



Citation: A. Nardi, E. Mughini, F. Pestellini (2022) “Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”: un’iniziativa per l’accompagnamento e lo sviluppo professionale della comunità educante durante il periodo pandemico. *Media Education* 13(2): 115-129. doi: 10.36253/me-13350

Received: July, 2022

Accepted: October, 2022

Published: December, 2022

Copyright: © 2022 A. Nardi, E. Mughini, F. Pestellini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

“Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”: un’iniziativa per l’accompagnamento e lo sviluppo professionale della comunità educante durante il periodo pandemico¹

“Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”: an initiative for the accompaniment and professional development of the educating community during the pandemic period

ANDREA NARDI, ELISABETTA MUGHINI, FRANCESCA PESTELLINI

Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (Indire)
a.nardi@indire.it; e.mughini@indire.it; f.pestellini@indire.it

Abstract. The health emergency and the forced closure of schools represented not only a moment of profound crisis in the global school systems but also an unprecedented opportunity for rethinking, renewal and experimentation. The Italian school system has indeed shown a strong commitment by all educational services and a significant ability to react to the conditions posed by the Covid-19 pandemic. However, some significant gaps have emerged which made the transition to distance learning sometimes unfeasible or ineffective. The online initiative “Forming & Confronting with the *Educational avant-gardes*” and its related survey, whose results are presented in this contribution, are set in this scenario. With the aim of providing support and coaching to the entire educational community in its attempt to meet the challenges posed by the pandemic crisis, a cycle of 41 webinars was organized between September 2020 and March 2022, focusing on a series of core themes of educational innovation. The participants (6476 in total) were given a satisfaction questionnaire at the end of each webinar and a follow-up questionnaire at the end of the cycle. The survey made it possible to investigate emerging needs in training and professional development during the pandemic and consequently to reshape the training offer based on the feedback from the participants. The training value of the initiative has been tested in the course and at the end of the webinar cycle. More than 3185 participants answered the satisfaction questionnaire while the follow-up questionnaire obtained n. 1068 responses. The survey results show an excellent appreciation of the overall training proposal, pointing out its efficacy as both a coaching/professional development tool and as an opportunity for confrontation and exchange of good practices between peers. The data obtained also indicate the development of formal and informal networks among the participants as a result of their attendance at the webinar cycle.

¹ Il presente contributo può essere attribuito per i paragrafi 1, 4, 5 a Andrea Nardi; per il paragrafo 2 a Elisabetta Mughini; per il paragrafo 3 a Francesca Pestellini. I paragrafi 6 e 7 sono stati congiuntamente realizzati dagli autori.

Keywords: Covid-19, learning networks, peer tutoring, professional learning community, professional development, webinar.

Riassunto. L'emergenza sanitaria e la chiusura forzata delle scuole hanno rappresentato un momento di profonda crisi dei sistemi scolastici a livello globale ma anche un'inedita opportunità di ripensamento, rinnovamento e sperimentazione. Il contesto scolastico italiano ha mostrato da un lato un forte impegno di tutti i servizi educativi e una significativa capacità di reagire alle condizioni poste dalla pandemia di Covid-19, dall'altro anche alcune lacune che hanno reso non sempre attuabile ed efficace il passaggio alla didattica a distanza. In questo scenario si situa l'iniziativa *Formarsi e Confrontarsi con le Avanguardie educative* e lo studio qui presentato. Per supportare e accompagnare l'intera comunità educante in queste sfide è stato organizzato, tra settembre 2020 e marzo 2022, un ciclo di 41 webinar su una serie di *core themes* dell'innovazione educativa. Ai partecipanti (n. 6476) sono stati somministrati un questionario di gradimento al termine di ogni webinar e un questionario di follow-up a ciclo concluso. Gli strumenti di rilevazione hanno permesso di indagare i bisogni formativi, di aggiornamento e sviluppo professionale emergenti durante il periodo pandemico e quindi di rimodellare l'offerta formativa in base ai feedback e alle richieste dei partecipanti. È stata inoltre sondata l'utilità formativa dell'iniziativa durante e al termine del ciclo. Al questionario di gradimento hanno risposto n. 3185 partecipanti mentre il questionario di follow-up ha ottenuto n. 1068 rispondenti. I risultati mostrano un ottimo apprezzamento per la proposta formativa, un'elevata efficacia percepita dai partecipanti come strumento di accompagnamento/sviluppo professionale e come opportunità di scambio di buone pratiche tra pari. I dati ottenuti rilevano inoltre un significativo networking formale ed informale tra i partecipanti prodotto dalla partecipazione al ciclo di webinar.

Parole chiave: comunità professionale di apprendimento, Covid-19, reti di apprendimento, sviluppo professionale, tutoraggio tra pari, webinar.

1. INTRODUZIONE

Gli anni scolastici 2019/20 e 2020/21 hanno rappresentato per la scuola italiana un periodo di profonda crisi: l'emergenza sanitaria ha determinato una situazione di forte incertezza e le scuole si sono trovate ad operare in un contesto di sfide inedite e in continua evoluzione. Con la sospensione delle attività didattiche in presenza e l'introduzione della didattica a distanza sono emerse nuove difficoltà ma anche preziose opportunità per un generale ripensamento, rinnovamento e sperimentazione di pratiche didattiche ed organizzative (Carretero Gomez et. al, 2021; CENSIS, 2020; INDIRE, 2020a; 2020b; 2021; Ranieri, 2020; SIRD, 2021).

Gli anni della pandemia si sono caratterizzati per la complessità dei cambiamenti in ambito educativo e per la forte esigenza di supporto professionale percepita dai docenti (Nigris et al., 2020). I docenti pronti per la didattica a distanza erano infatti, purtroppo, una «esigua minoranza» (Ferri, 2021) e questo in gran parte in ragione del fatto che «i programmi per la formazione degli insegnanti da un punto di vista didattico e pedagogico sono tutt'ora un terreno poco praticato dai docenti italiani, se confrontati con altre realtà europee» (Cuder et al., 2021). In una situazione nuova e imprevedibile come quella venutasi a creare con l'interruzione delle modalità didattiche tradizionali, è probabile che gli insegnanti abbiano dovuto fare i conti con dilemmi disorientanti e che questi li abbiano portati a rivedere le proprie abitu-

dini mentali e di conseguenza a dover orientare anche le proprie azioni (Mezirow, 2016). Se da un lato, quindi, educatrici ed educatori si sono dovuti confrontare con un'incertezza destabilizzante (Perla & Riva, 2016), dall'altro la crisi delle sicurezze ha sicuramente stimolato e rinnovato anche la ricerca sul significato, sulle finalità e sui metodi dell'educare alla luce dei cambiamenti in atto (Tramma, 2018).

Durante questo periodo di criticità e rapidi cambiamenti, è nata dal basso una chiara richiesta di «sviluppo professionale just-in-time» (Neumann & Smith, 2020, p. 527). Molte istituzioni scolastiche e servizi educativi hanno quindi deciso di adottare le tecnologie digitali e strumenti diversificati di formazione a distanza. Tra quest'ultimi si è ritagliato un ruolo significativo la formazione basata sui webinar. Durante le prime fasi dell'emergenza sanitaria i webinar per lo sviluppo professionale sono stati non solo un dispositivo essenziale, pratico e necessario per garantire il distanziamento sociale, ma hanno anche consentito ad insegnanti, educatori ed operatori di sperimentare la didattica e l'apprendimento a distanza nel ruolo di studenti. I webinar hanno supportato l'acquisizione di competenze per l'insegnamento virtuale in assenza di seminari e workshop in presenza interrotti a livello globale dalla quarantena (Toquero & Talidong, 2020).

Se in ambito universitario già da qualche anno l'erogazione di webinar si è diffusa sotto forma di Massive Online Open Course (MOOC), in ambito scolastico

ancora non è largamente praticata. Inoltre, nonostante le tecnologie di formazione a distanza siano da tempo studiate sia in campo accademico che professionale, la ricerca sull'uso dei webinar per lo sviluppo professionale degli insegnanti è ancora carente (Toquero & Talidong, 2020), sebbene gli studi esistenti indichino che i docenti hanno generalmente percezioni positive rispetto alle esperienze di apprendimento mediate da questi strumenti (Khanna & Thakrar's, 2021). Trust e Whalen (2020) hanno intervistato 325 insegnanti nelle prime fasi della pandemia e il 40% ha dichiarato di aver preso parte ad incontri online per prepararsi alla didattica a distanza. La stragrande maggioranza dei docenti inclusi nello studio di Shin e Borup (2020) ha ritenuto che i webinar li stessero supportando nelle sfide poste dall'insegnamento online durante l'emergenza sanitaria e dichiarato l'intenzione di cambiare le proprie modalità di insegnamento a seguito della partecipazione a questi incontri.

Secondo la meta-analisi condotta da Gegenfurtner e Ebner (2019) i webinar risulterebbero spesso più efficaci dei sistemi di learning management asincroni, delle tradizionali lezioni frontali in aula e otterrebbero un livello di soddisfazione da parte degli studenti maggiore rispetto all'istruzione asincrona. A prescindere dal settore, gli studenti forniscono feedback positivi rispetto all'uso di questa tecnologia evidenziandone la maggiore flessibilità e una serie di vantaggi difficilmente ottenibili con le tradizionali interazioni offline e in presenza (Gegenfurtner et al., 2019).

Durante il lockdown, l'esperienza dei webinar ha permesso il confronto e la solidarietà sia all'interno della comunità professionale scolastica che di quella del servizio sociale italiano (Sanfelici et al., 2020), stimolando un dialogo tra professionisti diversi (Ranieri, 2020). Questi processi di confronto hanno assunto in molti casi la forma di peer tutoring e supporto tra colleghi tipica delle comunità di pratica. Queste aggregazioni spontanee e informali di professionisti, costituite attorno a pratiche di lavoro comuni, confronto di saperi, significati e linguaggi (Wenger, 2006) risultano particolarmente rilevanti dal momento che l'appartenenza a una comunità di apprendimento professionale (Hord & Summers, 2008), come evidenziato da numerosi studi, è un fattore decisivo per lo sviluppo della professionalità (Hattie, 2009).

È cresciuta in particolare la cooperazione tra docenti ed educatori, con forme di vero e proprio tutoraggio da parte di quelli più esperti, accanto a iniziative diversificate di autoformazione (Pagani & Passalacqua, 2020). Il tutoraggio tra pari come «use of teaching and learning strategies in which students learn with and from each other without the immediate intervention of a teacher» (Boud et al., 1999, p. 413) è una metodologia raramen-

te accostata in letteratura alle strategie di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio (Healy & Kelly, 2020; Topping, 2005) ma che ha trovato una rilevanza significativa a seguito dei cambiamenti apportati alla formazione dall'emergenza sanitaria. Spesso attribuita alla formazione iniziale e all'accompagnamento professionale degli insegnanti (Paul, 2010), la metodologia del peer tutoring risulta funzionale anche alla formazione in servizio dove diviene centrale la funzione di condivisione delle esperienze professionali e di valorizzazione della comune appartenenza ad una medesima comunità professionale (Magnoler, 2017).

Le potenzialità delle nuove modalità autoformative dei docenti (Nigris et al., 2020) e la contestuale e significativa trasformazione professionale generata dalla situazione pandemica (Safi et al., 2020) hanno spinto a potenziare le cosiddette *learning networks* come strumento di formazione professionale di tipo informale (Kelly, 2019), accanto all'adozione di metodologie formative basate sul tutoring tra pari (Rhodes & Beneicke, 2002) e su forme di riflessione collaborativa (Clarà et al., 2017). In letteratura sono infatti numerosi i modelli teorici che promuovono i benefici delle reti di apprendimento come strumento di *informal teacher education* (Kelly, 2019), grazie all'attivazione di processi di mentoring (Geeraerts et al., 2015), peer coaching (Rhodes et al., 2020) e riflessione collaborativa (Clarà, 2015). Lo scopo è quello di costituire una “comunità professionale di apprendimento” (Vescio et al., 2008) che progressivamente si “emancipa” dai processi top-down e diviene capace di condividere l'analisi delle proprie pratiche didattiche e di elaborare in autonomia ipotesi di problem solving e miglioramento.

L'obiettivo del presente studio è quello di indagare le esigenze formative emerse a seguito dei cambiamenti che hanno investito le diverse agenzie educative del nostro Paese, l'efficacia della modalità formativa attraverso webinar online per il supporto e lo sviluppo professionale tra pari e per la costruzione di comunità di pratica e professionali funzionali alla diffusione e messa a sistema dell'innovazione educativa. Durante il lockdown della scuola italiana, INDIRE ha messo a frutto l'esperienza di accompagnamento delle scuole lungo processi di cambiamento e innovazione maturata negli anni e ha progettato attività e servizi, come quello descritto in questo studio, rivolti ai docenti, studenti e famiglie, incentrati sul valore della “Rete” come sistema di mentoring (Mangione et al., 2020). Nella prima parte del lavoro viene descritto il contesto di ricerca all'interno del quale si colloca la proposta di formazione e il modello formativo che orienta l'iniziativa proposta. Nella seconda parte viene approfondita l'impostazione metodologica dello studio. Nella terza e quarta parte vengono presentati e

discussi i risultati. L'articolo si chiude con alcune considerazioni sui possibili sviluppi futuri in termini di trasferibilità dell'esperienza.

2. CONTESTO DELLA RICERCA

Il Movimento delle *Avanguardie educative*², che oggi conta quasi 1400 scuole di ogni ordine e grado distribuite su tutto il territorio nazionale, nasce nel 2014 da un'iniziativa congiunta di INDIRE e delle 22 scuole fondatrici e firmatarie del Manifesto allo scopo di promuovere e di sostenere i processi di innovazione nella scuola. Molto prima che gli eventi pandemici richiedessero, in seguito all'emergenza, un ripensamento forzato del modello scolastico, con alternanza e integrazioni di situazioni di apprendimento tra presenza e distanza e l'utilizzo di nuove soluzioni metodologico-didattiche, *Avanguardie educative* ha promosso un percorso, che attraverso l'integrazione del digitale fosse in grado di ibridare la lezione trasmissiva tipica della scuola in presenza.

La Rete delle scuole di *Avanguardie educative* conta oggi 38 Scuole polo regionali e 71 scuole capofila di idee d'innovazione, un movimento che è sempre stato ispirato all'incontro tra la spinta innovatrice proveniente dalle istituzioni scolastiche (bottom-up) e i processi di formalizzazione e sistematizzazione propri della ricerca educativa (top-down). Come sottolineato a livello europeo (OECD, 2013), la trasformazione del sistema scolastico implica il passaggio da un approccio dall'alto verso il basso a un approccio più contestualizzato, basato sull'analisi delle esperienze innovative delle scuole (bottom-up). Si tratta di un approccio partecipativo e collaborativo, in cui tutti gli attori hanno un ruolo di contribuzione al cambiamento e all'innovazione generando sotto-reti di scuole che nella loro *performance innovativa* si legano alla Rete principale (il Movimento di *Avanguardie educative*).

Infatti il Movimento delle *Avanguardie Educative* contribuisce a promuovere l'innovazione didattica e organizzativa con una Galleria di idee innovative, di iniziative di formazione e disseminazione che sostengono una riflessione metodologica costante del sistema scuola nel suo complesso. Attraverso la forza "dirompente" e "generativa" delle idee di innovazione si trasforma il modello tradizionale di scuola, basato essenzialmente su una didattica espositiva, innescando processi di cambiamento delle routine didattiche e radicando una cultura d'innovazione basata su nuovi assetti che riconfigurano i legami socio-educativi e capovolgono il paradigma di

comunità educante rendendo lo studente protagonista attivo del percorso formativo.

Il progetto è configurabile come un laboratorio di ricerca in continua espansione: ogni anno mediamente 200 nuove scuole (media calcolata su 6 anni, 2015-2020) entrano a far parte del Movimento e adottano almeno un'idea della Gallery, ma sono oltre il 40% quelle che ne hanno adottate almeno tre. L'obiettivo principale di *Avanguardie educative* è l'avanzamento delle conoscenze e delle esperienze condivise tra le scuole aderenti, per una messa sistema su tre livelli: micro (nella pratica professionale del singolo), meso (del/i consiglio/i di classe e/o Dipartimenti) e macro (della intera scuola in tutte le sue sottoarticolazioni, nel rapporto con il territorio e gli stakeholder).

La Rete di scuole di *Avanguardie educative* ha dato vita, in questi 8 anni di attività, a molte forme di collaborazione diffusa contribuendo significativamente a definire il nuovo ruolo della scuola per il XXI secolo, inteso soprattutto come un ambiente flessibile di apprendimento in dialogo sempre più strutturato con il territorio di riferimento e gli stakeholder che su questo agiscono sinergicamente come "change maker" (Valera & Solesin, 2019).

Avanguardie educative applica, di fatto, un approccio umanistico (UNESCO, 2019) al significato di scuola, spostando il dibattito sull'educazione oltre il ruolo utilitaristico che essa gioca a favore dello sviluppo economico e in cui l'insegnante favorisce l'apprendimento rimuovendo gli ostacoli che non permettono una piena realizzazione della persona come cittadino attivo, ispirandosi al concetto di uguaglianza sostanziale dell'Art. 3 della Costituzione italiana. Tale approccio influenza la definizione stessa di processi di apprendimento incentrandola sull'acquisizione di conoscenze utili e lo sviluppo di competenze al servizio della nostra comune umanità.

Proprio nel periodo di spaesamento che il sistema scuola tutto ha vissuto durante l'emergenza Covid-19, sono stati infatti promossi dalle iniziali 27 scuole polo regionali (nominate nel 2019), documenti di carattere culturale-valoriale che hanno offerto una rilettura del ruolo sociale del sistema scuola (*La scuola non si ferma*³ e *La scuola fuori dalle mura*⁴) interpretando in maniera integrata il significato e le funzioni della didattica a distanza. Oltre 180 istituti scolastici di ogni ordine e grado della Rete di *Avanguardie educative*, forti di una maturità innovatrice consolidata oramai nel tempo (hanno tutte intrapreso percorsi di trasformazione organizzativa e della proposta formativa in senso più squisitamente metodologico-didattico, da minimo 5 fino, in

² Sito web: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

³ Sito web: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/lascuola-nonsiferma>

⁴ Sito web: <https://bit.ly/3byQdzi>

alcuni casi, a quasi oltre 10 anni) si sono fatti carico di assistere le scuole italiane impreparate nella gestione della DAD, condividendo nei 211 webinar, a cui hanno partecipato 45.961 docenti e dirigenti per un totale di 163 ore di attività online completamente gratuite, pratiche didattiche, competenze e soluzioni operative.

Quella di *Avanguardie Educative* è una comunità di pratica e di ricerca e una opportunità di formazione professionale in servizio allo stesso tempo: la trasferibilità della *best practice* organizzativa e metodologico-didattica, garantita dalla costante osservazione e valutazione della ricerca, è intesa come una leva per affrontare il “paradigma della complessità” permettendo così alle scuole di imparare a muoversi e adattarsi continuamente⁵ per offrire sempre nuove occasioni educative significative. Tra gli obiettivi fondamentali della comunità di pratiche di *Avanguardie educative* c'è quello di portare al centro e problematizzare in termini di sostegno al pensiero critico e profondo, all'apprendimento per esperienza, alla didattica come ricerca in azione e al rapporto tra pratica e teoria.

3. IL MODELLO FORMATIVO

L'approccio partecipativo e collaborativo è coerente in tutte le fasi del progetto di *Avanguardie educative*: nella selezione di pratiche innovative, nella progettazione del supporto ai nuovi arrivati e nel modello formativo di assistenza-coaching. Tale modello è il risultato di un lavoro di progettazione portato avanti dai ricercatori INDIRE insieme alle scuole del Movimento con esperienze più mature nell'area dell'innovazione, ed è mirato a far sì che le scuole adottanti, ossia le scuole che adottano le idee proposte nella Gallery, co-costruiscano il significato in una comunità di pratica (Wenger, 2006) e siano supportate durante la sperimentazione di pratiche innovative. Il modello è stato progettato con l'obiettivo di creare connessioni, relazioni e reti tra le scuole del Movimento, per diffondere e portare a sistema l'innovazione secondo lo schema di Murray e colleghi sul processo dell'innovazione sociale⁶. Ricercatori e insegnanti lavorano insieme nell'ottica di integrare teoria e pratica, attuando un processo di coaching misto che comprende

esperienza, osservazione riflessiva, teoria e sperimentazione e in cui le due fasi dell'imparare e dell'agire non avvengono in momenti successivi ma si intrecciano, mettendo in risalto il valore cognitivo dell'azione (Laici et al., 2015).

Ispirandosi al Ciclo di Deming (1986), il modello di assistenza-coaching si articola nelle seguenti fasi e obiettivi:

- la fase del “Plan”, nella quale le scuole stabiliscono gli obiettivi da raggiungere attraverso l'adozione di una o più una o più idee;
- la fase del “Do” dedicata all'implementazione delle idee nella scuola di riferimento;
- la fase del “Check”, che permette di verificare i risultati ottenuti mettendo in evidenza i punti di forza e di debolezza, con la guida dei coaches (ricercatori e scuole capofila);
- la fase dell'”Act”, per la correzione e il miglioramento delle performance.

Tale articolazione permette di gestire in itinere il controllo e il miglioramento dei processi e dei prodotti. Un risultato importante dell'applicazione del metodo di assistenza-coaching è costituito dalla redazione delle Linee guida per l'implementazione delle idee, un documento che, oltre ad avvalersi del contributo dei ricercatori INDIRE impegnati sulle varie idee, raccoglie le esperienze delle scuole capofila. In particolare la fase “Act” permette ai ricercatori di identificare in che modo dalle indicazioni di partenza la scuola adottante abbia implementato e radicato il processo descritto nelle Linee Guida, operando una personalizzazione delle metodologie e dei modelli organizzativi proposti (Laici & Orlandini, 2016). Lo scostamento dalla pratica originaria ha il duplice effetto da un lato, di generare varie declinazioni di una stessa idea, le cosiddette varianti, e dall'altro, di permettere alle scuole capofila di arricchire il proprio bagaglio esperienziale attraverso il sistema di feedback sulle criticità emerse dai diversi contesti applicativi.

L'approccio formativo di assistenza-coaching sposato da *Avanguardie educative*, contraddistinto dalla partecipazione di docenti provenienti da contesti scolastici diversi, intende valorizzare il confronto collegiale e la condivisione di esperienze come condizioni che facilitano il riconoscimento, l'analisi e quindi anche la soluzione di problematiche professionali comuni, in coerenza con la tradizione delle comunità di pratiche (Wenger, 2006) e in continuità con alcuni principi della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018).

3.1 “Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”

La formazione dei docenti durante la pandemia ha non solo fatto emergere nuovi bisogni ma ha anche aper-

⁵ Sul concetto di adattabilità al cambiamento si veda il documento *Learning to become with the world: Education for future survival*, lavoro commissionato dall'UNESCO nell'ambito dell'iniziativa “Futures of education” (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>) e che è alla base del successivo documento UNESCO del 2021 *Reimagining our futures together. A new social contract for education*.

⁶ Lo schema sul Process of social innovation – dal Prompt al Systemic change – è proposto a pagina 11 dell'*Open Book for social innovation* (Murray et al., 2010).

to nuovi scenari, sia perché la formazione al digitale ha fornito strumenti di utilizzo immediato, consentendo ai docenti di lavorare in modalità DAD o in DID, sia perché la delocalizzazione tipica dell'online ha abilitato l'accesso ad un'offerta formativa potenzialmente più ampia di quella tradizionale erogata in presenza, solitamente più legata al territorio in cui è situata la scuola (INDIRE, 2021).

Nel dicembre 2020 INDIRE ha reso noti i primi risultati di un'indagine rivolta ai docenti delle scuole italiane di ogni ordine e grado sulle pratiche didattiche durante il lockdown avviata nel giugno 2020 (INDIRE, 2020b), ulteriormente sviluppata nel 2020-21 e il cui esito è descritto e analizzato nel report preliminare pubblicato nel dicembre 2021 (INDIRE, 2021). Già dai primi risultati disponibili nel luglio 2020 emergeva che le componenti didattiche praticate dai docenti italiani durante il primo lockdown potevano essere considerate una trasposizione della didattica frontale nella DAD, con il ricorso al digitale per le videolezioni, per l'assegnazione di risorse per lo studio e alla valutazione esterna attuata dal docente. Solo una minoranza di docenti risultava aver svolto una didattica laboratoriale di tipo attivo, volta allo sviluppo del pensiero critico e alla metacognizione, declinando in maniera innovativa e interattiva gli strumenti offerti dalla didattica a distanza. Questi stessi docenti, definiti nell'indagine come «laboratoriali» dimostravano altresì una forte propensione a proseguire la formazione online (INDIRE, 2021, pp. 43-50).

In esito a tale indagine e nell'intento di arricchire la formazione erogata durante il primo lockdown con l'offerta di strumenti e metodologie che fossero idonei a valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento anche al di là del periodo emergenziale, è stato organizzato il ciclo di Webinar ad accesso libero *Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative* che ha preso avvio nel settembre 2020 e si è protratto fino a marzo 2022.

In linea con l'approccio generale del Movimento "bottom-up" e quello specifico della scelta di "assistenza-coaching", si è inteso dare un proseguimento all'iniziativa di solidarietà tra pari *La scuola per la scuola*⁷ avviata nel mese di aprile 2020 e al contempo rafforzare il confronto tra scuole mature e scuole che necessitano di accompagnamento nella messa in atto dei processi di innovazione.

L'iniziativa è stata pensata per un pubblico ampio, con il duplice obiettivo di coinvolgere dirigenti, docenti e stakeholders anche al di fuori del Movimento e di promuovere una serie di riflessioni su tematiche trasversali alle discipline, come la valutazione formativa, l'inclusione e l'integrazione, la Media Education, i PCTO e la

didattica orientativa, la trasformazione degli ambienti di apprendimento e le idee di *Avanguardie educative*.

I webinar, guidati dai ricercatori INDIRE con la partecipazione di esperti del mondo accademico e del lavoro, hanno fornito l'occasione per dare voce alle esperienze di innovazione maturate dalle scuole della Rete di *Avanguardie educative* in un confronto con altre Scuole, non appartenenti alla stessa Rete. Un'attenzione particolare è stata data alle pratiche didattiche nella scuola ai tempi del Covid-19, con approfondimenti volti a comprendere la sostenibilità delle proposte di innovazione nel contesto della DAD e della DDI. Nell'ottica di promuovere lo scambio di esperienze di innovazione significative e di favorire la massima partecipazione al dibattito sulle tematiche che interessano tutto il sistema scuola, alcuni eventi sono stati organizzati in collaborazione con le reti di innovazione didattica presenti sul territorio nazionale come la Rete *Scuole che costruiscono*⁸, la Rete delle *Scuole Senza Zaino*⁹ e il Movimento delle *Piccole scuole*¹⁰.

Tra settembre 2020 e marzo 2022 sono stati erogati 41 webinar, con una media complessiva di 157 partecipanti per ogni incontro online. I webinar erano rivolti ad approfondire una serie di *core themes* dell'innovazione scolastica. Ogni webinar è stato indicizzato dai ricercatori con una o più delle seguenti tematiche: 1. Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa; 2. Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative; 3. Riprogettazione degli spazi educativi e degli ambienti di apprendimento; 4. Progettazione e gestione della didattica a distanza; 5. Progettazione e gestione della didattica digitale integrata; 6. Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento; 7. Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali; 8. Equità, diversità, inclusione e differenziazione didattica; 9. Didattica per competenze; 10. Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative. Secondo il tagging dei webinar si riportano in Tabella 1 il numero dei partecipanti e la calendarizzazione.

Per favorire al massimo la diffusione dei contenuti trattati è stato predisposto un ambiente online dedicato¹¹ dal quale è possibile scaricare liberamente le registrazioni dei webinar e i materiali distribuiti dai relatori a supporto delle loro presentazioni.

Al termine di ogni webinar i partecipanti sono stati invitati a compilare un questionario di gradimento. Le risposte pervenute, analizzate e discusse nella parte che segue, hanno permesso ai ricercatori di indi-

⁸ Sito web: <https://bit.ly/3y20Br5>

⁹ Sito web: <https://www.senzazaino.it/>

¹⁰ Sito web: <https://piccolescuole.indire.it/>

¹¹ Sito web: <https://www.indire.it/formarsi-e-confrontarsi-con-le-ae/>

⁷ Sito web: <https://bit.ly/3NqFUuy>

Tabella 1. Indicizzazione dei webinar nella serie “Formarsi e Confrontarsi con le *Avanguardie educative*”.

N°	Tema del webinar	Partecipanti	Mese
1	Riprogettazione spazi educativi e ambienti di apprendimento	465	settembre 2020
2	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	359	ottobre 2020
3	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	1045	novembre 2020
4	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	100	novembre 2020
5	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	169	novembre 2020
6	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	148	novembre 2020
7	Progettazione e gestione della didattica a distanza	122	novembre 2020
8	Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento	129	dicembre 2020
9	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	55	dicembre 2020
10	Equità, diversità, inclusione e differenziazione didattica	169	gennaio 2021
11	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	394	gennaio 2021
12	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	192	gennaio 2021
13	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	300	febbraio 2021
14	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	220	febbraio 2021
15	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	144	febbraio 2021
16	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	109	marzo 2021
17	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	202	marzo 2021
18	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	194	aprile 2021
19	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	79	aprile 2021
20	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	83	aprile 2021
21	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	156	aprile 2021
22	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	34	aprile 2021
23	Progettazione e gestione della didattica digitale integrata	36	maggio 2021
24	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	66	maggio 2021
25	Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative	68	maggio 2021
26	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	237	maggio 2021
27	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	67	maggio 2021
28	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	44	maggio 2021
29	Equità, diversità, inclusione e differenziazione didattica	37	maggio 2021
30	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	32	maggio 2021
31	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	118	maggio 2021
32	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	35	giugno 2021
33	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	53	giugno 2021
34	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	76	giugno 2021
35	Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali	66	giugno 2021
36	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	47	giugno 2021
37	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	47	giugno 2021
38	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	40	giugno 2021
39	Didattica per competenze	430	febbraio 2022
40	Ripensamento del curriculum e dell'offerta formativa	51	marzo 2022
41	Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative	58	marzo 2022

viduare i bisogni formativi “in progress” e quindi di modellare l’offerta sulla base del feedback fornito dai partecipanti, orientandola verso le aree tematiche e le pratiche sulle quali andavano a convergere le richieste di approfondimento.

4. METODOLOGIA

4.1 Obiettivi della ricerca

Scopo dello studio qui presentato è indagare l’utilità formativa del ciclo di webinar *Formarsi e Confrontarsi con le Avanguardie educative* al fine di intercettare

i bisogni di formazione e di condivisione delle pratiche educative innovative nella comunità educante italiana durante il periodo pandemico.

4.2 Domande di ricerca

- Lo studio muove dalle seguenti domande di ricerca:
- DR1. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti durante il ciclo di webinar?
 - DR2. Quali sono stati i bisogni formativi, di aggiornamento e sviluppo professionale emersi durante il ciclo di webinar proposto?
 - DR3. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti al termine del ciclo di webinar?
 - DR4. Qual è stato il feedback in termini di utilità dell'iniziativa per lo sviluppo professionale dei partecipanti al termine del ciclo di webinar?

4.3 Strumenti, procedura di raccolta e analisi dei dati

Per rispondere alle domande di ricerca sopra enunciate, sono stati costruiti due questionari: un questionario di gradimento e un questionario di follow-up. Entrambi i questionari hanno visto una prima stesura da parte di un ricercatore e una successiva validazione attraverso l'analisi a cura di un gruppo di altri tre ricercatori. Nel primo caso si tratta di un questionario con quesiti a risposta chiusa e aperta; nel secondo caso di un questionario con quesiti a risposta chiusa.

Il questionario di gradimento, oltre a una sezione riservata ai dati socio-demografici (genere, ruolo professionale, tipologia di organizzazione di appartenenza, regione di provenienza professionale), contiene domande chiuse per sondare il grado di utilità formativa percepita dai partecipanti durante l'iniziativa di webinar, sia relativamente ai singoli incontri ai quali hanno partecipato sia relativamente alla complessiva iniziativa di webinar proposta; e domande aperte per indagare i bisogni formativi e le richieste di ulteriore approfondimento tematico dei partecipanti durante il periodo pandemico. Il questionario di gradimento è stato somministrato mediante il servizio di Moduli Google di G-Suite tra settembre 2020 e marzo 2022.

Il questionario di follow-up, oltre a una sezione riservata ai dati socio-demografici (genere, età, ruolo professionale), contiene una serie di domande chiuse per sondare il grado di utilità formativa percepita dai partecipanti al termine del ciclo di webinar in termini di aggiornamento e sviluppo professionale, e domande per

indagare l'impatto in termini di networking tra docenti a seguito dell'iniziativa. Il questionario di follow-up è stato somministrato attraverso il servizio Microsoft Forms a maggio 2022.

I partecipanti hanno potuto compilare volontariamente entrambi i questionari in modalità anonima. Per le domande a risposta chiusa sono state condotte analisi statistiche di tipo descrittivo. Le risposte aperte sono state analizzate attraverso un'analisi testuale e una categorizzazione delle risposte fornite. Sono state poi inserite come esemplificazione e chiarimento dei temi rilevati tramite le domande a risposta chiusa, a supporto quindi della contestualizzazione e spiegazione dei dati quantitativi.

4.4 Partecipanti

I questionari sono stati somministrati ad un campione di comodo rappresentato dai partecipanti che hanno volontariamente deciso di aderire alla ricerca. Non è quindi un campione né probabilistico né rappresentativo della popolazione di riferimento degli educatori italiani, anche se può dirsi significativo visto l'alto tasso di risposta e la distribuzione territoriale dei rispondenti¹².

Al questionario di gradimento (vedi Tabella 2), su un totale di n. 6476 partecipanti all'iniziativa, hanno risposto n. 3185 (F = 2774; M = 403; A = 8) partecipanti, pari a quasi la metà dei soggetti coinvolti (49,1%). Il campione è costituito in gran parte da docenti (88,8%), in piccola parte da dirigenti scolastici (2,5%) e il restante da educatori, studenti universitari e/o altro (8,7%). Del personale impegnato in Istituti scolastici la maggior parte appartiene alla Scuola Secondaria di Secondo Grado (41,4%), buona parte alla Scuola Primaria (30,9%) e il restante è distribuito tra la Scuola Secondaria di Primo Grado (18,5%) e la Scuola dell'Infanzia (9,2%). È stata rilevata anche l'appartenenza al Movimento delle *Avanguardie educative* e n. 1450 partecipanti (45,5%) erano già parte della Rete mentre i restanti n. 1735 (54,5%) non aveva, al momento della compilazione del questionario, ancora aderito alla Rete.

Al questionario di follow-up (vedi Tabella 3) hanno risposto n. 1068 (F = 938; M = 125; A = 5) partecipanti

¹² Anche la provenienza geografica e professionale dei partecipanti può dirsi significativa dal momento che l'iniziativa è riuscita a coprire tutte le regioni italiane con la seguente distribuzione territoriale: Abruzzo (2,6%), Basilicata (2,9%), Calabria (9,7%), Campania (5,5%), Emilia-Romagna (5,4%), Friuli-Venezia Giulia (2,3%), Lazio (7,7%), Liguria (1,0%), Lombardia (12,6%), Marche (6,5%), Molise (0,6%), Piemonte (7,2%), Puglia (11,4%), Sardegna (2,5%), Sicilia (7,3%), Toscana (4,4%), Trentino-Alto Adige (1,8%), Umbria (2,0%), Valle d'Aosta (0,1%), Veneto (6,5%).

Tabella 2. Caratteristiche dei rispondenti al questionario di gradimento.

Tasso di risposta	Genere	Ruolo	Grado	Appartenenza al Movimento	Distribuzione territoriale
3185 (49,1%)	F = 2774 (87%) M = 403 (12,6%) A = 8 (0,4%)	Dirigente scolastico = 47 (2,5%) Docente = 2828 (88,8%) Altro = 277 (8,7%)	Secondaria 2° Grado = 1319 (41,4%) Secondaria 1° Grado = 589 (18,5%) Primaria = 984 (30,9%) Infanzia = 293 (9,2%),	Si = 1450 (45,5%) No = 1735 (54,5%)	Nord = 36,9% Centro = 20,6% Sud = 32,7% Isole = 9,8%

Tabella 3. Caratteristiche dei rispondenti al questionario di follow-up.

Genere	Età	Ruolo
	18-25 = 5 (0,46%)	
	26-30 = 5 (0,46%)	
	31-35 = 17 (1,59%)	
	36-40 = 42 (3,93%)	
	41-45 = 129 (12,07%)	
	46-50 = 199 (18,63%)	Dirigente scolastico = 55 (5,14%)
	51-55 = 254 (23,78%)	Docente = 982 (91,94%)
F = 938 (86,82%)	56-60 = 264 (24,71%)	
M = 125 (11,70%)	61-65 = 134 (12,54%)	Studente = 7 (0,65%)
A = 5 (0,46%)	66-70 = 17 (1,59%)	Altro = 24 (2,24%)
	71-75 = 2 (0,18%)	

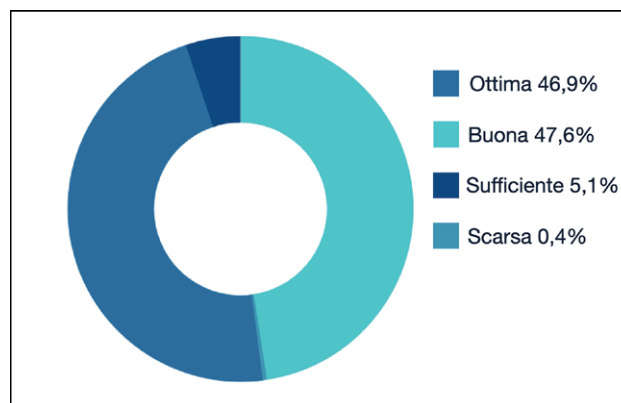


Figura 1. Utilità formativa percepita dai partecipanti rispetto ai webinar a cui hanno partecipato.

in maggioranza di età compresa tra i 41 e i 65 anni. Il campione è costituito in gran parte da docenti (91,9%), in piccola parte da dirigenti scolastici (5,14%) e il restante da studenti (0,65%) o altro (2,2%).

5. RISULTATI¹³

DRI. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti durante il ciclo di webinar?

Come sintetizzato dal Grafico 1 la risposta dei partecipanti al questionario di gradimento (n. 3185), rispetto all'utilità formativa dei singoli webinar ai quali hanno partecipato, è stata molto positiva. Dei partecipanti che hanno risposto alla domanda "Esprima un giudizio sulla qualità dell'incontro rispetto alle sue aspettative" il 46,9% l'ha ritenuta "Ottima", il 47,6% "Buona", e soltanto il 5,1% come "Sufficiente" e lo 0,4% come "Scarsa".

Come sintetizzato dal Grafico 2 il riscontro fornito dai partecipanti che hanno compilato il questionario di gradimento (n. 3185) rispetto all'utilità formativa della complessiva iniziativa di webinar è stata molto positiva. Dei partecipanti che hanno risposto alla domanda "Esprima un giudizio sull'utilità dell'iniziativa Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative rispetto ai suoi interessi professionali" il 49,2% l'ha ritenuta "Ottima", il 46% "Buona", e soltanto il 4,5% come "Sufficiente" e lo 0,2% come "Scarsa".

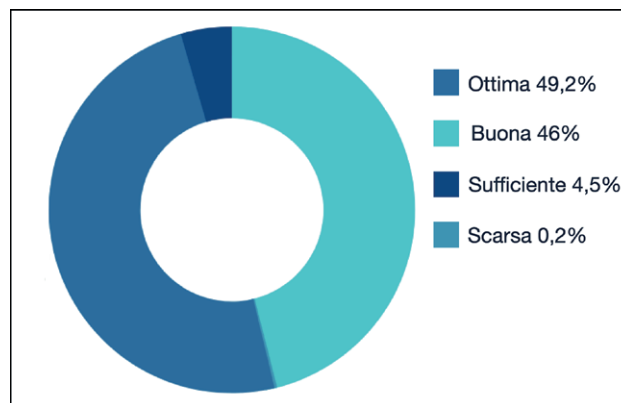


Figura 2. Utilità formativa percepita dai partecipanti rispetto al complessivo ciclo di webinar.

¹³ Al seguente indirizzo è disponibile una breve presentazione e sintesi dei risultati ottenuti: <https://bit.ly/3Mi23Lj>

DR2. Quali sono stati i bisogni formativi, di aggiornamento e sviluppo professionale emersi durante il ciclo di webinar proposto?

Per quanto riguarda gli approfondimenti tematici richiesti dai partecipanti durante il ciclo di webinar i dati raccolti mediante i questionari di gradimento hanno mostrato una maggiore eterogeneità rispetto alle tematiche inizialmente individuate dai ricercatori (riassunte in Tabella 1). Le risposte aperte fornite dai partecipanti, analizzate e categorizzate mediante analisi testuale, hanno evidenziato un'esigenza di approfondimento degli aspetti pratici legati all'implementazione delle metodologie innovative in un'ottica DAD/DDI e possibilmente con una maggiore attenzione per il primo ciclo e all'inclusione. La categorizzazione delle risposte fornite dai partecipanti, sintetizzate nel Grafico 3, ha permesso di individuare le seguenti tematiche: la "DAD e la DDI" (92%) come esigenza formativa più sentita, seguita dalla "valutazione" (73,8%); altri temi che necessitano di ulteriore approfondimento sono l'"inclusione" (20%), la "media education" (10,7%), le "ICT" (15,3%); l'"infanzia" (12,3%), i "PCTO" (9,2%) e le "pratiche didattiche innovative" (12,3%), in particolare, il "Debate" (10,7%), mentre il 43% non specifica alcun tema.

La risposta dei partecipanti che hanno compilato il questionario di follow-up (n. 1068) alla domanda "Quali delle seguenti tematiche affrontate pensa siano state più utili" è sintetizzata nel Grafico 4 e vede alcuni dati significativi: 738 (22,8%) partecipanti hanno risposto la "Progettazione didattica, strategie e metodologie educative innovative"; 432 (13,3%) rispondenti hanno considerato la "Riprogettazione spazi educativi e ambienti di apprendimento" come la tematica più significativa da trattare; 319 (9,9%) hanno invece risposto la "Didattica per competenze"; 307 (9,5%) rispondenti hanno ritenuto come più significativo il tema del "Ripensamento delle verifiche e delle modalità valutative"; 299 (9,2%) partecipanti

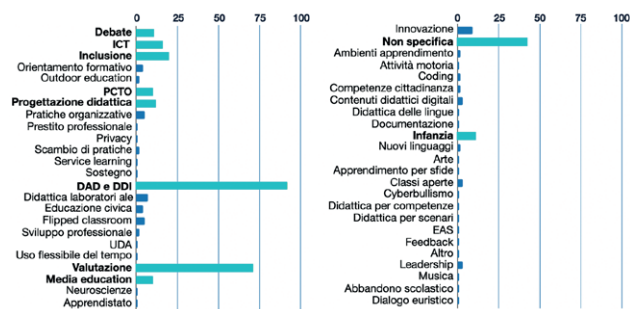


Figura 3. Principali bisogni formativi espressi al questionario di gradimento.

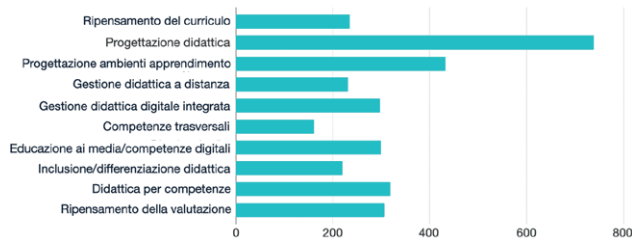


Figura 4. Tematiche degli incontri ritenute più utili dai partecipanti.

hanno risposto "Educazione ai media, competenze digitali e contenuti didattici digitali"; ed infine 297 (9,2%) rispondenti hanno optato per la "Progettazione e gestione della didattica digitale integrata".

DR3. Qual è stato il feedback in termini di utilità formativa percepita dai partecipanti al termine del ciclo di webinar?

La risposta dei partecipanti che hanno compilato il questionario di follow-up (n. 1068) alla domanda "Come giudica l'utilità dell'iniziativa proposta rispetto ai seguenti aspetti" è molto positiva per la maggior parte degli elementi presi in considerazione. Rispetto all'utilità dell'iniziativa in termini di "Opportunità di formazione all'utilizzo di nuove metodologie didattiche" il 30,2% dei partecipanti la considera "Ottima", il 21,8% "Discreta", il 40,5% "Buona", il 7,2% "Sufficiente" e solo 2 partecipanti (0,2%) come "Insufficiente". Rispetto invece all'utilità dell'iniziativa come "Opportunità per colmare lacune nelle competenze tecnologiche" il 20,4% la considera "Ottima", il 24,4% "Discreta", il 41,9% "Buona", il 12% "Sufficiente" e soltanto 13 partecipanti (1,2%) la ritiene "Insufficiente". È stato poi chiesto ai partecipanti se ritenessero il ciclo di webinar utile come "Accompagnamento agli strumenti e le modalità didattiche per affrontare la didattica a distanza" e anche per questo item la risposta è stata molto positiva con il 21,4% dei partecipanti che l'ha ritenuto un "Ottimo" strumento di accompagnamento alle sfide poste dalla didattica a distanza, il 24,3% l'ha giudicato come "Discreto", il 41,9% come "Buono", l'11,2% come "Sufficiente" e soltanto 12 partecipanti (1,1%) come "Insufficiente". L'item successivo aveva l'obiettivo di sondare l'utilità dei webinar proposti come "Opportunità di formazione all'utilizzo di nuove modalità di valutazione" e il feedback dei partecipanti anche in questo caso è da ritenersi più che positivo con il 20,8% dei partecipanti che la considera una "Ottima" opportunità, il 27,6% "Discreta", il 37,2% "Buona", il 12,5% "Sufficiente" e 20 partecipanti (1,9%) come "Insufficiente". È stata successivamente indagata l'utilità dell'iniziativa

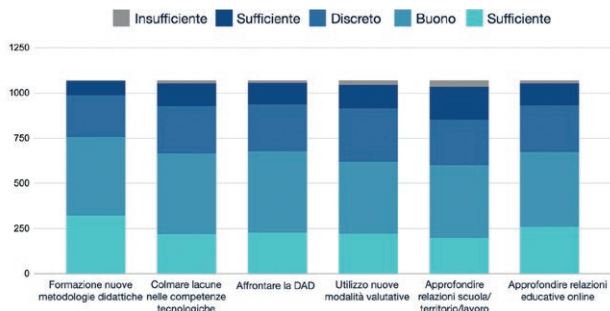


Figura 5. Utilità dell’iniziativa rispetto a diversi fattori.

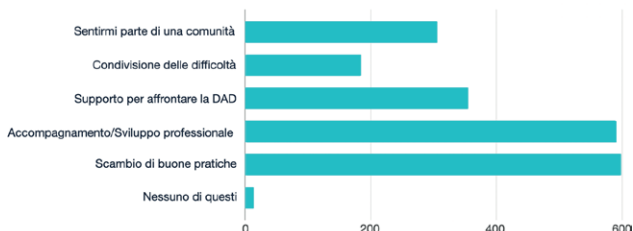


Figura 6. Elementi dell’iniziativa di webinar ritenuti più importanti dai partecipanti.

tiva come “Opportunità per approfondire le relazioni tra scuola, territorio e mondo del lavoro” e la valutazione è in questo si distacca leggermente dalle precedenti con il 18,5% che l’ha ritenuta “Ottima”, il 23,6% “Discreta”, il 37,7% “Buona”, il 17% “Sufficiente” e 33 partecipanti (3,1%) invece come “Insufficiente”. Infine è stato chiesto di rispondere in merito all’utilità formativa dei webinar proposti come strumento di “Aggiornamento rispetto a nuove modalità di gestione della classe e delle relazioni educative online e a distanza” e il 24,4% l’ha ritenuta “Ottima”, il 24,3% “Discreta”, il 37,7% “Buona”, l’11,5% “Sufficiente” e soltanto 14 partecipanti (1,3%) hanno ritenuto l’iniziativa “Insufficiente” rispetto a questo item. I dati sono sintetizzati nel Grafico 5.

Sempre in merito a questa terza domanda di ricerca è stata indagata l’utilità percepita dai partecipanti rispetto ad una serie di altri fattori riassunti nel Grafico 6. Alla domanda “Quali dei seguenti elementi dell’iniziativa proposta pensa siano stati più importanti?” 599 partecipanti (22,9%) hanno risposto “Lo scambio di buone pratiche tra pari”, 590 partecipanti (28,8%) hanno individuato “L’accompagnamento e lo sviluppo professionale supportato da una comunità di ricerca” come elemento più importante, 355 partecipanti (17,3%) hanno risposto “Il supporto per affrontare le sfide poste dalla didattica a distanza”, 306 partecipanti (14,9%) hanno invece optato per “Il sentirmi parte di una comunità e diminuire il

senso di distanza e isolamento”, 183 (9%) per “La condivisione delle difficoltà dovute al periodo pandemico” e soltanto 14 partecipanti (0,7%) non hanno reputato come importanti nessuno di questi elementi.

DR4. Qual è stato il feedback in termini di utilità dell’iniziativa per lo sviluppo professionale dei partecipanti al termine del ciclo di webinar?

Come si evince dal Grafico 7 il feedback dei partecipanti che hanno compilato il questionario di follow-up (n. 1068) alla domanda “In che misura pensa che i contenuti proposti abbiano contribuito al suo sviluppo professionale?” è stata molto confortante. La maggior parte dei rispondenti pensa che i contenuti formativi proposti abbiano contribuito “Molto” (31%) e “Abbastanza” (64%) al loro sviluppo professionale, mentre il 6% ha risposto “Poco” e soltanto 2 partecipanti (0,1%) pensano che i webinar non abbiano contribuito in termini di acquisizione di maggior professionalità.

Sempre rispetto al feedback in relazione al valore professionalizzante dell’iniziativa è stato chiesto ai partecipanti: “La partecipazione all’iniziativa ha generato relazioni con altri colleghi, scuole, enti, associazioni che si sono estese oltre la partecipazione al ciclo di webinar?” e i risultati sono molto incoraggianti dato che 523 partecipanti (49%) ha dichiarato di aver stretto collaborazioni informali/individuali con altri partecipanti all’iniziativa, 106 partecipanti (9,9%) di aver formalizzato accordi tra scuole sotto forma di accordi di collaborazione, convenzioni, protocolli di intesa, gemellaggi, reti, mentre 439 partecipanti (41,1%) non avevano ancora avviato, al momento della compilazione del questionario, né accordi informali né accordi formali. I dati sono sintetizzati nel Grafico 8.

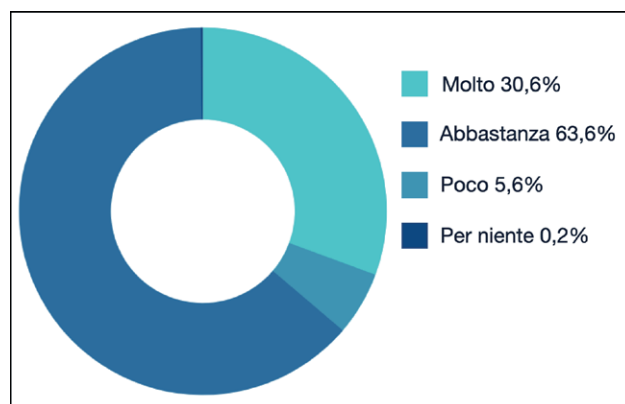


Figura 7. Utilità dell’iniziativa per lo sviluppo professionale.

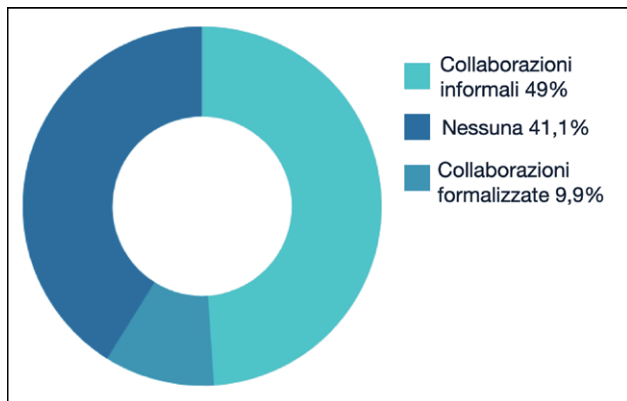


Figura 8. Networking tra partecipanti a seguito del ciclo di webinar.

6. DISCUSSIONE

Le restrizioni dovute all'emergenza Covid-19 hanno comportato cambiamenti significativi nella gestione delle pratiche educative, sia per quanto riguarda la dimensione organizzativa che per quella didattica. A livello organizzativo sono emerse due situazioni principali: da un lato formalmente i servizi sono stati completamente interrotti, dall'altro sono stati rimodellati per fornire assistenza a distanza. Dove l'attività delle scuole e dei servizi educativi non sono state interrotte, sono state ridefinite e adattate, anche con il supporto della tecnologia digitale che ha permesso agli educatori, ai docenti e agli altri attori della comunità educante di mantenere e coltivare il rapporto educativo con i propri beneficiari, mitigando il senso di abbandono e isolamento sociale. Queste "tecnologie di comunità" (Rivoltella, 2017) hanno infatti permesso di connettere e sostenere la comunità in un momento di spaesamento professionale garantendo il confronto tra pari e la condivisione di buone pratiche di "resilienza" alle criticità poste dalla pandemia.

Con il passaggio all'insegnamento online educatori e insegnanti hanno maturato nuovi bisogni di apprendimento e sono state organizzate diverse iniziative per fornire gli strumenti per affrontare adeguatamente il passaggio alla didattica a distanza. Oltre alla formazione professionale organizzata dalle scuole per il proprio personale, molte istituzioni hanno fornito opportunità di apprendimento informale, principalmente attraverso webinar gratuiti per l'accompagnamento e lo sviluppo professionale. La partecipazione volontaria a questo tipo di iniziative può essere considerata come una strategia di apprendimento autodiretto che ha consentito di ridurre il divario di abilità percepito dalla comunità educante. La modalità interattiva e delocalizzata degli incontri online ha permesso inoltre di potenziare la dimensio-

ne di peer-learning e peer-tutoring e dare vita a piccole e grandi "comunità professionali di apprendimento" (Vescio et al., 2008).

In questo studio abbiamo indagato i bisogni di apprendimento percepiti che hanno spinto un gruppo di partecipanti a frequentare un'iniziativa online per lo sviluppo della loro professionalità educativa. All'indagine dei bisogni formativi è seguita l'analisi dell'utilità dell'iniziativa proposta per l'accompagnamento e lo sviluppo professionale dei partecipanti.

I risultati mostrano un alto gradimento dell'offerta formativa proposta ma anche alcune aree disciplinari tematiche che necessitano sicuramente di ulteriore approfondimento. Contrariamente a quanto ci si sarebbe potuti aspettare, il supporto rispetto alle nuove modalità di didattica a distanza non risulta prioritario rispetto ad altri temi affrontati durante gli incontri come, ad esempio, la progettazione didattica, la riprogettazione degli ambienti educativi e la didattica digitale integrata. Queste preferenze rivelano da un lato un grado di maturità professionale raggiunto nei due anni di pandemia dai docenti e dagli educatori – ormai in larga parte proiettati verso modalità di DDI piuttosto che di semplice DAD –, dall'altro che i partecipanti percepiscono questo tipo di iniziative come strumenti per lo sviluppo professionale continuo (Poce et al., 2021), e quindi come acquisizione di expertise funzionale al lavoro educativo anche dopo l'emergenza sanitaria. A riprova di questo, infatti, i rispondenti individuano nell'accompagnamento, nello sviluppo professionale e nella condivisione di buone pratiche tra pari gli elementi di maggior valore aggiunto dell'iniziativa.

In termini di utilità formativa percepita, tra le tematiche proposte nel ciclo di webinar quella che ottiene il maggior interesse è sicuramente l'approfondimento delle metodologie didattiche innovative. Considerando che più della metà dei partecipanti, al momento dell'erogazione dei webinar, non aveva ancora aderito alla rete di *Avanguardie educative* questo tipo di feedback conforta non soltanto rispetto alla strada intrapresa con l'iniziativa del *Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative* ma anche in relazione ai più ampi obiettivi che animano il Movimento fin dalle sue origini e che hanno sempre visto la centralità dell'innovazione metodologica del modello scolastico (Nardi & D'Anna, 2018).

Alcune tematiche proposte come, ad esempio, l'approfondimento delle relazioni tra scuola territorio e mondo del lavoro e dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, hanno ottenuto un feedback lievemente meno positivo ma che potrebbe essere motivato dal target di riferimento, in gran parte costituito dalla Secondaria di Secondo Grado e non da entrambi i

cicli di istruzione, e dalle particolari esigenze formative venutesi a creare in risposta al periodo pandemico.

La bontà dell’offerta formativa proposta in termini professionalizzanti viene confermata anche dall’alto tasso di networking generato dall’iniziativa. Una significativa fetta di partecipanti dichiara infatti di aver instaurato collaborazioni informali e formalizzate a seguito della partecipazione al ciclo di webinar. In quest’ottica il modello di peer-tutoring adottato per l’erogazione dei contenuti sembra una strada da percorrere e potenziare anche per i prossimi cicli di webinar.

7. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L’emergenza sanitaria ha portato la comunità scientifica e di ricerca a ridefinire quadri e modelli per la formazione a distanza producendo nuovi standard che auspichiamo possano divenire pratiche comuni e condivise anche in contesti non pandemici (Agrati et al., 2021). Come evidenziano i risultati dell’indagine analizzati in questo lavoro, oltre alla conferma dell’esigenza di un supporto continuo allo sviluppo professionale emerge la volontà, già posta in azione in molte scuole, di utilizzare la formazione online, il *networking* e la collaborazione tra pari come strumenti professionalizzanti, di accompagnamento formativo e per una progettazione educativa efficace.

Ispirandosi al modello formativo con partecipazione aperta e su larga scala, prescelto per la rete solidale di INDIRE durante la pandemia e orientato alla *massive open education* (Pilli & Admiraal, 2016), l’iniziativa *Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative* ha facilitato la condivisione di esperienze di sviluppo professionale che coinvolgono i partecipanti nella messa in atto di nuove opportunità didattiche e nell’implementazione di soluzioni innovative abilitate dalla tecnologia. Con la guida di ricercatori INDIRE e di esperti, docenti e dirigenti delle scuole italiane hanno condiviso con i colleghi le loro buone pratiche, derivate da contesti e utilizzi concreti, offrendo ai colleghi soluzioni praticabili affinché ciascuno potesse, secondo le proprie esigenze e specificità, portare avanti la sua attività nonostante la chiusura delle scuole (Mangione et al., 2020).

Le relazioni cooperative tra attori diversi del network sono state agevolate da un’articolazione fluida e non gerarchizzata della rete di *Avanguardie educative*, la cui flessibilità e dinamicità facilitano la risoluzione di problemi comuni. La varietà e la complementarietà rappresentate nella Rete, che raccoglie scuole di ogni ordine, grado e con vari indirizzi di studio, dislocate su tutto il territorio nazionale, accrescono la versatilità delle soluzioni

strategiche condivise, rafforzando la capacità degli attori di affrontare l’incertezza e la complessità delle sfide poste dalla società contemporanea (Mughini, 2020).

I risultati di questo studio spingono ad indagare ulteriormente le dinamiche di scambio e di sviluppo professionale mediate dalla tecnologia webinar. In prospettiva auspichiamo di poter continuare il lavoro fin qui svolto potenziando ulteriormente la dimensione relazionale e di peer-tutoring del modello formativo. Il nuovo format prevederà la possibilità per le scuole aderenti al Movimento delle *Avanguardie educative* di proporre, attraverso una call pubblica, i propri incontri formativi, scegliendo temi, modalità e relatori, coordinandosi con le altre scuole della Rete e partecipando così attivamente alla crescita della comunità educante.

BIBLIOGRAFIA

- Agrati, L. S., Burgos, D., Ducange, P., Limone, P., Pecori, R., Perla, L., Picerno, P., Raviolo, P., & Stracke, C. M. (2021). Bridges and Mediation in Higher Distance Education: HELMeTO 2020 Report. *Educational Sciences*, 11(7), 334, <https://doi.org/10.3390/educsci11070334>
- Asquini, G. (2018). (Ed). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugaciewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*, EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021. <https://doi.org/10.2760/135208>
- CENSIS (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi*. Roma: AGI-Agenzia Italia. <https://bit.ly/39XPveG>.
- Clarà, M., Kelly, N., Mauri, T. & Danaher, P. A. (2017). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1095280>
- Common Worlds Research Collective (2020). *Learning to become withthe world: Education for future survival*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>

- Cuder, A., De Vita, C., Doz, E., Tentor, G., Colombini, E., Pellizzoni, S., & Passolunghi, M. C. (2021). Le opinioni degli insegnanti di scuola primaria sulla didattica a distanza durante il lockdown: uno studio qualitativo. *QuaderniCIRD. Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste/Journal of the Interdepartmental Center for Educational Research of the University of Trieste*. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/32108/7/QuaderniCIRD21.pdf>.
- Deming W. E. (1986). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press Cambridge.
- Ferri, P. (2021). La “scuola digitale” è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di “aumentare digitalmente” la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 42-53. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1205>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gegenfurtner, A. & Ebner, C. (2019). Webinars in higher education and professional training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials. *Educational Research Review*, 28, 100293. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100293>
- Gegenfurtner, A., Zitt, A. & Ebner, C. (2019). Evaluating webinar-based training: A mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5-21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12167>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. Routledge.
- Healy, S., Block, M. & Kelly, L. (2020). The Impact of Online Professional Development on Physical Educators' Knowledge and Implementation of Peer Tutoring. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 424-436. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1599099>
- Hord, S. M., & Summers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities Voices from Research and Practice*. Corwin.
- INDIRE (2020a). *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report Preliminare*. <https://bit.ly/3xPANy4>.
- INDIRE (2020b). *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report Integrativo*. <https://bit.ly/3nl5438>.
- INDIRE (2021). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21. Report preliminare-Dicembre 2021*. <https://bit.ly/3nkldog>
- Kelly, N. (2019). Online networks in teacher education. In G. W. Noblit (Ed), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-21). Oxford University Press.
- Khanna, A. & Thakarar, G. (2021). Perception of the effectiveness of webinars on English language teachers in Western India. *Psychology and Education Journal*, 58(5), 1782-1788. <https://bit.ly/3OiWwpj>.
- Laici, C., Mosa, E., Orlandini, L. & Panzavolta, S. (2015). «Avanguardie Educative»: A Cultural Movement for the Educational and Organizational Transformation of the Italian School. In Atti della V Conferenza «The Future of Education», Pixel, Firenze, 2015.
- Laici, C. & Orlandini, L. (2016). “Avanguardie Educative”: paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61. <https://doi.org/10.1515/rem-2016-0007>.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenza*. FrancoAngeli.
- Mangione, G. R., Mughini, E., Sagri, M. T., Rosetti, L., Storai, F. & Zuccaro, A. (2020). La rete come strategia di sistema nel supporto alla scuola italiana in epoca di pandemia: la buona pratica coordinata da INDIRE. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 58-75. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.552>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Mughini, E. (2020). Il Movimento delle Avanguardie Educative: un modello per la governance dell'innovazione della scuola, *IUL Research*, 1(1), 24-36, <https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.36>.
- Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulga, G. (2010). *The open book of social innovation*. NESTA and The Young Foundation.
- Nardi, A. & D'Anna, G. (2018). *Avanguardie educative. Storia della ricerca in Movimento*. Report nazionale INDIRE, <https://bit.ly/2VCjqw4>.
- Neumann, K. L. & Smith, M. D. (2020). Facilitating just-in-time professional development for inservice teachers transitioning to distance learning. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field* (pp. 527-530). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learnstechlib.org/p/216903/>.
- Nigris, E., Balconi, B. & Passalacqua, F. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *Ricercazione*, 12(2), 73-99. <http://doi.org/10.32076/RA12209>

- OECD. (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Pagani, V. & Passalacqua, F. (2020). Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro, L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *Ricerca-Azione*, 12(2), 101-116. <http://doi.org/10.32076/RA12206>
- Paul, M. (2010). L'accompagnamento: una specifica postura professionale. In C. Biasin (Ed), *L'accompagnamento* (pp.145-159). FrancoAngeli.
- Perla, L. & Riva, M. G. (Eds). (2016). *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Editrice La Scuola.
- Pilli, O. & Admiraal, W. (2016). A Taxonomy of Massive Open Online Courses. *Contemporary Educational Technology*, 7(3), 223-240.
- Poce, A., Amenduni, F., Re, M. R., De Medio, C. & Valente, M. (2021). Participants' expectations and learning needs in an online professional development initiative concerning Emergency Remote Education during the 2020 COVID-19 lockdown. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 99-116. <http://doi.org/10.17471/2499-4324/1197>
- Ranieri, R. (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Modelli e strumenti*. Carocci.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Editrice Morcelliana.
- Safi, F., Wenzel, T., & Spalding, A. L. (2020). Remote Learning Community: Supporting Teacher Educators During Unprecedented Times. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2): 211-222.
- Shin, J. K. & Borup, J. (2020). Global webinars for English teachers worldwide during a pandemic: “they came right when I needed them the most”. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski & C. Mouza (Eds), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: stories from the field* (pp. 157-162). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Sanfelici, M., Gui, L. & Mordeglia, S. (Eds). (2020). *Il servizio sociale nell'emergenza COVID-19*. Franco Angeli.
- SIRD (2020). *Ricerca nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. <https://bit.ly/3A4vgqn>.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychologist*, 25(6), 631-45. <https://doi.org/10.1080/-01443410500345172>
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://learntechlib.org/primary/p/215995/>.
- Toquero, C. M. & Talidong, K. J. (2020). Webinar technology: Developing teacher training programs for emergency remote teaching amid COVID-19. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(3), 200-203. <https://dx.doi.org/10.30476/ijvlms.2020.86889.1044>
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina
- UNESCO, & Università Cattolica del Sacro Cuore (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune Globale*. Brescia, Italia: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Valera, A. & Solesin, L. (2019). *Indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica*. Audizione di Ashoka Italia ONLUS, 16 ottobre 2019, <https://bit.ly/3bFjd8B>.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/-10.1016/j.tate.2007.01.004>