

L'esperienza formativa e trasformativa della formazione con gli insegnanti: la cultura dello sviluppo professionale emergente

di Ezio Del Gottardo e Salvatore Patera¹

*La scuola risuona
quando brillano gli occhi
all'insegnante e agli studenti;
la classe crepita.*

(H. Rosa, Risonanza e vita buona, 2022)

1. Scenari

Negli ultimi anni, il panorama educativo e formativo ha subito un cambiamento significativo verso una maggiore enfasi sullo sviluppo professionale degli insegnanti. Questa evoluzione non si limita alla pura acquisizione di conoscenze e competenze, ma si articola in un'esperienza formativa e trasformativa che riconosce l'importanza della crescita personale e professionale².

La necessità di adottare nuovi modelli di formazione per gli insegnanti, capaci di rispondere adeguatamente ai bisogni emergenti a livello globale, è stata evidenziata da tempo nella letteratura di settore e altresì nelle percezioni di molti professionisti del mondo scolastico³.

Tuttavia, sussiste il rischio di incorrere in approcci opportunistici, regressivi o, in qualche caso, disorganizzati, nella costruzione di risposte a sfide sempre più complesse e urgenti, specialmente quando si tratta di garantire lo sviluppo professionale di "docenti di qualità"⁴. È fondamentale evitare che la formazione degli insegnanti diventi una mera formalità o una risposta estemporanea alle pressioni immediatamente percepite.

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro congiunto di riflessione, progettazione e redazione da parte di entrambi gli Autori; tuttavia, i paragrafi sono da attribuire a Del Gottardo e a Patera come specificato: Del Gottardo (1; 2). Ai due autori è attribuito il 3.

² Cfr. J. Mezirow, Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, E.W. Taylor (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass.

³ Cfr. U. Margiotta, (a cura di), *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Armando Editore, Roma 1999, ed anche G. Luzzatto, *La formazione e il reclutamento dei docenti*, in V. Campione e F. Bassanini (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Passigli Editori, Firenze 2011.

⁴ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, (2020), The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? in *Italian Journal of Educational Research*, XIII, n. 25, pp. 22-34.

I temi dello sviluppo umano, del benessere personale e collettivo, della cooperazione, della sostenibilità ambientale, delle differenze e dell'equità, posti al centro dell'Agenda UNESCO 2030 per lo sviluppo sostenibile, possono e devono fungere da guida per orientare le decisioni anche a livello micro. In questa fase, in cui è necessario sviluppare risposte “di pronto intervento”, tali temi costituiscono anche un orizzonte imprescindibile per la creazione di politiche a lungo termine dedicate alla formazione degli insegnanti e alla riorganizzazione della scuola⁵.

Si tratta quindi di riflettere sul ruolo culturale e istituzionale dell'insegnante nella scuola del XXI secolo significa gettare le basi per una trasformazione politico-culturale complessiva del sistema educativo⁶. Gli insegnanti dovrebbero essere visti come ricercatori che promuovono innovazioni pedagogiche, didattiche, curriculari e organizzative. Devono affrontare quotidianamente la sfida di formare cittadini del futuro, misurandosi con la risoluzione dei problemi e con la gestione dell'imprevedibilità degli eventi che si presentano in classe.

In questo contesto, è essenziale creare un ambiente di apprendimento che non solo favorisca il trasferimento di conoscenze, ma anche la gestione delle emozioni e lo sviluppo di abilità socio-emotive. La formazione dovrebbe includere competenze per lavorare in team, per costruire relazioni significative con gli studenti e per affrontare il cambiamento con flessibilità e resilienza. Una scuola che investe nel capitale umano dei suoi insegnanti non solo migliora la qualità dell'istruzione, ma contribuisce a formare una generazione di studenti consapevoli, impegnati e pronti ad affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

L'importanza di questo approccio integrato alla formazione degli insegnanti non può essere sottovalutata, poiché non solo contribuisce a migliorare le competenze professionali degli educatori, ma promuove anche una cultura di apprendimento continuo all'interno delle scuole, una *comunità di pratiche professionali*⁷, dove gli insegnanti possano condividere esperienze, sfide e soluzioni, aprendosi al dialogo e alla reciproca collaborazione⁸. Questo non solo arricchisce le loro pratiche pedagogiche, ma stimola anche la loro creatività nel rispondere alle esigenze degli studenti: esigenze multiprospettiche dovute a diversità culturali, sociali ed economiche degli studenti.

È fondamentale che gli insegnanti siano preparati ad affrontare un pubblico variegato, adottando approcci didattici inclusivi che considerino le specificità di ciascun alunno. La capacità di riconoscere e valorizzare le differenze all'interno della classe è essenziale per garantire che tutti gli studenti abbiano pari opportunità di apprendimento.

Infine, è cruciale integrare nella formazione degli insegnanti strumenti e pratiche legati alla tecnologia educativa. In un'epoca in cui la digitalizzazione permea ogni aspetto della vita quotidiana e del lavoro, è indispensabile che gli educatori siano dotati delle competenze necessarie per utilizzare efficacemente le risorse digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento. Ciò significa non solo essere in grado di

⁵ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Una scuola per il Duemila*, Sellerio, Palermo 2014.

⁶ P. Mulè, *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici*, in Elia, Polenghi, Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico – sociali*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 155-159.

⁷ Cfr. Engeström, R., Batane, T., Hakkarainen, K., Newnham, D. S., Nleya, P., Senteni, A., Sinko, M. A draft of Reflections on Change Laboratory: toward a dynamic interplay of global and local forces in designing change in education. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 129-147, 2014.

⁸ Del Gottardo E., Maci P., Scarinci A., *Disagio scolastico, bisogni educativi e processi di inclusione*, Progedit, Bari 2020.

impiegare tecnologie per la didattica, ma anche comprendere le implicazioni etiche e le opportunità offerte dall'educazione mediatica⁹.

Per tali motivi il cambiamento del panorama formativo verso una maggiore enfasi sullo sviluppo professionale degli insegnanti è non solo auspicabile, ma necessario.

Richiede un impegno collettivo e una visione condivisa, in cui tutti gli attori del sistema educativo collaborano per costruire un ambiente di apprendimento stimolante e inclusivo. Solo attraverso questi sforzi congiunti potremo garantire che gli insegnanti siano non solo trasmettitori di conoscenze, ma anche modelli di vita, promotori del benessere e architetti di un futuro più sostenibile e giusto per tutti.

In questo saggio si descrive il percorso formativo vissuto dai docenti di Scuola secondaria di II Grado partecipanti al progetto “Rete Innova a 360°: STEAM e futuro”¹⁰, soffermandosi sulla strutturazione del percorso formativo e su alcune ricadute formative espresse in termini di guadagni formativi dei partecipanti al percorso.

2. Strutturazione del percorso formativo

La cultura dello sviluppo professionale emergente si basa su principi di collaborazione, riflessione e apprendimento continuo, trasformando gli insegnanti non solo in educatori, ma anche in leader e innovatori all'interno delle loro comunità scolastiche. Per tale motivo la formazione proposta all'interno di questo progetto si è basata su cinque pilastri formativi, riassunti in questo schema:

⁹ Cfr. S. Murri, D. Scotta, S. Patera. Learning and participation in the zeta and alpha generations. Emerging theoretical perspectives on digital educational poverty and the third level of the digital divide. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(2), Edizioni Universitarie Romane, 2024.

¹⁰ Nello specifico: Anno Scolastico 2022/2023 “Sperimentazione di metodologie didattiche innovative nell'ambito delle STEAM con l'utilizzo delle tecnologie digitali” - Azione #25 del Piano Nazionale per la Scuola Digitale per la realizzazione di attività formative sull'insegnamento delle discipline STEAM – Incarico E. Del Gottardo: Esperto progettazione e valutazione formativa in processi di apprendimento esperienziale



Schema 1 – I cinque pilastri della formazione (Fonte: Del Gottardo, et al. 2020)

2.1 La formazione come esperienza collettiva

Tradizionalmente, la formazione degli insegnanti è stata tendenzialmente vista come un'attività isolata, in cui si partecipava a corsi e workshop senza un vero e proprio coinvolgimento nella comunità formativa. Oggi, però, sta emergendo una cultura che promuove la formazione come un'esperienza collettiva. Gli insegnanti sono incoraggiati a lavorare in team, a condividere le loro esperienze e a collaborare su progetti comuni. Questa dimensione collettiva non solo favorisce un ambiente di apprendimento più dinamico, ma permette anche di affrontare le sfide educative in modo più efficace, favorendo la condivisione di buone pratiche e soluzioni.

La sfida della pedagogia è di pensare a nuovi modelli d'insegnamento e apprendimento, abilitanti all'azione significativa, di co-costruzione di significati, di ambienti di apprendimento inclusivi capaci di alimentare e sostenere l'apprendimento profondo che consente di generare in tutto l'arco della vita capacitazioni di cui i cittadini hanno bisogno per crescere nel loro tempo di vita¹¹.

Nel nostro specifico caso, tale approccio si è basato su cinque caratteristiche e su tre criteri metodologici fondamentali. Nel costruire un'esperienza collettiva bisogna tener conto di alcune caratteristiche che tornano in modo ricorrente quando si pensa ad una esperienza formativa¹². La prima di queste è la *realtà*, che va intesa nella sua totale concretezza e che è in grado di produrre una solida conoscenza, contrapposta alla superficialità e alla provvisorietà della conoscenza astratta. Attraverso la realtà, infatti, i

¹¹ M. Costa (2016), *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*, Formazione e insegnamento, 14(2), pp. 63-78.

¹² Cfr. P. Reggio, *Il quarto sapere, Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.

soggetti interagiscono con il mondo circostante, entrando in contatto con oggetti, ambienti e persone in modo totalmente spontaneo.

Altra caratteristica identificata è la *continuità* con cui si vivono le esperienze; essa è fondamentale nel processo di consolidamento dell'apprendimento in quanto un singolo evento, per quanto intenso e significativo, non costituisce esperienza, ma è solo attraverso la connessione di fatti, eventi e situazioni diverse che si crea formazione dall'esperienza.

Ulteriore caratteristica è la *problematicità*, ossia la presenza di elementi difficoltosi di una situazione, che non deve essere vista, in modo riduttivo, come un ostacolo da superare, ma come l'opportunità di vivere le situazioni in modo critico dando al soggetto la possibilità di sviluppare competenze e capacità¹³.

La quarta caratteristica è la *complessità*, legata al fatto che l'esperienza comporta un susseguirsi e un costante accrescersi di dimensioni di varia natura che si sovrappongono e stratificano.

Quinta e ultima caratteristica descritta da P. Reggio è il cosiddetto "*trattamento didattico*" delle situazioni, ossia la possibilità di trasformare le esperienze vissute in esperienze d'apprendimento: questa caratteristica racchiude in sé la necessità di superare le tradizionali tecniche di formazione per sviluppare didattiche adeguate ai processi formativi basati sull'esperienza.

Queste caratteristiche sono tradotte in tre presupposti metodologici fondamentali: la relazione sociale, i materiali condivisi e il problema da risolvere.

- *Relazione sociale*

Il primo aspetto, la relazione sociale, è stata stimolata attraverso "percorsi di attivazione formativa" essenziali per creare "un gruppo di apprendimento" e un ambiente di apprendimento positivo e stimolante. Le dinamiche relazionali hanno permesso ai partecipanti di esprimere le proprie idee, di ascoltare e di apprendere dagli altri, stabilendo un senso di comunità. Le relazioni sociali non solo hanno facilitato la comunicazione, ma hanno ispirato la motivazione e l'engagement, rendendo l'apprendimento un processo condiviso e cooperativo.

- *Materiali condivisi*

Il secondo aspetto ha riguardato i materiali condivisi: risorse e strumenti accessibili a tutti i membri del gruppo. Questi materiali hanno incluso testi, risorse multimediali, strumenti di lavoro e spazi fisici destinati alla collaborazione. La condivisione di risorse ha consentito ai partecipanti di apprendere in modo più efficace, poiché ogni individuo poteva contribuire con le proprie conoscenze e competenze, arricchendo l'intero gruppo. Inoltre, la disponibilità di materiali comuni ha facilitato l'emergere di un linguaggio condiviso e di riferimenti culturali comuni, rendendo più agevole il processo di apprendimento reciproco.

- *Problema da risolvere*

Infine, la formazione si è concentrata su un problema da risolvere, che è diventato il fulcro dell'esperienza educativa. Affrontare una questione concreta ha incoraggiato i partecipanti a collaborare, a confrontarsi e a mettere in pratica le proprie competenze. Questo approccio *problem-based learning* ha stimolato il pensiero critico, la creatività e

¹³ Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

la capacità di lavorare in gruppo. Lavorare su un problema reale rende l'apprendimento più significativo e pertinente, poiché i partecipanti possono vedere l'impatto diretto delle loro azioni e delle loro decisioni.

2.2 L'Importanza della riflessione critica

Un altro aspetto chiave della formazione trasformativa è l'accento sulla riflessione critica. Gli insegnanti sono stati invitati a riflettere sulle loro pratiche, a valutare cosa funziona e cosa non funziona e a identificare le aree di miglioramento. Attraverso il dialogo e il confronto, si è creato un contesto in cui gli insegnanti non solo hanno appreso tecniche e metodologie, ma hanno sviluppato una comprensione più profonda delle dinamiche educative e di come queste influenzano il processo di apprendimento degli studenti.

L'esperienza risulta, quindi, costituita da due parti, azione e riflessione, che sono in continua interazione tra loro e che consentono ai partecipanti di conoscersi, far emergere la propria realtà interiore e aumentare quella consapevolezza che deve essere consolidata dal formatore.

Questo meccanismo di “auto-attivazione” e presa di coscienza di sé porta quindi alla fase di riconoscimento della propria responsabilità personale: il soggetto inizia a interrogarsi in merito a cosa vuole/può cambiare, a quali scelte può affrontare¹⁴.

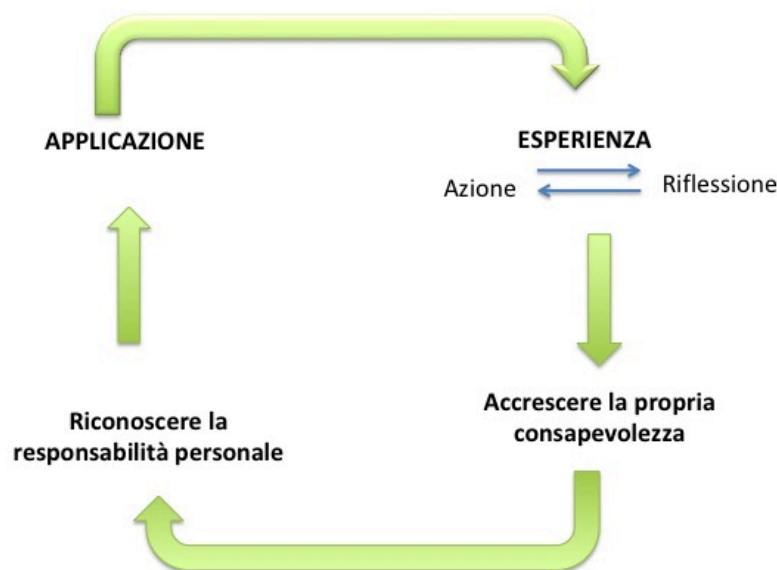
Questo porta infine all'ultima fase, quella dell'applicazione, in cui l'individuo mette in pratica quanto imparato e operando apprende nuove cose, facendo così ripartire il ciclo. Il modello ELT (Experiential Learning Theory)¹⁵ definisce l'apprendimento come un processo di creazione della conoscenza che deriva dalla combinazione di esperienza appresa ed elaborata.

Sulla base di ciò, tale modello illustra due tipologie di esperienza appresa tra loro correlate, l'*Esperienza Concreta* e la *Concettualizzazione Astratta*, e due tipologie di esperienza elaborata, l'*Osservazione Riflessiva* e la *Sperimentazione Attiva*.

L'apprendimento esperienziale è dunque rappresentato come una sorta di spirale in cui il discente tocca tutte le basi (esperienza, riflessione, pensiero e azione) in un processo ricorsivo secondo cui l'esperienza concreta è la base per creare successive riflessioni; quest'ultime sono assimilate in concetti astratti dai quali sono estratte nuove implicazioni per l'azione; queste implicazioni vengono poi testate attivamente e servono come guida nella creazione di nuova esperienza.

¹⁴ A.C. Corbett, *Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation, Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 2005, pp. 473 - 491

¹⁵ Cfr. A.Y. Kolb. & D. A. Kolb, *Experiential Learning Theory Bibliography: Recent Research*, 2005-2007



Schema 2 – Adattamento del ciclo esperienziale di D. Kolb (fonte. Del Gottardo, et al. 2020)

2.3 L'agire competente degli insegnanti coinvolti

La formazione degli insegnanti, in questo nuovo contesto, si concentra sempre di più sullo sviluppo di competenze chiave trasversali¹⁶, peraltro previste in contesto europeo tanto per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti quanto nei curricula e nelle Indicazioni nazionali dei diversi paesi. Queste competenze sono essenziali per lavorare in ambienti scolastici in continua evoluzione e per rispondere alle esigenze di una società complessa. Fornire agli insegnanti gli strumenti per affrontare queste sfide significa prepararli a diventare facilitatori di apprendimento, capaci di ispirare e guidare gli studenti, oltre a promuovere un clima scolastico positivo e inclusivo¹⁷.

Nel percorso formativo qui descritto, una grande attenzione è stata dedicata alla scoperta, all'analisi e alla messa in azione delle seguenti competenze trasversali e

¹⁶ European Commission (2018), *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM (2018) 24 final 2018/0008 (NLE),

¹⁷ La letteratura scientifica offre numerose definizioni alla dimensione trasversale dell'apprendimento per la quale, si rende necessaria una opportuna disambiguazione. A tal proposito si veda. S. Patera, Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali, in "Scuola democratica, Learning for Democracy" 1/2019, pp. 195-208, <https://doi.org/10.12828/93401>

performative¹⁸ dei docenti, come ad esempio: “Personal social and learning to learn competence”¹⁹ (Comunicazione, collaborazione, pensiero critico) Digital competence²⁰ (Digital content creation). Inoltre, in riferimento alle competenze performative²¹: Presentation/Representation/Recognition)/Transformation).

2.4 Approccio basato sulle evidenze

La cultura dello sviluppo professionale emergente è fortemente legata all'approccio basato sulle evidenze - *Evidence-Based Education* (EBE)²². La formazione degli insegnanti non si basa più su teorie astratte, ma si fonda su dati concreti e ricerche scientifiche che dimostrano l'efficacia di determinate pratiche educative.

Questo approccio consente agli insegnanti di adottare metodologie che hanno un impatto misurabile sugli studenti, rendendo la loro pratica più informata e, di conseguenza, più efficace.

Il rapporto fra evidenze scientifiche e prassi non va tuttavia inteso in modo prescrittivo poiché il professionista per regolare la sua condotta deve tenere in considerazione molte variabili di natura diversa²³.

Le evidenze di ricerca possono fungere da stimolo per orientare il processo decisionale ma certamente non determinarlo. In tal senso, la conoscenza scientifica non azzerla la saggezza pratica ma offre elementi e ancoraggi per agire come professionista riflessivo e ricercatore nel proprio contesto²⁴; il confronto con situazioni sempre nuove e uniche richiede al professionista non l'impiego di ricette preconfezionate bensì l'adozione di strategie complesse che integrano molteplici fonti di conoscenza.

Questo ragionamento sottende un diverso modo di intendere la produzione di conoscenza, il riconoscimento del sapere di azione²⁵ nonché, per quanto attiene alla conoscenza scientifica, un cambiamento nei modi di fare ricerca.

¹⁸ Cfr. L. Bresler, M. Macintyre Latta (2009). Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy. *International journal of education & the arts*, 9(2), p. 1-20

¹⁹ Cfr. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19418-7, <https://doi.org/10.2760/302967>, JRC120911.

²⁰ Cfr. R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie., *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.

²¹ Cfr. H. Fox, Teacher as a performer or a professional? An exploration into the possible impacts of performative culture on teachers' identities. *Practice*, 3(1), 43–50, 2020. <https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1833232>

²² P. Davies, (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.

²³ R. Trincherò, (2017). L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 108-113.

²⁴ K. Montalbetti, (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. Implicazioni per la didattica universitaria, In L. Ghirotto (Ed.). *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 62-71). Bologna: Università degli Studi di Bologna.

²⁵ T. Rasmussen, (2011). Knowledge production and Social Work: Forming Knowledge Production. *Social Work and Social Sciences Review*, 15 (1), 28-48.

Nello specifico, nel nostro percorso di formazione ci si è soffermati, come gruppo di lavoro, sulle metodologie didattiche attive, analizzando i punti salienti di due diverse ma affini metodologie didattiche: *Cooperative learning* e *Experiential learning*.

La discussione e l'analisi delle metodologie didattiche attive hanno trovato una base teorica nella lettura e nell'interpretazione di alcuni passaggi del libro di John Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence – based* (Erikson, 2016).

Di seguito un estratto del diario di bordo degli insegnanti:

(AP_41): “Il *Cooperative Learning* si basa sull'idea che gli studenti possano apprendere meglio quando collaborano tra loro, scambiandosi idee e supportandosi reciprocamente per raggiungere obiettivi comuni. Durante le nostre discussioni, abbiamo esaminato i principali elementi che caratterizzano questa metodologia, quali la responsabilità individuale e di gruppo, la collaborazione e la comunicazione. Abbiamo messo in evidenza come il *Cooperative Learning* non solo migliori le performance scolastiche, ma favorisca anche lo sviluppo di abilità sociali e competenze trasversali, essenziali per la vita lavorativa e relazionale.

Parallelamente, ci siamo immersi nel mondo dell'*Experiential Learning*, che si concentra sullo studio attraverso l'esperienza diretta. Questa metodologia invita gli studenti a coinvolgersi attivamente in situazioni reali o simulate, incoraggiando la riflessione sulle proprie esperienze e sull'impatto che queste hanno sull'apprendimento.

Durante il nostro percorso, abbiamo discusso di come l'*Experiential Learning* può contribuire a creare connessioni più forti con il contenuto, poiché gli studenti sono chiamati a sperimentare direttamente le teorie e i concetti appresi, trasformando così l'apprendimento in un processo attivo e significativo.

Abbiamo approfondito come J. Hattie evidenzia le pratiche formative che hanno dimostrato efficacia attraverso l'analisi di dati e ricerche empiriche. La sua visione sull'apprendimento visibile c'è servita come guida per comprendere l'importanza di rendere l'apprendimento chiaro e comprensibile, sia per gli studenti che per gli insegnanti.

Durante le nostre sessioni, abbiamo anche discusso gli indicatori di successo proposti da J. Hattie, come il feedback, la chiarezza degli obiettivi di apprendimento e la valorizzazione delle aspettative degli studenti. Questi concetti s'intrecciano perfettamente con le metodologie attive, poiché entrambe mirano a rendere gli studenti protagonisti del proprio processo di apprendimento. Inoltre, abbiamo riflettuto su come applicare questi principi nella pratica quotidiana, sviluppando strategie d'insegnamento che incoraggino la partecipazione attiva e la riflessione critico-analitica.

L'approfondimento delle metodologie didattiche attive attraverso il *Cooperative Learning* e l'*Experiential Learning*, sostenuto dalla lettura di J. Hattie, ha fornito al nostro gruppo di lavoro strumenti e approcci pratici per trasformare l'aula in un ambiente di apprendimento coinvolgente e produttivo. Questo percorso formativo ci ha permesso di valorizzare il potere della collaborazione e dell'esperienza diretta, incoraggiando tutti a diventare non solo studenti, ma anche co-creatori di conoscenza”.

2.5 Scuola e territorio

La relazione tra scuola e territorio è un tema presente nella normativa scolastica italiana, rafforzato, a partire dalla fine degli anni Novanta, con il Decreto del presidente della Repubblica n. 275 del 1999, il quale ha introdotto l'autonomia didattica e

organizzativa per le istituzioni scolastiche; in particolare, gli articoli 3 e 4 richiamano la connessione tra le esigenze educative dei diversi indirizzi di studio e quelle del contesto sociale, culturale ed economico.

In relazione a tali finalità, i dirigenti scolastici sono chiamati a impegnarsi per attivare rapporti con enti locali e istituzioni culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio²⁶.

L'indirizzo che emerge è quello di considerare la scuola come parte integrante e proattiva di un percorso educativo allargato ad altri luoghi, occasioni e processi rispetto a quelli svolti tradizionalmente all'interno delle aule e degli edifici scolastici.

L'idea di un processo educativo relegato non soltanto all'ambiente scolastico, ma partecipato dalla comunità nel suo complesso era evidente già nel 1972 con il Rapporto Faure dell'UNESCO, che affermava come non fosse più possibile delegare la trasmissione del sapere alla scuola intesa come *“una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società”*²⁷.

Nella tradizione pedagogica italiana, questo orientamento trova riscontro nella proposta di sistema formativo allargato e integrato.

L'idea di sistema formativo integrato si riferisce a una concezione sostenuta sin dagli anni Ottanta, che enfatizza l'interdipendenza e l'integrazione tra la scuola, considerata l'istituzione fondamentale per l'educazione, e le altre realtà educative presenti nel contesto territoriale, come la famiglia, le comunità sociali, gli ambienti lavorativi e le comunità religiose. Questa visione, supportata da Franco Frabboni (1981)²⁸, nasce dalla consapevolezza della crisi affrontata dalla scuola e della sua crescente incapacità formativa.

Da un punto di vista normativo, la scuola può utilizzare dispositivi e strumenti previsti dalla Decreto del presidente della Repubblica n. 275 del 1999 sull'autonomia scolastica per la costruzione della relazione con il territorio. L'autonomia consente, infatti, alle governance scolastiche di definire e realizzare la propria proposta educativa come risposta al contesto territoriale in cui è inserita. Di conseguenza, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) si configura come il documento in cui prende forma e si realizza la progettualità educativa della scuola, in cui sono rintracciabili gli elementi caratterizzanti la sua relazione con il territorio. Se, da un lato, la normativa scolastica presenta e propone dispositivi in grado di connettere scuola e territorio, la costruzione dell'offerta formativa tra dentro e fuori l'istituzione scolastica necessita di approcci pedagogici capaci di orientare questa relazione verso la realizzazione di percorsi formativi significativi per studenti e studentesse di qualità²⁹.

²⁶ In Italia, in continuità con questi orientamenti, sono state avviate, nel corso degli anni, esperienze come Città educativa, Scuole aperte partecipate, Comunità educante e Città Amiche dei bambini; infine, le esperienze di Patti territoriali rivisti alla luce delle opportunità offerte dal Piano Scuola Estate 2021, con l'introduzione dei Patti educativi di comunità. Cfr. S. Chipa, C. Giunti, P. Lotti, L. Orlandini, L. Tortoli, et al. (Eds.). (2021). *“Avanguardie educative”. Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*. Indire; Per un approfondimento sull'esperienza delle Città educative, si vedano i link: <https://www.edcities.org/>; http://www.comune.torino.it/citedu/doc/ctd_ita.pdf. Per una panoramica sullo stato dell'arte dei Patti educativi di comunità in Italia, si veda il rapporto curato da Indire e Labsus: Le scuole da beni pubblici e beni comuni. Rapporto Labsus 2022; sull'amministrazione condivisa dell'educazione. Sito: <https://www.labsus.org/rapporto-labsus2022/>.

²⁷ Cfr. E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Armando Editore, Roma 1972.

²⁸ Cfr. F. Frabboni, *La città educativa verso un sistema formativo integrato*. Cappelli Editore, Bologna 1981

²⁹ Tra i dispositivi a cui la scuola può far riferimento, in relazione alle specifiche finalità, possiamo considerare l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, per le scuole di ogni ordine e grado, e i

2.5.1 La prospettiva pedagogica del Service Learning

Le opportunità derivanti dalla relazione tra scuola e territorio devono contribuire alla costruzione di una visione di scuola che integra il concetto di comunità. Il territorio, quindi, diventa parte integrante del curriculum e delle attività educative e, in questa relazione, anche gli spazi di apprendimento si aprono verso l'esterno e all'insieme delle relazioni che lo caratterizzano, generando e favorendo la connessione tra le opportunità derivanti dai contesti formali e non formali³⁰.

All'interno del nostro percorso formativo si è ragionato sul costrutto di *Service Learning* (SL) o Apprendimento Servizio Solidale (ASS), che consente la progettazione di percorsi educativi capaci di connettere la scuola con il contesto esterno.

In primis si è ragionato sulle numerose definizioni presenti in letteratura, la cui sintesi può essere ricondotta a due orientamenti: considerare il SL come una filosofia o come una pedagogia. Nel primo caso, si accentua la dimensione etica e di sviluppo delle competenze democratiche connesse all'approccio orientato all'impegno civico, alla partecipazione e all'esercizio democratico all'interno di una comunità; nel secondo, invece, il SL è considerato come tecnica e architettura per la costruzione del curriculum scolastico diventando elemento identitario³¹.

Tra i principi identitari del SL, la relazione con il territorio di riferimento è descritta dall'elemento "*creazione di partnership*", in cui è prevista l'attivazione e il consolidamento di alleanze e collaborazioni con gruppi, enti e organizzazioni del territorio le quali impegnano l'intera comunità educante nella pianificazione, progettazione ed esecuzione del percorso di SL.

Ciò consente la realizzazione di percorsi in cui studenti e studentesse sono effettivamente coinvolti e considerati come protagonisti attivi e le attività sono ricche di significati, perché partono da interessi, temi e problemi realmente vissuti e sentiti.

Da questa definizione si è analizzata e sviluppata una scheda narrativa con l'obiettivo di individuare esperienze di Service Learning.

Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), esclusivamente per le scuole secondarie di II grado.

³⁰ R. Bartolini, & G. Mangione, (2022). Small Schools: Rethinking the Forme Scolaire for an Educational Compact That Extends to the Community and the Territory. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 14–35.

³¹ Cfr. L. Mortari, (Ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Tabella 1 - Scheda narrativa (Fonte. Del Gottardo et. al. 2020)

Titolo del percorso di SL	
Classi, studenti e docenti coinvolti	
Discipline coinvolte	
Periodo di svolgimento	
Contesto scolastico	Descrizione del contesto scolastico dal punto di vista geografico, sociale ed economico.
Breve descrizione del progetto e delle attività	Input narrativi
Obiettivi del percorso di SL	- Il tema/problema da cui parte il percorso di SL è.... - I destinatari a cui si riferisce sono... - Gli obiettivi di apprendimento del percorso di SL sono...
Fasi e processi	- La motivazione su cui si basa è il percorso è... - Il problema di partenza è ... - Il suo impatto nella comunità è... - Gli studenti sono motivati a sviluppare questo percorso perché... - La comunità è stata coinvolta per... [Descrivi la tua esperienza di SL secondo le 5 fasi (Motivazione, Diagnosi, Pianificazione, Esecuzione, Chiusura) e i 3 processi trasversali (Riflessione, Documentazione e Comunicazione, Valutazione e Monitoraggio)]
Relazione con la comunità esterna alla scuola	- I partner che hanno partecipato attivamente al percorso sono... - [Descrivi alcune delle interazioni avute con le famiglie, la comunità, gli enti locali, ecc., focalizzandoti sulle strategie di comunicazione e partecipazione e sugli eventuali finanziamenti ottenuti]
Realizzazione	Il percorso persegue come obiettivi di apprendimento... e come obiettivi di servizio... • [Indica eventuali altri obiettivi che ritieni importanti]

3. Conclusione

L'esperienza formativa e trasformativa della formazione con gli insegnanti ha rappresentato un'opportunità unica per attuare una cultura dello sviluppo professionale emergente. Al termine di questo percorso formativo, è possibile evidenziare le significative ricadute che hanno arricchito la professionalità degli insegnanti partecipanti. Queste ricadute non solo hanno ampliato le loro competenze, ma hanno anche fornito strumenti pratici per affrontare le sfide quotidiane dell'insegnamento.

In primo luogo, *la consapevolezza del proprio agire didattico* rappresenta il fulcro di questo percorso. Gli insegnanti hanno avuto l'opportunità di riflettere sulle loro pratiche e sulle modalità di interazione con gli studenti, riconoscendo l'importanza di un approccio consapevole e intenzionale. Questo processo di autovalutazione ha permesso loro di identificare punti di forza e aree di miglioramento, promuovendo una continua evoluzione professionale.

In secondo luogo, *la progettazione e valutazione di esperienze formative* sono state al centro delle attività formative. Gli insegnanti hanno migliorato la propria capacità di strutturare percorsi didattici mirati, capaci di rispondere alle esigenze specifiche dei propri studenti e del contesto in cui operano. Queste capacità non solo arricchiscono le opportunità di apprendimento, ma portano anche a una valutazione più significativa ed efficace, in grado di misurare non solo i risultati scolastici, ma anche le competenze trasversali e le esperienze vissute dagli studenti.

Infine, *la capacità di leggere la relazione scuola-territorio* è emersa come una competenza fondamentale per gli insegnanti. Riconoscere e valorizzare il contesto sociale, culturale ed economico in cui opera la scuola consente agli educatori di promuovere una didattica che sia non solo *indoor*, ma anche profondamente radicata nella realtà dei loro studenti. Questa lettura critica del territorio stimola collaborazioni proficue con le comunità locali e altre istituzioni educative, rafforzando il legame tra la scuola e il contesto circostante. Il percorso formativo ha rappresentato un'opportunità unica per gli insegnanti di sviluppare una visione integrata e consapevole del loro ruolo educativo.

Bibliografia

Bartolini R., & Mangione G., (2022). Small Schools: Rethinking the Forme Scolaire for an Educational Compact That Extends to the Community and the Territory. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 14–35.

Bresler L., Macintyre Latta M. (2009). Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy. *International journal of education & the arts*, 9(2), p. 1-20

Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L., et al. (Eds.). (2021). *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*. Indire; Per un approfondimento sull’esperienza delle Città educative, si vedano i link: <https://www.edcities.org/>; http://www.comune.torino.it/citedu/doc/ctd_ita.pdf.

- Corbett A.C., Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 2005.
- Costa M. (2016), L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare, *Formazione e insegnamento*, 14(2).
- Davies P., (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2).
- Del Gottardo E., Maci P., Scarinci A., *Disagio scolastico, bisogni educativi e processi di inclusione*, Progedit, Bari 2020.
- Del Gottardo E., *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto Editore, Napoli 2016.
- Engeström, R., Batane, T., Hakkarainen, K., Newnham, D. S., Nleya, P., Senteni, A., Sinko, M. A draft of Reflections on Change Laboratory: toward a dynamic interplay of global and local forces in designing change in education. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 129-147, 2014
- European Commission, *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM (2018) 24 final 2018/0008 (NLE)
- Faure E. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Armando Editore, Roma 1972.
- Fox, H. (2020). Teacher as a performer or a professional? An exploration into the possible impacts of performative culture on teachers' identities. *PRACTICE*, 3(1), 43–50. <https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1833232>
- Fabbroni F., *La città educativa verso un sistema formativo integrato*. Cappelli Editore, Bologna 1981.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Una scuola per il Duemila*, Sellerio, Palermo 2014.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Kolb A.Y. & Kolb D. A., *Experiential Learning Theory Bibliography: Recent Research*, 2005-2007
- Margiotta U., (a cura di), *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Armando Editore, Roma 1999, ed anche G. Luzzatto, *La formazione e il reclutamento dei docenti*, in V. Campione e F. Bassanini (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Passigli Editori, Firenze 2011.
- Mezirow J., Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, E.W. Taylor (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass.
- Mulè P., *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici*, in Elia, Polenghi, Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico – sociali*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- Montalbetti K., (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. Implicazioni per la didattica universitaria, In L. Ghirotto (Ed.). *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Bologna: Università degli Studi di Bologna.
- Mortari L., (Ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Murri S., Scotta D., Patera S. Learning and participation in the zeta and alpha generations. Emerging theoretical perspectives on digital educational poverty and the third level of the digital divide. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(2), Edizioni Universitarie Romane, 2024.

Patera S., Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali, in "*Scuola democratica, Learning for Democracy*" 1/2019, pp. 195-208, <https://doi:10.12828/93401>

Rasmussen T., (2011). Knowledge production and Social Work: Forming Knowledge Production. *Social Work and Social Sciences Review*, 15 (1).

Reggio P., *Il quarto sapere, Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.

Rychen D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers

Trinchero R., (2017). L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9.

Trinchero R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G., (2020), The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? in *Italian Journal of Educational Research*, XIII, n. 25.

Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.