

UNA COMUNITÀ DI PRATICA PER L'AUTOFORMAZIONE E LA RICERCA: IL POST MASTER ITALS

di Patrizia Ceola e Sarah Corelli¹

ABSTRACT

Nell'ambito dei "Progetti Speciali – Gruppi di ricerca" del Laboratorio Itals è attivo, da un decennio, il progetto del Post Master Itals. Questa iniziativa costituisce per i diplomati dei Master Itals un'opportunità per sviluppare la professionalità docente e continuare la propria formazione, avvalendosi di un ambiente digitale e di una comunità di pratica. Nel presente articolo le autrici, coordinatrici del Post Master, ne tracciano le linee e le attività principali, soffermandosi sulle caratteristiche tecniche degli strumenti utilizzati e sulle motivazioni delle scelte formative operate.

1. DI CHE COSA SI TRATTA

La comunità di pratica Post Master Itals, attualmente attiva, è nata nel 2015 partendo da un progetto iniziato nel gennaio 2011 e noto come Mafter2. La comunità riunisce i diplomati dei Master Itals di primo e secondo livello interessati a continuare a ricercare, a formarsi, autoformarsi e condividere informazioni.

Inizialmente l'attività si è sviluppata all'interno della piattaforma Moodle ed è stata gestita in modo volontario dai diplomati. Ogni trimestre veniva scelto un moderatore tra coloro che avevano proposto la propria candidatura all'avvio dell'iniziativa. Compito del moderatore era quello di gestire l'apertura dei blocchi di discussione, guidare le interazioni, inserire il materiale e sollecitare la partecipazione attiva (Corelli, 2011). Il suo compito principale era quello di stimolare la comunicazione tra pari e fare in modo che l'esperienza continuasse a trovare nuova linfa negli interventi dei diversi partecipanti. Al termine di ogni mese, il moderatore inseriva in piattaforma la sintesi della discussione con le informazioni principali.

Dalle riflessioni nate all'interno del forum è emersa la necessità di una loro diffusione pubblica e questo ha portato al Primo convegno diplomati "Master Itals 2° livello" che si è tenuto a Venezia dal 5 al 7 luglio 2012.

A partire da settembre 2015 l'istanza è stata spostata sulla piattaforma Drupal ed è stata aperta anche ai diplomati del Master Itals di primo livello.

¹ L'articolo e le attività sono frutto della stretta collaborazione tra le due autrici; Sarah Corelli ha curato in particolare i capitoli 1 e 2, Patrizia Ceola i capitoli 3 e 4.

La nuova comunità resta su base volontaria per gli utenti, mentre le due coordinatrici sono stabili e hanno la funzione di stimolare la comunicazione e l'interazione tra i corsisti, ma anche di gestire le aree presenti all'interno della piattaforma.

In questa seconda fase, in base alle nuove esigenze ed esperienze, l'iniziativa si è articolata in diverse attività: forum online, seminari in presenza, convegni e laboratori. Per illustrare l'esperienza del Post Master Itals si è ritenuto utile soffermarsi sulle caratteristiche tecniche degli strumenti utilizzati e sulle motivazioni delle scelte formative operate oltre che sintetizzarne le principali attività.

2. LA RETE NELL' AUTOFORMAZIONE DEI DOCENTI

La formazione a distanza (FAD) è una pratica educativa che favorisce un processo di apprendimento che avvicina la conoscenza allo studente (Deschênes e Matteis, 2006: 11) permettendogli di migliorare le proprie competenze professionali attraverso la fruizione di materiali direttamente a casa propria (Allegrezza 2010: p. 9). Gli apprendenti possono scegliere le opportunità che sembrano più comode e più adeguate ai propri bisogni (Lee e McLoughlin: 2010), definendo i tempi e le tecnologie che possono essere utilizzate a supporto dello stesso.

2.1. LA FORMAZIONE A DISTANZA: DALLA PRIMA ALLA TERZA GENERAZIONE

I momenti su cui si fonda la formazione a distanza sono tre.

La formazione della prima generazione trova le sue radici nella seconda metà del XIX secolo in Inghilterra (Allegrezza, 2010:9), quando si sente la necessità di fornire ai lavoratori maggiori competenze nell'ambito professionale. Lo sviluppo di questo tipo di formazione avviene in concomitanza con la nascita e lo sviluppo del servizio postale. Prevede infatti che lo studente scelga l'argomento su cui vuole aggiornarsi e sviluppare le proprie competenze, si iscriva a un corso e inizi a ricevere per posta, periodicamente, il materiale su cui lavorare e su cui svolgere compiti specifici. Il *medium* è quindi cartaceo e la comunicazione avviene esclusivamente in forma scritta. Svolti i compiti, infatti, lo studente li invia al docente che provvede alla correzione e alla valutazione del segmento formativo. L'interazione è tra docente e studente e viceversa, non c'è alcuna possibilità di interazione con gli altri compagni che stanno seguendo il corso. L'utilizzo del servizio postale rende inoltre l'interazione estremamente lenta, poiché è vincolata a condizioni indipendenti dall'individuo.

Con l'avvento della radio si apre un nuovo panorama. Agli inizi del '900 in Inghilterra la BBC inizia ad utilizzare il mezzo radiofonico come *medium* per costruire percorsi formativi per lavoratori che avevano la necessità di migliorare le proprie competenze di tipo professionale. In questo caso lo studente ascolta la trasmissione radio, ma non ha compiti ed esercizi da inviare, gli esercizi, se assegnati, servono per l'autovalutazione e sono corretti nel corso della trasmissione successiva.

Con lo sviluppo della televisione molti programmi di formazione si trasferiscono sul video e si avviano a raggiungere un pubblico sempre più ampio, come dimostra la

trasmissione andata in onda in Italia a partire dal 15 novembre 1960: *Non è mai troppo tardi*, che aveva lo scopo di insegnare a leggere e scrivere agli italiani adulti analfabeti.

Negli anni Sessanta, si apre il periodo della FAD di seconda generazione: cominciano a svilupparsi i primi corsi multimediali in cui si integrano testi scritti, audio e video diffusi con audio- e videocassette. A partire dalla fine degli anni Ottanta i materiali iniziano a essere distribuiti anche su supporti digitali (Floppy Disk, Cd-Rom) e diventano fruibili attraverso il proprio Personal Computer. Aprendo il programma lo studente ha la possibilità di scegliere il proprio percorso all'interno della struttura ipertestuale. Con l'avvento della rete internet, nell'era del web 1.0, il materiale viene trasferito dal supporto digitale alla rete, che diventa un contenitore di informazioni a cui l'utente può accedere. Il tecnico carica il corso e lo diffonde in rete, l'utente accede al servizio, naviga all'interno del percorso ipertestuale, svolge gli esercizi. L'interazione continua ad essere tra studente e docente anche se più veloce: inizialmente avviene telefonicamente e successivamente attraverso la comunicazione via e-mail.

Nel corso della FAD di seconda generazione la formazione diventa *Computer Based Training* (CBT), ma non assistiamo a una trasformazione del modello pedagogico, il computer diventa il mezzo per la fruizione del materiale didattico (Epifani, Marinucci 2004: 8) che resta trasmissivo e fondato sulle conoscenze. Lo studente entra nel corso, segue il percorso ipertestuale che è stato confezionato per lui dal progettista e svolge le attività richieste. Il processo viene chiuso all'interno della relazione studente-ipermedia. La modalità resta, perciò, asincrona e uno a uno. A differenza di quanto avveniva nella FAD di prima generazione, aumenta la velocità di correzione del compito, lo studente ha, infatti, la possibilità di svolgere i test di valutazione a risposta chiusa (Cacciamani, Ligorio, Spadaro, Cesareni, Varisco 2004), che danno un feedback immediato legato alle azioni dello studente. L'attenzione resta quindi centrata sulla valutazione delle conoscenze e il tempo di esecuzione e il tempo di connessione diventano uno dei parametri di valutazione.

Il cambiamento pedagogico avviene con il passaggio alla terza generazione FAD. L'evoluzione dell'architettura della rete Internet e la nascita del *World Wide Web* o Web 2.0 ha modificato radicalmente l'approccio allo strumento informatico. La rete è diventata da statica a dinamica e interattiva. Gli utenti non sono solo più fruitori, ma diventano anche generatori di contenuto, l'azione da asincrona può diventare sincrona e, elemento principale di cambiamento, l'interazione non è più esclusivamente tra docente e studente, ma è principalmente tra studente e studente. Il docente cambia il suo ruolo di trasmettitore della conoscenza per trasformarsi in facilitatore (Roger, 1969): diventa un tutor, e gli studenti diventano la parte attiva dell'azione di insegnamento/apprendimento. Oltre a intervenire con risposte scritte alle sollecitazioni del tutor, gli utenti possono caricare immagini, audio, video, ed è possibile comunicare in modo sincrono (chat, instant messaging, videoconferenza) e asincrono (e-mail, mailing list, newsgroup). L'apprendimento diventa in questo modo da statico dinamico e permette allo studente di ampliare il proprio percorso in modo reticolare, sviluppando i punti che maggiormente interessano, lasciando sullo sfondo gli altri aspetti. La comunità diventa quindi l'elemento centrale di questa fase della formazione a distanza,

attraverso attività di gruppo, discussioni tra pari, attività esperienziali e un uso limitato della lezione di tipo frontale.

Questa trasformazione ha dato la possibilità di passare dalla CBT alla *Computer Mediated Communication* (CMC) e alla *Technology Enriched Learning* (TEL), in cui la tecnologia diventa uno strumento per facilitare l'apprendimento. Si passa così dalla formazione intesa come evento individuale alla formazione intesa come evento collettivo e sociale. L'apprendente non si relaziona più con il proprio PC che gli dà delle risposte prestabilite, ma si relaziona con dei compagni, con una comunità, con cui può interagire e cooperare per l'intera durata del corso. L'aula fisica diventa così un'aula virtuale, che permette allo studente di selezionare al meglio i propri argomenti e momenti di studio, ma allo stesso tempo offre la possibilità continua di confronto e di crescita. Si passa così dallo sviluppo di conoscenze allo sviluppo di competenze.

Questo tipo di apprendimento offre agli apprendenti ulteriori possibilità, attraverso dimensioni nuove di studio (Goode 2007) che rendono lo studente capace di scegliere in base ai propri bisogni e ai propri interessi, spingendolo a una maggiore responsabilità: gli studenti devono infatti diventare capaci di auto-regolarsi e di promuovere il proprio apprendimento, in modo che questo sia efficace, ma allo stesso tempo stimolante (Collis, 1998).

2.2. LA FORMAZIONE A DISTANZA NEL POST MASTER ITALS: GLI STRUMENTI UTILIZZATI

La comunità Post Master Itals si situa nella fase TEL e ha utilizzato nella sua storia per la creazione dei propri materiali e delle proprie attività due piattaforme *web based*: la piattaforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) fino al 2015 e successivamente la piattaforma Drupal. Si tratta di piattaforme *open source* che permettono ai formatori di creare siti di formazione efficaci e di favorire lo sviluppo della "competenza sociale" e di supportare la condivisione delle conoscenze più che la loro diffusione *top-down* (Elia, Murgia 2008: 79). Tale visione della comunità è fondamentale per l'istanza *online* del Post Master Itals, dal momento che i membri della comunità condividono uno stesso percorso formativo. Il loro è un rapporto tra pari, teso a far crescere professionalmente sia chi propone il materiale, sia chi ne fruisce.

I due ambienti presentano delle caratteristiche diverse: *Learning Management System* (LMS) per Moodle e *Content Management System* (CMS) per Drupal.

2.2.1. MAFTER 2 IN MOODLE

Moodle è nato nel 1999 ed entrato in attività nel 2004; nel 2010 ne è uscita la versione 2.0. La comunità Post Master Itals era sviluppata sulla versione Moodle 1.0.

Elemento cardine della piattaforma Moodle sono i moduli definiti corsi che permettono di inserire sia risorse che attività. Nella versione attuale sono circa 20 le attività disponibili (forum, glossari, wiki, compiti, quiz, moduli scelta (sondaggi, SCORM² players, database ecc.) Ogni attività può essere personalizzata in base alle caratteristiche del corso e alle necessità della piattaforma. Le diverse attività possono essere modulate in base agli obiettivi collettivi e individuali che si vogliono raggiungere. Una delle caratteristiche fondamentali dell'ambiente Moodle è la possibilità di creare interazione e sviluppare relazioni tra gli studenti attraverso la struttura del forum, ma anche attraverso i sistemi di messaggistica interna, i blog e l'elenco dei partecipanti, che permette di interagire direttamente con l'utente prescelti (I Master Itals di primo e secondo livello sono sviluppati sulla piattaforma Moodle).

L'esperienza del Mafter2 è stata sviluppata e implementata all'interno della piattaforma Moodle nella modalità di seguito sintetizzata.

L'utente, eseguito il login, entrava nell'*home page* della comunità che presentava tutti gli elementi costitutivi della piattaforma (fig. 1).

² SCORM (Shareable Content Object Reference Model) è un elemento che permette lo scambio di contenuti digitali in maniera indipendente da una piattaforma.

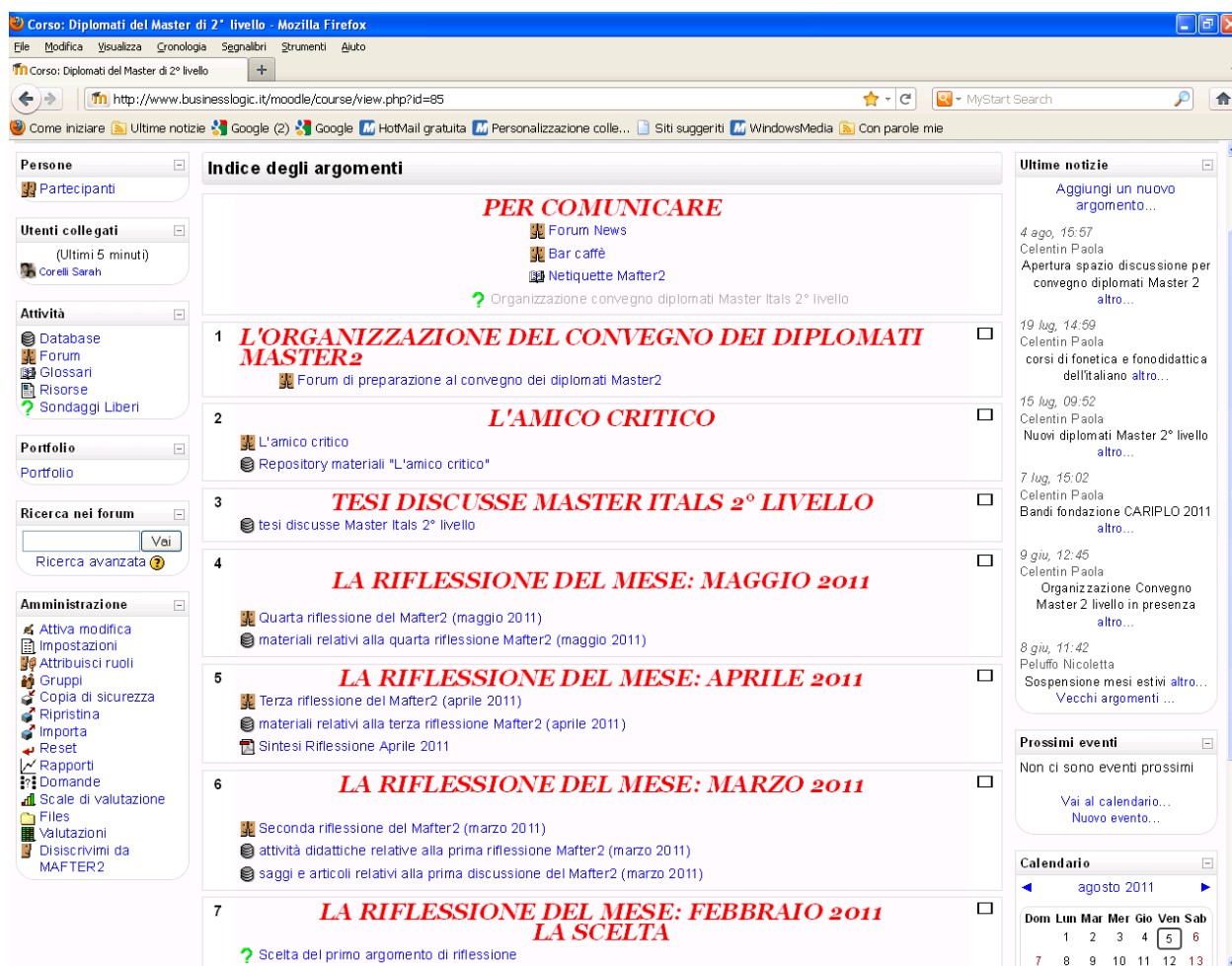


Fig. 1: Homepage della piattaforma Post Master Itals in Moodle

La pagina era suddivisa in tre colonne.

Nella prima erano presenti strumenti di servizio:

- *Utenti connessi*: per poter contattare direttamente gli utenti e creare gruppi di lavoro e di ricerca.
- *Attività disponibili*: per la presentazione delle attività.
- *Strumenti di ricerca e amministrazione*.

Nella colonna di destra erano presenti:

- *Ultime notizie*
- *Barra di Ricerca nel forum*.

Il cuore dell'*home page* era rappresentato dalla colonna centrale, in cui, suddivisi in blocchi, si trovavano i diversi nuclei di lavoro.

Lo spazio in primo piano era dedicato alla *Comunicazione* che includeva il *Forum news* e il *Bar-caffè*.

Il *Forum news* contiene tutte le informazioni e gli annunci di carattere generale: apertura di sezioni particolari, sospensioni delle attività e quant'altro possa risultare interessante per gli iscritti alla piattaforma e non solo a coloro che prendono parte alle singole discussioni; i diversi *thread* possono essere aperti dai moderatori del periodo.

Il *Bar-caffè* punta alla creazione di una discussione che non sia solo professionale, ma anche personale, con condivisione di difficoltà o di attività che si vorrebbero svolgere. L'aspetto della socializzazione all'interno della comunità è fondamentale e per realizzarlo è necessario che gli utenti abbiano anche degli spazi informali dove poter stringere relazioni, imparare a conoscersi non solo dal punto di vista professionale, ma anche umano, spazi in cui creare quella condivisione di interessi che va al di là del puro aspetto lavorativo.

La parte più rilevante della sezione centrale è rappresentata dalle *Discussioni del mese*. Ogni mese il moderatore sceglie un argomento che verrà sviluppato attraverso l'interazione tra gli utenti e la condivisione di materiali. Ogni blocco è caratterizzato dal titolo *Riflessione del mese di...* che mette in evidenza il periodo di svolgimento, uno spazio *repository* e dei documenti per la riflessione. Per la costruzione della *repository* si è preferito privilegiare lo strumento *database* messo a disposizione da Moodle, poiché si ha la possibilità di presentare una scheda sintetica del documento caricato, fornendo indicazioni sull'autore, sulle tipologie di materiale, sul *file* e sul livello linguistico. In questo modo si rendono più semplici le ricerche.

Uno spazio particolare è quello fornito dalla sezione *L'amico critico*. La figura dell'amico critico, tipica dell'ambito della Ricerca Azione, ha lo scopo di fornire al ricercatore un altro punto di vista del processo di ricerca favorendo il processo di triangolazione delle informazioni. L'esigenza di confronto "critico" per riflettere sul proprio agire è emersa fin dalla fase di progettazione dell'istanza, pertanto si è pensato di aprire questo spazio lasciandone la gestione agli utenti.

Anche nel blocco *L'amico critico* è stata posta una *repository* in cui è possibile collocare le risorse che si vogliono porre all'attenzione dei colleghi, indicando perché sono state positive o perché non hanno risposto in modo efficace agli obiettivi che ci si era prefissati.

2.2.2. POST MASTER ITALS IN DRUPAL

Drupal, piattaforma CMS è costituita da un software libero distribuito con licenza GNU GPL³ scritto in PHP⁴, che permette all'utente di scaricare, creare e condividere il proprio materiale. Globalismo, innovazione e collaborazione (Drupal.org) sono i tre cardini attorno a cui ruota il progetto. La possibilità di mettere in contatto gli utenti in modo innovativo, attraverso la collaborazione, ha spinto al trasferimento del Post Master dalla Piattaforma Moodle alla piattaforma Drupal.

Il software di Drupal è costituito da una base stabile, definita "core" in cui sono presenti moduli che permettono di inserire, modificare e catalogare i contenuti, eseguire ricerche, partecipare a forum e inserire commenti, elaborare wiki e elementi di scrittura collaborativa, fornire feed RSS. Ai moduli base, attraverso ganci è possibile inserire i moduli creati dagli utenti come gestioni di gallerie fotografiche, di video, creazione e organizzazione di gruppi autogestiti.

La comunità online Post Master Itals (post.itals.it) è costituita da una home page pubblica in cui sono inserite informazioni relative ad eventi di formazione, offerte di lavoro e altre attività rivolte al pubblico dei docenti di italiano per stranieri. Dall'Home Page è possibile accedere alla parte riservata inserendo nome utente e password. Alla sezione riservata possono accedere solo i diplomati del Master Itals di primo e secondo livello, che si iscrivono autonomamente e la loro accettazione è confermata dalle coordinatrici.

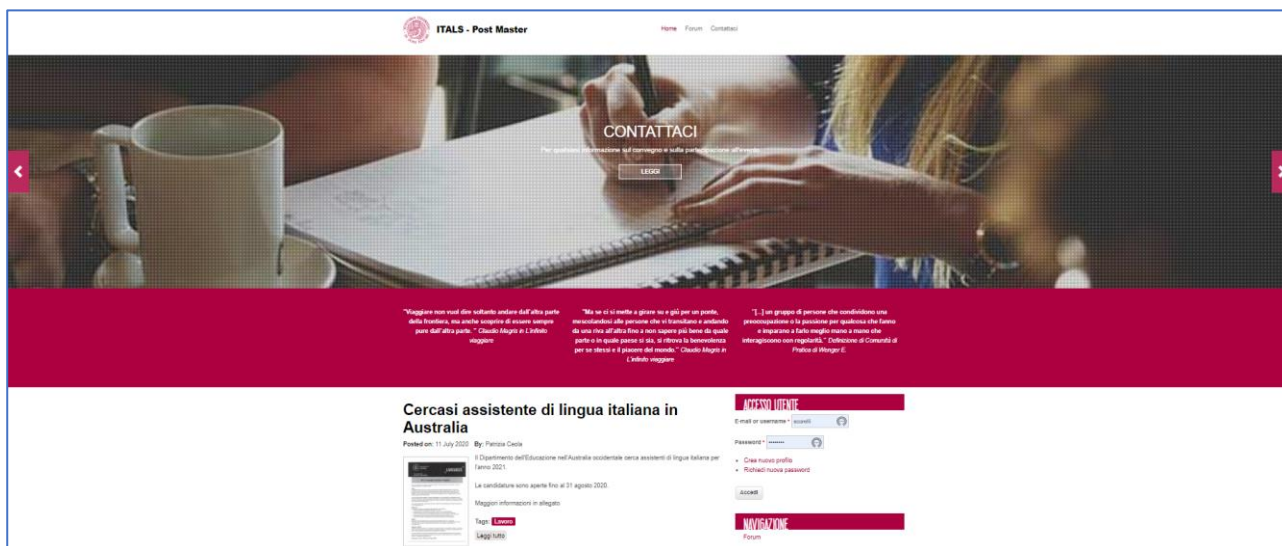


Fig. 2: Home Page piattaforma Post Master Itals in Drupal

³ GNU General Public License è la licenza utilizzata dalla maggior parte dei software e dei programmi liberi.

⁴ PHP (Hypertext Preprocessor) è un linguaggio di scrittura che permette la programmazione di pagine web dinamiche.

La schermata a cui si accede nell'ambiente riservato presenta: una bacheca forum e un archivio con le notizie, in cui sono conservate le attività degli anni accademici precedenti. Sulla destra si trovano: User menu, Navigazione e I miei gruppi, che inviano alle altre sezioni del sito.

Forum	Argomenti	Messaggi	Ultimo contenuto
Bar Caffé In questo forum è possibile presentarsi e discutere di argomenti diversi da quelli trattati negli altri forum tematici. Unsubscribe from this forum	24	202	Di Mara Montella 2 anni 1 settimana fa
Esperienze e suggerimenti Subscribe to this forum	2	5	Di Patrizia Ceola 2 anni 1 mese fa
Discussioni e ricerche 2020 Subscribe to this forum	7	32	Di Patrizia Ceola 3 giorni 3 ore fa
Discussioni e Ricerche 2019 Subscribe to this forum	9	132	Di Patrizia Ceola 1 anno 1 settimana fa
Archivio			
[2018] Comunità di pratica e aggiornamento dell'insegnante di italiano LS/L2 Subscribe to this forum	5	94	Di Patrizia Ceola 3 anni 9 mesi fa

Fig. 3: Post Master Itals: Forum e Archivio

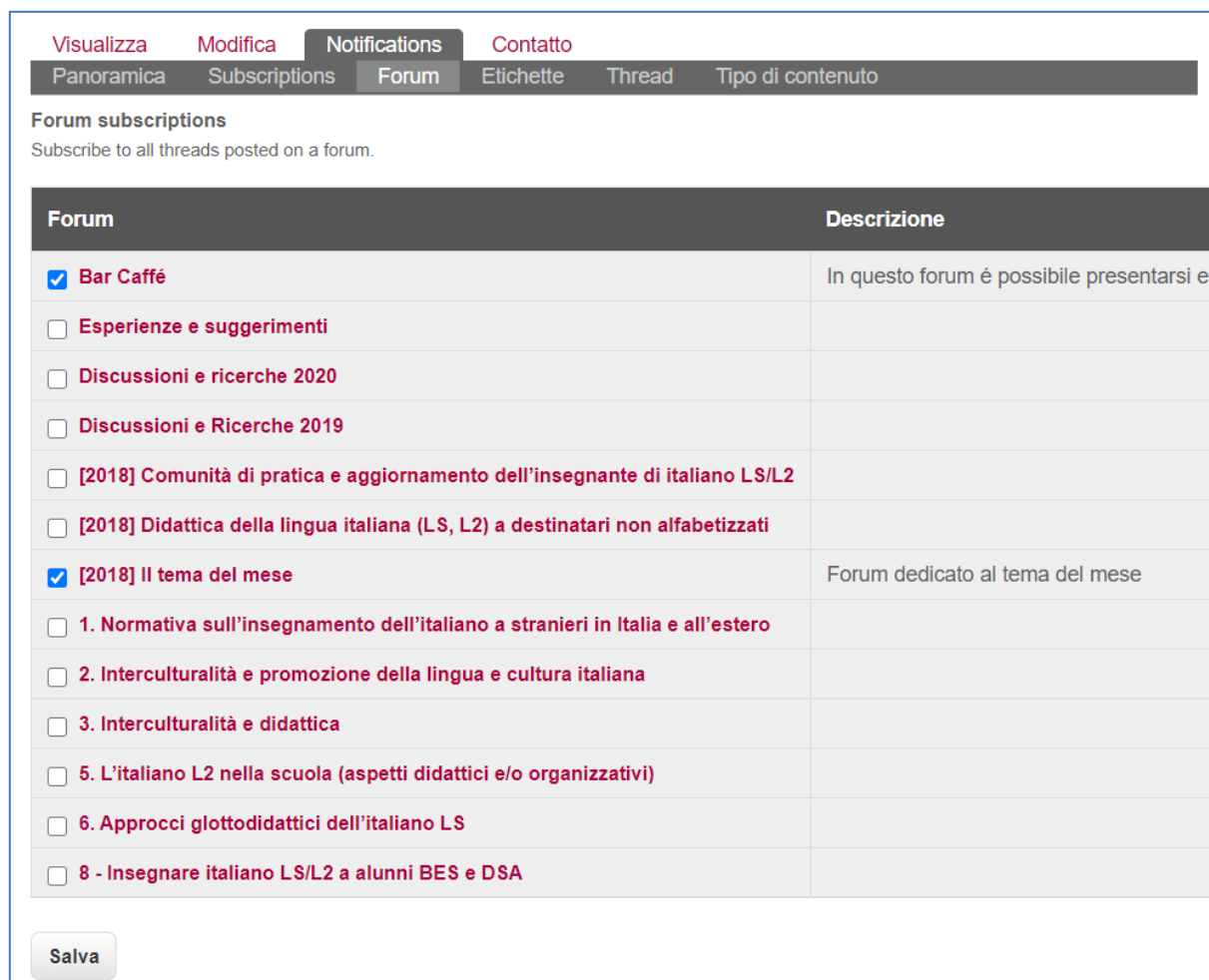
La sezione forum è suddivisa in:

- Bar caffè: gli iscritti possono inserire comunicazioni e richiedere informazioni su argomenti di studio o ricerca;
- Esperienze e suggerimenti: gli utenti possono inserire esperienze didattiche e suggerimenti di ricerca;
- Discussioni e ricerche 2020
- Discussioni e ricerche 2019.

Nelle due sezioni "Discussioni e ricerche" sono presenti le discussioni affrontate nel corso degli ultimi due anni accademici e per l'anno 2020 sono inserite le proposte del *Laboratorio 1* e del *Laboratorio 2* oggetto di questo articolo.

La sezione User Menu, permette all'utente di vedere le caratteristiche del suo profilo, può modificare la password e il proprio indirizzo mail, può definire le notifiche che vuole ricevere (figura 3). Il modulo notifica è stato approntato dal webmaster per permettere agli utenti di essere sempre aggiornati, senza dover necessariamente loggarsi per vedere modifiche e cambiamenti. La funzione ha favorito gli accessi, infatti prima di

questa introduzione, molte delle notizie venivano perse e l'interazione all'interno del sito era piuttosto limitata.



Visualizza Modifica Notifications Contatto

Panoramica Subscriptions Forum Etichette Thread Tipo di contenuto

Forum subscriptions
Subscribe to all threads posted on a forum.

Forum	Descrizione
<input checked="" type="checkbox"/> Bar Caffé	In questo forum è possibile presentarsi e c
<input type="checkbox"/> Esperienze e suggerimenti	
<input type="checkbox"/> Discussioni e ricerche 2020	
<input type="checkbox"/> Discussioni e Ricerche 2019	
<input type="checkbox"/> [2018] Comunità di pratica e aggiornamento dell'insegnante di italiano LS/L2	
<input type="checkbox"/> [2018] Didattica della lingua italiana (LS, L2) a destinatari non alfabetizzati	
<input checked="" type="checkbox"/> [2018] Il tema del mese	Forum dedicato al tema del mese
<input type="checkbox"/> 1. Normativa sull'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero	
<input type="checkbox"/> 2. Interculturalità e promozione della lingua e cultura italiana	
<input type="checkbox"/> 3. Interculturalità e didattica	
<input type="checkbox"/> 5. L'italiano L2 nella scuola (aspetti didattici e/o organizzativi)	
<input type="checkbox"/> 6. Approcci glottodidattici dell'italiano LS	
<input type="checkbox"/> 8 - Insegnare italiano LS/L2 a alunni BES e DSA	

Salva

Fig. 4: Post Master Itals: Area notifiche

Attraverso la sezione navigazione è possibile accedere agli atti del convegno del 2016 e all'archivio delle Tesi del Master di primo e secondo livello. Le tesi, consultabili dagli utenti, vengono caricate dal webmaster al termine di ogni sessione di discussione, solo a seguito della consegna delle liberatorie da parte dei corsisti.

Nella sezione *I miei gruppi* si trovano gruppi di discussione:

- A- Normativa e sull'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero. Aggiornamenti.
- B- Proposte di lettura e novità editoriali
- C- Strumenti digitali e materiali per la didattica

Il gruppo B presenta tre sotto-sezioni

- Saggi omaggio. Libri omaggio
- Ho letto, vi consiglio
- Novità editoriali

in cui vengono riportati e archiviati materiali di approfondimento e aggiornamento con le principali novità editoriali.

Il gruppo C presenta due sotto-sezioni:

- Materiali per la didattica
- Strumenti digitali per la didattica

Gli aggiornamenti delle diverse sezioni vengono fatti periodicamente dalle responsabili della piattaforma sulla base delle informazioni che possono essere reperite in rete o attraverso indicazioni che arrivano dai partecipanti stessi alla piattaforma.

2.3. I LABORATORI 2019/2020

Nel corso dell'anno accademico 2019/2020 sono stati attivati due laboratori frequentati complessivamente da 12 diplomati. Per lo svolgimento delle attività si sono utilizzate tre modalità:

- Piattaforma Drupal nella fase di individuazione e definizione dell'argomento;
- Google Gruppi per la realizzazione del laboratorio;
- Skype per la riflessione finale.

Nel forum di Drupal è stata lanciata la discussione, in cui tutti i partecipanti alla piattaforma, hanno avuto la possibilità di intervenire e di esprimere la loro opinione circa l'argomento proposto o di aggiungere informazioni e riflessioni. Allo stesso tempo hanno avuto tutte le indicazioni per l'iscrizione al laboratorio Google per quanti interessati a parteciparvi.

Il laboratorio vero e proprio si è svolto invece attraverso il servizio di Google denominato Google Gruppi. Il servizio, attivo dal 2001, permette agli utenti di creare un gruppo di discussione a cui è possibile accedere sia attraverso l'interfaccia web sia attraverso la propria casella e-mail.

All'apertura del gruppo è possibile inserire un messaggio di benvenuto (Figura 5), non modificabile, in cui è possibile inserire le informazioni relative alle attività e agli interessi del gruppo. Nel caso dei laboratori la modalità prescelta è stata quella del gruppo chiuso, visibile solo ai membri, ma se si fosse ritenuto opportuno, sarebbe stato possibile permettere anche agli altri membri della comunità di visionare gli argomenti, senza però intervenire in modo attivo alla discussione. Gli utenti iscritti al laboratorio hanno invece potuto inserire diversi *thread* di discussione e hanno potuto interagire sia all'interno delle coppie che si sono formate per sviluppare la ricerca sia con gli altri membri del

gruppo-laboratorio per azioni di verifica e di confronto su quanto stava emergendo nel corso delle riflessioni.

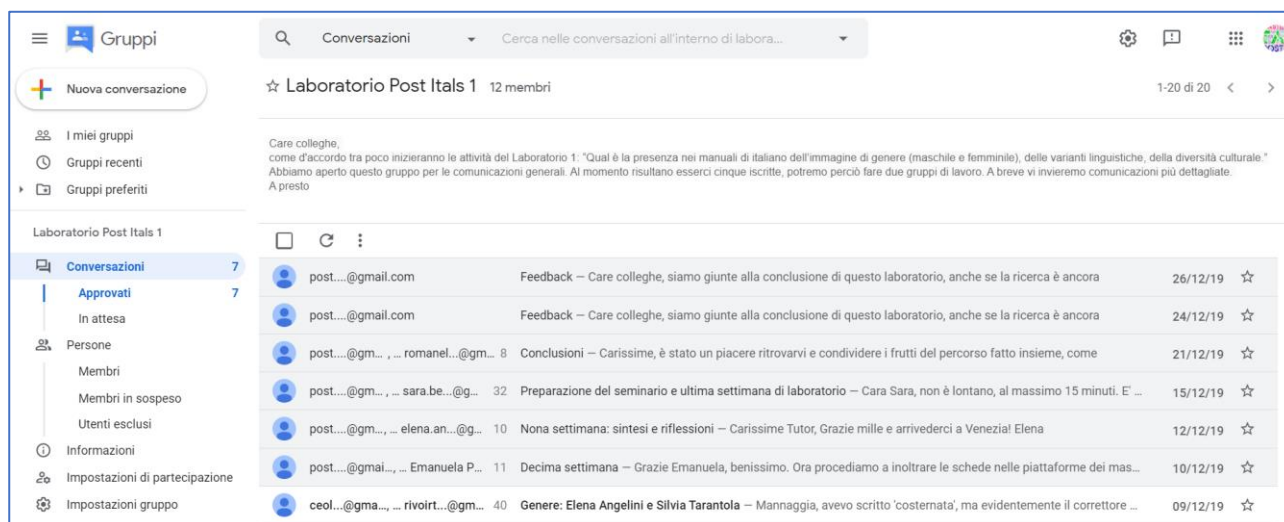


Fig. 5: Interfaccia web di Google Gruppi

I messaggi vengono recapitati contemporaneamente agli utenti del gruppo anche all'interno della casella di posta personale, da cui possono anche rispondere al gruppo, raggiungendo tutti in modo simultaneo.

Il primo laboratorio si è concluso con un'attività laboratoriale in presenza, a dicembre 2019, in un seminario rivolto a corsisti e diplomati Itals.

L'emergenza sanitaria che ha colpito l'Italia nella primavera del 2020 ha impedito la presentazione in presenza dei risultati del secondo laboratorio; è stata perciò rinviata a dicembre 2020, sostituendola nel frattempo con un "incontro" tra le responsabili della piattaforma e le quattro diplomate attraverso l'utilizzo del software Skype. La modalità di utilizzo prescelta è stata quella *peer-to-peer*: gli utenti in possesso di un client Skype, sono stati invitati a una conversazione video durante la quale sono stati rilevati punti di forza e di debolezza della ricerca, i secondi legati soprattutto alle difficoltà di tipo informatico dei loro discenti nel corso dello svolgimento della sperimentazione.

3. BASI TEORICHE DEL MODELLO DI FORMAZIONE

La proposta di formazione Post Master Itals si inserisce in primo luogo nell'ampio quadro dell'educazione permanente. Mira, infatti, ad offrire occasioni e strumenti per concretizzare quel *lifelong learning* evidenziato come necessità e obiettivo sia in ambito internazionale (dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione delle comunità europee del 2000, ai documenti del 2015 dell'Unesco e dell'ONU sullo sviluppo sostenibile) sia nel sistema di istruzione e formazione italiano (Sibilio 2016: 135):

La dimensione *permanente* dell'educazione appare, quindi, come una delle emergenze del nostro tempo le cui istanze richiedono una riconfigurazione del significato della formazione docente che implica un ripensamento dei percorsi destinati alla costruzione delle competenze necessarie ad una didattica rispondente ai bisogni dell'evoluzione e dello sviluppo dell'individuo nel corso della vita, preparando l'esperienza dell'insegnamento e accompagnando il docente nelle diverse fasi di sviluppo professionale.

Negli ultimi vent'anni il significato di educazione permanente è stato ampliato e articolato andando oltre la durata nel tempo: (Dozza, Ulivieri 2008: 1129)

L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita (lifelong learning)*, si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeeep learning*) quanto più assicura salde "radici" cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi formativi ed esistenziali, abbracciando lingue di appartenenza, valori sociali, etici, religiosi, comunitari.

È, inoltre, indicata dagli stati dell'ONU come la strada da percorrere per raggiungere i *Sustainable Development Goals (SDGs 2030)* il cui concetto di sviluppo include aspetti sociali, umani, ecologici e politici oltre a quelli economici (Calaprice 2016: 240).

Tra gli elementi caratterizzanti l'educazione permanente ripresi dalla formazione attuata dal Post Master vi sono, dai più specifici ai più ampi: l'accessibilità, data dall'utilizzo della piattaforma on-line aperta; la valorizzazione e la messa in rete di formazione formale e informale del Master, sviluppata dai partecipanti sia nei loro luoghi di lavoro e di vita che nella stessa comunità di pratica del Post Master; il passaggio dall'educazione al *Learning* (Riva 2016: 210-212); l'impegno di autoeducazione e partecipazione, la produzione di conoscenza nel proprio contesto di lavoro (Federighi 2016: 224); la promozione di "*sistemi di relazione e sistemi di valore* attraverso cui realizzare la promozione di atteggiamenti di autoconsapevolezza e responsabilità nei confronti propri, altrui ed organizzativi." (Calaprice 2016: 244).

Inoltre, rivolgendosi specificamente a docenti, si offre come uno "spazio terzo" integrativo tra i saperi, da una parte tra ricercatori e docenti (Nigris 2016: 145), dall'altra tra gli stessi docenti-ricercatori.

Le basi teoriche su cui si appoggia il modello di formazione a cui fanno riferimento le attività del Post Master Itals sono principalmente l'epistemologia costruttivista, *l'experiential learning*, gli studi sulla riflessività come epistemologia della pratica professionale: teorie della conoscenza e dell'apprendimento diverse, ma tra loro connesse.

3.1. L'EPISTEMOLOGIA COSTRUTTIVISTA

L'epistemologia costruttivista è la teoria della conoscenza su cui negli ultimi decenni è andata sviluppandosi la didattica sia nell'ambito generale dell'insegnamento, sia in quello più specifico della glottodidattica.

È diventata la risposta migliore al mondo attuale caratterizzato da rapido mutamento e forte interconnessione, che, come sottolineano il Parlamento Europeo e il Consiglio nella Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (G.U. Unione Europea 30.12.2006, integrate dalla Raccomandazione del 22 maggio 2018), richiede competenze di adattamento e flessibilità.

Il costruttivismo fondandosi sull'idea che l'apprendimento è la costruzione soggettiva di significato compiuta dal soggetto attraverso una rielaborazione interna dell'insieme di sensazioni, e affermando che ciò avviene – come condizione e possibilità – attraverso il linguaggio, nel suo contesto culturale, storico, sociale, (Varani 2008: 12) giunge a due importanti conseguenze. Innanzitutto per l'apprendimento è necessario offrire stimoli che indirizzino il soggetto verso l'attiva e personale costruzione di significato, mentre non è efficace centrare l'attenzione sui singoli contenuti o discipline. In secondo luogo, i processi cognitivi sono inseparabili dalla loro valenza sociale: se la conoscenza è individuale e situata non esistono concetti unici e completamente condivisi e diventa quindi indispensabile la negoziazione con l'interlocutore, in un preciso contesto culturale, attraverso la comunicazione. Su queste linee si intrecciano i processi evidenziati sia dal costruttivismo cognitivo sia dal costruttivismo sociale che fanno capo rispettivamente a Piaget e a Vygotskji.

Per l'apprendimento, di conseguenza, diventano necessari percorsi multipli interagenti in cui l'individuo e i gruppi sociali "costruiscano" soggettivamente la realtà diventando agenti epistemici.

L'insegnante che si forma è doppiamente agente epistemico in quanto soggetto che apprende e in quanto avendo come dimensione fondamentale della sua esperienza, sia professionale che di apprendente, il rapporto con il sapere e con l'apprendimento (Colombo 2008: 35).

L'approccio costruttivista ha una importante ricaduta anche sull'acquisizione di una professionalità docente che, volta da un ventennio all'educazione del cittadino del mondo, si muove nella direzione di un'"accresciuta articolazione sul piano dei metodi e degli strumenti, di una opportuna stratificazione rispetto ai diversi ordini di competenze, di un appello per un grado più alto di assunzione di responsabilità" (Cosentino 2002: 5).

Il costruttivismo, inteso come piattaforma epistemologica ampia, svolge, inoltre, un ruolo importante anche nelle strategie di insegnamento/apprendimento online descritte nel capitolo precedente.

3.2. EXPERIENTIAL LEARNING

Un secondo punto di riferimento teorico sono gli studi alla base delle metodologie esperienziali, a partire dal pensiero di Dewey (1986: 76): "i comuni appelli a pensare, rivolti a un bambino come a un adulto, senza tenere conto della esistenza o meno, nella sua esperienza, di qualche difficoltà che lo turbi o che alteri il suo equilibrio, sono altrettanto futili quanto, per così dire, l'invitarlo a sollevarsi da terra reggendosi con i lacci delle scarpe" e, a seguire, il concetto di apprendimento come trasformazione significativa e di circolo virtuoso teoria-prassi (Attinà, Martino 2016: 281-282). Partendo dal concetto del ruolo centrale dell'esperienza nel processo di apprendimento (di Lewin e Piaget, oltre che di Dewey) Kolb ha sviluppato una specifica teoria, l'*Experiential learning theory*. Essa definisce "apprendimento esperienziale" l'esito di un processo di costruzione del sapere che parte dall'esperienza e intende trasformare l'esperienza in sapere (Kolb 1999: 2-3):

Experiential learning theory defines learning as "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience"(Kolb 1984, p. 41). The ELT model portrays two dialectically related modes of grasping experience -- Concrete Experience (CE) and Abstract Conceptualization (AC) -- and two dialectically related modes of transforming experience -- Reflective Observation (RO) and Active Experimentation (AE).

È un sapere che parte dall'esperienza, ma che richiede la capacità di elaborare criticamente l'esperienza "mettendo in atto un pensare che interroga l'esperienza vissuta nel mentre del suo accadere per comprenderla e per individuare modi competenti dell'agire educativo" (Mortari 2016: 184) e che attraverso l'agire pensoso, la pratica riflessiva, giunge ad un sapere esperienziale.

Integrated learning is conceptualized as an idealized learning cycle or spiral where the learner "touches all the bases"--experiencing, reflecting, thinking, and acting--in a recursive process that is responsive to the learning situation and what is being learned (Kolb 1999: 22).

Le metodologie utilizzate nelle attività del Post Master sono sulla linea di quelle che Luigina Mortari indica come adatte a sostenere l'acquisizione di sapere esperienziale e

che fanno leva su (a) un apprendimento costruito attorno a un problema concreto radicato nel contesto di riferimento; (b) un forte coinvolgimento, sia emotivo che razionale, dei soggetti coinvolti; (c) un atteggiamento cooperativo che renda possibile lo strutturarsi di comunità di apprendimento. Le metodologie esperienziali sono dunque strategie educative che impegnano gli studenti in esperienze dirette sul campo dando al contempo largo spazio alla riflessione. L'immersione sul campo è finalizzata a radicare i processi di formazione in attività reali e viene considerata potenzialmente capace di provocare apprendimenti significativi (Mortari 2016:185).

In questa direzione la formazione "si pone come *processo aperto e sempre riaperto*, come compito, come *cura di sé*" (Cambi 2010: 1) e mira alla profondità richiesta dal nostro tempo:

Solo un pensiero critico, divergente, creativo e forte culturalmente, perché dotato di capacità riflessive, proattive, di attribuzione di significato e di valore, cioè di quelle competenze di secondo livello che si possono definire strategiche, costituisce la forza dirompente e trasformatrice necessaria alla democrazia e alla costruzione di società più libere, più eque e più ricche. In questo senso, si parla di democrazia riflessiva, cognitiva, argomentativa, fondata su una concezione nuova del sapere e della formazione in funzione della crescita e del benessere individuale e sociale (Di Rienzo 2016: 911).

Nell'ambito dell'insegnamento il valore conoscitivo dell'esperienza, con una sua specificità e un valore originario, non subordinato alla teoria, né applicativo della stessa, viene chiaramente sottolineato da numerosi autori tra cui Elio Damiano.

L'efficacia dell'apprendimento esperienziale è in particolare evidenziata dagli studi sulla formazione degli adulti. Nel modello andragogico di Malcom Knowls l'esperienza è indicata come uno dei sei assunti principali. Nella motivazione ad apprendere degli adulti giocano, infatti, i seguenti fattori: il successo come discenti, la volontarietà come possibilità di fare scelte nell'apprendimento; il riconoscimento del valore di ciò che apprendono; il piacere nell'apprendimento e si manifesta rilevante l'esigenza di controllare il processo di apprendimento. Risulta, perciò, efficace attuare una progettazione congiunta in tutte le fasi (dall'analisi delle esigenze, alla elaborazione e all'attuazione del percorso, fino alla valutazione dello stesso e dei risultati) e utilizzare un approccio di *problem solving*, in contesto reale, attuando l'osservazione e la riflessione in gruppi di discussione, la concettualizzazione attraverso la condivisione di contenuti e realizzando una sperimentazione attiva. (Knowles, Holton, Swanson 2016: 201-205). L'approccio e le strategie sopra elencate caratterizzano, non a caso, la comunità di pratica del Post Master Itals.

Tale concezione della conoscenza viene sostenuta e ampliata dal modello riflessivo oggetto del seguente paragrafo.

3.3. RIFLESSIVITÀ

È ormai del tutto superata l'idea, sostenuta in particolare dall'approccio funzionalista fino agli anni '70, secondo cui l'insegnante professionista è colui che possiede un sapere specialistico tecnico, ben definito, che può essere insegnato e appreso. Dagli anni '80 si mette in discussione quel modello, definito tecnico-razionale, per passare ad un modello pratico-riflessivo (Nigris 2016: 140) in cui la riflessività viene indicata come epistemologia della pratica professionale.

La necessità di attuare un pensiero riflessivo si è manifestata con il delinarsi della complessità dell'insegnamento: si è rilevato come i bisogni formativi includano oltre ad esigenze cognitive anche altre emozionali, affettive, relazionali sia individuali che di gruppo; è diventato ancor più evidente che ogni presa di decisione, avvenendo in un

contesto difficilmente prevedibile e in situazioni uniche, richiede anche un sapere prassico; la pratica dell'insegnamento è intrecciata ad un complesso reticolo di relazioni esistenti sia in classe che fuori.

Sulla linea dell'*experiential learning*, il modello della riflessività conferma il superamento della contrapposizione tra conoscenza teorica e pratica riconoscendo che la pratica è un tipo di conoscenza particolare, situata e contestualizzata (Varani 2016: 18), in cui il pensiero non è separato dall'azione (Schon 1999: 94). Si presenta, quindi, come un processo in cui pensiero e pratica si collocano in un flusso ricorsivo circolare (Crotti 2016: 89): "Riflettere significa, quindi, esaminare l'esperienza e le convinzioni personali che rendono ragione delle decisioni prese, cercando di ricostruire il processo del pensiero che determina conseguenze nella pratica".

La riflessività, inoltre si svolge su diversi livelli: innanzitutto la riflessione sull'azione mentre si svolge o è terminata (*reflective action; on-action* e *in-action*), a cui si aggiunge la *reflection-for-action* intesa come percorso meta-riflessivo sia degli imprevisti che della quotidianità, come forma di "<<riflessione critica>> che si fonda sull'idea che il docente deve comprendere sia la sua esperienza, collocandola nel contesto sociale in cui avviene, sia usare la conoscenza acquisita per la pratica successiva".

Un secondo livello è quello della riflessione sul proprio pensiero, secondo l'approccio fenomenologico di Luigina Mortari (2003: 154):

il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige"

Questa del "pensare i pensieri" è la dimensione della riflessione meta-cognitiva che dovrebbe essere la postura professionale permanente del docente, come etica e non solo come pratica. Il professionista riflette sul suo pensiero in modo critico e costruttivo, facendo attenzione anche alle teorie, convinzioni, pregiudizi che sostanziano l'azione. La riflessività mira ad individuare scelte razionali ai problemi educativi assumendosi la responsabilità delle decisioni prese. (Crotti 2016: 97).

Il professionista riflessivo deve, innanzitutto, costruire i problemi che si presentano non come dati, ma come materiali complessi, interpretati oggettivamente ed emotivamente, individuando gli oggetti e strutturando il contesto. Questa pratica professionale di costruzione della conoscenza avviene sempre nelle interazioni che legittimano la professionalità (studente, istituzione, comunità...) in particolare attraverso la negoziazione, la partecipazione e la reificazione. Non è un processo automatico e "Vediamo allora come il pensiero riflessivo in situazioni di condivisione sia di grande aiuto nell'esercizio della pratica professionale del docente, in funzione anche di un approccio didattico costruttivista." (Varani 2008: 19-20).

3.4. STRATEGIE

Per il modello formativo delle attività del Post Master Itals si sono individuate due strategie, coerenti con gli assunti teorici e realizzabili nello specifico contesto del Post Master: la comunità di pratica e le attività di documentazione, scrittura, comunicazione.

3.4.1. COMUNITÀ DI PRATICA

L'elemento fondamentale della proposta formativa del Post Master, come evidenziato anche dagli strumenti utilizzati e dalle attività svolte, è il costituire una comunità di pratica in cui attuare la collaborazione tra docenti, lo scambio di informazioni, conoscenze ed esperienze, la problematizzazione e la riflessione sull'esperienza professionale e la metariflessione. Queste azioni sostanziano la comunità di pratica e, allo stesso tempo, ne sostengono lo sviluppo.

In primo luogo, possiamo collegare questa collaborazione tra docenti in autoformazione al costruttivismo e in particolare al riconoscimento della valenza culturale e sociale come elemento fondamentale per la costruzione del sapere (Colombo 2008: 44).

La rilevanza di una comunità di pratica come "spazio" in cui il docente-persona intesse quelle reti di rapporto fondamentali per il suo sviluppo è affermata anche nell'interpretazione pedagogica della Teoria Generale dei Sistemi di L. Von Bertalanffy (Pati 2016: 228).

Si fa riferimento ancor più specificamente alle comunità di pratica (Crotti 2016: 92, 93):

Secondo l'approccio psicosociale costruttivista, infatti, i gruppi di lavoro possono rappresentare delle vere e proprie "comunità di pratiche", ossia "gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito".

La comunità di pratica è, infatti, un contesto principe in cui agire la riflessività in maniera condivisa, poiché il salto cognitivo richiesto dall'approccio riflessivo - esperienza completa in senso fenomenologico- è possibile in una dimensione collegiale. I docenti, per motivi diversi, non sempre possono trovare nel loro contesto di lavoro questa dimensione collegiale (Colombo 2008: 25), la piattaforma Post Master perciò si offre come comunità disponibile e attrezzata a questo scopo.

La dimensione collaborativa favorisce il momento de-costruttivo, critico, in cui si interrogano pregiudizi e credenze e si esce dalla cornice, azioni essenziali nel procedere riflessivo. Lo stesso lavoro meta-cognitivo (inteso come monitoraggio sul proprio apprendere) richiede procedure di auto-rispecchiamento dei processi cognitivi attraverso l'attivazione di circuiti di *feedback* (Colombo 2008: 46) facilitati in una collettività.

Il Post Master, dunque, come ambiente che tramite la comunicazione e il confronto favorisce l'osservarsi e il rispecchiarsi del docente, sostiene anche il superamento del

timore e la disponibilità al cambiamento (Colombo 2008: 22) richiesti da una professione in continua evoluzione.

Lo sguardo di altri sul proprio operato favorisce la visione dall'esterno e il ripensamento della situazione che si concretizzano in processi di *problem posing* e di *problem solving* avviati dai partecipanti nell'interrelazione.

In sintesi partecipare a gruppi culturali e professionali come quello del Post Master significa trovarsi in un ambiente di apprendimento che favorisce la consapevolezza professionale, la costruzione della propria identità nel rapporto negoziale e dialettico con gli altri (Carletti 2008:67), sviluppa le competenze, valorizza le conoscenze tacite ed è palestra di agire comunicativo, di scardinamento di schemi, di autoformazione, intesa come ciò che "pur facendo riferimento alle risorse individuali, trae vantaggio da tutte le occasioni che si offrono, comprese quelle vissute in relazione con altri, ma che tuttavia si rileveranno formative soltanto grazie ad un'elaborazione assolutamente privata" (Carletti 2008: 62).

Rispetto ai gruppi di lavoro istituzionali, la comunità di pratica è caratterizzata da una relazione interna continuamente negoziata e ridiscussa, in equilibrio tra partecipazione e reificazione. Quest'ultima definisce un confine tra membri e non membri, pur mantenendo la permeabilità che consente di entrare e uscire e di partecipare in modi, tempi e intensità diversi. Inoltre "richiede impegno reciproco, un'impresa ed un repertorio comuni ai partecipanti [...] Partendo da queste caratteristiche è chiaro come il lavoro di mantenimento della comunità venga a far parte della sua stessa pratica" (Carletti 2008: 69).

Il lavorare sullo stesso tema, infatti, di per sé non garantisce la formazione di una comunità di pratiche (Wenger, 1999): a tal fine, è fondamentale provvedere alla creazione di uno spazio che consenta davvero a quell'oggetto di essere incarnato, di emergere nella sua realtà. La possibilità offerta ai professionisti di 'portare da casa' la loro esperienza ha reso "personale" il coinvolgimento, uscendo dalla logica dei ruoli e delle funzioni che, laddove vi sia una pluralità di punti di vista e cornici di riferimento [...], rischia di ingessare ognuno all'interno del proprio contesto, impedendo così la ricerca delle trasversalità e la valorizzazione delle differenze. (Biffi 2016: 384)

La modalità di interazione realizzata dal Post Master include, come si è visto, una interazione online a distanza, maggioritaria, e una interazione in presenza potenziando in questo modo la comunicazione e la partecipazione attiva dei membri operativi e di altri che assistono o si avvicinano per la prima volta alla proposta. Si origina in questo modo una duplice comunità che possiamo definire virtuale e reale la cui coesistenza si è rivelata uno strumento efficace per quell'apprendimento che in una visione costruttivista, come più volte sottolineato, emerge dall'interazione sociale in cui gruppi di individui intrattengono rapporti di natura collaborativa finalizzati alla costruzione di conoscenze (Valente 2008: 181).

Il Post Master, inoltre, al di là delle interazioni nel forum, ha promosso la realizzazione di attività di ricerca-azione condivisa tra alcuni docenti e nell'ultimo anno anche i laboratori proprio come esperienza di sintesi tra teoria e prassi e di meta-riflessione.

Il laboratorio diventa una pratica cognitiva e sociale, caratterizzata – peraltro – dalla ricorsività tra individuo e gruppo. Se il metodo fa parte del contesto e viceversa (Dozza, 2006), l'apprendimento di livello superiore consiste nell'apprendere il contesto dell'apprendimento di livello logico inferiore (Bateson, 1976, pp. 313-314). La propensione a riflettere sulla propria attività prima, durante e dopo il suo svolgersi – scrive Dozza (2006) – è una modalità di pensiero, un abito mentale che si coltiva in modo indiretto: il problema del metodo nella formazione di abiti di pensiero riflesso è quello di stabilirne le condizioni (Dewey, 1961, pp. 122- 123). Quindi, «con specifico riferimento al gruppo, possiamo fare due ordini di considerazioni: (1) lavorando in gruppo s'impara a lavorare in gruppo, ossia si imparano teorie, metodologie e tecniche di conduzione e di comportamento; (2) il gruppo di lavoro rappresenta il contesto che permette la co-costruzione di conoscenze, abilità, pensiero riflessivo, comprensione sia del compito su cui il gruppo si impegna sia dello sviluppo delle relazioni e delle dinamiche (seppure questo secondo obiettivo raramente viene esplicitato)» (Cerrocchi 2016: 1018).

3.4.2. DOCUMENTAZIONE, SCRITTURA, COMUNICAZIONE

Il situarci in una cornice costruttivista implica essere consapevoli che non esiste un'unica verità e assumere un atteggiamento di apertura al dialogo e al confronto critico. Questo porta nello stesso tempo la necessità da parte del docente -ricercatore di fare propria "la responsabilità etica che consiste nel vigilare e rendere trasparente perciò negoziabile, il processo epistemico attivato" (Mortari 2007:222) e implica mirare ad una autocomprensione epistemica che si attua attraverso la riflessione.

Abbiamo perciò voluto stimolare, attraverso le attività del Post Master l'utilizzazione di alcuni importanti pratiche formative e strumenti che favoriscono la meta-riflessione: la narrazione scritta, la documentazione, il *problem posing*, il *problem solving*, la relazione di ricerca, l'esposizione della ricerca in contesti seminariali, la riflessività condivisa a distanza e in presenza.

In particolare, attraverso le discussioni del forum, vengono motivate costantemente la narrazione scritta, e in alcuni snodi dell'anno accademico, la riflessione sulla propria esperienza allo scopo di individuare dei *focus* tematici e di ricerca. Questi, possono diventare per alcuni dei partecipanti l'oggetto di un approfondimento, di un'indagine o di una ricerca-azione che svolgono individualmente e contemporaneamente collaborando nel processo riflessivo nelle varie fasi di ricerca. I processi di riflessione vengono nelle linee essenziali condivisi con l'intera comunità di pratica nel corso dello svolgimento, e una volta conclusi, i docenti giungono ad una più approfondita riflessione sul percorso e sui risultati per poter redigere un articolo e/o presentare una comunicazione ad un seminario della comunità Post Master.

Con la creazione di repertori di materiali, esperienze e letture, da condividere nella piattaforma, si è voluto stimolare l'abitudine alla documentazione.

La documentazione ha una funzione decisiva nella professionalità docente, sia nell'ambito didattico, essendo fondamentale per la progettazione e la valutazione, sia nella pratica riflessiva in quanto rappresenta:

un potente strumento di raccolta di evidenze che permette di organizzare e attribuire senso all'esperienza. Essa precede e "accompagna" la valutazione, in quanto è proprio attraverso la scrittura documentale che è possibile strutturare dispositivi capaci di attivare pratiche valutative e autovalutative: non è possibile valutare e autovalutare, potremmo dire, ciò che prima non sia stato documentato, esplicitato, formalizzato. La documentazione costituisce, secondo L. Perla (2012a, 2012b), una delle funzioni delle scritture finalizzate alla *professionalizzazione* di chi opera nei contesti educativi: i dispositivi di scrittura documentale permettono di "organizzare" tracce, fatti e storie didattiche, di favorire l'esplicitazione del sapere pratico, di fungere da *scaffolding* professionale e supporto alla ricerca sul fare formazione¹. Attraverso dispositivi di documentazione valutativa è possibile "aver cura" dell'esperienza educativa, cioè darle forma, struttura, significato (Vinci 2016: 440).

Non ci soffermiamo, in quanto non rilevante in questo contesto, sul ruolo essenziale della documentazione nella ricerca-azione. Un cenno merita, invece, il ruolo che essa riveste nella comunità di pratica.

La documentazione, insieme alla scrittura, ha una duplice valenza. Documentazione e scrittura rappresentano, infatti, gli strumenti indispensabili per la creazione e l'esistenza della nostra comunità di pratica, oltre che per il raggiungimento degli obiettivi formativi e autoformativi; nello stesso tempo sono l'espressione della sua realizzazione.

Documentare si presenta perciò come obiettivo costante per la sua necessità, ma anche per la difficoltà che riveste la sua attuazione.

4. RISULTATI

Alla luce della storia, delle motivazioni e delle scelte organizzative e pedagogiche effettuate e descritte nei capitoli precedenti si sintetizzano qui alcuni dei risultati più significativi finora raggiunti, senza pretesa di esaustività.

Si ritiene necessario distinguere tra i risultati di tipo quantitativo e quelli di tipo qualitativo.

Tra i primi ci sono le realizzazioni numerabili citate nel paragrafo seguente.

4.1. ALCUNI DATI QUANTITATIVI

Nell'ambito del Post Master Itals è attiva una piattaforma aperta a tutti i diplomati dei Master Itals, previa iscrizione.

A questa piattaforma è collegata una pagina Facebook.

Gli iscritti alla piattaforma, nel corso degli ultimi cinque anni, sono stati oltre quattrocento.

La piattaforma include una pagina iniziale, un forum, un archivio, alcune rubriche.

Nella pagina iniziale sono presentate comunicazioni relative ad offerte formative e di lavoro per insegnanti di italiano come LS ed L2.

Nel forum, dal 2016 ad oggi, sono stati discussi i seguenti temi:

- Normativa sull'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero
- Interculturalità e promozione della lingua e cultura italiana
- Interculturalità e didattica
- L'italiano L2 nella scuola (aspetti didattici e organizzativi)
- Approcci glottodidattici dell'italiano LS
- Insegnare italiano L2/LS ad alunni BES e DSA
- Albi illustrati e *silent book*
- Immagini nella didattica dell'italiano
- Iconografia nei manuali
- Service Learning
- Insegnare Italiano Online tramite attività interattive
- Comunità di pratica e aggiornamento dell'insegnante di italiano LS/L2
- Didattica della lingua italiana (L2, LS) a destinatari non alfabetizzati
- La promozione della lingua e della cultura italiana
- Educazione linguistica e cittadinanza

Le rubriche implementate dagli iscritti sono le seguenti:

- A. Normativa sull'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero. Aggiornamenti.
- B. Proposte di lettura e novità editoriali
- C. Strumenti digitali e materiali per la didattica
- D. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia e all'estero: "Censimento"
- A.A.A. Chi mi dà un consiglio?

Infine, vi è un repertorio bibliografico con la segnalazione di articoli e volumi recenti interessanti per le tematiche discusse, alcuni dei quali messi a disposizione in formato digitale dagli autori: <http://post.itals.it/repertorio-bibliografico>.

Una *newsletter* quindicinale ha tenuto il collegamento tra tutti gli iscritti da settembre 2016 ad ottobre 2018; successivamente si è optato per la notifica attraverso posta elettronica dei post inseriti nel forum.

Oltre all'interazione nella piattaforma, dal presente anno accademico, è offerta la possibilità ai diplomati dei Master Itals, di partecipare a laboratori di ricerca collaborativa, a distanza.

Nel corso dell'anno 2019-20 sono stati realizzati due laboratori, ciascuno della durata di dieci settimane durante le quali è stato svolto un lavoro di ricerca individuale e collaborativo con la produzione di materiale, la preparazione di una comunicazione da presentare nel seminario Itals in presenza e, facoltativa, la redazione di un articolo per il *Bollettino Itals*.

Il lavoro completato è valido per l'acquisizione di un credito formativo professionale. Al primo laboratorio, svolto da ottobre a dicembre 2019, sul tema "Qual è la presenza nei manuali di italiano dell'immagine di genere (maschile e femminile), delle varianti linguistiche, della diversità culturale." hanno partecipato otto docenti organizzate in quattro gruppi di lavoro. Le ricerche sono state presentate e testate nel seminario di dicembre 2019 e il presente numero del Bollettino Itals contiene quattro articoli ciascuno relativo al sottotema approfondito dal singolo gruppo di lavoro.

Al secondo laboratorio, svolto da marzo a maggio, dal titolo "L'italiano per l'autopromozione e lo sviluppo (ambito didattico)" hanno partecipato quattro docenti. I risultati della ricerca sono stati presentati alle coordinatrici e al gruppo-laboratorio in plenaria.

La comunicazione verrà presentata ai membri della piattaforma nel seminario previsto a dicembre 2020 (in via di definizione se a distanza o in presenza).

Accanto alle attività a distanza, come sopra accennato, sono stati realizzati alcuni convegni e seminari in presenza.

- Due convegni:
 - o il primo rivolto ai diplomati del Master Itals di II Livello (5-7 luglio 2012),
 - o il secondo dal titolo "L'italiano a stranieri oggi. Dire. Fare. Insegnare" aperto ai diplomati di I e II livello (29-31 agosto 2016).

I partecipanti sono stati in totale oltre centocinquanta.

- Quattro seminari rivolti sia ai corsisti che ai diplomati dei Master Itals:
 - o "Metodologia e tecnologia e nella didattica dell'Italiano a stranieri" (11 luglio 2017)
 - o "La lingua che parlo. Insegnare italiano oggi" (5 luglio 2018)
 - o "Immagini e parole: quale didattica?" (4 luglio 2019)
 - o "Qual è la presenza nei manuali di italiano dell'immagine di genere (maschile e femminile), delle varianti linguistiche, della diversità culturale" (19 dicembre 2019)

Il numero medio di partecipanti per seminario è stato di sessanta docenti.

Sia ai convegni che ai seminari è seguita la pubblicazione dei lavori e delle comunicazioni, come atti o articoli nel *Bollettino Itals* (*Bollettino Itals*: n.47 Novembre 2012; n.66 Novembre 2016; n.74 Giugno 2018; n.78 Aprile 2019; n.81 Novembre 2019).

4.2. ALCUNI DATI QUALITATIVI

Tra i risultati delle attività svolte nell'ambito del Post Master Itals, riteniamo che vi siano degli aspetti qualitativi peculiari della proposta stessa. Si possono riassumere in tre elementi.

Il primo elemento, che è uno degli obiettivi fondamentali del Post Master, è la formazione professionale continua. Questa è realizzata con modalità diversificate: le informazioni scambiate, le occasioni di studio, i materiali, le esperienze condivise con i colleghi, le discussioni, lo svolgimento di ricerche, la documentazione e la comunicazione delle ricerche e del lavoro svolto.

Il secondo è la condivisione di strumenti per lo sviluppo professionale attraverso: la comunicazione di offerte di lavoro e di formazione; la condivisione di progetti di ricerca - azione, volta oltre che allo sviluppo professionale, anche alla soluzione di "problemi" didattici, organizzativi, normativi con ricadute, quindi, anche sul contesto di lavoro dei

partecipanti; l'individuazione di prospettive in cui riconoscere la figura professionale del docente di italiano LS/L2.

Il terzo è l'esistenza di una comunità di pratica in cui è rilevante sia l'aspetto funzionale legato alla professione docente, sia quello relazionale che permette di superare una delle difficoltà più sentite: la solitudine del docente.

4.3 PROSPETTIVE

Nel corso dell'esperienza maturata in questi anni, alla luce dei feedback diretti (questionari di gradimento a conclusione di convegni, seminari, laboratori; gruppi di lavoro seminariali) e indiretti (quantità e frequenza di interventi, commenti in occasioni informali) e dell'evoluzione delle esigenze, sono state delineate le seguenti linee di sviluppo.

- Continuare ad individuare gli argomenti di discussione e di ricerca attraverso il confronto nel forum della piattaforma e nei seminari.
- Individuare per ogni anno accademico pochi (due o tre) argomenti da approfondire, lasciando aperta la possibilità a ogni docente di proporre nel forum altri argomenti di interesse immediato o rilevante per la sua attività.
- Continuare a favorire la collaborazione tra docenti.
- Continuare ad incentivare la ricerca-azione, la documentazione del lavoro docente e la redazione di articoli di approfondimento per il *Bollettino Itals*.
- Incrementare il repertorio bibliografico.
- Proporre un laboratorio semestrale all'anno, a distanza, in modalità collaborativa.
- Proporre uno o due seminari all'anno in presenza (situazione sanitaria permettendo) per la condivisione e la verifica delle ricerche in atto o appena concluse e per l'avvio di nuovi progetti.
- Organizzare possibilmente per luglio 2021, il terzo convegno Post Master, precedentemente previsto per marzo 2020 e rinviato per questioni organizzative e di sicurezza.
- Mirare alla certificazione del lavoro realizzato dai docenti.
- Mantenere l'attenzione all'evoluzione dei bisogni professionali dei docenti e la disponibilità alle proposte operative che rientrino nell'ambito delle finalità e delle possibilità del Post Master.

4.4. PER CONCLUDERE

I risultati sopra descritti sono stati raggiunti grazie alla partecipazione collaborativa e duratura nel tempo dei docenti iscritti alla comunità e per questo è doveroso e sincero il ringraziamento a tutti coloro che vi hanno contribuito mettendo generosamente a disposizione di tutto il gruppo docenti il loro tempo, le loro conoscenze e competenze e i risultati del loro lavoro. È questa, in fondo, la chiave di volta della proposta del Post

Master: la collaborazione professionale come strumento efficace per lo sviluppo docente.

BIBLIOGRAFIA

- ALEANDRI G., 2016, "Educazione permanente in contesti difficili" in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 802-813.
- ALLEGREZZA S., 2010, *Dalla formazione in presenza alla formazione online: la traduzione delle metodologie e degli stili comunicativi*, Heteroglossia. Quaderni Quaderni della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su Mutamento sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione.
- ATTINÀ M., MARTINO P., 2016, "Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e...ritorno" in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 277-284.
- BIFFI E., 2016, "Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza", in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 380-385.
- CACCIAMANI S., LIGORIO M. B., SPADARO P. F., CESARENI D., VARISCO M.B 2004, "Blended learning per un modello di associazione e di ricerca", *Form@re*, 39, 25.
- CAMBI F. 2010, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari.
- CERROCCHI L., "Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell'ottica della *lifelong, lifewide e lifedeeep education*" in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 1016-1021
- COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE EDUCAZIONE E CULTURA, 2005, *Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti*.
- CALAPRICE S., 2016, "Educazione Permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale" in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 240-251.
- Collis, B. (1998). "New didactics for university instruction: Why and how?" *Computers & Education*, 31, 373–393. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(98\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00040-2)

- COLOMBO M., VARANI A. (a cura di), 2008, *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo.
- CORELLI S., 2011, "Avviare e implementare un'esperienza di comunità di pratica on-line: la componente tecnica", *Bollettino Itals*, 42, <https://www.italis.it/editoriale/bollettino-italis-novembre-2011>
- CROTTI M., 2017, "La riflessività nella formazione alla professione docente", *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 3, 85-106.
- COSENTINO A., 2002, (a cura di) *Costruttivismo e formazione, Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Liguori, Napoli.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, 2000, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.
- DAMIANO E., 2007, *L'insegnante etico*, La Cittadella, Assisi.
- DESCHÊNES A.J., MALTAIS M., 2006, *Formation à distance et accessibilité*, Télé-université, Québec.
- DI RIENZO P., "La competenza di apprendere ad apprendere", in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 906-913.
- ELIA G., MURGIA G., 2008, *Collaborative learning. Sistemi P2P, tecnologie open source e virtual learning community*, Franco Angeli, Milano.
- FEDERIGHI P., 2016, "L'evoluzione dei concetti di Education permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti" in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 219-225.
- GOODE S., WILLIS R., WOLF J., & HARRIS A., 2007, "Enhancing IS Education with Flexible Teaching and Learning", *Journal of Information Systems Education*, 18,3, 297-302.
- KNOWLES M.S., HOLTON III E.F., SWANSON R.A., 2016, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano.
- KOLB D.A., BOYATZIS, R.E., MAINEMELIS C., 1999, *Experiential learning theory: previous research and new directions*, Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, Cleveland.

- LEE M., MCLOUGHLIN C., 2010, "Beyond distance and time constraints: Applying social networking tools and Web 2.0 approaches in distance education", in G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (4 ed., pp. 61-87). Athabasca University Press, Edmonton.
- Legge 13 luglio 2015 n. 107 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MARINUCCI C., EPIFANI S., 2014, *E-learning nella scuola*, La Scuola, Brescia.
- MIUR, Nota n. 15219 del 15 ottobre 2015 – *Carta del docente. Indicazioni operative*.
- MORTARI L., 2016, "Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experiential learning", in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 183-199.
- MORTARI L., 2007, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- PATI L., 2016, "Per un modello sistemico di educazione permanente", in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 226-231.
- NIGRIS E., 2016, "Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita" in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 139- 152.
- RANIERI M., 2012, "Collaborazione a scuola, collaborazione tra scuole. Sfide e benefici per gli insegnanti e la comunità scolastica", in RANIERI M., (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola -AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*, University Press Firenze, 47-74.
- RIVA MG., 2016, "Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeep learning", in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 209-215.
- ROGERS C., 1969, *Freedom to learn*, Giunti, Firenze.
- SCHON, D.A., 1999, *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- SIBILIO M., 2016, "La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente", in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 135-138.

TARANTINO A., 2017, "L'approccio andragogico", *Nuova Didattica*,
http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/5-il-lavoro/lapproccio-andragogico/#_ftn9

UNESCO DESS, 2005, *Sintesi schema internazionale di implementazione*, Unesco, Paris.

VINCI V., 2016, "Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL" in DOZZA L., ULIVIERI S., (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 440-449.