CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IX
Numero 1
Giugno 2020

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857571027
Issn: 2280-6865

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
The challenge of the coronavirus emergency to the pedagogical re-thinking of inter-human coexistence 9
La sfida del coronavirus al ri-pensamento pedagogico della convivenza inter-umana 13

SYMPOSIUM

Milena Santerini
Introduzione. Le migrazioni tra nazionalismo e integrazione. Competenze interculturali per l'Europa in trasformazione 19

Davide Zoletto
I territori alla prova dei flussi migratori. Un laboratorio pedagogico e sociale? 25

Marta Salinaro
The role of caseworkers in asylum reception in Bologna: between pedagogical competencies and socio-political contradictions 39

Letizia Caronia, Vittoria Colla, Federica Ranzani
The agency in language and the professionals' intercultural competences: A case study on the educators' "pivot move" in medical visits of unaccompanied minors 59

Carla Roverselli
L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali? 79

Stefano Pasta
Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione 93

Giovanna Malusà
Oltre le seconde generazioni: traiettorie scolastiche "spezzate" di giovani studenti di origine migrante nella scuola secondaria. Quali ripercussioni per una nuova educazione interculturale? 111

Clara Silva, Giada Prisco
Le competenze interculturali delle seconde generazioni:
una ricerca sulle figlie dell'immigrazione tra Italia e Spagna 131

ESSAYS – SAGGI

Giambattista Bufalino
Dare the School to build a new social order? La funzione riformatrice
della scuola nel pensiero educativo di George Counts 151

Mariarosaria De Simone
La pedagogia di Korczak: spunti per un'educazione umanizzante 169

Dalila Forni
Riflettere sul bullismo attraverso i *graphic novel*.
Violenza e realismo letterario per adolescenti 181

Maria Antonietta Impedovo
La formazione dei formatori di insegnanti:
analisi di un corso *blended* internazionale 199

Alba G.A. Naccari
Intercultural-Holistic Education in Symbolic-Anthropological
Dance Mediation 211

Carolina Scaglioso
Narrazioni di violenza domestica. Il diritto di essere riconosciuta
e riconoscersi "persona competente" 227

Stefano Maltese
The transformative potential of "coming out" narratives in young adults 243

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Fabrizio Chello
Sarracino, V., *Il poema pedagogico di Anton Semënovic Makarenko.*
L'educazione per una società futura, Barletta: Cafagna Editore,
2018, pp. 150 257

Abstracts 261

La formazione dei formatori di insegnanti: analisi di un corso blended *internazionale*

Maria Antonietta Impedovo*

Riassunto

Lo scopo di questo contributo è discutere delle potenzialità di una formazione internazionale per i formatori di insegnanti. La professionalità dei formatori degli insegnanti può beneficiare di un confronto internazionale, mediato da risorse digitali e finalizzato allo sviluppo di competenze didattiche, linguistiche e interculturali. Come caso di studio, viene presentato il progetto internazionale "Blended Learning Training for teacher educators" (BLTeae), destinato ai formatori di insegnanti di diversi paesi europei e asiatici. Il progetto è presentato e discusso in chiave critica alla luce di prospettive emergenti sulle potenzialità di una formazione professionale sempre più globale e internazionale.

Parole chiavi: *competenze digitali; formatori degli insegnanti;* Blended Learning.

1. I formatori di insegnanti come garanti della qualità di insegnamento

Un ruolo centrale nella formazione degli insegnanti è dato dai formatori degli insegnanti, un gruppo particolare di professionisti con specifiche responsabilità, competenze e impegni nei rispettivi sistemi educativi (cfr. Kelchtermans, Smith, & Vanderlinde, 2018). Considerando la variabilità che può assumere tale termine nei diversi sistemi formativi, la parola "formatori degli insegnanti" (*teacher educators* in inglese) indica un gruppo diversificato di professionisti (cfr. Berry, 2007). In questo articolo adottiamo la definizione generale di coloro che insegnano e che facilitano attivamente l'apprendimento degli insegnanti in formazione e insegnanti in servizio (cfr. Commissione europea, 2013). Si ritiene che i formatori di insegnanti hanno un ruolo strategico nel migliorare la qualità dell'insegnamento nella comunità educativa (Livingston, 2014). Tuttavia, lo sviluppo professionale dei formatori di insegnanti è un'ambito di studio meno indagato rispetto alla formazione degli insegnanti in servizio o in formazione. Infatti, nella letteratura internazionale si richiede una maggiore riflessione sulle loro competenze e sul loro sviluppo professionale (cfr. Kelchtermans, Smith, & Vanderlinde, 2018).

* Aix-Marseille Univiversité, Francia.

Per molte aree di lavoro, lo sviluppo professionale è diventato una dimensione critica per supportare una maggiore specializzazione, nuove forme di organizzazione e la trasformazione agile dei risultati di lavoro (cfr. Littlejohn & Hood, 2017). Nuove sfide sono aperte anche per l'apprendimento professionale dei formatori d'insegnanti a causa dei rapidi cambiamenti sociali e della diffusione della tecnologia (cfr. Ludvigsen, Lund, Rasmussen, & Säljö, 2010). Lo sviluppo delle loro competenze costituisce una questione importante, considerando il loro ruolo guida e di modellizzazione nel garantire la qualità e l'introduzione dell'innovazione tecnologica e pedagogica. Infatti, i formatori degli insegnanti possono essere considerati importanti "guardiani" che preparano e motivano una nuova generazione di insegnanti (cfr. Tondeur *et al*., 2019), introducendo gli insegnanti in formazione alle nuove pratiche formative.

In un mondo iper-connesso, la formazione iniziale e continua degli insegnanti proposta dalle istituzioni superiori rimane in qualche modo limitata ai confini nazionali. Di conseguenza, i formatori degli insegnanti sono spesso portati a confrontarsi con la propria prospettiva nazionale e non sono incentivati a confrontarsi in una formazione internazionale. Aperta è la sfida di una maggiore apertura e collaborazione tra le insituzioni di formazione superiore, sia formali che informali (cfr. Nerantzi, 2019). In questo articolo viene discussa l'importanza di uno sviluppo professionale internazionale dei formatori di insegnanti. Questo contributo affronta la seguente domanda di ricerca: come sviluppare una formazione professionale dei formatori di insegnanti in chiave internazionale? Come *case study* in questa prospettiva, presenteremo un progetto internazionale in modalità *blended* destinato ai formatori di insegnanti.

2. Una formazione internazionale dei formatori di insegnanti in modalità *Blended Learning*

Il *Blended Learning* (BL) è un approccio adeguato per introdurre innovazione e valore aggiunto nella formazione degli adulti (cfr. Naylor & Gibbs, 2018). Inoltre, lo sviluppo recente della letteratura sul BL sembra confermare la validità dell'approccio nel migliorare l'*empowerment* degli utenti, con un maggiore senso di autorealizzazione espressa (cfr. Owston, 2018). Questa condizione è valida a condizione di un supporto professionale tra pari (cfr. Desimone & Garet, 2015), un'apprendimento attivo (cfr. Consuegra & Engels, 2016), collegamento e rilevanza tra teoria e pratica (cfr. Wilson, 2012), con implicazioni sull'identità professionale (cfr. Baran, Correia, & Thompson, 2011). Nonostante la varietà delle potenzialità descritte sopra, l'adozione di BL per la formazione cross-internazionale dei formatori di insegnanti è ancora limitata. Spring e Graham (2017) mostrano nella loro revisione della letteratura che esiste una mancanza di connessione tra paesi e regioni nell'utilizzo del BL. Tuttavia, BL è una scelta interessante sopratutto per i paesi in via di sviluppo alla ricerca di soluzioni

flessibili ed efficaci. In effetti, l'apprendimento misto si basa su una piattaforma che può essere *open* e gratuita – come per esempio Moodle, ampiamente supportato da risorse digitali in diverse lingue. Una infrastruttura tecnologica di base (come una sala informativa con computer collegati in rete) resta tuttavia il minimo indispensabile.

Una apertura internazionale dei formatori dei formatori di insegnanti può supportare una visione più complessa della loro professionalità sia per i paesi sviluppati che per quelli in via di sviluppo (cfr. Snoek *et al.*, 2011). In generale, partecipare a un corso di formazione internazionale offre nuove conoscenze, ma dà anche loro l'opportunità di sfidare se stessi con la gestione delle risorse, la costruzione di nuove relazioni e la crescita di una rete professionale che potrebbe svolgere un ruolo nella modellazione della propria carriera. Infatti, la professionalità si costruisce attraverso un lungo processo basato sull'informazione, lo scambio di conoscenze e la riflessione sulle proprie pratiche formative in aula, così come l'apprendimento con i pari, migliorando la relazione con gli altri (cfr. Ritchie, 2018). La partecipazione attiva in una comunità di apprendimento internazionale può portare alla condivisione di esperienze e significati, facilitando una nuova forma di collaborazione e un processo attivo di costruzione della conoscenza, con discussione aperta, condivisione, negoziazione e integrazione di idee (cfr. Gruber, 2019). Per questo, è importante che i formatori di insegnanti siano esposti a una formazione innovativa, anche con una prospettiva internazionale e interculturale, come sostenuto, ad esempio, dall'Unione Europea con la mobilità dei programmi Erasmus.

Alla luce delle considerazioni sviluppate, di seguito viene presentato in dettaglio un progetto formativo internazionale di tipo *blended* destinato ai formatori di insegnanti tra Europa e Asia: il progetto "BLTeae".

3. BLTeae: spazio di condivisione internazionale di pratiche formative

3.1 Le origini e gli obiettivi

Il progetto "Blended Learning Training for Teachers educators" (di seguito "BLTeae") è stato supportato per tre anni (2016-2019) dal programma Europeo chiamato "Capacity building". Questo programma europeo ha lo scopo di promuovere e aumentare i progetti di cooperazione transnazionale tra istituti di istruzione superiore, affrontando sfide e sviluppando consapevolezza interculturale. Questi obiettivi sono raggiunti attraverso il finanziamento di progetti collaborativi, orientati al miglioramento della *leadership* istituzionale, consulenza e assistenza tecnica e la creazione di programmi di scambio all'interno delle organizzazioni e azioni comuni. Il progetto "BLTeae" nasce dall'esigenza di rispondere a un problema comune nello sviluppo professionale dei formatori di insegnanti europei e asiatici: la necessità di supportare le loro competenze (Kyriakides *et al.*, 2017) per consentire di preparare i futuri insegnanti ad assumere ruoli

multipli e mutevoli nella loro comunità di origine (cfr. Darling-Hammond & Richardson, 2009). Il progetto si basa sul presupposto che lo sviluppo di competenze didattiche, linguistiche e interculturali può beneficiare del confronto internazionale in una comunità *online* fatta di formatori di insegnanti. Nello specifico, per i paesi coinvolti la sfida principale è stata quella di migliorare la qualità della formazione, principalmente basata su metodi di insegnamento tradizionali, con l'intento indiretto di aumentare la qualità della formazione scolastica (cfr. OCSE, 2014). Considerando questi bisogni, l'obiettivo del progetto BLTeae è stato quello di organizzare una comunità collaborativa di formatori di insegnanti tra paesi europei e asiatici. Questa comunità è stata orientata alla riflessione sulle pratiche formative in ciascun contesto. Il progetto BLTeae ha coinvolto paesi europei (Francia, Belgio, Danimarca ed Estonia) e asiatici (Malesia, Bangladesh, Bhutan e Pakistan) in una comunità collaborativa e riflessiva di formatori di insegnanti. Il consorzio è stato sviluppato sulla base di precedenti collaborazioni e contatti tra le diverse istituzioni. Tenendo conto dell'esperienza di ciascuno dei *partner*, a ogni istituzione è stata affidata la responsabilità di guidare una parte del progetto, organizzato in "Pacchetti di lavoro" (WP). Il ruolo del *leader* di ciascun WP è stato quello di avviare, monitorare e garantire lo svolgimento delle attività pianificate. Ogni istituzione è anche attivamente coinvolta in ciascun WP per garantire un processo di gestione collaborativo e distribuito. La lingua di comunicazione è stata l'inglese.

3.2 L'ingegneria del progetto su tre anni

Un sito Web (per info, blteae.eu) e un *account* Twitter sono stati creati per supportare la comunicazione della comunità. Come risorse per ciascun partner asiatico è stato assegnato un *budget* specifico, pari al valore di 20.000 Euro, per l'acquisto di attrezzature informatiche. Questo *budget* è stato utilizzato principalmente per acquistare le attrezzature necessarie come computer e strumenti digitali (fotocamera, registratore audio, ecc.) nei locali universitari.

In termini temporali, il progetto è stato condotto per un periodo di tre anni (2016-2019).

Il progetto è iniziato con un primo incontro in presenza a gennaio 2017. Circa 30 partecipanti, in rappresentanza di ciascuna delle istituzioni partner, si sono recati in Francia. Nel primo anno del progetto (2016-2017) è stata effettuata un'analisi dei bisogni dei formatori di insegnanti coinvolti nel progetto per ciascun paese. È stato progettato e distribuito un questionario a 574 formatori di insegnanti alla comunità internazionale per determinare tali competenze. Allo stesso tempo, tutte le istituzioni sono state coinvolte nella co-costruzione dei contenuti BL per il programma di formazione con corsi *online* sulla pedagogia attiva e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) offerti sulla piattaforma Moodle (per maggiore info, moodle.blteae.eu).

Nel secondo anno (2017-2018), il progetto si è concentrato sulla condivisione delle pratiche dei formatori di insegnanti nella comunità virtuale. Sono stati condotti due seminari di formazione internazionale in presenza, uno in

Bangladesh (a gennaio 2018 con circa 60 partecipanti) e successivamente uno in Pakistan (a dicembre 2018 con circa 100 partecipanti) per facilitare l'apprendimento collaborativo basato sui moduli innovativi ospitati sul Moodle del progetto. In questo secondo anno, l'accento è stato posto sulla produzione di video sulle pratiche formative dei formatori di insegnanti relative ai contenuti dei moduli. Gli insegnanti sono stati invitati a registrare brevi video in classe, scomposti in piccole seguenze e condivisi nella piattaforma. La comunità di colleghi internazionali ha quindi offerto un sguardo critico sull'azione professionale, aiutando l'insegnante a identificare degli aspetti di miglioramento attraverso una riflessione aperta e utile alla comunità.

Nel terzo anno (2018-2019), l'obiettivo è stato quello di scrivere un *curriculum* condiviso tra i diversi *partner* coinvolti per lo sviluppo professionale dei formatori di insegnanti. Le competenze sono state discusse in modo collaborativo al fine di trovare le principali aree comuni, tenendo conto della prospettiva dei singoli paesi. Le riflessioni sono state condivise in una conferenza conclusiva finale in Malaysia al termine del progetto, dove hanno preso parte più di 300 formatori di insegnanti e insegnanti in formazione e in servizio.

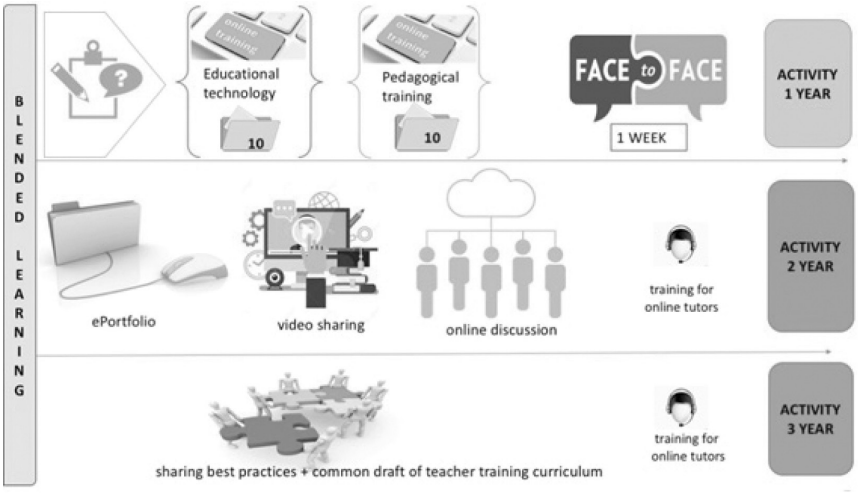

Figura 1 – I tre anni di attività del progetto.

4. Il modello proposto: dalla comunità locale a quella internazionale

Il modello *blended learning* proposto è stato organizzato considerando tre livelli: "individuale", "la comunità locale in presenza" e "la comunità virtuale più estesa" (cfr. Impedovo & Brandt-Pommares, 2018). La dimensione individuale degli insegnanti nel progetto è stata supportata dall'uso di un *portfolio* elettronico per la riflessione individuale (cfr. Santagata & Angelici, 2010), con il supporto di un *tutor*. La comunità locale in presenza è stata attivata attra-

verso l'organizzazione di eventi regolari in ciascuno dei paesi coinvolti per permettere a un più ampio numero di persone di condividere le risorse apprese. Inoltre, i formatori sono stati invitati a collezionare e condividere corti video sulle loro pratiche formatiche in classe. L'uso del video nella formazione è particolarmente interessante (cfr. Santagata & Angelici, 2010), consentendo la possibilità di rivedere con sguardo critico l'azione professionale. La comunità virtuale più estesa ha rappresentato la possibilità per ciascun formatore di insegnanti di confrontarsi con i colleghi in una prospettiva internazionale, con una discussione sui *forum*. I *forum* di discussione *online* hanno incoraggiato l'uso della scrittura come strumento per la riflessione. In sintesi, la collaborazione internazionale tramite strumenti digitali ha consentito di orientare la discussione verso la condivisione transculturale delle pratiche formative; fornire strumenti digitali flessibili e offrire ai partecipanti l'opportunità di decidere quale tipo di risorse utilizzare e mobilizzare nella pratica locale, invitando l'adattamento nelle comunità locali – alla luce delle differenze sociali e culturali.

La prospettiva di fondo del progetto ha considerato l'apprendimento come derivato da un'interazione complessa nella comunità di pratiche (cfr. Wenger, 1998) in presenza e *online*, orientata alla condivisione di esperienze e significati (cfr. Brown & Campione, 1994). Tutto questo per rendere possibile una nuova forma di collaborazione e un processo di sviluppo di conoscenza (cfr. Scardamalia & Bereiter, 2006).

È importante sottolineare il fatto che ciò che rende questo progetto particolarmente innovativo non sono necessariamente le risorse tecnologiche avanzate che sono state implementate, ma piuttosto la focalizzazione su pratiche trasformative e collaborative su larga scala. Il progetto non si è limitato a circoscrivere attività pilota con pochi eletti, ma si è piuttosto rivolto a coinvolgere colleghi nelle comunità locali. Ciò ha richiesto l'implementazione di processi innovativi che tengano conto delle differenze culturali, istituzionali e procedurali che richiedono abilità e atteggiamenti di apertura e curiosità da parte dei formatori di insegnanti in tutti i paesi coinvolti.

5. Le sfide

Due sfide principali sono state affrontate nel progetto:

– *Consapevolezza interculturale e formalità dell'amministrazione europea*: il progetto ha una forte specificità interculturale. Per questo motivo, prima dell'inizio ufficiale del progetto, sono state intraprese alcune attività ludiche e informali di formazione interculturale (condivisione di cibo; di cultura locale etc…) durante gli incontri in presenza. Altri sforzi per superare questa sfida sono stati svolti anche nei *forum* online. Attraverso questi sforzi, i *partner* hanno imparato a lavorare in armonia, grazie anche a momenti specifici dedicati alla gestione del progetto, in particolare un evento in presenza in Francia, in Bhutan e un ultimo in Malaysia.

– *Connettività e divario tecnologico tra i partner:* il progetto è stato a volte rallentato alla differenza di competenze e risorse tecnologiche. Inoltre, in al-

cuni dei contesti asiatici il *blended learning* è un concetto relativamente nuovo e richiede tempo per essere compreso appieno (cfr. Tham & Tham, 2013).

6. I risultati

Di seguito presentiamo alcuni macro risultati del progetto. L'analisi è basata su tre fonti principali (per un primo studio, vedi Impedovo & Khatoon, 2019): le tracce scritte sulla piattaforma *online*; 62 questionari al termine delle sessioni di formazione faccia a faccia in Pakistan; 20 interviste approfondite con formatori di insegnanti. Tre competenze sono risultate alla conclusione del progetto, alla luce delle diverse attività svolte (Figura 2):

– *Sviluppo delle competenze tecnologiche*: 380 formatori di insegnanti si sono iscritti alla piattaforma *online*. I formatori di insegnanti hanno apprezzato le abilità pratiche sviluppate, in particolare quelle relative all'uso dei *social media* nell'insegnamento, alla produzione di videoclip e all'utilizzo del loro ePortfolio. Questi tre aspetti sono considerati argomenti relativamente nuovi nel loro repertorio. Inoltre, hanno apprezzato le pratiche che possono essere rapidamente adattate al loro contesto.
– *Sviluppo di competenze nella progettazione pedagogica e didattica*: L'attenzione degli insegnanti è stata centrata sull'uso di ePortfolios, video e *social media* per insegnare. I concetti e le modalità pedagogiche nuove sono state integrate dai formatori di insegnanti e proposti nella loro pratica in classe di formazione degli insegnanti, in un effetto a cascata positivo.
– *Sviluppo delle competenze interpersonali e interculturali*: I formatori di insegnanti sono diventati più consapevoli dell'introduzione di più aspetti culturali e sociali nella progettazione didattica, essendo quasi tutti i *partner* inseriti in confronti interculturali.



Figura 2 – Alcuni momenti della formazione locale e della conferenza finale.
(fonte: www.blteae.it)

Infine, come dimostrano i diversi momenti formali e istituzionali del progetto (*meeting* con leader e presidenze), il progetto ha avuto un profondo impatto nelle politiche formatiche delle istituzioni coinvolte, con un interesse a incentivare il confronto.

7. Discussione

In linea con le attuali sfide nell'istruzione formativa superiore in diversi contesti, il progetto BLTeae ha consentito ai partecipanti di trarre vantaggio dal confronto internazionale, orientando lo sviluppo della professionalità dei formatori di insegnanti verso:

– *Lo sviluppo delle capacità tecnologiche e di networking*. La partecipazione e la collaborazione nelle comunità virtuali sono favorevoli per scoprire, discutere e suggerire metodologie, strumenti e soluzioni già sperimentate dai colleghi. Diversi studi esplorano l'impatto della partecipazione degli insegnanti alle comunità professionali *online* per l'apprendimento professionale (Maciá & García, 2016). Si ritiene che l'utilizzo di comunità professionali *online* abbia elevate potenzialità per l'apprendimento professionale (cfr. Manca & Ranieri, 2017).

– *Lo sviluppo di competenze progettuali pedagogiche e didattiche*. La cooperazione internazionale tra i *partner* ha consentito loro di condividere e discutere criticamente le pratiche formative tradizionali e locali, sostenendosi a vicenda nell'introdurre innovazioni pedagogiche e tecnologiche (per l'analisi di un modulo pedagogico del progetto, vedi Chatoney, Impedovo, & Martínez, 2019). La riflessione collettiva condivisa sulla piattaforma *online* ha consentito di sondare le potenzialità di un approccio collaborativo nella professionalità dei formatori. Tale tipo di collaborazione spinge verso l'innovazione nella *leadership* (cfr. Margiotta, 2018; Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010) creando nuovi collegamenti tra azione individuale e cambiamento nella comunità locale.

– *Lo sviluppo di una competenza interculturale,* che è qui considerata la capacità di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini mirate che conducono a comportamenti e comunicazioni visibili che siano sia efficaci sia appropriati nelle interazioni interculturali (cfr. UNESCO, 2013). I formatori di insegnanti del cosidetto "Global South" hanno potuto in questo modo condividere la loro specificità al di fuori della prospettiva occidentale di *mainstreaming* – come il Bhutan che incarna il concetto di incentivo al benessere (con il cosidetto indicatore di felicità interna lorda) in tutti i livelli di istruzione e insegnamento. Per questo, consideriamo interessante che i formatori di insegnanti siano esposti a una formazione internazionale e interculturale, orientati all'ascolto, a una sensibilità culturale, apertura al nuovo. Comprendere come massimizzare il potenziale formativo di connettere le diverse comunità di formatori di insegnanti permette di appropriarsi di nuove prospettive al di fuori dei confini nazionali, sviluppando una pedagogia sempre più globale, etica e critica (cfr. Bosio, 2020).

8. Conclusioni

In questo articolo sosteniamo che la qualità della formazione dei formatori di insegnanti potrebbe essere nutrita dall'intenso scambio di informa-

zioni e dal crescente sistema di espansione simile a un rizoma (McIntyre, 2012) di connessioni tra persone, conoscenza e comunità. Lo sviluppo di una professionalità complessa come quella dei formatori di insegnanti può essere sviluppata attraverso un maggiore sviluppo del *networking* internazionale, che oggi la tecnologia rende possibile ma non è ancora pienamente proposto dalle istituzioni di formazione superiore. Infatti, come sottolineato da Kelchtermans, Smith e Vanderlinde (2018: 10) "è necessario sensibilizzare ai diversi e distintivi contesti nazionali e istituzionali in cui i formatori di insegnanti lavorano e in che modo influenzano le loro pratiche e le loro opportunità di sviluppo professionale". Tale approccio permetterebbe di aprire nuovi spazi di discussione e valorizzare esperienze educative contestuali al di fuori del *mainstreaming* occidentale, in una crescita organica, collettiva e sostenibile (cfr. Snoek *et al.*, 2011). Il progetto "BLTeae" richiede un'analisi qualitativa e quantitativa più approfondita per una valutazione longitudinale completa dei risultati a lungo termine, per valutare la reale trasformazione delle pratiche formative dei formatori di insegnanti. Diventa interessante anche riflettere su come facilitare il trasferimento critico e sostenibile delle competenze sviluppate nella formazione a distanza e in un'ottica internazionale alla dimensione locale (King, Luan, & Lopes, 2018). In questo modo, l'ambiente di apprendimento diventa una membrana porosa di confine tra la dimensione formativa e quella professionale, connettendo il singolo al collettivo.

Infine, anche la ricerca sulla professionalità dei formatori di insegnanti può trarre vantaggio da una rete internazionale di scambio, strategica per affrontare questioni comuni, sostenendo una generazione di formatori di insegnanti internazionali, più connessi oltre i confini nazionali.

Bibliografia

Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. (2011), "Transforming Online Teaching Practice: Critical Analysis of the Literature on the Roles and Competencies of Online Teachers", in *Distance Education*, vol. 32, n. 3, pp. 421-439.

Berry, A. (2007), *Tensions in Teaching about Teaching. Developing Practice as a Teacher Educator*, Dordrecht: Springer.

Bosio, E. (2020), "Towards an Ethical Global Citizenship Education Curriculum Framework in the Modern University", in D. Boum (ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, London-Oxford-New York-New Dehli-Sidney: Bloomsbury.

Brown, A.L., & Campione, J.C., (1990), "Communities of Learning and Thinking: Or a Context by Any Other Name", in *Human Development*, n. 21, pp. 108-125.

Chatoney, M., Impedovo, M.A., & Martínez, Y. (2019), *Aprendizaje mixto para la formación docente en el marco de un proyecto Erasmus +*, in D. Cevallos, G. Cordero Arroyo, & I. Alcivar Vera (coords.), *Buenas prácticas en educación superior*, València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, pp. 65-80.

Consuegra, E., & Engels, N. (2016), "Effects of Professional Development on Teachers' Gendered Feedback Patterns, Students' Misbehaviour and Students' Sense of Equity: Results from a One-Year Quasi-Experimental Study", in *British Educational Research Journal*, vol. 42, n. 5, pp. 1-24.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009), "Research Review/Teacher Learning: What Matters", in *Educational Leadership*, vol. 66, n. 5, pp. 46-53.

Desimone, L., & Garet, M. (2015). "Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States", *Psychology, Society and Education*, vol. 7, n. 3, pp. 252-263.

European Commission (2013), *Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes*, Brussels: European Commission.

Gruber, S. (2019), "Designing Online Curriculum: Program Revisions and Knowledge Exchange", in *Open Praxis*, vol. 10, n. 4, pp. 423-431.

Impedovo, M.A., & Brandt-Pommares, P. (2018), "Le développement professionnel en perspective internationale : un projet de formation hybride entre Europe et Asia", in *Adjectif.net*. Reperibile su www.adjectif.net/spip/spip.php?article464, consultato l'11 maggio 2020.

Impedovo, M.A., & Khatoon, S. (2019), "Pakistani Teacher-educator Professional Learning through an International Blended Course", in *Open Praxis*, vol. 11, n. 2., pp. 157-166.

Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018), "Towards an 'International Forum for Teacher Educator Development': An Agenda for Research and Action", *European Journal of Teacher Education*, vol. 41, n. 1, pp. 120-134.

King, M., Luan, B., & Lopes, E. (2018), "Experiences of Timorese Language Teachers in a Blended Massive Open Online Course (MOOC) for Continuing Professional Development (CPD)", in *Open Praxis*, vol. 10, n. 3, pp. 279–287.

Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2017), "The Impact of a Three-Year Teacher Professional Development Course on Quality of Teaching: Strengths and Limitations of the Dynamic Approach", in *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, n. 4, pp. 465-486.

Littlejohn, A., & Hood, N. (2017), "How Educators Build Knowledge and Expand Their Practice: The Case of Open Education Resources", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 48, n. 2, pp. 499-510.

Livingston, K. (2014), "Teacher Educators: Hidden Professionals?", in *European Journal of Education*, vol. 49, n. 2, pp. 218-232.

Ludvigsen, S.R., Lund, A., Rasmussen, I., & Säljö, R. (eds.) (2010), *Learning across Sites: New Tools, Infrastructures and Practices*, London-New York: Routledge.

Macià, M., & García, I. (2016), "Informal Online Communities and Networks as a Source of Teacher Professional Development: A Review", in *Teaching and Teacher Education*, n. 55, pp. 291-307.

Manca, S., & Ranieri, M. (2017). "Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning. Where We Are and Where We Want to Go", in *Education and Information Technologies*, vol. 22, n. 2, pp. 605-622.

Margiotta, U. (2018), "Il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti secondari: il contributo dell'Università come fattore di innovazione", in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 151-164.

McIntyre, S. (2012), "Exploring a Rhizomic Model for the Design and Dissemination of Professional Development in Online Teaching", in P. Lam (ed.), *ICEL2012 – Proceedings of the 7th International Conference on E-Learning*, Reading, UK: Academic Publishing International Limited, pp. 492-501.

Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2010), "Teacher Learning and Collaboration in Innovative Teams", in *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, n. 2, pp, 161-181.

Naylor, A., & Gibbs, J. (2018), "Deep Learning: Enriching Teacher Training through Mobile Technology and International Collaboration", in *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, vol. 10, n. 1, pp. 62-77.

Nerantzi, C. (2019), "The Design of an Empirical Cross-Boundary Collaborative Open Learning Framework", in *Open Praxis*, vol. 10, n. 4, pp. 325-341.

OECD (2014), *Reviews of Vocational Education and Training. A Skills beyond School. Review of South Africa*, Paris: OECD Publishing.

Owston, R. (2018), "Empowering Learners through Blended Learning", in *International Journal on E-Learning*, vol. 17, n. 1, pp. 65-83.

Ritchie, L. (2018), "Opening the Curriculum through Open Educational Practices: International experience", in *Open Praxis*, vol. 10, n. 2, pp. 201-208.

Santagata, R., & Angelici, G. (2010), "Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching", in *Journal of Teacher Education*, vol. 61, n. 4, pp. 339-349.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006), "Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology", in K. Sawyer (ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97-118.

Spring, K., & Graham, C. (2017), "Blended Learning Citation Patterns and Publication Networks across Seven Worldwide Regions", in *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 33, n. 2.

Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011), "The Quality of Teacher Educators in the European Policy Debate: Actions and Measures to Improve the Professionalism of Teacher Educators", in *Professional Development in Education*, vol. 37, n. 5, pp. 651-664.

Tham, R., & Tham, L. (2013), "Challenges Facing Blended Learning in Higher Education in Asia", in *International Journal on E-Learning*, vol. 12, n. 2, pp. 209-219.

Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2019), "Teacher Educators as Gatekeepers: Preparing the Next Generation of Teachers for Technology Integration in Education", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 50, n. 3, pp. 1189-1209.

UNESCO (2013), *Intercultural Competences*, Paris: UNESCO.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, A. (2012), "Effective Professional Development for E-Learning: What Do the Managers Think?", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 43, n. 6, pp. 829-900.

Finito di stampare
nel mese di giugno 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)