

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

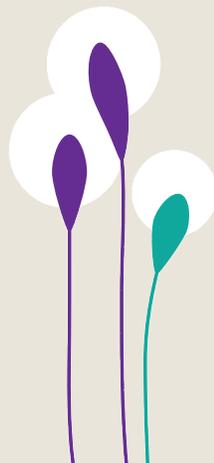
a cura di

Liliana Dozza

Piergiuseppe Ellerani

Alberto Parola


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

1

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza
Piergiuseppe Ellerani
Alberto Parola





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN digitale 979-12-5568-047-5
Pubblicato nel mese di LUGLIO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola*
13 **Introduzione**

Quadro di prospettiva

- Valerio Ferro Allodola*
19 Introduzione
- Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni*
23 Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità
- Paolo Cacciari*
34 Come sfuggire al capitalismo totale. Pillole di testimonianze dal No Dal Molin di Vicenza, dai Beni comuni civici di Napoli, da Mondeggi Fattoria senza padroni, dalla Val Susa, dal Pan e farine dal Friùl di Mieç.
- Cristina Birbes*
46 Cittadini per la svolta ecologica: vivere la Laudato si' in un cammino co-partecipato
- Silvia Fioretti*
56 Gamification, game based learning e caratteristiche ludiche
- Valerio Ferro Allodola*
65 Come scrivere un articolo scientifico internazionale di ambito pedagogico

Prima parte

Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca

- Alberto Parola, Daniele Morselli*
85 Introduzione
- Sara Bornatici*
94 La promozione della sostenibilità locale come orizzonte educativo

- Elisabetta Villano*
104 Partecipazione e ricerca pedagogica: questioni epistemologiche e aspetti metodologici nell'analisi di Klaus Mollenhauer
- Teresa Giovanazzi*
116 La sfida della complessità come sfida della partecipazione
- Rosa Cera*
125 Intelligenza artificiale (IA) e lavoro: un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata
- Filippo Barbera*
137 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale
- Annamaria Ventura*
150 L'osservazione partecipante etnografica, una pratica di ascolto educativa
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
163 Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi
- Angela Spinelli*
173 La dimensione educativa della progettazione europea: il caso del progetto PRESTO
- Giulia Lampugnani*
187 Progettare la disclosure del DSA in tempo di pandemia Covid-19: una ricerca-intervento con adolescenti

Seconda parte
**Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti
e tempi della vita**

- Vanna Boffo*
205 Introduzione
- Marco Giordano*
212 Confine, Latenza e Metafora: l'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57

- Gennaro Balzano*
218 Relazione e contesti lavorativi *remote*: dall'innovazione alle sfide
- Rosa Indellicato*
227 La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*
- Marika Savastano*
236 L'intersezione Genere/Disabilità: Una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia
- Maria Ricciardi*
250 Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica
- Giovanni Di Pinto*
266 Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti
- Guendalina Cucuzza*
278 Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica
- Elisabetta Faraoni*
289 La formazione qualificata del pedagogo ospedaliero
- Monica Dati*
297 150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta
- Martina Albanese, Lucia Maniscalco*
307 Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori
- Francesca Dello Preite, Dalila Forni*
320 Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0 – 6
- Elèna Cipollone, Francesco Tafuri*
333 Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità
- Barbara Palleschi, Diana Olivieri*
343 L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno

Terza parte

**Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori:
prospettive pedagogiche e pratiche di intervento**

- Manuela Ladogana, Sara Baroni*
359 Introduzione
- Vito Balzano*
364 Educazione partecipata nei contesti non formali: una nuova idea di welfare di comunità
- Nicolò Valenzano*
374 Tracce di un'educazione di comunità art-based
- Caterina Braga*
382 Ricerca e formazione per Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il progetto CER-CARE
- Francesca Franceschelli*
393 Pratiche di intervento e prospettive pedagogiche per la rigenerazione del "Parco Leonardo Biagini - Pantanella", a Foggia
- Massimiliano Bozza*
401 Ricerca Azione Partecipata e la costruzione di Reti Territoriali di Apprendimento permanente. Un esperimento con il CPIA di Lecce.
- Valerio Palmieri*
413 Mismatch: il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio
- Maria Chiara Castaldi*
420 Principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale

Quarta parte

**Digitale e strumenti tecnologici
per la trasformazione delle organizzazioni
e dei processi cognitivi-emotivi**

- Silvia Fioretti*
431 Introduzione

Quinta parte

Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

- Piergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza*
565 Introduzione
- Giovanna Del Gobbo, Sabina Falconi, Silvia Mugnaini, Francesco De Maria*
574 La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based
- Simona Sandrini*
586 Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale
- Bianca Galmarini, Stefania Caparrotta*
597 Citizen science e forestazione urbana. Sensibilizzare alla sostenibilità urbana tramite la segnalazione delle aree verdi nel tragitto casa-scuola
- Letizia Luini*
606 Possibilità partecipative nei contesti educativi outdoor
- Mirca Benetton*
616 Scuola come liberazione? Scuola, comunità e partecipazione nel pensiero di Mario Lodi
- Maria Antonietta Augenti*
626 “Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale
- Meri Cerrato*
637 Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internalizzazione dei curricula scolastici
- Annalisa Quinto*
647 L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro
- Marco Tibaldini*
658 La didattica Ludica nella storia: l'epoca antica
- Valerio Ciarocchi, Franco Pistono*
672 Pedagogia e didattica musicale al crocevia tra teoria e pratica. Un progetto per trasformare la crisi in una ripartenza equilibrata

- Marianna Doronzo*
679 Musica e intercultura. Percorsi di didattica partecipativa per studenti stranieri
- Eugenio Fortunato*
688 L'educazione al patrimonio culturale come impegno e progetto etico-pedagogico. Il ruolo dell'Educazione Civica per la riappropriazione di una inconsapevole eredità
- Federica Gualdaroni*
697 Cultura universitaria "aperta", potere e formazione nella città rinascimentale del tardo Cinquecento: l'esempio dello Studio Pisano e dello Studio Senese
- Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti*
715 L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore
- Giuseppe Liverano*
728 Una esperienza formativa di prossimità per lo sviluppo di competenze non cognitive con bambini di una scuola dell'infanzia privata
- Claudia Fredella*
742 "Cosa vi è piaciuto di più?" Student voice e valutazione partecipata
- Patrizia Tortella, Teresa Iona, Francesca Liparoto*
752 Pensieri e pratiche sullo sviluppo motorio dei bambini e delle bambine: cosa pensano le mamme in "attesa"
-

- Anita Gramigna*
765 **Postfazione. Coscienza e Metodo**
-

Allegati

- 773 Programma Summer School 2023
776 Call Summer School 2023

Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l'educazione

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze
chiara.carletti@unifi.it

Abstract

I cambiamenti che la nostra società sta attraversando prefigurano un quadro estremamente complesso e preoccupante, di fronte al quale la ricerca scientifica e l'azione educativa devono rispondere coniugando la riflessione teorica con quell'agire critico e trasformativo che la società attuale reclama. A partire da un ripensamento della categoria della formazione e della cultura all'interno della quale l'*iter* formativo si sviluppa, occorre tornare a ripensare la *paideia*, necessaria alla formazione di quel *uomo-umano* che deve farsi principio nella società attuale, oltre che nella coscienza di ciascun individuo. Si fa, dunque, necessaria una sempre maggiore problematizzazione e riflessività sia in campo educativo e pedagogico, sia nell'agire didattico. In quest'ultimo ambito, verrà introdotta la categoria pedagogica dell'ironia e auto-ironia, intesa come *forma mentis* capace di promuovere una dimensione *meta*, dunque utile ai docenti per imparare a ripensare sé stessi, in maniera riflessiva, critica e auto-critica.

Introduzione

I cambiamenti che stiamo attraversando, il perpetuarsi della pandemia della *Covid-19*, la guerra tra Ucraina e Federazione Russa, la crisi energetica, l'avanzamento della siccità nel mondo e la minaccia di imminenti carestie alimentari, hanno stravolto sia gli assetti economici e geo-politici mondiali, acuendo la divisione tra il blocco occidentale e quello orientale, sia gli assetti socio-culturali ed educativi. Si prefigura, dunque, un quadro estremamente complesso e preoccupante che proprio per questo deve spingere la ricerca scientifica e l'azione educativa, *in primis*, a stimolare e nutrire un discorso pedagogico entrando *au cœur* delle questioni, coniugando la riflessione teorica con quell'agire critico e trasformativo oggi sempre più indispensabile.

Si fa, pertanto, necessaria la formazione di insegnanti riflessivi, in grado di nutrire la loro consapevolezza culturale, rispetto a quanto sta accadendo nel mondo, così da divenire sempre più coscienti del proprio ruolo e compito all'interno della società.

Quanto sta avvenendo nel pianeta, implica infatti non solo un ripensamento della categoria della formazione, in particolare quella scolastica, ma anche di quel

substrato culturale a partire dal quale l'*iter* formativo prende vita. Questo perché la crisi educativa che stiamo attraversando, è fondamentalmente una crisi culturale che ha reso la scuola priva del suo ruolo fondante, ovvero quello di formare individui autonomi, dotati di un pensiero complesso e critico, capaci anche – ma non solo – di rendere i saperi acquisiti spendibili in tutte le sfere della vita sociale: da quella affettiva a quella lavorativa. Mentre per i greci la scuola era principalmente *scholè* e aveva come compito, innanzitutto, quello di formare al pensiero e al ragionamento, *in primis* attraverso il dialogo, oggi siamo di fronte a una visione di scuola che ha origine nel Settecento e che si caratterizza, perlopiù, per fini tecnicistici e utilitaristici (Bruni, 2021). Ciò è evidente osservando le figure che la animano: dai dirigenti scolastici che sono stati trasformati in *manager*, agli insegnanti ormai completamente assorbiti dalla burocrazia. A questo si aggiungono pratiche didattiche ed educative spesso riadattate sulla base della moda del momento e tempi scolastici che seguono logiche estranee a quelli che sono i reali bisogni degli studenti e delle studentesse.

Tutto ciò ci pone di fronte a un tema, quello dell'affermazione di un profilo docente riflessivo e critico, non di certo nuovo. Negli ultimi decenni il dibattito su questo argomento ha visto come protagonisti diversi studiosi (Baldacci, 2013; 2014; Baldacci, Nigris, Riva, 2020; Michelini, 2013; 2016; Margiotta, 2015; Schön, 1993; 2006; Bateson, 1986), così come ha ricevuto anche alcune proposte concrete, tra cui quella della CUNSF (2020), che indicava alcuni punti irrinunciabili per la formazione docenti e il profilo dell'insegnante di oggi, e quella della Consulta delle Società Pedagogiche (2022), in cui si discuteva di un'ipotesi di modello di formazione dei docenti della scuola secondaria.

Poiché il dibattito è ancora in corso e, di fatto, poco è cambiato negli ultimi anni, appare fondamentale insistere sulla funzione sociale e politica dell'educazione (Dewey, 1916), in virtù della quale la capacità riflessiva dell'insegnamento si rivela un imprescindibile strumento per interpretare l'agire educativo in relazione alla sua cultura di riferimento. Questo consentirebbe di eliminare o trasformare eventuali abitudini o schemi che si sono rivelati ormai obsoleti.

A questo proposito Massimo Baldacci (Baldacci et al., 2020), sottolinea la complementarità di due modelli, riconducibili a Dewey e a Gramsci, utili a ripensare la categoria della formazione. Si tratta del modello dell'*insegnante ricercatore* (Dewey, 1929) e dell'*insegnante intellettuale* (Gramsci, 1966). Pur rappresentando entrambi i "migliori abiti" possibili per un docente, appare comunque necessario un ulteriore intervento e accompagnamento da parte della pedagogia, come scienza pratico-progettuale e sapere critico. Questa dovrebbe guidare il ripensamento del ruolo dell'insegnante e, di conseguenza, della categoria della formazione, a partire da un *principio guida*, capace di andare oltre l'*hic et nunc*, per abbracciare l'uomo nella sua interezza, complessità e unicità, e poter così incidere in maniera trasformativa nella società.

Ciò implica, innanzitutto, spostare l'asse della formazione verso l'*humanitas* dell'uomo, abbandonando quelle derive tecniciste che spingono la scuola a seguire logiche economiche e di mercato, che sono la causa principale del disorientamento

valoriale a cui oggi stiamo assistendo, pressoché inermi. È, infatti, ormai più che evidente che le sole conoscenze specialistiche, volte ad acquisire abilità professionali, non sono più sufficienti per offrire ai giovani, strumenti utili a interpretare i fenomeni globali che richiedono riflessività, pensiero critico, creatività, capacità di sospensione del giudizio e di saper governare il cambiamento.

Questo è ancora più vero se pensiamo al ruolo che occupa oggi l'educazione formale, estremamente limitato rispetto ad altri canali informali, tra cui tutto quel mondo digitale che ruota attorno ai *social media*, ai videogiochi e ai *media* più tradizionali che hanno determinato, da un lato, un *acceleramento del tempo* e un *restringimento dello spazio*, dall'altro, una sempre maggiore *individualizzazione dei destini* (Augé, 2009).

Risulta altresì importante individuare nuove possibili strategie e percorsi in grado di promuovere l'acquisizione stabile di un *habitus* riflessivo e critico da parte del docente ricercatore/intellettuale e, di conseguenza, individuare gli approcci più adatti per poterlo poi trasmettere ai propri studenti.

Per poter tornare a valorizzare l'uomo nel suo *farsi umano* e ridare alla scuola il proprio ruolo democratico (Dewey, 1916), in grado di preparare studenti e studentesse ad affrontare il loro personale percorso di vita, occorre innanzitutto ripartire da una nuova teoria della formazione capace di dare senso a quella rete di conoscenze ed esperienze che quotidianamente influenzano l'esistenza degli individui.

Dobbiamo, innanzitutto, "ripensare la cultura e ri-pensare l'educazione (e la "sua" istituzione, scolastica)" (Bruni, 2021, p. 15) e farlo, necessariamente, in un'ottica transdisciplinare, al fine di trovare quell'equilibrio necessario tra cultura classica e cultura moderna, scienze naturali e scienze umane. Questo è, d'altra parte, anche l'auspicio di Edgar Morin, il quale sostiene che per giungere a un *nuovo umanesimo planetario* (2012), occorre – non solo – una nuova geopolitica capace di stabilire legami di cooperazione tra i diversi luoghi del pianeta, ma anche un'educazione alla complessità che sappia andare oltre gli specialismi e le barriere disciplinari, rilegando insieme tutti quegli elementi che sono parte di uno stesso sistema (Morin, 2005). Sul piano culturale significa, invece, ridare un orientamento valoriale alle azioni umane.

Tutto ciò chiama in causa un tipo di formazione sistemica, che non può prescindere da una riforma organica e articolata del sistema scolastico, il quale dovrà sempre più aprire le porte al territorio e al suo valore formativo, rafforzando il legame con quella che un tempo era la *polis*, coniugando la trasmissione teorica del sapere con l'esperienza diretta degli studenti e delle studentesse, promuovendo una loro *coscientizzazione sociale* (Freire, 1970), ma anche una cultura del dialogo e della pace, in grado di ridare valore e nuova linfa al proprio ruolo democratico (Dewey, 1916).

Solo se il docente, *in primis*, avrà coscienza e consapevolezza dell'orizzonte teologico e culturale all'interno del quale esercita la sua azione educativa e possiederà gli strumenti metodologici e didattici per meglio agire, la categoria della formazione potrà trovare un nuovo spazio e una nuova forza.

1. Come formare docenti riflessivi per ripensare l'agire educativo

Preso atto della necessità di una sempre maggiore problematizzazione e riflessività, sia in campo educativo e pedagogico, sia nell'agire didattico, occorre definire alcune strategie utili a supportare il docente in questo percorso. Tutto ciò implica, infatti, un ripensamento dell'*operari educativo* e, di conseguenza, dei dispositivi di formazione professionale degli insegnanti che devono dialogare sempre più con le nuove prospettive della ricerca pedagogica (Minello, 2011).

Allo stesso modo anche il sapere accademico dovrà relazionarsi in maniera sempre più proficua con il *saper fare* degli insegnanti, lasciando spazio a nuovi itinerari di formazione e ricerca (Michelini, 2020). Come sottolineato dalla *Consulta delle Società Scientifiche di Area Pedagogica*, si auspica che la creazione dei cosiddetti *Centri di Ateneo* possa consentire una sempre maggiore connessione tra la formazione iniziale e quella in servizio. Anche gli interventi finalizzati alla riforma del reclutamento docenti relativa al PNRR vanno nella direzione dell'alta formazione e formazione continua, al fine di garantire un continuo sviluppo professionale e di carriera di tutto il personale scolastico¹.

Al di là dell'ambito accademico, è importante agire politicamente al fine di creare spazi di confronto, dialogo e scambio di competenze tra il mondo della ricerca, i professionisti della formazione e i docenti. Il fine è quello di far coabitare all'interno di queste *comunità di pensiero* (Michelini, 2013), esperienze e idee differenti, per contribuire insieme alla costruzione di una nuova idea di scuola, perfettamente ed efficacemente inserita all'interno della realtà culturale, politica e sociale nella quale il docente opera (Baldacci, 2014). Questo farà di lui o lei un/una protagonista attivo/a e consapevole della propria formazione che sarà connotata da riflessività e criticità.

L'insegnante, inteso come *professionista riflessivo* (Schön, 1993), sa porre in relazione i fatti, sa indagare le cause e gli effetti, sa immaginare nuove soluzioni. Allo stesso modo sa mettersi in discussione, riflettendo sul proprio modo di insegnare, cercando di migliorare costantemente il proprio *operari* educativo, a partire dalla consapevolezza della complessità della società circostante (Morin, 2005).

L'*insegnante ricercatore/intellettuale* alla semplificazione preferisce la problematizzazione, si impegna, inoltre, a mettere in pratica nuovi approcci didattici e metodologie, così come a strutturare attività laboratoriali che collochino lo studente al centro del processo di apprendimento, nella consapevolezza dei diversi stili cognitivi e cercando di liberare i differenti potenziali di sviluppo presenti in ogni ragazzo e ragazza. Tutto questo lo porta ad adottare strategie informali, attraverso il confronto con i colleghi, la partecipazione a corsi di aggiornamento professionale, anche *in itinere*, l'approfondimento mediante riviste del settore e sperimentando in prima persona i risultati delle proprie scelte in un costante processo di ridefini-

1 Si veda il Decreto PNRR 2 pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 100 del 30 aprile 2022: www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/sg

zione del proprio agire educativo, che deve essere guidato – oltre che dalla riflessività – anche dall'amore e dalla passione per la propria professione.

È, infatti, all'interno della relazione educativa tra studente e docente che entrambi costruiscono e ri-costruiscono la propria soggettività, in un continuo processo dinamico e trasformativo, fatto anche da stalli, diffidenze e difficoltà. Ciò significa che nell'educare e nel formare, il docente non dovrà tentare di conformare il ragazzo o la ragazza ai suoi modelli, ma piuttosto dovrà impegnarsi a rispettare la loro alterità e differenza, insegnandogli a divenire cittadini autonomi e consapevoli, ma soprattutto *unici*. Molto concretamente, sarà chiamato a fornire quelle risposte che i giovani richiederanno loro. Per farlo dovrà saper coniugare la dimensione teorica con quella pratica, in una relazione sinergica tra scuola e società.

Tutto questo reclama un agire professionale che fa propri gli strumenti di supporto di alto valore critico, riflessivo e anche metodologico, capaci di rispondere alle esigenze di una società in continua trasformazione, all'interno della quale ciascuno studente deve saper trovare il proprio equilibrio cognitivo, relazionale e anche emotivo, in modo da divenire *soggetto-individuo* e cittadino partecipe della vita democratica (Mancaniello, 2018).

Educare gli insegnanti alla riflessività, consente, infatti, di offrire ai giovani gli strumenti necessari ad affrontare il mondo del terzo millennio, che richiede la capacità di governare il cambiamento e di pensare la complessità di un fenomeno a partire dal suo contesto di riferimento, per poi abbracciare l'insieme delle dinamiche che hanno contribuito al suo sviluppo (Morin, 2017). Questa è la più grande sfida che una riforma dell'insegnamento dovrebbe saper affrontare. Si tratta, infatti, di pensare i saperi non come separati e isolati gli uni dagli altri, ma in continuo e costante dialogo tra loro. Andare oltre l'iper-specializzazione dei cosiddetti *esperti*, significa superare il particolare per abbracciare un'ottica transdisciplinare, transnazionale e, dunque, planetaria. Siamo di fronte a due riforme storiche – quella dell'insegnamento e del pensiero – che per essere realizzate necessitano, da un lato, di una rivitalizzazione di quell'amore per la propria professione che, come sosteneva già Platone, dovrebbe guidare ogni educatore; dall'altra reclamano una formazione dei formatori di alto spessore etico-antropologico, necessaria alla costruzione di una professionalità docente riflessiva, capace di orientarsi nell'incertezza, nella solitudine e precarietà che caratterizza la nostra epoca. La formazione della persona è, infatti, prima di tutto formazione alla vita, in una logica partecipativa, orientativa ed emancipativa.

2. Una nuova pedagogia maieutica: il dialogo come cura di sé, dell'altro e del Pianeta

Ripensare la categoria della formazione, significa anche creare una connessione tra scuola e società, farlo non in una logica utilitaristica e neoliberista, ma in vista della creazione delle condizioni necessarie a garantire uno sviluppo umano integrale e sociale (Baldacci et al., 2020). Da un certo punto di vista, ciò implica ri-

pensare la categoria della formazione, a partire dall'idea di *paideia*. È questo il *principio guida*, la coscienza educativa e la visione capace di orientare il futuro, senza però perdere di vista quei canoni culturali e pedagogici che hanno reso grande una parte del nostro passato e che potrebbe contribuire a delineare una nuova idea di scuola, a partire da una lettura critica e innovativa dei problemi che investono oggi la società.

Paideia, così come *Humanitas* e *Bildung* devono, quindi, guidare l'agire educativo e dirigere quel *darsi forma* del soggetto, che gli consente di assumere una sua specifica identità, fatta a sua volta di tante altre identità che si trasformano continuamente sulla base delle relazioni che intercorrono tra il soggetto e il mondo circostante (Fadda, 2002). Questa potrebbe anche contribuire a ridurre la distanza tra i percorsi formativi proposti e la quotidianità della professione docente, la quale deve avere sempre più a cuore il tema dell'educazione alla cittadinanza, basandola su un rapporto sinergico tra *polis* e *civitas*, alla cui base vi è una nuova *pedagogia maieutica* che ha al centro del proprio pensare e agire la pratica del dialogo e una innovativa *teoria del soggetto*. Ci focalizzeremo di seguito su ciascuno di questi aspetti, cercando di riattualizzarli, ma anche di metterne in evidenza la loro utilità alla luce dei cambiamenti e delle trasformazioni che stanno investendo oggi la società occidentale e, con essa, l'educazione.

Ripensare una nuova pedagogia maieutica significa, innanzitutto, ripartire dall'importanza della *parola*, la quale rappresenta il mezzo principale della comunicazione umana, indispensabile per *coltivare l'umanità* di ciascun individuo (Nussbaum, 1999) e, molto più concretamente, per formulare argomentazioni in maniera autonoma, fuggendo da ogni forma di esercizio di potere, svolto da una qualsivoglia autorità. Questo implica risvegliare l'*humanitas* anche all'interno di una società in cui *tecnica* e *scienza* stanno divenendo sempre più centrali e dove la parola sta perdendo il suo valore formativo. È da qui che occorre ripartire, riaffidando a questa la sua funzione pedagogica. Questa è, infatti, al centro di ogni atto educativo: non solo rappresenta l'elemento socializzante per eccellenza, ma è anche ciò che rende l'uomo capace di rapportarsi con i suoi simili, contribuendo così alla costruzione della propria comunità e alla valorizzazione delle differenze che la contraddistinguono.

La pluralità delle esistenze e delle forme di pensiero, rendono il dialogo, in particolare l'argomentazione libera e dialogica, ispirata al modello socratico, una pratica imprescindibile (Nussbaum, 1999). La *parola*, così intesa, si fa non soltanto garante di conoscenza e verità regolate dal *logos*, ma anche condizione necessaria per ripensare un nuovo progetto di uomo e cittadino, abituato al confronto, all'incontro, allo scambio di punti di vista, a partire dalla messa in discussione di sé stesso e dal ribaltamento di prospettiva. Un soggetto di questo tipo richiede un progetto formativo integrale, capace di valorizzare la sua unicità e irripetibilità, ma anche di regolare il suo desiderio di autonomia, autoformazione e cura di sé.

Un insegnante riflessivo dovrebbe, dunque, saper praticare un tipo di educazione liberale (Nussbaum, 2012), la quale ha come scopo quello di emancipare la mente degli individui dalle catene dell'abitudine e della tradizione, formando cit-

tadini consapevoli e critici. Ciò richiede sostanzialmente tre capacità fondamentali: la prima è quella critica e autocritica, per interrogare incessantemente sé stessi e il mondo circostante, comprese le tradizioni e le consuetudini. Questo esercizio permette di accettare solo quelle credenze che hanno superato il vaglio della ragione. La seconda capacità è quella di sentire di appartenere al mondo intero, consapevoli che nell'epoca dell'antropocene ogni essere umano è legato ad altri esseri umani in maniera interdipendente, tanto che ogni nostra azione influisce sulla sostenibilità dell'intero pianeta. Il terzo requisito chiama, invece, in causa l'immaginazione e riguarda la capacità di entrare in empatia con un'altra persona, figurandosi nei suoi panni e, dunque, provando a capire le sue emozioni, i suoi desideri, ma anche tutte le difficoltà che hanno contrassegnato la sua storia di vita. Ciò implica una sospensione del giudizio funzionale a comprendere l'altro, senza per questo venire meno alla propria identità o capacità di giudizio.

Si tratta di tre presupposti fondamentali per formare gli individui a una *cittadinanza planetaria e riflessiva*, che abbia nel dialogo le proprie fondamenta (Morin, 2001; Aristotele, 1999). È, infatti, attraverso lo scambio comunicativo con un'altra persona, che si attiva quello spirito di ricerca, quella curiosità verso l'altro e il mondo, che è fonte di ricchezza, scoperta e conoscenza, oltre che pratica di *cura sui, cura dell'altro e del pianeta*. Il tutto in un'ottica di cittadinanza planetaria, orientata al bene comune e al benessere sociale (Sen, 1993).

Ogni atto di cura di sé – come lo è il dialogo – va sempre pensato in relazione all'alterità, anch'essa oggetto di cura. Occorre, infatti, scongiurare quel rischio, che anche Foucault (1992) aveva messo in evidenza, di pensare sé stessi e il mondo come delle spazialità che possiamo dominare a nostro piacimento per rincorrere una condizione di benessere personale. Per evitare tutto questo, soprattutto se si parla di *cura educativa*, occorre partire dal riconoscimento della singolarità e specificità dell'altro (Potestio & Togni, 2011). Da qui l'importanza della relazione, in particolar modo quella faccia a faccia, che porta inevitabilmente il soggetto a interrogarsi anche su sé stesso. Praticare l'ascolto di sé e dell'altro, sviluppa e rafforza la capacità di pensare. In campo educativo, ciò significa rifiutare la trasmissione nozionistica, l'apprendimento passivo e la mera memorizzazione per divenire protagonisti del proprio percorso formativo, che si svolge pertanto avendo come modello di riferimento, di vita e di cultura, quello della *paideia* (Bruni, 2021): espressione anche di una solida coscienza civica.

Compito di un docente riflessivo è, pertanto, quello di contribuire alla costruzione di una scuola che sa porsi in relazione al mondo circostante, nella consapevolezza che questo è formato da cittadini e cittadine di origine, genere, orientamenti e caratteristiche differenti, che però devono poter convivere all'interno di una società capace di pensarsi in un'ottica inclusiva e planetaria.

3. Verso una nuova teoria del soggetto come *cittadino del mondo*

Come abbiamo visto fin qui, oggi si avverte sempre più insistentemente la necessità di ripensare una nuova progettualità formativa, che ponga al centro il soggetto come cittadino del mondo, capace di rispondere alla complessità del proprio tempo storico. Un tempo pervaso da tensioni trasformative, dal venir meno di punti di riferimento, da precarietà e incertezza verso il futuro, che pertanto richiede di riaffermare la questione del *soggetto-persona*, mettendo a fuoco il processo e le dinamiche che portano l'essere umano alla sua realizzazione in quanto uomo o donna, dotati di una propria unicità.

Ripartire da una nuova *teoria del soggetto* non significa appellarci a filosofie razionalistiche e ideali, perlopiù incapaci di incidere concretamente sull'educazione, ma vuol dire proporre soluzioni che sappiano superare quel *décalage* esistente tra teoria e prassi, tenendo conto delle specificità storiche, politiche e socio-culturali che stiamo vivendo. È, infatti, a partire da queste, che occorre ripensare e ri-orientare l'agire educativo in un'ottica tanto riflessiva, quanto pratico-funzionale, al fine di contribuire alla formazione di quell' *uomo-umano* che deve farsi principio nella società attuale, oltre che nella coscienza di ciascun individuo (Colicchi, 2021).

Un insegnante riflessivo è dunque chiamato a formare un soggetto che è prima di tutto *cittadino del mondo* (Nussbaum, 1999) e può farlo, come abbiamo visto, solo attraverso una forma di educazione liberale, di stampo socratico, che insegni ai giovani a pensare con la propria testa. Solo docenti formati secondo riflessività, possiedono gli strumenti necessari per alimentare nelle nuove generazioni lo sviluppo di un pensiero complesso e *capacitante* (Nussbaum, 2012), che porti all'acquisizione di quelle competenze necessarie per una cittadinanza planetaria, caratterizzata dalla capacità di vivere nel pluralismo, dalla disponibilità al confronto, al dialogo, all'incontro, superando le varie appartenenze e chiusure, così come ogni forma di pregiudizio. Si tratta, dunque, di coniugare pensiero e prassi, riflessività e azione, al fine di divenire co-costruttori delle trasformazioni in atto nella società.

Poiché l'educazione non è qualcosa di isolato e lontano rispetto alla realtà sociale, la scuola dovrebbe farsi portavoce e promotrice di quella riforma del pensiero necessaria alla realizzazione di una democrazia cognitiva, dove gli individui sono in grado di organizzare i saperi e le conoscenze e, di conseguenza, sanno far propri gli apporti più importanti delle scienze (Morin, 2005). Solo in questo modo sarà possibile coltivare l'umanità dell'uomo (Nussbaum, 1999) e formare cittadini coscienti e responsabili di quanto accade all'interno di quel *villaggio globale* (McLuhan, 1967), che reclama la loro partecipazione ai processi decisionali, a scapito di quella deresponsabilizzazione dell'essere umano, che il dominio – oggi quasi assoluto – della *techné* comporta (Severino, 1993; 2012). Si tratta di una condizione in cui l'individuo perde ogni capacità decisionale, riducendosi a mero oggetto di manipolazione. Il soggetto che rinuncia ad affermare la propria individualità, preferendo non scegliere e lasciando che siano forze esterne a determinare e influen-

zare il proprio destino e la propria esistenza, contribuisce alla creazione di un *vulnus* nella democrazia. Pericolo che appare oggi sempre più incombente.

Tutto questo impone evidentemente di cambiare paradigma di riferimento: mutando la condizione umana, è necessario modificare anche il nostro modo di pensare e agire nel mondo, assumendo quel distacco critico che ci aiuta a comprendere un fenomeno nella sua globalità e complessità. Si tratta di assumere una *forma mentis* altrettanto complessa, caratterizzata da una postura riflessiva, «capace di adattarsi alle sfumature e alle differenziazioni della società odierna, attraverso una visione pluralistica e non unilaterale della realtà» (Boda & Mosiello, 2005, p.7). In questo *spazio dell'incontro* (Cambi, 2006), la comunicazione nella sua forma dialogica, aperta e *ironica* rappresenta uno strumento indispensabile per imparare a prendere in considerazione punti di vista diversi dai propri, sospendendo il giudizio e relativizzando quanto accade nel reale. Guardare da angolature diverse, implica infatti sapersi liberare dalle proprie convinzioni e adottare nuovi orizzonti di consapevolezza.

Compito allora del docente riflessivo, *ricercatore* e *intellettuale*, sarà quello di indagare tutte quelle categorie pedagogiche utili a sviluppare capacità di questo tipo, non limitandosi al loro studio, ma operando una loro analisi critica ed, eventualmente, trovarne un'applicabilità didattica all'interno del contesto scolastico. Un esempio in questo senso, potrebbe essere la categoria pedagogica dell'*ironia*, intesa come stile di pensiero che allena la mente al dissenso, al divergere, al de-costruire, in altre parole contribuisce alla formazione di un pensiero complesso, critico e auto-critico (Callari Galli et al., 2003), coltivando nell'individuo forme di libertà e autonomia nei confronti della realtà.

In questo senso l'*ironia* potrebbe configurarsi come un esercizio pedagogico che insegna a sviluppare un pensiero capace di modificare il proprio punto di vista a seconda di ciò che si ha di fronte. È un pensiero in grado di cambiare forma, di ridefinirsi di fronte al cambiamento, di sviluppare l'empatia per cogliere il vero significato che si nasconde dietro un'affermazione all'apparenza contraria e di dialogare con le molteplici dimensioni che caratterizzano la condizione umana (Cambi & Giambalvo, 2008). Per stare, infatti, in uno spazio caratterizzato da precarietà, derive di senso, fluidità, inquietudine e nichilismo, serve una mente caratterizzata dalla mobilità, dalla capacità di mettersi in discussione e de-costruire le proprie certezze (Mariani, 2008). Una mente ironica è una mente che giudica sé stessa, si auto-regolamenta e, nel farlo, si apre verso forme di pensiero che abbracciano stili cognitivi diversi. È una *mente a più dimensioni* (Bruner, 1988), dunque mobile e capace di andare oltre e anche contro (Cambi, 2010). Si è veramente ironici, quando si è in grado di comprendere e, per certi versi, apprezzare la consapevolezza di non avere alcuna certezza. Questo spinge, infatti, il soggetto a ricercare *creazioni* e *divergenze* (Santojanni, 2005), a migliorarsi e rigenerarsi continuamente.

Parlare di ironia dal punto di vista pedagogico, ci porta a considerarla come uno strumento attraverso il quale leggere il nostro *essere nel mondo*. L'ironia, infatti, si configura come una delle tante voci della complessità che, abituandoci alla de-

costruzione delle proprie e altrui certezze, contribuisce a mettere in discussione lo *status quo*. In un'epoca in cui tende a prevalere un *presente perpetuo* (Augé, 1992) e dove, pertanto, sembra esserci poco spazio per la progettualità esistenziale, in grado di guardare oltre il *qui ed ora*, occorre abituare il soggetto ad ampliare la propria esperienza, anche attraverso il potere dell'immaginazione, della creatività e del ribaltamento di prospettiva.

La categoria pedagogica dell'ironia e dell'auto-ironia appare dunque fondamentale per il docente riflessivo, in quanto l'ironista è – per definizione – *colui che si interroga*, dunque, colui che ha consapevolezza di sé, che conosce i propri limiti, così come è consapevole dei propri punti di forza (Rorty, 1989). Non ci sono conquiste definitive, così come non ci sono verità assolute, tutto è soggetto a un flusso quotidiano di azioni e reazioni che rendono l'individuo costantemente impegnato in un processo di formazione e auto-formazione. In questo senso, *ironia* e *formazione* sono strettamente connesse l'una all'altra, in quanto entrambe mirano a fornire al soggetto gli strumenti per sviluppare un'autonoma capacità di giudizio e di interpretazione della realtà. Come aveva compreso Socrate, si tratta di un legame molto stretto che la scuola, ma non solo, dovrebbe nuovamente saper cogliere e valorizzare, avendo come scopo quello di formare individui pensanti, dunque liberi da ogni forma di dominio. Tutte caratteristiche imprescindibili per formare soggetti – cittadini del mondo.

Conclusione

A partire da una concezione di pedagogia critica immersa nei problemi del particolare momento storico che stiamo vivendo, occorre riaffermare quel suo *proprium* rappresentato dalla formazione, intesa nei termini di formazione umana dell'*uomo-soggetto-individuo* che prosegue questo *iter* per tutto il corso della propria esistenza e lo fa relazionandosi con la società nella quale vive (Cambi, 2018).

Se la formazione deve oggi connotarsi secondo riflessività e complessità, occorre predisporre processi di soggettivazione in grado di creare profili professionali capaci di organizzare ambienti educativi adatti a guidare il pensare e l'agire dei soggetti in formazione, affinché possano *prendere forma* come uomini e come cittadini del mondo.

Sarà, dunque, compito della scuola promuovere esperienze formative basate sulla libertà, sull'apertura, sul dialogo, sul confronto e sulla ricerca di senso rispetto a quanto accade nel mondo, accogliendo nuovi stili e modelli in grado di offrire un proprio singolare contributo nel ripensamento della cultura e dell'educazione (Mariani et al., 2017). È all'interno di questo processo di rinnovamento che può trovare spazio la categoria pedagogica dell'ironia. La sua collocazione all'interno del processo formativo suggerisce, infatti, la formulazione di una proposta pedagogica in grado di offrire degli spunti, tanto teorici, quanto pratici, utili a tutti coloro che sono in qualche misura implicati nell'esperienza educativa. Essere uomo o donna *in ricerca*, significa provare a essere costruttori del proprio destino, la-

sciando spazio a un'interiorità mobile, metacognitiva, plurale e aperta alla messa in discussione. In questo processo dove la *paideia* rappresenta l'orizzonte educativo e di senso verso il quale orientarsi, l'ironia funge da strumento critico, attraverso il quale osservare sé stessi e il mondo. Quello ironico è, infatti, uno sguardo orientato al futuro, uno strumento di dissenso e critica, ma anche una strada verso l'emancipazione.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (1999). *Etica Nicomachea*. in Natali, C. (cur.). . Roma-Bari: Laterza.
- Augé, M. (1992). *Non luoghi*. Milano: Eleuthera.
- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al nontempo*. Milano: Eleuthera.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione lavoro e Democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boda, G., & Mosiello, F. (2005). *Life Skills: il pensiero critico*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruni, E.M. (2021). *Ispirarsi alla paideia*. Roma: Carocci.
- Bruni, L. & Zamagni, S. (2015). *Leconomia civile*. Bologna: Il Mulino.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adulità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2018). Formarsi con il riso. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(1), 67-73. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23092
- Cambi, F., & Giambalvo, E. (Eds.). (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*, Palermo: Sellerio.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: la Nuova Italia (Originariamente pubblicato nel 1929).
- Dewey, J. (2012). *Democrazia e Educazione*. Milano: Sansoni. (Originariamente pubblicato nel 1916).
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (Originariamente pubblicato nel 1899).
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1988).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega. Originariamente pubblicato nel 1970.

- Gramsci, A. (1966). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- McLuhan, M. (2008). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1967).
- Mancaniello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Mariani, A., Cambi, F., Gioisi, M., & Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci (Originariamente pubblicato nel 2009).
- Michelini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2020). Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea. In M. Baldacci, & E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della Pedagogia*. Educazione Istruzione Formazione (pp. 248-261). Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Michelini, M. C. (2022). Training reflective and critical teachers. *Pedagogia oggi*, 20(1), 154-160.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2011). Per una formazione degli insegnanti che si confronti con le nuove prospettive della ricerca pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, IX 17-39.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2005). *Educare gli educatori*. Roma: Edup.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2012). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Potestio, A., Togni, F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo – per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In Nussbaum, M., & Sen, A.K. (Eds.), *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Severino, E. (1993). *Il destino del capitalismo*. Milano: Rizzoli.
- Severino, E. (2012). *Educare al pensiero*. Brescia: La Scuola.

Allegati

- Attestato di partecipazione alla Summer School.
- Quota di iscrizione alla SIREF per l'Anno 2022.
- Atti delle precedenti edizioni della Summer School.
- Pubblicazione dei contributi dei partecipanti – secondo le norme e i referaggi - nella Collana EDUversi – Formazione e Ricerca a cura della SIREF.

I partecipanti regolarmente iscritti avranno accesso ai lavori scientifici della Summer School.

Il versamento della quota di iscrizione alla Summer School va effettuato, in un'unica soluzione *dopo la comunicazione di ammissione*, entro il **20 di settembre 2022**.

Tale quota va inviata a mezzo BONIFICO BANCARIO:

Beneficiario: SIREF, Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

Presso Banca Carige, filiale di Venezia, Piazza Goldoni.

Codice IBAN: IT88 X034 3102 0100 0000 0259 180

Indicando nella causale:

Nome e Cognome,

Ammesso Siref Summer School, edizione 2022.

Per ulteriori informazioni si può contattare:

Prof.ssa Rita Minello PhD
Segretaria Generale SIREF
SIREF.segreteria@gmail.com
mobile: (0039)3495219316

IL PRESIDENTE SIREF
Prof.ssa Liliana Dozza

CON IL GRUPPO PROMOTORE Summer School 2022*

* Evi Agostini (Vienna), Monica Banzato (Venezia), Sara Baroni (Bolzano), Cristina Birbes (Milano Cattolica), Michele Cagol (Bolzano), Valeria Cotza (Milano Bicocca), Antonia De Vita (Verona), Nicoletta Di Genova (Roma), Liliana Dozza (Bolzano), Valerio Ferro Allodola (Firenze), Silvia Fioretti (Urbino), Denis Francesconi (Vienna), Giancarlo Gola (Locarno), Barbara Gross (Francoforte), Manuela Ladogana (Foggia), Vincenzo Lorubbio (Salento), Andrea Marcelli (Roma), Rita Minello (Roma), Angelo Moretti (Benevento), Daniele Morselli (Bolzano), Silvia Nanni (L'Aquila), Alberto Parola (Torino), Monica Parricchi (Bolzano), Marco Perini (Verona), Luca Raffaele (Roma), Francesco Vittori (Verona)

