

Tecnologie, auto-apprendimento e riflessività per la formazione iniziale degli insegnanti

di Chiara Urbani

Riassunto

L'autore descrive un'esperienza di formazione iniziale degli insegnanti condotta entro il percorso di tirocinio nell'ambito del corso di SFP dell'Università degli studi di Udine. Partendo dal modello delle Storie di Apprendimento, e con il sopraggiungere del lockdown, gli studenti hanno sperimentato una formula originale entro il percorso di formazione professionale, affrontando in contemporanea due aspetti: la riprogettazione dello strumento digitale del padlet che, oltre a garantire la continuità educativa e didattica della scuola, ha costituito un dispositivo inedito di documentazione osservativa dei processi di apprendimento personali (storie di auto- apprendimento). Le opportunità offerte allo studente in termini di analisi, comprensione dei significati e ripensamento meta-cognitivo portano a delineare lo sviluppo di capacità riflessive sui processi, sulla loro qualità e sulle modalità che li sostengono. Questo produce importanti implicazioni sulle politiche di formazione della professionalità docente, richiamando la centralità della capacità/libertà di scegliere le direzioni e i percorsi da intraprendere per dare forma all'agency e qualificare i propri processi auto-formativi in senso capacitativo.

Parole chiave: formazione docente, tecnologie digitali, storie di apprendimento, agency, pratiche riflessive, documentazione osservativa.

Technologies, self-learning processes and reflective practice for initial teacher education

Abstract

The author describes a training experience in teacher initial education come from school internship in Science of Education course at University of Udin. Starting from the Learning Stories model, and under the lockdown pressure, the students experimented an original design within their

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15941

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

professional training course, faced two aspects simultaneously: the redesign of the padlet digital tool which, in addition to ensure educational school continuity, has represented an original device for observation and documentation of self-learning processes (self-learning stories). The opportunities gave to the student in terms of analysis, meaning understanding and meta-cognitive rethinking lead to outline the development of reflective skills on processes, their quality and the methods that support them. This raised important implications on teacher training policies, and recall the focus of the capacity/freedom to choose the directions to be taken in order to give the better shape to the personal agency and qualify one's self-training processes in a capability frame.

Keywords: teacher education, digital technology, learning stories, agency, reflective practices, observatory documentation.

First submission: 08/03/2023, *accepted:* 26/04/2023

Available online: 25/07/2023

Nel contesto contemporaneo, il tema della formazione iniziale e continua degli insegnanti ha assunto rilevanza entro le politiche nazionali ed europee in relazione alla qualificazione della professionalità. Gli approcci prevalenti, in ambito pedagogico, sul tema della formazione richiamano alla responsabilità di coniugare competenze tecnico-strumentali (es., didattiche, metodologiche, tecnologiche) e personali (semantiche, interpretative, riflessive, argomentative) entro un percorso integrato e unitario, capace di esprimere concretamente una prospettiva attivante in termini di *learnfare*¹ (Margiotta, 2012; Costa, 2012).

Il problema della *Digital Competence* in ambito scolastico occupa grande spazio nel dibattito corrente (PNSD, Legge 107/2015); organismi internazionali come l'OCSE, l'UE (Competenze chiave del 2006 e l'aggiornamento del 2018; DigCompEdu, 2017) e l'UNESCO investono nella costruzione di una cultura digitale che favorisca l'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione. Il DigCompEdu del 2017 precisa la necessità di sostenere la formazione degli studenti attraverso lo sviluppo di competenze di tipo

¹ L'apprendimento inteso come *learnfare* o "diritto all'apprendimento" acquista la priorità quale fattore centrale di inclusione sociale in sostituzione ai benefit di tipo socio-economico e assistenziale assegnati dagli Stati membri in termini di welfare state. Il tema dell'apprendimento permanente e della formazione continua assumono così uno status e un valore collegati all'emergere di uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione, risultante dalla convergenza di tre dimensioni: la società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra il piano dell'economia e quello dell'educazione-formazione.

tecnologico negli insegnanti, che tuttavia si collega alla capacità degli stessi di definire obiettivi educativi e metodologie efficaci che qualifichino effettivamente gli strumenti tecnologici a servizio dei processi di apprendimento, anziché il contrario (Bonaiuti, 2010).

In accordo con tale principio, vorremmo qui riportare la testimonianza di un'esperienza di formazione che ha coinvolto circa un centinaio di studenti e aspiranti docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, all'interno di un percorso di formazione iniziale in ambito accademico. L'esperienza che andremo ad illustrare coniuga il modello delle *learning stories* (Carr, 2001; Carr e Lee, 2012) con uno strumento digitale (*padlet*) utilizzato per documentare in senso generativo le esperienze formative condotte dagli studenti tirocinanti. Il modello delle Storie di apprendimento o *learning stories* è stato scelto da un team di tutor supervisor nell'ambito dell'esperienza di tirocinio entro il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Udine. Il percorso curricolare prevede, nel suo complesso, il coinvolgimento dello studente in attività formative con la supervisione di un tutor che cura sia la formazione in aula (tirocinio indiretto) che l'inserimento nelle scuole (tirocinio diretto) con l'affiancamento scolastico di insegnanti accoglienti. Questo avviene contemporaneamente, all'interno di ciascuna annualità, sia nella scuola primaria che nella scuola dell'infanzia. L'adozione del modello delle Storie di apprendimento quale motivo caratterizzante il percorso di tirocinio ha trovato sviluppo successivo nelle cosiddette "Storie di auto-apprendimento" collegate con l'implementazione della bacheca digitale interattiva del *padlet*. L'integrazione tra più forme di documentazione dei processi e lo sviluppo di un dispositivo digitale a loro supporto hanno condotto lo studente a sviluppare competenze riferite all'osservazione nei contesti, alla documentazione di evidenze di processo e al ripensamento metacognitivo e riflessivo favorito dalle pratiche, in funzione del potenziamento dell'*agency*² (Sen, 2000) in senso personale e professionale.

Il presente contributo intende descrivere un'esperienza di formazione iniziale degli insegnanti basata sulla scelta di un modello centrato sull'osservazione, analisi ed interpretazione dei processi di apprendimento³ dei bambini

² Il cambiamento di paradigma introdotto da Sen (2000) sull'*agency* riguarda la sua definizione quale libertà d'azione. Egli ritiene che la "libertà di *agency*" di una persona si riferisce a ciò che questa persona è libera di fare e acquisire nel perseguimento di obiettivi e valori che reputa importanti, e non solo di scopi o obiettivi socialmente e politicamente condivisi per la loro importanza, e quindi etero-definiti. La libertà di *agency* è libertà di acquisire qualsiasi cosa la persona agente decida di acquisire, ed è quindi una libertà sostanziale e non solo formale (Sen, 2000, pp. 203- 204).

³ Il percorso di formazione è stato progettato sulla base delle Storie sviluppate nell'ambito della Fondazione Reggio Children (Project Zero-Reggio Children, 2009) che testimonia un'esperienza significativa di documentazione dei processi di apprendimento dei bambini.

attraverso le Storie di Apprendimento di Carr e Lee (2012) che, in seguito al trasferimento della didattica nella modalità “a distanza” col sopraggiungere del *lockdown* legato all’epidemia di Sars-Covid, ha assunto una nuova forma in qualità di quelle che potremmo chiamare “*Storie di auto-apprendimento*”. Queste, oltre a testimoniare l’esperienza di innovazione metodologico-didattica su dispositivi digitali, ha favorito implicazioni pedagogiche e formative di portata significativa sul piano personale e professionale degli aspiranti insegnanti. Il confronto con problemi nuovi e l’esigenza di produrre risposte immediate a sostegno della continuità dell’esperienza didattico-educativa ha contribuito alla scelta di adottare il padlet, quale strumento digitale e interattivo estremamente versatile, flessibile e modulabile sulla base delle differenti esigenze di un’utenza composita (bambini e famiglie) da un lato, ma anche della necessità di perseguire e tutelare ragioni etiche e pedagogiche dall’altro. Per lo studente l’adozione della tecnologia digitale in funzione didattico-educativa ha rappresentato concretamente l’opportunità di agganciare il senso dell’esperienza ad una forma di narrazione personale capace di comunicare la componente sostanziale dei suoi processi di auto-apprendimento, favorendo al contempo nuove modalità di rilettura ed interpretazione in chiave meta-cognitiva e riflessiva.

Dalle Storie di apprendimento a quelle di auto-apprendimento

Le *learning stories* sono forme di documentazione di processi che si costruiscono tra bambini che agiscono ed interagiscono tra loro, a cui l’insegnante partecipa attivamente sostenendo le loro dinamiche di sviluppo (Carr, 2001; Carr e Lee, 2009, 2012). Per processi, intendiamo la messa in relazione di più aspetti (azioni, contesti, significati) nel corso di un’esperienza connotata nello spazio-tempo che coinvolge più partecipanti che interagiscono tra loro. La documentazione delle storie di apprendimento implica per lo studente la partecipazione “immersiva” in situazioni caratterizzate da unicità e problematicità, diventando pratica che rende visibile l’apprendimento e sostiene la riflessività «in un movimento a spirale che tiene uniti l’osservazione, l’interpretazione e la documentazione»⁴.

Nell’ambito dell’esperienza di tirocinio diretto, gli studenti avevano il compito di osservare e documentare una storia, sia in forma narrativa che per immagini, di un processo di apprendimento (Storia di apprendimento) che i bambini mettevano in atto sia individualmente che in gruppo. L’attività

⁴ Giudici C., Krechevsky M. e Rinaldi C. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l’apprendimento. Bambini che imparano insieme e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children, p. 82.

documentativa è stata condotta sulla base di un format costruito intorno ad una sezione narrativa centrale per testo e immagini recante i passaggi salienti della storia di apprendimento. Il modello documentativo è stato desunto dai lavori di Drummond (<https://tomdrummond.com/looking-closely-at-children/the-learning-frame>) e riportati da Cecotti (2021, 2022). La sezione successiva, che risponde alla domanda “Cosa mi dice?”, richiede allo studente di chiarire il significato di quanto documentato, ma anche di riportare ciò che egli pensa dei bambini e dei loro processi. Un'altra sezione chiamata “Opportunità e Possibilità” riporta invece cosa si potrebbe fare (e provare a fare) con i bambini in relazione a quanto osservato nei processi, immaginando possibili sviluppi futuri. Un'ultima sezione denominata “La parola ritorna ai bambini” offre allo studente l'opportunità di riportare ciò che immagina rispetto al pensiero altrui, esplicitando cioè le componenti collegate alla percezione della realtà da parte di adulti e bambini, e attivando competenze meta-cognitive. L'utilizzo del modello permette di ottenere una descrizione dettagliata e esaustiva dei passaggi cruciali nei processi dei bambini, e allo studente di fornire la propria interpretazione quale “narratore coinvolto”. Questo lo mette nella condizione di dover assumere la prospettiva di colui che si prende cura dei processi e li ascolta, con l'interesse di scoprire cosa sta succedendo e come si stanno evolvendo le cose “davanti a lui e insieme a lui” (Drummond, 1998; Cecotti, 2021, 2022).

Gli studenti, attraverso l'individuazione di processi di apprendimento significativi (e di quelli eventualmente latenti o sottostimati nelle interazioni dei bambini, che non vengono altrimenti chiaramente esplicitati), accedono ad una prima intuizione del nesso tra senso dell'esperienza e apprendimento, per stabilire il “come” e il “perché” degli avanzamenti cognitivi, e del loro collegamento ai processi che li hanno generati. Questo consente loro di riflettere e dare valore alle azioni, modalità, strategie che osservano nei comportamenti infantili, quali competenze esercitate o meno in situazione, e intuire il ruolo dell'insegnante nella gestione dei processi, portando così ad ulteriori considerazioni (Quali sono le modalità e strategie anche comunicative con cui un insegnante sostiene e favorisce i processi? Come andrebbero predisposti gli ambienti di apprendimento/*learning settings* per stimolare processi di apprendimento significativi?).

Come già citato, la chiusura delle scuole a seguito dell'epidemia da Sars-Covid ha provocato la necessità e l'urgenza di sviluppare diverse forme di supporto alla didattica a distanza (Benassi e Mosa, 2022), portando ad interrogarsi su cosa potesse comportare, in termini di costruzione di nuove competenze, una trasformazione così radicale dell'ambiente di apprendimento (Quali risorse potevano venir messe in campo per affrontare la situazione e cosa avrebbe comportato nei termini dei processi sviluppati al suo interno?).

Si è posta una duplice sfida: da un lato, quella del ripensamento e riformulazione di attività e strumenti per sostenere e garantire la continuità dei processi di apprendimento scolastico; dall'altro, l'elaborazione di una nuova strategia educativa di cura e supporto emotivo-affettivo al gruppo-classe, centrata sul sostegno a dinamiche relazionali, all'auto-regolazione, e alla cura di modalità espressive e comunicative e alla percezione di sé e dell'altro.

Rispetto al primo punto, il padlet si è prestato alla costruzione di un ambiente di apprendimento digitale alternativo a quello fisico e scolastico tradizionale: la possibilità di pubblicare materiali, contenuti e risorse di tipologia differente, l'organizzazione del materiale e l'elaborazione di contenuti digitali (es. prodotti multimediali appositamente realizzati per essere rivolti ad una classe a distanza) hanno permesso di focalizzare i temi e i concetti importanti, metterli in relazione, condividerli e modificarli, al fine di enucleare le componenti di valore e di comunicarle più efficacemente agli interlocutori prescelti (bambini e famiglie).

La necessità di riformulare strategie d'azione e di costruire soluzioni inedite e creative ha condotto all'utilizzo del padlet quale strumento di pubblicazione e diffusione di contenuti didattico-educativi così come di sostegno alla comunicazione e all'interazione con i bambini e le famiglie nel trasferimento a dinamiche e interazioni virtuali. Ciò, in relazione anche al presentarsi di una dicotomia «distanza-presenza sbagliata» (Biondi, 2021, pp. 7-12) relativa all'inadeguatezza delle risposte didattiche tradizionali applicate ad un ambiente di apprendimento così mutato come quella digitale: l'apprendimento a distanza richiede infatti una pianificazione diversa, che non può essere improvvisata seppur renda necessarie risposte pronte ed efficaci, e in tal senso offre diverse opportunità (Allodola, 2021, p. 239). Pertanto, la mobilitazione richiesta allo studente sottoforma di impiego di risorse personali, strumentali e cognitive per l'ideazione di una "metodologia innovativa di insegnamento- apprendimento" nella didattica a distanza ha determinato il ripensamento e la riprogettazione dello strumento digitale del padlet in funzione inclusiva. Lontano dal perseguire e riproporre modalità didattiche trasmissive e regolate, ma anche di riprodurre metodologie collaborative "in presenza", lo studente ha raccolto e rilanciato stimoli, verbalizzazioni e varie forme espressive e comunicative riportate dagli interlocutori del padlet per pubblicarli e valorizzarli in apposite sezioni, conferendo visibilità a dimensioni emotive, affettive e etiche tali da qualificarle in senso socio-culturale e pedagogico. Il carattere sfidante e propulsivo dell'esperienza di rimodulazione dello strumento e dei contenuti didattico-educativi per favorire e sostenere processi di apprendimento dei bambini ha provocato conseguenze retroattive in termini riflessivi sulla formazione personale e professionale del futuro insegnante.

La tecnologia: il padlet

Il padlet ha costituito così lo strumento con cui lo studente ha documentato l'esperienza di ri-progettazione didattico-educativa sulla base del modello prescelto, e ha consentito al contempo di documentarla attraverso la Storia di auto-apprendimento, quale lavoro di sintesi del percorso di tirocinio. In altre parole, non potendo richiamare i processi dei bambini, allo studente si è chiesto di trasferire l'oggetto di indagine dal bambino a sé stesso, per documentare cioè la propria Storia di apprendimento. La raccolta e l'analisi di pratiche, eventi e modalità intraprese per affrontare la situazione, e le risposte progettate in termini di didattica a distanza attraverso il padlet costituiscono i contenuti, nonché le ragioni e i motivi delle diverse Storie di apprendimento personale sperimentate dagli studenti.

Come già esplicitato, l'originalità dell'utilizzo del padlet, sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria, consta nell'opportunità concreta di stabilire un contatto con bambini e famiglie cercando di salvaguardare le relazioni sperimentate in presenza, riproponendo modalità e dinamiche conosciute, capaci di recuperare e attualizzare il senso di appartenenza al gruppo-classe, l'espressività e la comunicazione interpersonale, la condivisione dei vissuti individuali, sostenendo la cura e l'attenzione al benessere personale. Come sottolinea Ranieri (2020) «l'apprendimento digitale non consiste nel rendere digitale il contenuto dell'apprendimento» (p. 69). La didattica, così come rivelato dalla sua forma a distanza, necessita di essere ripensata nella sua "dimensione emotiva" oltre che quella cognitiva, che risulta strettamente intrecciata con i processi di insegnamento-apprendimento (Allodola, 2021, p. 243). La consapevolezza della centralità dei vissuti emotivi e la necessità di condividere percezioni e interpretazioni della realtà ha stimolato la ri-progettazione del padlet, anche in senso metodologico, per sostenere l'apprendimento emotivo-affettivo dei bambini prima ancora che assicurare la continuità didattica e la trasferibilità dei contenuti. L'idea di fondo con cui sviluppare il padlet doveva seguire un obiettivo di tenuta sinergica e simultanea di componenti cognitive e emotivo-affettive tra loro congiunte, quale presupposto inscindibile di qualsiasi esperienza umana (Morin, 2015). Persuasi dal fatto che "letture, autoanalisi, discussioni collettive possono essere impostate in modo proficuo anche attraverso gli strumenti messi a disposizione dalle piattaforme digitali" (Di Bari, 2021), si è pensato di agire concretamente in questa direzione per diffondere e promuovere una nuova consapevolezza, oltre che curare la ricongiunzione tra dimensioni emotive e cognitive. Dal punto di vista organizzativo, il padlet ha previsto tempi e spazi adeguati di interfaccia per bambini e famiglie, collegati alle scelte già citate di curare la documentazione e la valorizzazione di contenuti riferiti a

verbalizzazioni e altre forme espressive e comunicative riportate dai diversi interlocutori, così come il rendersi disponibili praticando l'apertura e l'ascolto attivo dell'altro. Nel caso specifico della scuola dell'infanzia, il padlet si è prestato allo scopo di rendere disponibili alla consultazione delle risorse digitali e multimediali appositamente costruite per sostenere e/o rinsaldare il rapporto con i bambini: gli insegnanti hanno girato dei video ritraendosi nel mentre illustravano semplici attività ludico-didattiche da fare a casa, adulti e bambini insieme. La disponibilità degli insegnanti e degli studenti di ritrarsi nel mentre realizzavano attività ha costituito un fattore importante per i bambini in età infantile per la possibilità di riallacciare, seppur digitalmente, un rapporto interrotto dalla distanza, e per le famiglie quello di ritrovare un riferimento solido e costante nell'insegnante, oltre alla possibilità di socializzare alcuni contenuti semantici delle attività didattiche che non avrebbero altrimenti potuto rendersi direttamente fruibili. Per la scuola primaria, il padlet ha fornito un database dove reperire materiali e contenuti didattici in forma intuitiva per lo studio, che è stato ri-modulato dalla forma individuale a una interattiva e asincrona che favorisca la pratica del feedback reciproco, favorendo lo scambio e il confronto intersoggettivo.

Entro l'esperienza di documentazione delle Storie di auto-apprendimento, il padlet di fatto ha sostituito il format previsto per la documentazione delle storie di apprendimento dei bambini, pur riprendendo la logica di alcune sezioni. Gli studenti hanno documentato con foto e immagini sul padlet sia il cambiamento dell'ambiente di apprendimento (da quello scolastico a quello domestico) che quello della loro costruzione di contenuti, materiali e prodotti multimediali a sostegno della didattica a distanza. Entro tale ambito d'azione, lo studente ha cercato di riportare il carattere di testimonianza documentativa dei problemi e criticità emergenti, delle azioni intraprese nella ricerca e nella costruzione di soluzioni, nella rimodulazione organizzativa di contenuti educativi e/o didattici, nelle scelte di gestione della didattica a distanza. L'analisi e la rilettura successiva degli elementi riportati ha stimolato lo studente al ripensamento e all'interpretazione delle sequenze di azioni intraprese quali processi di auto-apprendimento. Ad esempio, in "Opportunità e riflessioni" lo studente ha potuto dichiarare quello ciò che pensa di "aver imparato" nel corso dell'esperienza, rileggendola attraverso gli elementi documentati (Schön, 1993, 2006), per poi argomentarla nella messa in relazione con le evidenze raccolte⁵.

⁵ Tale riflessione nel corso dell'azione rappresenta l'elemento centrale di quella che Schön definisce l'*abilità artistica*. Essa rappresenta una componente essenziale della competenza professionale messa in campo per affrontare situazioni pratiche che si configurano come uniche, indeterminate e problematiche, monitorando il suo divenire attraverso un processo di

Il padlet si presta alla declinazione di un dispositivo meta-cognitivo e riflessivo: il lavoro di documentazione osservativa del sé ha costituito per lo studente un'opportunità concreta di ripensare il proprio operato, riflettere sulle scelte didattiche, metodologiche e di comunicazione effettuate, sul loro senso ed efficacia, e mettere a fuoco i processi metacognitivi implicati dalla pratica. Lo sforzo di raccogliere risorse e competenze personali quali fattori interni e combinarli con quelli esterni (Nussbaum, 2012) di una situazione così inedita e sfidante ha mobilitato nello studente l'utilizzo di competenze possedute così come lo sviluppo di altre in funzione della necessità di affrontare problemi emergenti. La documentazione di tali processi assume per lo studente un valore generativo, finalizzato cioè a «a far conoscere ciò che è stato fatto per poter fare e produrre, così, nuova conoscenza» (Torello, 2011, p. 1). Una documentazione generativa è quella capace di costruire nuove conoscenze, anche in chiave riflessiva e meta-riflessiva, producendo dei cambiamenti sul piano dei comportamenti e degli atteggiamenti mentali. In una situazione così improvvisa, lo studente si è cimentato con la necessità di apprendere dall'esperienza mediante processi di analisi riflessiva sulla costruzione e ricostruzione di nuova conoscenza nell'esperienza concreta (Kolb, 1984) guidato dall'esigenza non solo di fornire risposte immediate, ma soprattutto innovative in relazione a quanto già disponibile in termini di repertori didattici consolidati. In tal senso, la scelta di accostare un linguaggio multimediale di tipo audiovisivo alla documentazione generativa risponde al principio di “rendere visibile l'innovazione” (Sagri, 2021), testimoniando la praticabilità di nuove forme espressive, creative e narrative. Da qui, potremmo delineare un'evoluzione in senso *onlife* (Floridi, 2015; 2017) dell'esperienza delle storie di auto-apprendimento nel momento in cui integrano ambienti di apprendimento fisici e virtuali per lo sviluppo di modelli di riflessività capaci di ripensare le pratiche e retroagire sui comportamenti, modificando gli schemi interpretativi in senso trasformativo (Mezirow, 2003).

Implicazioni riflessive

Il lavoro di analisi degli elementi e dimensioni sottostanti le Storie sia di apprendimento che di auto-apprendimento ha prodotto alcune conclusioni in termini di incremento e sviluppo delle competenze riflessive e metacognitive degli studenti.

riflessione nel corso dell'azione (Schön, 1993, p.69) al fine di individuare le soluzioni più adatte.

Il padlet assume nell'esperienza di tirocinio una duplice valenza: è al contempo oggetto della Storia di auto-apprendimento in quanto spazio riprogettato, ma anche soggetto testimone del processo di documentazione osservativa del sé in senso formativo per lo studente. Osservazione, progettazione e documentazione generativa sono tre parole che vanno pensate insieme in modo interdipendente e secondo una prospettiva euristica ed interpretativa: l'osservazione e la scoperta dei propri processi implica la loro interpretazione, e quindi una scelta di ciò che appare significativo, anche al fine di decidere cosa è importante testimoniare del proprio percorso. Questo passaggio di tipo riflessivo e metacognitivo implica la generatività di nuova conoscenza rispetto ai propri funzionamenti, dalle ampie ricadute formative e realizzative (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

Come riportato in termini di Storie di auto-apprendimento, l'avvio di un processo parte sempre da un'iniziativa autonoma ed originale della persona-studente, che si sviluppa attraverso stadi di impegno e di intenzionalità progressivi, che allo stesso tempo osserva e documenta i cambiamenti che sperimenta sulla realtà e su di sé, assumendo una prospettiva essenziale per la narrazione. Richiamando il concetto di razionalità riflessiva (Striano, 2001), lo studente ha colto gli avvenimenti critici come "positivi" per problematizzarli attraverso un ripensamento meta-cognitivo teso a dare forma all'azione, mentre a scopo documentativo li ha riportati palesando la sua soggettività, così da evidenziare la duplice natura (sia dichiarativa che interpretativa) della narrazione. Infatti, documentare le Storie non corrisponde al registrare fatti ed avvenimenti, bensì descrivere ed interpretare in forma narrativa un processo attraverso la comprensione e l'attribuzione di significati. La narrazione rappresenta una sorta di proiezione mentale di eventi e esperienze, che implica la capacità di so-stare (nel senso, anche, di "saper stare") nelle situazioni, rileggere il percorso compiuto e assegnare valore a quanto realizzato riconoscendone l'originalità assoluta tra le diverse alternative possibili (Urbani, 2022). Potremmo pertanto affermare che la documentazione digitale tramite padlet ha rappresentato una forma di "documentazione visibile" della qualità dei processi formativi che lo studente ha riportato a testimonianza dell'esperienza, dando cioè evidenza a tentativi di spiegazione, lettura e interpretazione di eventi, formulazione di ipotesi e ragionamenti riferiti ai dati raccolti.

La documentazione dei processi infatti non coincide con la cronaca degli avvenimenti, bensì con una narrazione sia della ricerca di spiegazioni razionalmente condivisibili (razionalità riflessiva) che dell'essenzialità che contraddistingue ciascuna Storia rendendola unica. Quest'intenzione coincide con il darsi un tempo e un luogo per soffermarsi ad interrogare l'esperienza in modo da intercettare quei processi che riportano l'evoluzione del pensiero

e il cambiamento nel modo di guardare la realtà: potremmo esprimerlo come un “raccontare Storie che cercano significati”, separando la giustificazione razionale da quella soggettiva, interpretativa e semantica in senso lato.

La narrazione delle Storie sia di progettazione che di sviluppo documentativo del sé tramite padlet ha permesso di valorizzare il ruolo dell’incertezza, favorita dall’imprevedibilità della situazione generata dal *lockdown*, che si collega a sua volta ai processi di riflessività messi in atto dallo studente. Egli, ri-progettando il padlet in funzione didattico-educativa, si è collocato in una posizione intermedia tra lo sviluppo di contenuti e la necessità di governare l’imprevisto. Dal momento cioè che la situazione emergenziale ha influenzato nei bambini percezioni, atteggiamenti mentali e processi di apprendimento facendoli evolvere verso direzioni talora imprevedibili, è emerso il tema della funzione dell’insegnante che, sostenendo la comunicazione dei vissuti e l’espressione di stati mentali ed emotivi, ha svolto un ruolo cruciale di intervento educativo e didattico allo scopo di indirizzare o reindirizzare l’esperienza dei bambini su strade proficue. Questo tipo di riflessione conduce all’esigenza di approfondire la funzione di quella che potremmo chiamare “incertezza attivante”.

Le storie sono narrazioni di tentativi resi per affrontare situazioni critiche e costruire nuove conoscenze e abilità al fine di cercare una soluzione, rispondere ad un interrogativo, risolvere un problema. L’attenzione al risultato, inteso come risposta più o meno conforme ad una richiesta, viene subordinata alla rilevanza assunta dalla qualità dei processi intrapresi per tentare di risolvere le questioni via via emergenti, guardando cioè al grado di consapevolezza, autonomia e responsabilità con cui si effettuano scelte e si prendono decisioni. La qualità dei processi personali si basa sulla qualità di questi avanzamenti, quali eventi puntuali e circoscritti nelle modalità con cui la persona agisce in situazione, che dimostrano un cambiamento sostanziale nel modo di percepire o di interpretare la realtà (Mezirow, 2003). In tal senso, le storie documentate sono anche “storie di avanzamenti”.

E’ emerso inoltre un valore meta-cognitivo nelle storie di auto-apprendimento degli studenti, riferito alla capacità di chi le documenta di percepire i propri avanzamenti, interrogarsi sugli errori intrapresi e su come sono stati superati rivedendo strategie e modalità con cui affrontare situazioni inedite. Tali riflessioni conducono a considerare l’apprendimento non come l’incremento e/o l’esercizio statico di abilità e conoscenze in senso *fixed mindset*, bensì come un continuo processo di sviluppo di competenze teso a valorizzare l’aspetto di crescita e cambiamento migliorativo nell’apprendimento, in accordo con un approccio *growth mindset* (Dweck, 2013).

Considerazioni conclusive

Quanto raccolto del percorso sulle Storie di auto-apprendimento testimonia il tentativo di riformulare il senso dell'esperienza pedagogica di documentazione osservativa con la focalizzazione generativa sui processi, in funzione della qualificazione formativa e professionale dei futuri insegnanti. La centralità affidata ai processi diventa parte di un più ampio cambiamento culturale che investe non solo la formazione docente, ma anche l'identità professionale e la sua riconoscibilità. Le pratiche osservative, esplorative, euristiche e riflessive sui processi sostengono la costruzione di habitus mentali rivolti alla comprensione e all'approfondimento dei significati. Tra queste, distinguiamo la disponibilità a prestare attenzione e ad aver cura dei processi, la liberazione di spazio mentale nell'apprestamento osservativo, la valorizzazione dell'incertezza in funzione esplorativa e attivante, l'individuazione dei nessi logici e causali nello svolgersi delle azioni, la capacità di cogliere i cambiamenti nel flusso degli eventi e registrarne gli avanzamenti, la revisione delle prospettive di significato (Mezirow, 2003) per la ristrutturazione degli schemi mentali, costituiscono tutti esempi di un nuovo modo di guardare ed agire dentro e a supporto dei processi. Tali pratiche potrebbero coincidere con quelle che Luhmann intende come "struttura antropologica" per designare uno specifico tipo di riflessività che sostiene processi di apprendimento, di comprensione, di costruzione della conoscenza (Striano, 2020).

Le pratiche riflessive e generative che sottostanno ai processi contribuiscono non solo a ridefinire gli obiettivi di sviluppo di competenze professionali in senso estensivo, ma anche a significarle in senso auto-formativo. La possibilità, cioè, di dedicare spazio e attenzione specifica ai processi permette di valorizzare l'importanza delle dimensioni personali coinvolte, indirizzandole sulla progettualità personale, in senso esistenziale e realizzativo. Ciò corrisponderebbe a quel che Sen (2000) individua come libertà/capacità di definire i propri obiettivi personali ed attivare le opportunità concrete per il loro perseguimento.

Dal punto di vista della formazione dell'agency, le attività di documentazione osservativa e insieme di progettazione dello strumento digitale permettono di coinvolgere e attivare competenze di tipo personale. L'importanza che queste attività rivestono in termini di sviluppo della riflessività e del ripensamento meta-cognitivo arriva a coincidere con una prospettiva capacitativa, in relazione cioè ad una nuova capacità di attribuire senso e valore all'esperienza per potenziare l'autodeterminazione personale e realizzativa. La logica che sottostà a questo tipo di scelta esprime una visione in termini di auto-formazione delle competenze.

Già il capability approach di Sen (2000) e l'approccio dei funzionamenti di Nussbaum (2012) avevano identificato il valore della formazione dell'individuo nella sua libertà/capacità di costruire la propria realtà, in accordo a scelte e inclinazioni personali, avvalendosi di reali opportunità di "funzionare" efficacemente. In accordo con l'approccio delle capacitazioni, l'esperienza dell'integrazione tra Storie e dispositivi digitali dimostra come si possa coniugare efficacemente dispositivi di razionalità riflessiva e formazione sostanziale in termini di significazione personale. Ad ogni persona coinvolta in un percorso di formazione dovrebbe venire garantita la libertà/capacità di decidere i propri obiettivi personali e perseguirli autonomamente facendoli "fiorire" (*flourishing*) in prospettiva di realizzazione del sé personale e professionale.

Le politiche professionali (e le logiche strategiche che le sorreggono) vanno coinvolte in un cambiamento culturale che richiami il concetto di innovazione, rinnovandolo tuttavia nei suoi presupposti culturali. L'attenzione odierna per i processi misurabili in termini di *accountability* rischia infatti di produrre una concezione dell'innovazione formativa che alcuni accostano al concetto di *learnification* (Striano, 2017; Biesta, 2016), lasciando in ombra gli elementi più vitali dell'esperienza educativa in senso umanistico ed esistenziale. Praticare l'innovazione nella formazione professionale non significa necessariamente sviluppare nuovi strumenti e metodologie di animazione dell'apprendimento, bensì promuovere nuovi approcci e chiavi di lettura dei processi già esistenti, capaci di valorizzarli e riqualificarli all'interno di una dimensione significativa, di sviluppo di senso.

Pertanto le Storie, unite allo sviluppo di dispositivi tecnologici e digitali potrebbero rappresentare un nuovo modello di auto-formazione: la loro interpretazione in termini di *learning journeys*, quali processi che contribuiscono a ridefinire il senso dell'esperienza, consentirebbe di aprire la strada a percorsi di formazione/educazione degli adulti e apprendimento continuo ispirati ad un orizzonte di sviluppo personale in senso realizzativo ed esistenziale (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

In tal senso, il tema della qualificazione professionale riveste una nuova importanza per un'educazione sostenibile: la formazione docente non deve cioè mirare esclusivamente a dotare i futuri insegnanti di competenze tecnologiche, metodologiche e didattiche di tipo innovativo, ma anche a costruire la capacità di scoprire, valorizzare e sostenere efficacemente i processi già esistenti coltivando la loro generatività in termini di attribuzione di significato, comprensione, riflessività trasformativa (Mezirow, 2003). Questo tipo di approccio si collega alla necessità di un cambiamento culturale anche nella percezione della realtà (Macy, 2007, p. 145) che consente di cogliere nelle pratiche e nelle azioni quotidiane il valore dei processi che si vanno

sviluppando, in un flusso incessante di dimensioni osservative ed interpretative di varia implicazione sociale, culturale e relazionale.

Quest'approccio alla formazione richiede un investimento politico e culturale poderoso, teso a coniugare competenze tecnico-strumentali (digitali) e altre semantico-emanipative (riflessive) entro un percorso integrato e unitario, capace di sostanziare concretamente una prospettiva pedagogica attiva sull'agency nella sua traduzione formativa in prospettiva *lifelong learning* (Urbani, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Allodola, V. F. (2021). *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*. Pisa: ETS.
- Benassi, A., Mosa, E. (2022). L'uso degli ambienti fisici e virtuali durante l'emergenza sanitaria. *IUL Research*, 3(6), pp. 36-45. Doi: 10.57568/iulres.v3i6.332.
- Biesta, G. (2016). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London and New York: Routledge.
- Biondi, G. (2021). Distanza- presenza una dicotomia sbagliata. *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 23(2).
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Erickson.
- Carr, M. (2012). *Le storie di apprendimento*. Junior.
- Carr, M. e Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. SAGE Publications LTD.
- Cecotti, M. (2021) Storie di apprendimento e formazione. *Infanzia*, 4, pp. 276-281.
- Cecotti, M. (2022). Che cosa sono le Storie di apprendimento. In Battistella G., Cecotti M. e Zanon F. "Storie di apprendimento" e formazione degli insegnanti: il modello delle storie nella pratica del tirocinio e della scuola. Udine: Forum.
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, IX(2), pp. 83-107.
- Di Bari, C. (2021). Costruire "teste ben fatte" con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall'emergenza. *Studi sulla formazione/ Open Journal of Education*, 23(2), p. 30.
- Drummond, M.J. (1993). *Assessing children's learning*. London: David Fulton.
- Dweck, S.C. (2022). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: FrancoAngeli.
- Floridi, L. (2015). The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era. *Springer Nature*, p. 264.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fontani, E. (2020). *La documentazione come elemento qualificante le professionalità educative*. Documentare per ricercare strategie come metodo d'azione, disponibile all'indirizzo <https://www.zeroseiup.eu/documentare-per-ricercare-strategie-come-metodo-dazione/>.

- Giudici, C., Krechevsky, M. e Rinaldi, C. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che imparano insieme e in gruppo*. Reggio Children.
- Kolb, A.D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. NY: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Macy, J. (2007). *World as Lover. World as Self*. Berkeley: Parallax Press.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In Baldacci M., Frabboni F. e Margiotta U. *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. trad.it., Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Ranieri, M. (2020). La scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of education*, 23(2), pp. 69-76.
- Sagri, M. T. (2021). Oltre alle risorse, un'idea di scuola. *Culture Digitali*, 1(0), pp. 60-67.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Ed. or. 1983. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2017). Dimensioni e prospettive della ricerca educativa negli scenari di Horizon 2020. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, pp. 99-115.
- Striano, M. (2020). Riflessione e riflessività nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti. *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola*. Atti del Convegno GEO 2017, pp. 61-66.
- Torello, E. (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Ricerca & Tecnologia*, 3, disponibile <http://rivista.scuolaiaed.it/n03-2011/la-documentazione-generativa-multimediale-a-scuolaERO3>.
- Urbani, C. (2016). *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacità*. Milano: FrancoAngeli.
- Urbani, C. (2022). La struttura della formazione. In Battistella G., Cecotti M. e Zanon F. *“Storie di apprendimento” e formazione degli insegnanti: il modello delle storie nella pratica del tirocinio e della scuola*. Udine: Forum.