Sostegno</i>	7
Utile e molto interessante, ma preferisco la classica presenza	1
Utile nel nostro periodo storico	1
Niente da aggiungere	5
MASCHI	5
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>IRC</i>	4
Molto utile e innovativa, ottima	2
Niente da aggiungere	1

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	36
FEMMINE	30
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	2
Utile, senza non avrei potuto partecipare a questo bel corso	1
Niente da aggiungere	1
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	10
Potendo preferisco la presenza, ma se non si può fare diversamente va benissimo l’online, che comunque è utile e comodo	2
Utile per la formazione personale	1
Strumento utile e smart, che però esige alcune “infrastrutture” tecnologiche adeguate	1
Niente da aggiungere	6
IRC	16
Utile, pratica, soddisfacente	1
Niente da aggiungere	15
<i>Sostegno</i>	2
Preferisco la presenza, ma l’online è utilissimo perché permette di raggiungere tanti e ovunque	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	6
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	2
Ho avuto iniziale problema, non sono riuscito ad entrare in riunione per i primi 15 minuti	1
Niente da aggiungere	1
IRC	4
Preziosa per me, diversamente non potrei seguire i vostri corsi	1
Grazie!	1
Niente da aggiungere	2

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	59
FEMMINE	41
<i>Coordinatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	5
Come si vede dalle mie crocette, preferisco la didattica in presenza	1
All’inizio di tutto (covid) abbiamo mal sopportato la didattica online perché era vissuta come obbligo ma va rivalutata, specie con interlocutori motivati alla partecipazione	1
Grazie a questa lezione ho rivalutato in modo positivo la didattica online	1
Utile per accorciare le distanze, ma più faticosa	1
Niente da aggiungere	1
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	18
Grazie	1
Ha un grande vantaggio, può essere seguita da qualunque posto. È democratica	2
Può favorire attenzione e ascolto, se non si hanno distrazioni intorno	1
Molto utile e positiva	2
Tutto chiaro grazie anche all’interazione tra i presenti e alle domande	1
A scuola la didattica online è utile e può essere usata in certi momenti, ma in linea di massima non mette in contatto efficace docente e discente	1
Può essere faticosa	1

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Niente da aggiungere	9
IRC	16
Utile e vantaggiosa dal punto di vista logistico, senza essa tante belle proposte culturali sarebbero impossibili, per fortuna esiste!	5
Ottima iniziativa	1
Niente da aggiungere	10
Sostegno	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	18
Discipline tecnico/scientifiche	2
È comoda	1
Niente da aggiungere	1
Discipline umanistico/artistiche	4
Ha lati sia positivi che negativi. Permette di partecipare anche se lontani. A volte dà maggiore fatica nell'attenzione, ma in questa lezione e in questo corso i relatori fanno la differenza	1
Niente da aggiungere	3
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	9
Incontro molto interessante e ricco di stimoli, grazie!	1
Ha molte luci (immediatezza, vicinanza, multimedialità a portata di click, comodità...) e qualche ombra (possibili distrazioni o problemi tecnici). Comunque il bilancio è positivo!	1
Mi permette di concentrarmi e di riflettere maggiormente	1
Risorsa utilissima per abbattere le distanze, va benissimo!	2
Niente da aggiungere	4
Sostegno	2
Molto utile per formazione adulta, meno per i bambini	1
Niente da aggiungere	1

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Lezione 4

NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	7
FEMMINE	6
<i>Docente/Dirigente in quiescenza</i>	2
Niente da aggiungere	2
<i>Centro di formazione professionale</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice di doposcuola</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice in struttura socioassistenziale</i>	2
Niente da aggiungere	2
MASCHI	1
<i>Assistente tecnico-amministrativo</i>	1
Preferibile per chi è lontano	1

NIDO/INFANZIA	34
FEMMINE	33
<i>Coordinamento</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice infanzia</i>	11
Preziosa per gestire lavoro, spostamenti e famiglia	1
È una modalità che funziona! Sarebbe bello un maggior coinvolgimento dei partecipanti al corso	1
Niente da aggiungere	9
IRC	20
Ottima opportunità di formazione specialmente per esigenze logistiche	1
Bisognerebbe sempre contenere la chat	1
Siete super!	1
Niente da aggiungere	17
MASCHI	1
IRC	1
Niente da aggiungere	1

SCUOLA PRIMARIA	81
FEMMINE	77
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	8
Utile per chi è lontano	1
Niente da aggiungere	7
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	7
Non è adatta ai bambini della primaria	1
Niente da aggiungere	6
IRC	55
A volte può non essere efficace	1
Vorrei ulteriori materiali di approfondimento	1

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Bisogna mantenerla e perfezionarla sempre di più!	2
Efficace, utile e pratica, sono soddisfatta	4
Necessaria e provvidenziale a fini di aggiornamento, specialmente per chi ha impegni lavorativi, figli, etc.	4
Sono assolutamente favorevole alla formazione online, specialmente se di qualità come quella che offrite voi. Grazie	1
A scuola preferisco la presenza	1
Niente da aggiungere	41
Sostegno	7
Utile e più fruibile per tutti	1
Niente da aggiungere	6
MASCHI	4
Discipline umanistico/artistiche	1
Niente da aggiungere	1
IRC	3
Utile e pratica	1
Niente da aggiungere	2

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	29
FEMMINE	23
Discipline tecnico/scientifiche	2
Niente da aggiungere	2
Discipline umanistico/artistiche	1
Mi permette di seguire anche se ho impegni	1
È utile la vostra idea di darci una traccia prima della lezione	1
IRC	19
Mi permette di seguire anche da zone poco vivaci e propositive come è la mia	2
Sono favorevole, è utilissima ed efficace	2
Niente da aggiungere	15
Sostegno	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	6
IRC	6
Grazie ad essa posso seguire questi vostri incontri interessanti, formativi, ma sopra ogni altra cosa pratici e concreti	1
Niente da aggiungere	5

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	65
FEMMINE	43
Discipline tecnico/scientifiche	5
Utilissima risorsa, e risolve tanti problemi a livello logistico	2
Prediligo la didattica in presenza	1
Niente da aggiungere	2
Discipline umanistico/artistiche	12
Sono molto contenta che ci siano opportunità di formazione online perché consentono di partecipare ad iniziative di qualità, che altrimenti sarebbero precluse a causa della distanza	3
Sono soddisfatta, è utile	4
Utile perché permette anche di confrontarci a distanza, e l'utilizzo della chat permette di far fronte ad eventuali difficoltà audio	1

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Niente da aggiungere	4
IRC	22
Complimenti, corso molto positivo	1
Permette a tutti di partecipare a corsi di formazione utili e molto belli, coinvolgenti, che migliorano le nostre conoscenze ed esperienze, ed è efficace come quella in presenza	3
Dall'improvvisazione tecnologica della prima lezione ora siamo diventati dei tecnici	1
Mi auguro si continui ad utilizzarla, è utile	2
Utile se non è possibile la presenza	1
Niente da aggiungere	14
Sostegno	4
È utile e pratica	1
Credo che possa essere più efficace per gli adulti	1
Niente da aggiungere	2
MASCHI	22
Discipline tecnico/scientifiche	2
Funziona	1
Utile per chi è lontano	1
Discipline umanistico/artistiche	5
Ringrazio come sempre: anche se è più complesso online, è sempre un piacere seguire il corso	1
Niente da aggiungere	4
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	13
La didattica online supera la classica dimensione standard a cui eravamo abituati	1
Si può far ricorso ad essa per usufruire di contenuti importanti ma occorre avere sempre consapevolezza del particolare contesto della comunicazione	1
Utile ed efficace	1
Niente da aggiungere	10
Sostegno	1
No	1

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Lezione 5

NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	7
FEMMINE	6
<i>Docente/Dirigente in quiescenza</i>	2
Preferivo usare Teams, funzionava meglio	
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice doposcuola</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Studentessa universitaria</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice in struttura socioassistenziale</i>	2
Niente da aggiungere	2
MASCHI	1
<i>Itp ass.te amm.vo</i>	1
Sempre troppo poco tempo a disposizione	1

NIDO/INFANZIA	29
FEMMINE	28
<i>Coordinatrice</i>	1
No	1
<i>Educatrice infanzia</i>	10
Utile	1
Niente da aggiungere	9
<i>IRC</i>	16
La ritengo povera per mancanza di vicinanza fisica	1
Oggi ho avuto qualche difficoltà, ma fortunatamente tutto si è risolto	1
Niente da aggiungere	14
<i>Sostegno</i>	1
Con Zoom il collegamento va meglio	1
MASCHI	1
<i>IRC</i>	1
No	1

SCUOLA PRIMARIA	74
FEMMINE	72
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	6
Preferivo usare Teams	1
Niente da aggiungere	5
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	9
A livello pratico è molto comodo, ma preferisco la presenza	1
È una risorsa	3
Niente da aggiungere	5
<i>IRC</i>	52

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Utilissima a livello logistico, offre occasioni interessanti altrimenti irraggiungibili	7
Dover compilare i form può distogliere attenzione dall’incontro	1
Efficace, ma servono strumenti adeguati	1
Efficace, comoda, coinvolgente, utile	7
Interessante, da perfezionare	1
Per gli adulti con bisogni educativi speciali o in difficoltà meglio la presenza	1
Online manca il gruppo classe, importante in età evolutiva	1
Niente da aggiungere	33
Sostegno	5
Efficace specialmente per l’estensione dell’utenza	1
Niente da aggiungere	4
MASCHI	2
Discipline umanistico/artistiche	1
Niente da aggiungere	1
IRC	1
Ottima per permettere ulteriori aggiornamenti	1

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	25
FEMMINE	21
Discipline umanistico/artistiche	5
La apprezzo perché permette di seguire corsi lontani dal luogo in cui si vive, ma preferisco la presenza	2
Utile per la formazione degli adulti, dannosa per i ragazzi in crescita	1
Niente da aggiungere	2
Sostegno	1
Sarebbe bello essere in presenza, ma è utile, unisce persone di luoghi diversi e offre possibilità	1
IRC	15
Dà molte possibilità, ovviando a tante difficoltà logistiche	3
Quando la uso in classe i ragazzi si sentono molto più coinvolti e la lezione risulta molto meno noiosa, specialmente dal loro punto di vista	1
Niente da aggiungere	11
MASCHI	4
IRC	4
Ottima per raggiungere persone in tutta Italia	1
Niente da aggiungere	3

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	56
FEMMINE	38
Coordinamento	1
È una risorsa	1
Discipline tecnico/scientifiche	4
Ottima risorsa per conciliare lavoro, vita personale, distanza, famiglia	3
Prediligo la didattica in presenza, molto più stimolante	1
Discipline umanistico/artistiche	16
Bene, fruttuosa	2
Utile a livello logistico	4
Utile, molto dipende da gestione della lezione	1

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Niente da aggiungere	9
IRC	14
Ho avuto molte difficoltà a collegarmi con Zoom	1
È efficace	1
Utilissima a livello logistico	1
Sarebbe bello inserire più momenti di interazione con gli uditori (ad esempio, farci rispondere a domande chiave etc.), anche se comprendo che la gestione sarebbe complessa visti i numeri	1
Niente da aggiungere	10
Sostegno	3
Niente da aggiungere	3
MASCHI	18
Discipline tecnico/scientifiche	3
Utile se è fatta bene	1
Utile per chi è lontano	1
Niente da aggiungere	1
Discipline umanistico/artistiche	5
Preferisco la presenza	1
Niente da aggiungere	4
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	9
Magari usare slide	1
Per i contenuti che avete proposto oggi l'online è ideale	1
Utile e funzionale	1
Niente da aggiungere	6

Appendice 2
Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Lezione 6

NON IN SERVIZIO ATTIVO A SCUOLA	7
FEMMINE	7
<i>Docente/Dirigente in quiescenza</i>	2
Sarebbe interessante iniziare a usare e spiegare anche AI nel corso di formazione	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice doposcuola</i>	2
Niente da aggiungere	2
<i>Centro formazione professionale</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Studentessa universitaria</i>	2
Utilissima	1
Niente da aggiungere	1

NIDO/INFANZIA	18
FEMMINE	18
<i>Coordinatrice infanzia</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Educatrice infanzia</i>	5
La sceglierei sempre	1
Mi piace come modalità, è molto comoda, strumento prezioso	3
Niente da aggiungere	9
<i>IRC</i>	12
Niente da aggiungere	12

SCUOLA PRIMARIA	60
FEMMINE	59
<i>Coordinatrice</i>	1
Niente da aggiungere	1
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	7
Necessaria per formarsi e aggiornarsi	1
Niente da aggiungere	6
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	6
Evidenziate il link di accesso sulla mail, non è sempre facile entrare	1
Non adatta alla scuola primaria	1
È più fruibile	1
Niente da aggiungere	3
<i>IRC</i>	40
Da perfezionare sempre più	1
Utilissima per coinvolgere persone con intenti comuni e distanti fisicamente	3
Interessante e utile	3
Efficace con gli adulti, meno con i ragazzi che si deconcentrano	1
Niente da aggiungere	32
<i>Sostegno</i>	5

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Utilissima per coinvolgere un’ampia gamma di persone	1
Niente da aggiungere	4
MASCHI	1
<i>IRC</i>	1
Niente da aggiungere	1

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	23
FEMMINE	17
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	5
Molto comoda anche se meno stimolante	3
Molto efficace	1
Permette di partecipare a corsi appaganti come questo	1
<i>IRC</i>	10
Preferisco la presenza	1
Pratica da seguire, offre maggior coinvolgimento personale	1
Niente da aggiungere	8
<i>Sostegno</i>	2
Ringrazio di poter partecipare a questa iniziativa, è solo merito dell’online	1
Ottima per la partecipazione e la logistica, meno di impatto fisico	1
MASCHI	6
<i>IRC</i>	5
Grazie per l’impegno	1
Niente da aggiungere	4
<i>Strumento musicale (pianoforte)</i>	1
Continuo a preferire la presenza, ma la didattica online agevola la formazione	1

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	43
FEMMINE	28
<i>Discipline tecnico/scientifiche</i>	2
Preferisco la presenza	1
Molto comoda perché si può seguire da casa	1
<i>Discipline umanistico/artistiche</i>	12
Dipende dall’età dei fruitori	1
La preferisco	1
Logisticamente utile	5
Preferisco la presenza	1
Un corso così interessante senza l’online sarebbe stato precluso a molti, quindi ben venga l’online	1
Niente da aggiungere	3
<i>IRC</i>	13
Ho imparato cose nuove e l’utilizzo di diverse TIC	1
Molto utile a livello logistico, diretta e meno dispersiva, ci permette di partecipare ad eventi di grande portata come questo corso	2
Niente da aggiungere	10
<i>Sostegno</i>	1
Niente da aggiungere	1
MASCHI	15

Appendice 2

Risposte alla domanda 6 (“Ha qualche osservazione personale rispetto alla didattica online?”) suddivise per lezione

Discipline tecnico/scientifiche	2
Utile a livello logistico	1
Sempre di poca durata	1
Discipline umanistico/artistiche	4
Niente da aggiungere	2
Molto è determinato dalla capacità del relatore e dalla motivazione degli uditori	1
Preferisco la presenza	1
Educatore	1
Niente da aggiungere	1
IRC	8
Andrebbe usata in modalità mista con la presenza	1
Utile ed efficace, abbatte le distanze	1
Niente da aggiungere	5

Nota biografica dell'Autrice

Giorgia Pinelli (Scandiano, RE, 1978), si è formata e ha svolto attività di collaborazione scientifica e didattica presso l'Università di Bologna. Attualmente è Professore associato di Pedagogia generale presso l'Università eCampus e membro del Centro di ricerca CREDDI, attivo presso il medesimo Ateneo.

I suoi interessi di ricerca spaziano dalla formazione dei docenti (*La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo*, Aracne, 2013; *Report della ricerca "Istituto Vladimiro Spallanzani"*, Bologna Amsacta 2021, con M. Caputo; *Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*, ed., Bologna Amsacta 2025) all'educazione alla cittadinanza e all'educazione sessuale/affettiva, cui ha dedicato diversi saggi su riviste accademiche e una monografia, *"Nulla di più arduo che amarsi". Eros, affetti, educazione al tempo dei social* (Marciaum, 2021), vincitrice del Premio Nazionale 2022 della Società Italiana di Pedagogia.

Ha partecipato al programma di ricerca sui dinamismi della formazione religiosa (2010-2017) coordinato da Maria Teresa Moscato presso l'Università di Bologna, producendo diversi saggi. Da una ricerca esplorativa nazionale in questo ambito è nato il volume di cui è coautrice (con Moscato, Caputo, Gabbiadini, Porcarelli), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli 2017.

Ha svolto anche attività di ricerca empirica sul campo, nella logica della "ricerca con le scuole" (Pinelli, Caputo, *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*, Bologna AmsActa, 2021; Pinelli, ed. *Genesi di comunità*

educative fra creatività ed orizzonti di senso, Bologna AmsActa – collana SPES, 2024).

Fra i suoi studi più originali si segnalano il saggio *L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico* (2017); l'analisi di materiali empirici ricavati da un'esperienza seminariale fra donne appartenenti alle tre religioni monoteiste (*Female Religiosity in Self-Narration: Some Indicative Elements and Suggestions from Empirical Materials*, 2025); *Senso religioso ed educazione in Giussani: la categoria di dipendenza originale*, incluso nel volume curato da C. Di Martino per Rizzoli-BUR (2023), e la curatela *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa* (FrancoAngeli, 2024).

Tra i suoi interessi di ricerca rientra anche l'espressione artistica, di per sé e nel suo intreccio con la religiosità, cui ha dedicato contributi in volume e saggi su riviste scientifiche, oltre a due curatele con M. Caputo (*Arte, religiosità, educazione*, FrancoAngeli 2019; *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli 2020).

È membro del Comitato Scientifico della collana FrancoAngeli "L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari", oltre che del Comitato scientifico e del Comitato editoriale della collana Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri (SPES), attivata presso la Digital Library dell'Università di Bologna.

Da marzo 2025 è inoltre membro del Comitato scientifico del progetto di ricerca internazionale "Donne che fecero l'Europa".

INSEGNAMENTO ONLINE E FORMAZIONE ADULTA: UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA

In un tempo in cui l'apprendimento si fa sempre più ibrido e interconnesso, questo volume propone una riflessione – svolta in prospettiva pedagogica – sui dinamismi della formazione, personale e professionale, in età adulta e sulle potenzialità e limiti della formazione online.

Nella prima parte vengono esplorati i fondamenti teorici della formazione permanente, con un particolare accento sul ruolo degli orizzonti di senso e delle narrazioni nei processi di crescita/trasformazione della persona. Si indagano inoltre i caratteri della comunicazione umana nell'era dell'online, con un affondo sulla consapevolezza corporea in contesti digitali e sui caratteri strutturali della competenza professionale in ordine alla progettazione di percorsi formativi.

La seconda parte documenta e analizza materiali empirici ricavati da un'esperienza concreta: un corso di formazione online rivolto a docenti in servizio di ogni ordine e grado di scuola, costruito attorno al tema-cornice del conferimento di senso.

Il volume si presenta come occasione di riflessione per educatori, formatori e studiosi interessati a ripensare la didattica rivolta agli adulti nell'era digitale.

Giorgia Pinelli (1978) è Professore Associato di Pedagogia generale e membro del Centro CREDDI presso l'Università eCampus. Dopo la laurea in Filosofia all'Università di Bologna, presso il medesimo Ateneo ha conseguito il Dottorato in Pedagogia ed ha svolto attività di ricerca e collaborazione didattica. Fa parte di diversi gruppi di ricerca. Dal marzo 2025 è membro del Comitato scientifico del progetto di ricerca internazionale “Donne che fecero l'Europa”. Tra le sue pubblicazioni si segnalano i recenti *Formare i docenti in servizio nell'era dell'online: principi di metodo* (“Nuova Secondaria Ricerca”, 2024) e *Female Religiosity in Self-Narration: Some Indicative Elements and Suggestions from Empirical Materials* (“Religions”, 2025), oltre alla monografia “*Nulla di più arduo che amarsi*”. *Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, (Marcianum 2021), con cui ha vinto il Premio SIPED di Pedagogia nel 2022.