

XX | 1 | 2022

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide

Teacher education between old and new challenges

Pedagogia oggi

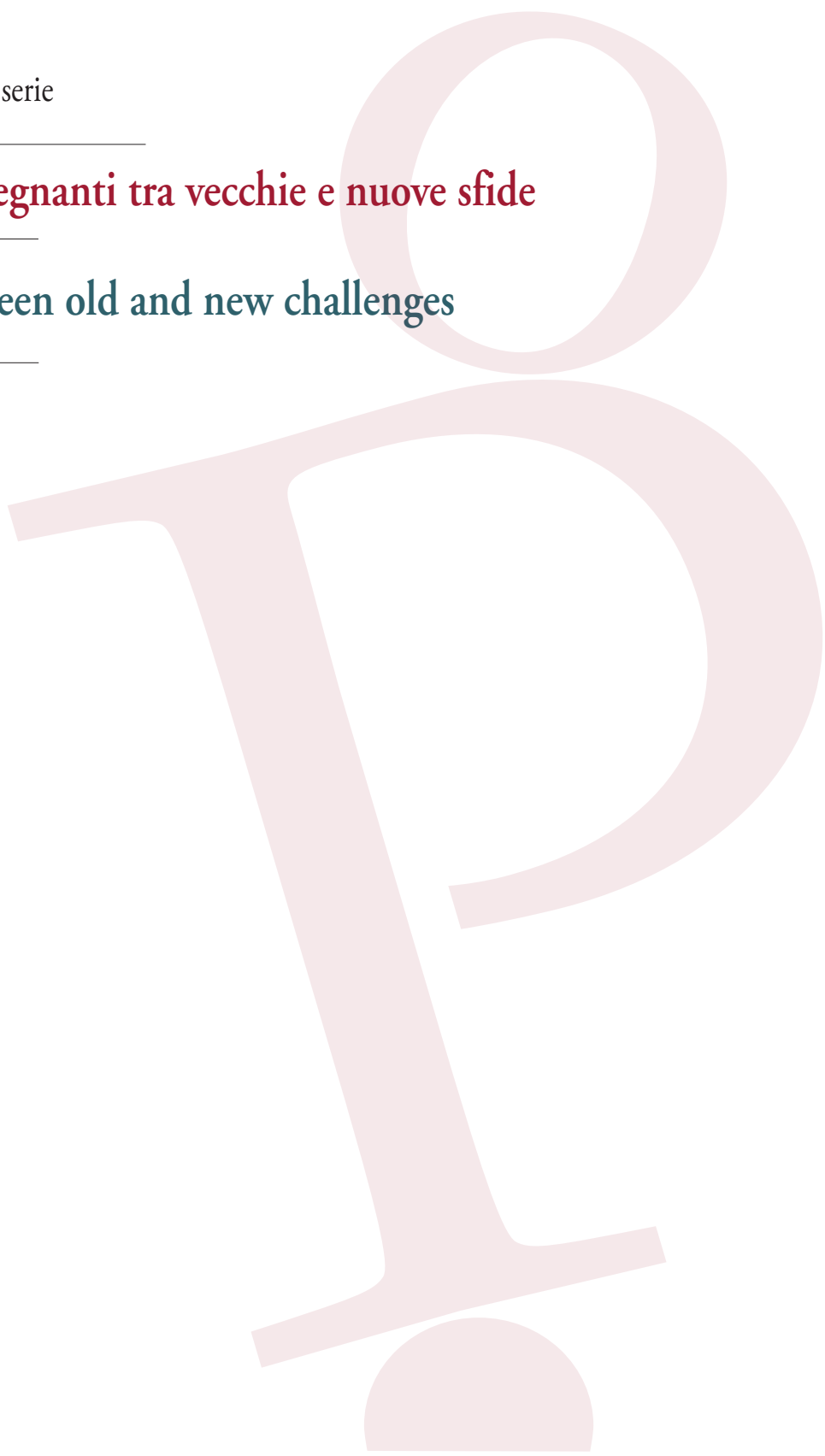
anno XX | n. 1 | giugno 2022

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide

Teacher education between old and new challenges

Sezione monografica



Direttore Responsabile

Massimiliano Fiorucci – Presidente SIPED
Università degli Studi Roma Tre

Comitato Direttivo

Pierluigi Malvasi – Vicepresidente vicario SIPED
Università Cattolica del Sacro Cuore

Loredana Perla – Vicepresidente SIPED
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania

Giuseppe Annacontini
Università del Salento

Carla Callegari
Università degli Studi di Padova

Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi del Salento*

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Andrea Mangiatordi – *Università degli Studi Milano Bicocca*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Iolanda Zollo – *Università degli Studi di Salerno*

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre)	Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)	András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania)	Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)	Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze)
Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany)	Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest)	Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
Marguerite Altet (Université de Nantes, France)	Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain)	Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino)	Franco Frabboni (Università di Bologna)	Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)	Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain)
Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma)	Antonio Genovese (Università di Bologna)	Karin Priem (Université du Luxembourg)
Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania)	Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari)	Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Cabondale, USA)	L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain)
Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany)	Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)	Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA)
Giorgio Chiosso (Università di Torino)	Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic)	Francesco Susi (Università degli Studi di Roma Tre)
Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland)	Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece)	Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)
Enza Colicchi (Università degli Studi di Messina)	Cosimo Laneve (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Simonetta Ulivieri (Università degli Studi di Firenze)
Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata)	Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)	Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil)
Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium)	Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari di Venezia)	Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France)
Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain)	Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany)	Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)
Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste)	Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain)	
Gaetano Domenici (Università degli Studi di Roma Tre)		

Curatori del n. 1 – 2022 - Sezione Monografica

MASSIMO BALDACCÌ – TIZIANA PIRONI – MARCO LAZZARI – GUIDO BENVENUTO

Editoriale

- 8 MASSIMO BALDACCI / TIZIANA PIRONI / MARCO LAZZARI / GUIDO BENVENUTO

Sezione monografica

- 18 MONICA FERRARI
L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta | Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question
- 26 ELENA MADRUSSAN
Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria | Threefold relationship. Intersubjectivity, cultures, and reflexivity for the pedagogical training of secondary school teachers
- 33 MIRCA BENETTON
The ethical and pedagogical competence of the teacher in personal training and building a community of practice | La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche
- 40 STEFANO OLIVERIO
Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente | Education for professional judgement and the dilemmas of teaching practice
- 48 MARIA CRISTINA MORANDINI
Didattica o ricerca? La formazione degli insegnanti di scuola secondaria nelle scuole di Magistero (1875-1920) | Teaching or research? The training of secondary school teachers in Magisterium Schools (1875-1920)
- 55 GABRIELLA SEVESO
I corsi di formazione montessoriani a Milano negli anni 1911-1918: note sulle relazioni dei docenti nelle pagine de La Coltura Popolare | The Montessorian training courses in Milan in the years 1911-1918: reflections on the lecturers' reports published in La Coltura Popolare
- 62 FRANCESCA BORRUSO
La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti | The single middle school (1962) and the political-pedagogical debate on teacher training within the Italian Left
- 69 WILLIAM GRANDI
La formazione degli insegnanti e la divulgazione scientifica in Italia: il ruolo della letteratura per l'infanzia | Teacher education and the popularization of science in Italy: the role of children's literature
- 77 ELENA LUCIANO, LUANA SALVARANI
La faglia dei tre anni. I due canali di formazione per i professionisti del sistema 06, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale | The age-of-three break. The different training paths for educators in the 0-6 system, between historical heritage, cultural representations and mechanisms of social reproduction
- 85 LAURA SARA AGRATI, ANDREA POTESTIO
Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre: il modulo 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo | Work as experience and initial training of primary teachers: the 'Alternance training' module at the University of Bergamo
- 93 CHIARA BERTOLINI, ANDREA PINTUS
L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione | The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path
- 101 GIUSEPPE FILIPPO DETTORI
Formare gli insegnanti, a partire dalle considerazioni degli studenti sulla qualità della didattica | Teacher training, based on students' considerations of the quality of their schooling
- 111 DAVIDE CAPPERUCCI
Formazione iniziale degli insegnanti allo sviluppo delle competenze globali | Initial teacher education to develop global competencies
- 118 ANDREA CIANI, ALESSANDRA ROSA
Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU | Prospective teachers' conceptions of assessment: observational-correlational research into the 24 CFU training course

- 126 ANTONIO BORGOGNI, VALERIA AGOSTI
Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive | Towards an ecology of human movement: sustainable perspectives in Physical Education teachers' education
- 134 GIORGIO CRESCENZA
Il contributo del sapere pedagogico per la formazione alla professione docente | The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession

Sezione Junior

- 142 LUCA COMERIO
Le colonie di vacanza come esperienza formativa sul campo per giovani insegnanti: una ricerca storico-pedagogica | Holiday camps as a field training experience for young teachers: a historical-pedagogical study
- 147 LAURA LANDI
Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti | Training in activities design and assessment based on teachers' daily experience

Miscellanea

- 154 MARIA CHIARA MICHELINI
Formare insegnanti riflessivi e critici | Training reflective and critical teachers
- 161 GIORDANA SZPUNAR
L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva | The reflective teacher for an inclusive school
- 168 MICHELE CAGOL
Il microteaching come strumento riflessivo-formativo per docenti di scuola secondaria | Microteaching as a reflective training tool for secondary school teachers
- 174 EVELINA SCAGLIA
Giovanni Modugno e il tirocinio magistrale come "tirocinio di vita e di azione". Un'originale proposta fra le due guerre mondiali | Giovanni Modugno's teacher training proposal between the two World Wars: teachers' internships as "schools of life and action"
- 181 LUCA BRAVI
La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide. Educazione civica e Public history | Teacher training between old and new challenges. Civic education and Public history
- 188 LAURA MENICHETTI, MARIANNA PICCIOLI
Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite | Trainee teachers for support activities and their awareness of acquired skills
- 200 ELENA PACETTI, ALESSANDRO SORIANI
Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia? | Teachers and digital competence: what pre-service and in-service training is required following the pandemic?
- 212 AMALIA LAVINIA RIZZO, MARIANNA TRAVERSETTI
La formazione degli insegnanti delle scuole ad indirizzo musicale (SMIM) per promuovere una didattica inclusiva dello strumento musicale | Teacher training in Intermediate Music Schools (SMIMs) to promote inclusive musical instrument teaching
- 221 VIVIANA VINCI
Imprenditorialità e competenze non cognitive degli insegnanti: ripensare metodi e modelli per la formazione iniziale | Teachers' entrepreneurialism and non-cognitive skills: rethinking methods and models for initial training
- 231 ANTONIO MARZANO, ROBERTO TRINCHERO
Quale strada intraprendere per la formazione degli insegnanti secondari? | What should the training path for secondary teachers be?
- 243 ROSANNA TAMMARO, CONCETTA FERRANTINO
Quali professionalità per i docenti della scuola primaria? | What professional skills do primary school teachers require?
- 249 GIOVANNI ARDUINI
L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato | Inclusive education in schools and the role of the specialist teacher

- 256 LILIANA SILVA
La formazione degli insegnanti come impegno etico-sociale: un'analisi documentale nel territorio italiano | The training of teachers as an ethical-social commitment: a documental analysis from across Italy
- 264 ANNA PAOLA PAIANO
La formazione iniziale degli insegnanti in Afghanistan. percorso storico e prospettive pedagogiche | The initial training of teachers in Afghanistan. Historical path and pedagogical perspectives
- 272 FRANCESCA DAVIDA PIZZIGONI
La formazione in servizio dell'insegnante pluriclasse: il caso del Convegno nazionale del 1958 | In-service training for multi-class teachers: the case of the 1958 National Conference

Recensioni

- 282 MICHELE CORSI E MASSIMILIANO STRAMAGLIA
- 286 GIULIA FASAN
- 288 MARTINA PETRINI
- 293 TOMMASO FRATINI

Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre: il modulo 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo

Work as experience and initial training of primary teachers: the 'Alternance training' module at the University of Bergamo

Laura Sara Agrati

Associate Professor of Didactics | Department of Human and Science | University of Bergamo (Italy) | laurasara.agrati@unibg.it

Andrea Potestio

Associate Professor of Education | Department of Human and Science | University of Bergamo (Italy) | andrea.potestio@unibg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Agrati, L.S., Potestio, A. (2022). Work as experience and initial training of primary teachers: the 'Alternance training' module at the University of Bergamo. *Pedagogia oggi*, 20(1), 85-92.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-11>

ABSTRACT

Work is an unavoidable topic in the education of tomorrow's citizens; it has redefined curricula and teaching intervention practices. Viewed as a specific form of human experience, work is also an element for training of primary and infant schoolteachers, not through impromptu solutions but by integrating training activities and adopting teaching practices from different disciplines.

The proposal addresses, in the first part, the theme of human experience as a fundamental aspect of education and learning, from the space it occupies within the infant and primary school curricula and the professional profile of the teacher, as well as its ability to promote concrete experiences. The second part contains a description of a training experience using the 'concrete' didactic model, – with reference to teaching and internship experiences – which inspired the implementation of the 'Formative alternation' module of the Primary Education Course at the University of Bergamo.

Il lavoro rappresenta un tema ineludibile per la formazione dei cittadini di domani, tanto da ridefinire curricula e pratiche di intervento formativo. Inteso come forma specifica dell'esperienza umana, il lavoro si traduce in istanza cui il percorso formativo dei docenti primari è in grado di rispondere se adotta soluzioni non estemporanee ma integranti attività formative e insegnamenti di diversa area.

La proposta affronta, nella prima parte, il tema dell'esperienza dell'uomo come aspetto fondativo della formazione e dell'apprendimento, a partire anche dallo spazio che trova nei curricula di scuola dell'infanzia e primaria e rispetto al profilo professionale del docente – come capacità di valorizzare e promuovere l'esperienza concreta di allievi e allieve. Nella seconda parte viene presentata l'esperienza condotta sul modello didattico 'concreto' che ha ispirato l'implementazione e le soluzioni operative del modulo di 'Alternanza formativa' del CdS Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bergamo.

Keywords: Experience, Work, Education, Primary education science, Alternance training

Parole chiave: Esperienza, Lavoro, Educazione, Scienze della Formazione Primaria, Alternanza formativa

Received: March 14, 2022

Accepted: April 29, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Laura Sara Agrati, laurasara.agrati@unibg.it

Credit author statement

L'articolo è stato progettato e condiviso da entrambi gli autori. Nello specifico, Laura Sara Agrati ha scritto l'introduzione, il paragrafo 2 e le riflessioni conclusive, Andrea Potestio il paragrafo 1.

Introduzione. Il lavoro di ieri e di domani

Il concetto di ‘lavoro’ trova soprattutto oggi una nuova ridefinizione e collocazione all’interno delle proposte educative anche grazie alle novità introdotte nell’agenda mondiale 2030 (UN, 2015; Grange, 2018) che lo definiscono come necessità indispensabile da garantire in maniera equa e, per questo, tema includibile per la formazione dei cittadini di domani (Bertagna, 2011; D’Aniello, 2015).

A differenza del passato quando è stato riconosciuto quale ‘meta formativa’ comune ai percorsi interdisciplinari – il riferimento va all’esperienza della ‘scuola come centro di ricerca’ (Giunti, 1973/2012) –, a una lettura attenta dei curricula e delle pratiche di intervento formativo (nota MIUR n. 3645/2018; Perla, 2020), il tema del lavoro appare oggi sempre più argomento implicito per via del cambiamento che stanno subendo il concetto stesso e, di conseguenza, le istanze da porre alle agenzie formative, tra le quali la scuola. Una prospettiva originale e rispondente alle nuove emergenze è quella con cui l’OECD (Schleicher *et al.*, 2019) ha affrontato il tema del ‘lavoro’ in relazione alle rappresentazioni dei bambini della scuola primaria nel documento ‘Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings’¹. Tra le linee di tendenza del lavoro attuale e futuro, da comunicare alle giovani generazioni, il documento suggerisce aspetti come globalizzazione, sicurezza ambientale, digitalizzazione, *lifewide* e il *lifelong learning*, collaborazione e cooperazione, e affida alla scuola il compito di stabilire una stretta connessione con lo scenario attuale, stimolando le aspirazioni lavorative e offrendo una visione più ampia del mondo del lavoro.

Inteso come forma specifica dell’esperienza umana (Rousseau, 2016; Benjamin, 2003; Weil, 1994), il lavoro viene rilanciato come istanza cui il percorso formativo dei maestri e delle maestre di scuola primaria e dell’infanzia deve poter rispondere a patto, tuttavia, di adottare soluzioni non estemporanee ma integranti attività formative e insegnamenti di diversa area.

1. Il lavoro come esperienza formativa dell’uomo

Pur presentando una struttura complessa e articolata, il lavoro può essere considerato una modalità dell’esperienza umana (Potestio, 2020, pp. 7-15), che mostra, al suo interno, almeno due polarità essenziali. Infatti, nel pensiero greco e latino, esistevano due termini distinti per indicare le attività lavorative. Il *ponos* greco, a cui corrisponde il *labor* latino, rimanda alla dimensione della fatica, dello sforzo che spinge il singolo essere umano a procurarsi i mezzi che gli permettono di sopravvivere e di soddisfare i propri bisogni, sia fisici, sia psicologici. Al contrario, l’*ergon* greco, a cui corrisponde l’*opus* latino, descrive l’aspetto intenzionale, attivo e produttivo che appartiene al lavoro, rendendolo un’autentica esperienza operosa. La prima dimensione del lavoro come *ponos/labor* è sottolineata da Arendt nella distinzione tra lavoro, opera e azione: «l’attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale dalla stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest’ultima è la vita stessa» (Arendt, 1994, p. 7).

L’esperienza lavorativa pone l’uomo in connessione con i limiti e i vincoli della necessità, a partire dai bisogni corporali e psicologici. I prodotti del lavoro sono destinati, in gran parte, a essere consumati rapidamente dai bisogni della vita. Inoltre, le modalità di produzione sono, spesso, oggetto di dispositivi esterni che condizionano e, a volte, rendono difficoltose e servili le condizioni lavorative. A partire dalla sua esperienza come operaia, Weil ha ben sintetizzato l’impossibilità, all’interno di specifiche modalità di organizzazione del lavoro come quelle del sistema fordista novecentesco, di alternare la dimensione del *ponos/labor* con quella dell’*ergon/opus*: «quando dico macchinale, non credere che si possa pensare ad altro, facendolo; o ancor meno riflettere. No, il tragico di questa situazione consiste nel fatto che il lavoro è troppo mac-

1 Il documento pubblica il progetto promosso dall’OCSE sulla base dei dati dell’edizione 2018 di ‘Education at a Glance: OECD Indicators (OECD, 2019) e del sondaggio ‘Drawing the Future’ (Chambers *et al.*, 2018). Il sondaggio del 2017 ha voluto indagare i fattori che influenzerebbero le scelte di carriera delle giovanissime generazioni. A oltre 20.000 bambini in età scolare dai 7 agli 11 anni di 13 Paesi diversi, è stato chiesto di disegnare un’immagine rappresentativa del lavoro che volessero fare da grandi e di esplicitare come ne fossero venuti a conoscenza, se per testimonianza diretta di qualcuno che svolge/ha svolto tale lavoro desiderato o tramite racconti di prima o di seconda mano.

chinale per offrire materia al pensiero e impedisce tuttavia ogni altro pensiero» (Weil, 1994, pp. 24-25).

Pur prendendo in considerazione la forza della dimensione impositiva, ripetitiva e di sforzo descritta da Arendt e Weil, il lavoro inteso – per utilizzare le parole di Benjamin – come esperienza operosa (cfr. Benjamin, 2003, p. 539) non si esaurisce nella dimensione servile e meccanica, ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l'orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un'esperienza pienamente umana capace di valorizzare le potenzialità umane. Persino l'attività più necessitata e governata da dispositivi esterni e interni lascia una traccia, un'opportunità nell'identità di colui che lavora e gli consente di riconoscere aspetti che lo possono portare a trasformare le condizioni esistenti e a migliorarle, favorendo gli spazi di libertà e autonomia. Per questa ragione, anche il lavoro meccanico e ripetitivo presenta potenzialità che, se vengono riconosciute, possono promuovere azioni consapevoli e tipicamente umane. In prospettiva pedagogica, Bertagna sottolinea: «c'erano schiavi, infatti, che non lavoravano, come avrebbero dovuto e potuto fare, come strumenti e macchine, ma addirittura meglio dei loro padroni, con una perizia tecnica, con un'intelligenza originale delle cose, con una critica, con un entusiasmo» (Bertagna, 2017, p. 55). I liberti del mondo classico di cui parla la citazione, ossia persone che grazie alla riflessione, all'intenzionalità e all'autonomia sono riusciti a migliorare se stessi e la propria condizione sociale, testimoniano che è possibile, proprio attraverso lo sforzo, la ripetizione, la fatica fisica e psicologica, integrare in un'azione lavorativa consapevole le polarità che appartengono all'uomo. Naturalmente, è una possibilità isolata e ridotta a pochi essere umani fortunati e capaci, se le condizioni lavorative sono quelle servili degli schiavi della cultura greca o latina o quelle delle fabbriche fordiste descritte da Weil. Al contrario, è una possibilità che si moltiplica in modo esponenziale se le condizioni e i dispositivi diventano più flessibili e aperti e consentono, o addirittura favoriscono, una reale alternanza formativa tra pratica e teoria, percezione e riflessione, lavoro e studio. Una possibilità che permette di affermare la dimensione formativa del lavoro che rappresenta un'esperienza, utile e necessaria, per far emergere vocazioni, consapevolezze e potenzialità, soprattutto, nelle professioni educative.

1.1 Il lavoro come esperienza per la formazione delle maestre e dei maestri

La dimensione esperienziale e formativa del lavoro ci consente di proporre qualche riflessione sul tema specifico di questo articolo, riguardante la formazione iniziale delle maestre e dei maestri della scuola primaria. Come è messo in evidenza da gran parte della letteratura pedagogica (Bertagna, 2020; Perla, 2010; Damiano, 2004) la figura del docente non si identifica solo in un professionista capace di trasmettere conoscenze o indicare vie per capire meglio la realtà, ma anche in una persona in grado, attraverso azioni e parole, di promuovere le potenzialità degli altri, grazie a un costante equilibrio tra pratica e teoria, esperienza e riflessione. Un equilibrio che si basa su ciò che, in queste pagine, possiamo chiamare principio dell'alternanza formativa, non intesa solo come una metodologia che si può concretizzare in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma come principio generale della pedagogia (Potestio, 2020). L'alternanza formativa mostra che all'interno di ogni processo educativo e formativo, a partire dall'infanzia attraverso il gioco fino alle strategie didattiche più articolate, è necessario alternare, senza creare gerarchie, le polarità che costituiscono l'essere umano: pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e studio.

Se il principio dell'alternanza formativa sottolinea l'importanza di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia, è indispensabile che anche le maestre e i maestri possano sperimentare, fin dai percorsi iniziali nei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, processi di apprendimento non astratti e teorici, ma immersi in contesti ed esperienze professionali, orientati a saper interpretare criticamente la complessità della dimensione pratica e esperienziale dell'apprendimento (cfr. nota MIUR n. 3645/2018, pp. 17-18). Non a caso Damiano afferma: «La formazione degli insegnanti non è un problema da soluzioni facili nemmeno quando ci si colloca nella prospettiva della pratica. [...] Il laboratorio è lo spazio pedagogico – insieme al Tirocinio, ma ancora più distintamente – in cui si cimenterà la ricerca di soluzioni alternative per aprire la strada alla soluzione integrativa» (Damiano, 2004, pp. 295-296).

Riflettendo a partire dagli stimoli di Dewey (1961), Damiano propone per la formazione dei docenti in generale - ma il discorso assume un significato ancora più pregnante per i maestri e le maestre - un ap-

proccio integrato, basato su laboratori e tirocini. La direzione è quella di un apprendistato al lavoro, consapevole che nella dimensione pratica professionale vi sono tutti gli elementi e gli stimoli necessari, se ben analizzati e interpretati con l'aiuto di colleghi esperti, per formare i nuovi maestri. Non tanto, quindi, una formazione astratta e disciplinare che teorizza, prima, l'acquisizione di un solido sapere disciplinare e, solo successivamente, quasi a ricaduta necessaria e subordinata, l'immersione nei problemi concreti e pratici della vita professionale del docente. Al contrario, un processo integrato attraverso il quale, accanto al consolidamento delle conoscenze, si possono sperimentare, nei laboratori e nel tirocinio, i problemi e le dinamiche concrete dei processi educativi e di apprendimento, per far emergere la vocazione e la complessità della figura magistrale.

Questo modello integrato di formazione iniziale in alternanza formativa, basato sull'apprendistato al lavoro, non sempre è riuscito ad affermarsi nella formazione dei maestri in Italia. Per questa ragione, può essere interessante approfondire alcune strategie proposte nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bergamo, che tentano di sperimentare proprio una costante alternanza tra pratica e teoria, lavoro e riflessione, esperienza e studio.

2. Il modello didattico 'con-creto' a 'Scienze della Formazione primaria' (UniBg)

Se il concetto di 'lavoro' trova nuovi significati all'interno del dibattito sulle sfide educative odierne (Bertagna, 2017; Schleicher *et al.*, 2019), bisogna chiedersi, allora, come essi possano tradursi in istanze formative da riconoscere all'interno dell'odierno profilo professionale del docente di scuola primaria – si pensi, ad esempio, alla capacità di valorizzare e promuovere l'esperienza concreta di allievi e allieve come pure alla capacità di sensibilizzare loro alle tematiche generali e ai nuovi profili professionali richiesti dal mondo del lavoro. In questo modo sarebbe anche possibile, in maniera specifica, porre la questione dello spazio che il concetto di 'lavoro' realisticamente occupa all'interno dei curricula di formazione dei futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia.

Nella seconda parte dell'articolo viene presentata un'esperienza formativa tesa ad attivare le predette capacità del futuro docente di scuola primaria presso l'Università degli Studi di Bergamo. Viene di seguito descritto il modello didattico 'con-creto' (Bertagna, 2016), che ha ispirato l'organizzazione, l'implementazione e le soluzioni operative del modulo 'Alternanza formativa' dell'insegnamento di Didattica III, al terzo anno del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria e, successivamente, viene descritta l'esperienza realizzata nell'a.a. 2021/22.

Il corso di laurea, giunto ormai al suo primo ciclo completo all'attivazione, conta circa 750 iscritti provenienti prevalentemente dai territori limitrofi alla provincia di Bergamo. L'articolazione del corso si ispira al modello pedagogico dell'alternanza formativa (Bertagna, 2016, 2020; Potestio, 2020), fondato sul coordinamento delle diverse attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocini, occasioni formative personalizzate) allo scopo di favorire lo scambio di esperienze, che studenti e studentesse maturano in ambito universitario e scolastico, nonché la profonda riflessione su esso (Magni, 2016; Casaschi, 2018).

Il modello fa proprio l'inscindibile 'connessione tra insegnamento e apprendimento, tra docente e discente [...] sapere ed esperienza, conoscenze e vita, contenuto dei pensati e pensiero, astratto (*dis-creto*) e reale (*con-creto*)' (Bertagna, 2016, p. 346), gli elementi del percorso formativo che si presentano in forma *analogica*, 'ovvero tra essi intrecciata e continua' (idem). Emerge così un ideale movimento 'senza fratture', che intende assicurare continuità tra momenti del *fare* (es. eseguire un compito di tipo procedurale/protocollo, senza che si possieda ancora il perché, senza esserne pienamente responsabili), del *dire* (es. esplicazione della logica, della valenza, sottese a una procedura) e dell'*agire* (es. esecuzione responsabile e consapevole di un compito). Tale movimento a tre momenti, riferito alle attività formative del corso di studi, sarebbe riconoscibile rispettivamente nelle azioni del:

- *fare* – nell'esperienza del tirocinio durante le prime due annualità del Corso;
- *dire* – nei momenti di riflessione post-attiva, ossia durante gli incontri di tirocinio indiretto o nei laboratori ordinamentali/curricolari, come anche in occasioni formative specifiche – es. moduli interni agli insegnamenti ispirati a logiche e procedure di tipo induttivo (Perla, Agrati, 2020; Felisatti *et al.*, 2021);
- *agire* – nella fase di ritorno in sede di tirocinio con in mano (e in mente) procedure 'informate' per mezzo di dispositivi (es. UDA, piani di lavoro, compiti autentici, ecc.) utili al lavoro di indagine – ad

es., quello finalizzato all'elaborazione della parte operativa della tesi di laurea cfr. fig. 1 – come anche nell'intervento effettivo in contesto scolastico reale – ad es. ingaggio tramite messe a disposizione e/o per graduatorie provinciali per la supplenza.

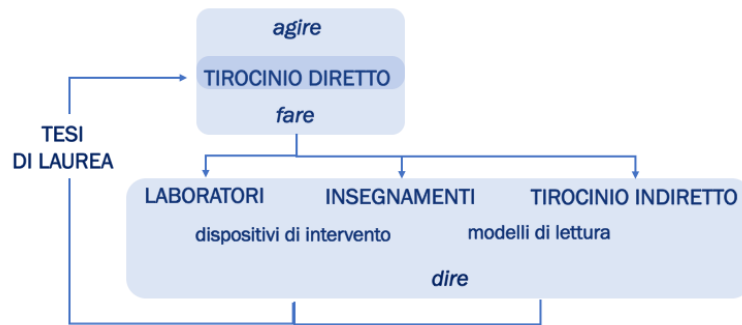


Fig. 1 – Modello didattico: movimento continuo tra *fare*, *dire* e *agire* – es. ‘tesi di laurea’

Simile percorso² sarebbe così capace di superare la tradizionale successione *dis*-creta (nel senso di separata, *dis*-continua) di momenti, luoghi e azioni secondo cui ‘prima, si debba incontrare l’astratto concettuale-culturale ordinato sui libri (le idee chiare e distinte delle differenti discipline) e, poi, solo poi, si possano fare i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale, come se fossero due momenti successivi e tra loro estranei a livello crono e topologico o, al massimo, tra loro paralleli, e non l’uno mezzo e condizione dell’altro’ (Bertagna, 2016, p. 324).

2.2 Il modulo di ‘Alternanza formativa’: esperienza di formazione

Al modello dell’‘alternanza formativa’, descritto come movimento continuo di momenti del *fare*, del *dire* e dell’*agire*, si è ispirato il modulo di ‘Alternanza formativa’ (4 CFU) dell’insegnamento Didattica III, al terzo anno di corso di studi. L’insegnamento concorre con altri alla costruzione delle specifiche competenze di area metodologico-didattica del profilo finale del docente (cfr. SUA CdS) e pone tra gli obiettivi formativi quello di ‘progettare e organizzare esperienze di intervento ed itinerari formativi di alternanza formativa nella Scuola dell’infanzia e Scuola primaria’ (cfr. syllabus). All’interno dei gruppi di lavori viene chiesto a studenti e studentesse di:

- ‘sperimentare attività laboratoriali a partire da esperienze concrete e tese all’elaborazione di sapere dell’esperienza ad andamento circolare’;
- ‘confrontare criticamente tali attività con i modelli dell’*experimental learning* più noti, sapendone cogliere limiti e potenzialità (cfr. syllabus).

Il modulo ‘Alternanza formativa’ si caratterizza per un’esplicita connessione, sul piano curricolare, con altre attività formative che in ordine temporale precedono e seguono il III anno di svolgimento – in primis gli insegnamenti di Didattica I, al I anno, e di ‘Istituzioni di Pedagogia’ al II anno, ma anche il tirocinio del II anno (c.d. T2) e l’insegnamento ‘Problemi e tecniche della valutazione’ del V anno. Tale connessione si realizza, sul piano operativo, attraverso:

- a. una ripresa ‘generativa’ di alcuni contenuti di apprendimento già affrontati da studenti/esse nell’ambito degli insegnamenti che precedono Didattica III (es. metodologie della progettazione, alternanza for-

2 Definito da Bertagna come un ‘rincorrersi di *fare* e *agire* sul e nel «mondo della vita» per *dire* concettualmente (proposizionalmente) e di *dire* concettualmente (proposizionalmente) per *fare* ed *agire* sul e nel «mondo della vita» (Bertagna, 2016, p. 324).

mativa, modelli pedagogici dell'*experimental learning*³) ma esplicitati nelle rispettive declinazioni didattico-metodologiche;

- b. l'elaborazione da parte degli/le studenti e studentesse di dispositivi⁴ di intervento operativo (piani di lavoro, compiti autentici) col valore di artefatti che documentano le competenze in corso di maturazione e, pertanto, utili ai fini della valutazione finale.

La Tabella 1 illustra, in forma semplificata, il processo ricorsivo che intende connettere i contenuti di apprendimento e i dispositivi afferenti il modulo 'Alternanza formativa' (Didattica III) del terzo anno ad alcune attività formative di annualità precedenti, nel caso in esempio l'insegnamento 'Istituzioni di Pedagogia', il tirocinio diretto e indiretto del II anno (T2).

Attività formative	I anno	II anno	III anno	Contenuti di apprendimento	Dispositivo
Istituzioni di Pedagogia				Didattica III Modulo 'Alternanza formativa'	Metodologie attive (<i>Workplace learning</i>)
Insegnamenti					
Tirocinio indiretto		Analisi di caso (T2)			Diario
Tirocinio diretto		Esperienza	Esperienza		

Tab. 1 – Modulo 'Alternanza formativa' continuità tra insegnamenti e tirocini

Dalla prospettiva del modello didattico *con-creto* (cfr. par. 2) verrebbe così assicurata una continuità analogica tra:

- l'esperienza reale, vissuta dagli studenti al II anno di tirocinio diretto (*fare*);
- le descrizioni di tale esperienza a più livelli – teorico, alla luce del costrutto di *experimental learning* affrontato in Istituzioni di Pedagogia; metodologico-operativo nell'elaborazione dello strumento di intervento (il 'piano di lavoro') all'interno del modulo 'Alternanza formativa' (*dire*);
- il ritorno all'esperienza reale resa più consapevole – 'messa in forma didattica' (Agrati, 2020) – proprio alla luce del dispositivo operativo elaborato nel modulo (*agire*).

Il modulo 'Alternanza formativa' nell'a.a. 2020/21 ha dedicato al lavoro un percorso tematico articolato di 2 seminari e 2 attività laboratoriali strutturato come di seguito – Tab. 2:

- A titolo puramente esemplificativo ci riferiamo al processo di elaborazione ricorsiva a partire dal costrutto di *experimental learning*, che dal concetto deweyano di indagine logica (Dewey, 1961) porta studenti e studentesse a coglierne i tratti metodologici e operativi, all'interno del c.d. 'ciclo esperienziale' proposto da Kolb (1984), poi aggiornati in prospettiva situata dagli studi sulle 'comunità di pratica' (Lave e Wenger, 1991; Fabbri, 2007) fino ai successivi modelli organizzativi della complessità (Engeström, 2004).
- Strumento materiale e mentale che favorisce l'organizzazione, oltre che la sintesi, di più informazioni e più piani di lettura di un argomento o un'attività complessa. Nello specifico, dalla prospettiva della formazione alle abilità didattiche, il ricorso ai dispositivi favorisce in studenti e studentesse i processi del complesso lavoro di pianificazione e valutazione che sono alla base (Parmigiani, 2017; Agrati, 2020).

Modalità e data	Tematica	Attività
Seminario, 27 ottobre	Il lavoro di ieri e di domani Aspirazioni lavorative nella fascia 6-11 e mercato del lavoro	Presentazione del documento* Approfondimento per gruppi di discussione *Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings' (Schleicher et al., 2019)
Seminario, 29 ottobre	Lavoro come 'esperienza' Caratteri: situazione contingente, legame tra passato e futuro nell'atto produttivo, singolarità e originalità della produzione	Presentazione del paragrafo** Approfondimento per gruppi di discussione di esempi assimilabili tratti dalle esperienze di tirocinio **par. 6 'Valenza formativa del lavoro', Cap. 1 del testo 'Alternanza formativa' (Potestio, 2020)
Laboratorio, 5 novembre	Sensibilizzazione degli allievi di scuola primaria al tema del lavoro come 'esperienza'	In gruppi di max. 4, studenti/sse progettano attività/percorsi di sensibilizzazione al lavoro inteso come 'esperienza' Ricorso al dispositivo del Piano di lavoro
Laboratorio, 10 novembre		Restituzione in plenaria delle attività e dei percorsi progettati nel laboratorio e realizzati in contesti concreti, di tirocinio o lavorativi

Tab. 2 – Modulo 'Alternanza formativa': percorso tematico sul 'lavoro'

Riflessioni conclusive

L'esperienza condotta nel modulo 'Alternanza formativa' dell'insegnamento Didattica III presso il CdS Scienze della Formazione Primaria all'Università di Bergamo rappresenta una delle possibili declinazioni operative dell'omonimo principio pedagogico (Potestio, 2020).

Il modulo è caratterizzato, sul piano curriculare, dalla stretta connessione con altri insegnamenti e le esperienze di tirocinio e, sul piano dei contenuti di apprendimento, dalla ripresa 'generativa' di costrutti cardine come l'*experimental learning*. È stato così tracciato un percorso funzionale allo sviluppo di futuri/e docenti capaci:

- in primis, rispetto al se professionale e al proprio percorso formativo, di sperimentare e fare tesoro della circolarità continua e fruttuosa tra momenti del *fare*, del *dire* e dell'*agire* e porsi, così in maniera non brutta, *naïve* ma 'informata' e consapevole rispetto alla realtà scolastica;
- proprio per questo, rispetto agli alunni, di promuoverne le potenzialità attraverso interventi educativi e didattici basati sulla circolarità tra pratica, teoria, esperienza e riflessione e che permettono di sperimentare la dimensione produttiva del lavoro, sia esso specificamente scolastico o, in generale, come attività umana.

Condividiamo, in generale, il suggerimento dell'OECD (Schleicher *et al.*, 2019) circa il compito della scuola di stimolare le aspirazioni lavorative delle giovani generazioni attraverso la condivisione delle richieste del mercato del lavoro. Riteniamo tuttavia che, rispetto al tema del lavoro, l'istanza ancora più urgente (e in questo anche più ambiziosa) per la scuola sia di contribuire a stimolare negli allievi quel desiderio di vivere con operosità ogni esperienza e con generatività e produttività il proprio lavoro, al di là della specifica tipologia. Per questo diventa necessario investire su una nuova generazione di docenti capaci non solo di conoscere i tratti di operosità e produttività del lavoro, nemmeno solo di saperli replicare attraverso interventi educativo-didattici coerenti, ma soprattutto di volerli attestare attraverso il proprio esempio.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2020). *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt H. (1994) [1958]. *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani: Milano.
- Benjamin W. (2003) [1933]. Esperienza e povertà. In W. Benjamin, *Opere Complete* (pp. 538-542). Torino: Einaudi.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2016). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di Psicologia*, 3: 319-360.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Casaschi C. (2018). La formazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria a Bergamo nel quadro del contesto europeo: peculiarità e sfide. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, (18)1: 220-233.
- Chambers N., Rehill J., Kashefpakdel E.T., Percy C. (2018). *Drawing the Future. Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*. Education and Employers, London (2018) - www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/DrawingTheFuture.pdf.
- D'Aniello F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitica del lavoro*. Fano: Aras.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (1961) [1910]. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Engeström Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16 (1/2): 11-21. DOI: 10.1108/13665620410521477.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Felisatti E. et alii (2021). La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6/1: 25-54.
- Giunti A. (2012) [1973]. *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Grange T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1: 19-32.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, I, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lave J., Wenger E. (1991). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (tr. it., 2006. Trento: Erickson).
- Magni F. (2016). L'alternanza formativa e l'"agire in modo riflessivo" nella formazione iniziale dei docenti. *Ricerche di psicologia*, 3: 361-368.
- OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/trends_education-2018-en.
- Parmigiani D. (2017). Dispositivi, ambienti, artefatti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 231-246). Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2020). L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e 'prove tecniche' di curricolo. *Nuova Secondaria*, 10: 222-238.
- Perla L., Agrati L.S. (2020). Formare l'abilità progettuale alla luce del paradigma dell'"agire educativo". Studio comparativo dei dispositivi laboratoriali nei CdL-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e dell'Università Telematica 'Giustino Fortunato'. *Form@re*, 20(2): 145-168.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Rousseau J.J. (2016) [1762]. *Emilio o dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1).
- Weil S. (1994) [1951]. *La condizione operaia*. Milano: SE.