

## Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di "Bicocca con le Scuole"

### Supporting school beyond the emergency: the "Bicocca con le Scuole" project

**Elisabetta Nigris**

Full Professor of Didactics | Department of Human Sciences for Education | University of Milan Bicocca (Italy) | [elisabetta.nigris@unimib.it](mailto:elisabetta.nigris@unimib.it)

**Franco Passalacqua**

Researcher of Didactics | Department of Human Sciences for Education | University of Milan Bicocca (Italy) | [franco.passalacqua@unimib.it](mailto:franco.passalacqua@unimib.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Nigris E., Passalacqua F. (2021). Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di Bicocca con le Scuole. *Pedagogia oggi*, 19(1), 28-34.

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

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

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-03>

#### ABSTRACT

This contribution offers a reflection on the training methods and forms able to support schools in the current phase of ongoing emergency with the purpose of rethinking school improvement methods and professional development programs beyond the pandemic crisis. This reflection starts with the description of "Bicocca con le Scuole", a project launched in March 2020 by the University's Primary Education Degree Programme to support and train teachers. It then considers the results of recent research on remote teaching and learning conducted both internationally and within this project. "Bicocca con le Scuole", composed of an online platform to share experience and practices, webinars and training programmes, reveals the need for a reconfiguration of the relationship between University and the school system based on a holistic approach.

Il presente contributo intende offrire una riflessione sulle modalità formative capaci di accompagnare la scuola ad attraversare questa fase di perdurante straordinarietà con il proposito di ripensare, guardando oltre l'emergenza, alla qualità dei dispositivi di formazione rivolti all'istituzione scolastica e alle sue professionalità. Tale riflessione prende avvio dalla presentazione del progetto "Bicocca con le Scuole", iniziativa di sostegno e formazione rivolto a insegnanti del primo ciclo scolastico, avviata a Marzo 2020 da un gruppo di docenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, e dalla parallela considerazione delle ricerche condotte all'interno del progetto e a livello internazionale sull'impatto della pandemia sul sistema scolastico. L'analisi di tale iniziativa e ricerche consente di mettere a tema la necessità di elaborare nuove forme di accompagnamento formativo per la scuola e gli insegnanti e di ridefinire le condizioni che strutturano il rapporto tra Università e Scuola.

**Keywords:** Teaching training, Professional development, Pandemic COVID-19, Remote learning and teaching, School improvement program

**Parole chiave:** Formazione Insegnanti, Accompagnamento formativo, Sviluppo professionale, Pandemia COVID-19, Scuola a distanza

**Received:** March 2, 2021

**Accepted:** April 15, 2021

**Published:** June 25, 2021

**Corresponding Author:**

Nigris Elisabetta, [elisabetta.nigris@unimib.it](mailto:elisabetta.nigris@unimib.it)

**Credit author statement**

Entrambi gli autori hanno contribuito all'elaborazione del presente studio. L'introduzione e i paragrafi 2 e 4 sono curati da Elisabetta Nigris; i paragrafi 1, 3 e 5 (conclusioni) sono curati da Franco Passalacqua.

## Introduzione

Il presente contributo si propone di presentare il dispositivo formativo di “Bicocca con le Scuole”, progetto avviato a Marzo 2020 dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca con l’obiettivo di fornire un affiancamento e un sostegno professionale agli insegnanti e alle scuole improvvisamente catapultate nell’orizzonte della didattica a distanza.

L’obiettivo del presente lavoro, più nello specifico, è quello di fornire, attraverso la descrizione del dispositivo formativo di “Bicocca con le Scuole”, un approfondimento iniziale a due differenti domande: a) quali aspetti dei dispositivi formativi rivolti alla formazione in servizio dei docenti sono maggiormente adeguati ad accompagnare l’innovazione scolastica oltre la fase emergenziale? b) Quali condizioni consentono all’Università di divenire un agente di cambiamento integrato al sistema di istruzione e di effettivo supporto alla crescente domanda di professionalizzazione degli insegnanti?

In sede preliminare e limitatamente a quanto è stato restituito dagli studi apparsi negli ultimi mesi, può essere utile fornire un quadro sintetico dell’impatto che la pandemia sta esercitando sul sistema scolastico e sulla professionalità degli insegnanti. Come è già stato notato nelle prime ricognizioni della letteratura condotte su questo tema (Carrillo, Assunção Flores, 2020; Safi et al., 2020), le principali ricerche si sono soffermate a considerare gli effetti che la scuola a distanza e la successiva fase di riapertura hanno generato rispetto alle condizioni di accesso all’istruzione, mettendo in evidenza la notevole limitazione nell’esercizio di tale diritto avvenuta per bambini e ragazzi in situazione di povertà educativa o di marginalità socio-culturale (StC, 2020; Santi et al., 2020). I contributi che hanno portato un’attenzione specifica ai cambiamenti occorsi nelle pratiche professionali degli insegnanti (Ellis et al., 2020) hanno restituito un’immagine piuttosto flessibile della scuola, soprattutto in relazione alla capacità mostrata nel rimodulare l’organizzazione didattica e nel mettere in atto una riprogettazione dei tempi e delle modalità del processo di insegnamento-apprendimento.

Tuttora limitati sono, al contrario, i contributi dedicati a considerare il ruolo giocato dall’Università in questa fase di emergenza e trasformazione. Per meglio inquadrare tale questione può essere utile fare un rapido cenno all’acceso dibattito sorto negli ultimi anni attorno al rapporto tra istituzione universitaria e sistema scolastico e fare riferimento alla riflessione condotta attorno ai concetti di “civic university” (Ehrlich, 2000), “engaged university” (Watson et al., 2011) ed “ecological university” (Barnett, 2018). Da più parti (Benson, Harkavy, 2000) è stata sottolineata l’attuale condizione di transizione che il sistema dell’istruzione superiore sta attraversando, passando da un modello di “university-based scientific research” che guarda al contributo da offrire alla comunità in termini unidirezionali, caratterizzati da finalità di disseminazione e divulgazione (Gibbons, 2001), ad un modello basato su processi bidirezionali, orientato ad una reciproca attivazione di Università e territorio in chiave partecipativa e finalizzato alla condivisione delle responsabilità rispetto al benessere dei cittadini della comunità stessa.

Ed è a partire dalla considerazione di tale transizione che si desidera interrogare, nelle prossime pagine, il progetto “Bicocca con le Scuole” e metterne a fuoco la specificità formativa, tanto nei confronti del supporto professionale ai singoli insegnanti, quanto in relazione all’accompagnamento del sistema scolastico.

### 1. La piattaforma “Bicocca con le Scuole” del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

La piattaforma “Bicocca con le Scuole” ([bicoccaconlescuole.unimib.it](http://bicoccaconlescuole.unimib.it)) costituisce uno spazio virtuale di dialogo, scambio e riflessione professionale offerto ai docenti della Scuola del Primo Ciclo (con particolare riferimento ai docenti della Scuola dell’Infanzia e Primaria) per far fronte alla riorganizzazione e riprogettazione didattica richiesta dal primo *lockdown* di Marzo 2020. Tale piattaforma è pensata come luogo in cui i docenti possono condividere e ritrovare testimonianze delle loro esperienze didattiche e anche dei loro vissuti professionali, e come spazio di confronto tra pratiche didattiche, ragionate e mediate attraverso il supporto dei docenti del Corso di Laurea. Il progetto, in effetti, è stato ideato e progettato dai docenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca in collaborazione con alcuni insegnanti laureatisi presso l’Ateneo milanese e attualmente in servizio presso istituti scolastici lombardi.

La piattaforma si inserisce in una lunga tradizione di iniziative di supporto e confronto professionale con la Scuola che, fin dalla nascita del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nel 1999, ha caratterizzato la qualità del rapporto di collaborazione tra l'Ateneo milanese e il sistema scolastico territoriale. In particolare, sono tre gli ambiti principali in cui questo rapporto trova esemplificazione: il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria; la “community dei laureati”; i progetti di formazione e ricerca con le scuole del territorio. Il tirocinio, con i suoi referenti scientifici e tutor organizzatori e coordinatori che hanno elaborato negli anni un dispositivo formativo collaudato, riveste un ruolo cruciale nell'istituire le convenzioni con gli istituti comprensivi del territorio (più di 600 scuole convenzionate e 800 tutor accoglienti) e nel costruire un dialogo progettuale intorno alla figura del docente-professionista; la “community dei laureati” è un'iniziativa avviata nel 2016 con il proposito di offrire agli ex-studenti uno spazio di supporto e confronto professionale finalizzato a limitare gli effetti del cosiddetto “shock da realtà” (Veenman, 1984), tipico dei primi anni di presa in servizio dei docenti (Balconi, 2017); infine, i numerosi progetti di ricerca e formazione di docenti in servizio realizzati in collaborazione con singoli istituti comprensivi del territorio (Balconi, Passalacqua, 2019) o tramite una più ampia organizzazione condivisa con l'Ufficio Scolastico Territoriale.

## **2. La genesi progettuale di “Bicocca con le Scuole”: dalla community degli ex-studenti al supporto professionale dei docenti in servizio**

Nelle prime settimane di Marzo 2020, in contemporanea alla promulgazione delle misure di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 (D.P.C.M. 9 Marzo 2020), il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca ha cominciato a raccogliere un crescente numero di richieste di supporto professionale da parte di docenti della scuola Primaria e della scuola dell'Infanzia nei momenti di incontro della “community dei laureati”. All'interno di tali incontri e mediante comunicazioni informali, gli ex-studenti dell'Ateneo hanno elaborato una richiesta di supporto focalizzata sull'esigenza di condividere le scelte didattiche messe in atto dai singoli insegnanti e dalle singole scuole nelle prime settimane di didattica a distanza. È da tale sollecitazione che ha preso avvio il sito “Bicocca con le Scuole”, piattaforma ospitata dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che ha raccolto in meno di un anno di attività più di 200 contributi di insegnanti e ha superato i 50.000 visitatori unici.

La piattaforma fin dal suo avvio a fine Marzo 2020, ha inteso focalizzare l'attenzione nei confronti di due forme di documentazione didattica: il resoconto ragionato di percorsi didattici o attività svolte a distanza; le riflessioni condotte dagli insegnanti intorno a questioni didattiche e temi professionali ritenuti di particolare rilevanza (Bassotto, 2001; Balconi, 2020). La scelta di queste due forme di documentazione ha inteso dare una risposta all'esigenza di fornire agli insegnanti delle proposte didattiche che fossero facilmente accessibili e trasferibili in contesti professionali diversificati.

Tutte le pubblicazioni hanno seguito – e seguono tuttora – un percorso editoriale che prevede la raccolta delle proposte mediante l'indirizzo mail del sito e un successivo processo di revisione condotto dal personale di “Bicocca con le Scuole” che si rifà ai principi del peer coaching (Britton, Anderson, 2010) e della collaborazione progettuale tra docenti come leve per lo sviluppo professionale (Hargreaves, Dawe, 1990).

## **3. L'approccio formativo di “Bicocca con le Scuole”: dai webinar a percorsi laboratoriali a distanza**

Negli 11 mesi di attività del sito, sono più di 70 i docenti provenienti da scuole diverse che hanno pubblicato proprie documentazioni. Tale diversificazione del pubblico e dei profili di docenti che via via hanno cominciato ad interagire con la piattaforma ha portato con sé un progressivo ampliamento delle esigenze formative manifestate dagli insegnanti e una crescente richiesta di modalità di supporto professionale che non fossero vincolate unicamente alla condivisione di pratiche didattiche sul sito, ma che accogliessero il bisogno di creare spazi di confronto professionale e di esercizio di un pensiero pedagogico e didattico di tipo progettuale. È anche in risposta a tale esigenza di messa in condivisione di un pensiero generativo ri-

petto alle sfide professionali degli insegnanti che fin da Aprile 2020 “Bicocca con le Scuole” ha avviato una duplice proposta formativa: in primo luogo, la realizzazione di una serie periodica di webinar; in un secondo momento, l’attivazione di una formazione laboratoriale a distanza.

I webinar, realizzati tra Aprile e Giugno 2020, sono stati condotti congiuntamente da docenti del corso di laurea e da insegnanti di scuola e dedicati all’analisi critica di pratiche didattiche realizzate in DAD – precedentemente pubblicate sul sito – con il proposito di facilitare l’assunzione di uno sguardo progettuale rispetto ad alcuni dei principali temi che hanno caratterizzato il secondo quadrimestre dell’anno scolastico 2019/2020. Parallelamente a tale proposta webinariale, a Luglio 2020 è stato avviato un percorso formativo di tipo laboratoriale rivolto a docenti di scuola dell’Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado e finalizzato a offrire un supporto professionale nella fase della ripartenza scolastica. In base ai bisogni formativi raccolti tramite un questionario rivolto ai 420 iscritti (48% insegnanti di Scuola Primaria, 33% di Scuola dell’Infanzia, 19% di Scuola Secondaria di primo grado) sono stati strutturati 13 gruppi di formazione, ognuno dei quali condotto da un docente del corso di laurea e da un insegnante-formatore. L’approccio formativo che ha caratterizzato tale percorso formativo, contraddistinto dalla partecipazione di docenti provenienti da contesti scolastici assai diversi, prende avvio dell’idea di valorizzare il confronto collegiale come condizione che facilita il riconoscimento e l’analisi di problematiche professionali comuni, in coerenza con la tradizione delle comunità di pratiche (Wenger, 1998) e in continuità con alcuni principi della Ricerca-Formazione (Aquini, 2018). Da quest’ultimo riferimento – in particolare dalla sua elaborazione fornita dagli studi del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante dell’Università di Bologna) – il percorso formativo riprende, in primo luogo, il ruolo del ricercatore nel promuovere, attraverso la metodologia dell’analisi delle pratiche (Altet, 2000), il riconoscimento dei saperi pratici dei docenti e del loro effetto nell’influencare la pratica didattica e nell’orientare il ragionamento collettivo rispetto ai motivi alla base delle scelte progettuali da compiere (Laurillard, 2013); inoltre, se in tale cornice è compito dei ricercatori condurre la definizione degli obiettivi del percorso in stretta collaborazione con gli insegnanti (Nigris, 2004), agli insegnanti è chiesto di tenere traccia delle proprie scelte progettuali e di condividere alcuni materiali. Da questo punto di vista si può parlare di una “postura documentativa” richiesta agli insegnanti (Balconi, 2020), caratterizzata dalla tensione verso un’abitudine professionale volta a “dire” e “condividere” la pratica didattica, e non tanto in direzione di una “postura di ricerca” (Mortari, 2010) la cui piena e consapevole assunzione necessita di competenze professionali spesso di difficile elaborazione da parte degli insegnanti.

#### 4. Il confronto e supporto professionale sulla riforma della valutazione descrittiva

L’introduzione dei giudizi descrittivi nella Scuola Primaria tramite l’ordinanza n. 172 del 4 Dicembre 2020 (“Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della Scuola Primaria”) ha costituito un momento di ridefinizione del rapporto tra il corso di laurea e il sistema scolastico. L’osservatorio privilegiato costituito dal tirocinio di Scienze della Formazione Primaria, la parallela attività del progetto “Bicocca con le Scuole”, soprattutto con l’ascolto degli oltre 420 docenti partecipanti ai percorsi laboratoriali e con l’attività di ricerca condotta in collaborazione con gli insegnanti coinvolti (Nigris, Passalacqua, Balconi, 2020), ha permesso di cogliere una serie di esigenze dell’istituzione scolastica che andavano oltre la richiesta di un supporto formativo focalizzato sulla comprensione delle Linee Guida. Tali esigenze, infatti, divenute sempre più numerose da Dicembre 2020 fino ad oggi, hanno riguardato – e riguardano tuttora – la richiesta di un supporto qualificato per supportare il processo trasformativo attivato internamente dalle scuole. È evidente che un siffatto bisogno formativo insiste sull’opportunità di progettare forme di supporto professionale che guardano alla scuola a partire da un modello sistemico-istituzionale (Capurso, 2004), capace di farsi carico dell’unicità del contesto organizzativo e professionale e delle interazioni tra i suoi diversi livelli: a) il modello di leadership del dirigente scolastico (Domenici, Moretti, 2011); b) il ruolo del cosiddetto *middle management* scolastico (Agrati, 2018), in particolare relativamente alle responsabilità e azioni compiute dalle neonate “commissioni valutazione”; c) la cultura valutativa del corpo docenti e i modelli didattici e valutativi in uso. Se, per un verso, tale complessità è da tempo oggetto di analisi dalla tradizione di studi sull’organizzazione scolastica (Pirola, 2015) fin dai contributi pionieristici di Weick (1976), dall’altro la condizione del sistema di istru-

zione nell'epoca della pandemia – come osservato da alcuni recenti contributi (Safi et al., 2020) – impone una rilettura dei dispositivi formativi pensati per accompagnare il miglioramento della scuola rispetto al suo mandato istituzionale e, in parallelo, del rapporto tra Scuola e Università.

Come già osservato in apertura di contributo, gli apprendimenti percepiti dai docenti nel periodo di scuola a distanza e di successiva ripresa semi-presenziale sono principalmente connessi alle capacità di progettazione didattica (Lucisano, 2020) e di confronto collegiale (Bubb, Jones, 2020); tali apprendimenti, inoltre, sembrano dipendere dal ruolo giocato dal contesto scolastico, in particolare dalla tipologia di leadership del dirigente scolastico dalla funzione di accompagnamento fornita dagli insegnanti di secondo livello (Harris, Jones, 2020).

È anche in virtù di questi risultati, ancorché provvisori, e in continuità con i progetti formativi attivati dal corso di laurea negli ultimi anni rispetto alla formazione di figure di secondo livello scolastico (i percorsi formativi “PRO.VA.LO” e “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola”) che si è ritenuto opportuno prevedere un coinvolgimento diretto dei dirigenti e del *middle management* nell'attuale fase di progettazione di interventi formativi orientati ad accompagnare la scuola nell'assunzione di un rinnovato approccio valutativo. Il risultato di tale confronto progettuale trova realizzazione nella costruzione da parte di “Bicocca con le Scuole” di un supporto formativo disposto su due livelli: a) l'accompagnamento di singoli istituti comprensivi, mediante un approccio di tipo consulenziale, che muove dall'analisi e dal sostegno fornito al lavoro delle “commissioni valutazione” e dalla successiva scelta di modalità formative volte a sostenere il cambiamento delle pratiche didattiche del corpo docenti; b) il supporto fornito a singoli docenti – provenienti da contesti scolastici diversi – mediante la costruzione di spazi di confronto digitale in grande gruppo, basati sull'analisi di pratiche didattiche condivise dai docenti stessi o di quelle analizzate e pubblicate sul sito di “Bicocca con le Scuole”.

## 5. Conclusioni: quale rapporto tra Scuola e Università dopo l'emergenza?

La presentazione del progetto “Bicocca con le Scuole” e del dispositivo formativo che lo caratterizza e la considerazione dei contributi recentemente pubblicati in ambito nazionale e internazionale in merito all'impatto della pandemia sul sistema scolastico e, più nello specifico, sullo sviluppo professionale degli insegnanti (Perla et al., 2020; Carrilo, Assunção Flores, 2020) consentono di tracciare alcune riflessioni conclusive relativamente ai due interrogativi posti in apertura di queste pagine. La domanda relativa alle caratteristiche dei dispositivi formativi capaci di fornire alle scuole un supporto che consenta di guardare oltre l'emergenza trova un possibile ambito di risposta nell'idea che tale accompagnamento non possa prescindere dalla valorizzazione delle figure di *middle management* e, ancor di più, dal relativo riconoscimento di una professionalità-insegnante assai articolata e che necessita di una formazione specifica, come leve cruciali per l'innovazione scolastica. Tale valorizzazione non può che passare da dispositivi formativi progettati secondo principi di tipo consulenziale (Rezzara, 2014) che concepiscono la trasformazione professionale a partire da uno sguardo sistemico e situato rivolto alla scuola e alla professionalità-insegnante; uno sguardo che individua come “unità d'analisi e di intervento la relazione o, meglio, la complessa rete di relazioni, di processi di mediazione socio-cognitiva e istituzionale che caratterizzano un certo contesto didattico” (Nigris, Faggioli, 2014, p. 226) e che, pertanto, si traduce nella definizione di interventi formativi in maniera strettamente condivisa tra scuola e università o tra scuola e formatori esterni.

Accanto a tale considerazione della scuola come soggetto capace di riconoscere al proprio interno competenze professionali finalizzate a sostenere processi trasformativi e dell'università come soggetto in grado di adeguare le proprie finalità a quelle dei contesti scolastici, è opportuno fare riferimento ad un secondo ambito di cambiamento relativo ai dispositivi formativi pensati per supportare l'innovazione educativa e didattica della scuola e la professionalizzazione dei suoi docenti; le potenzialità emerse dalle recenti ricerche relativamente all'attivazione di modalità auto-formative dei docenti (Rhodes, Beneicke, 2002; Zwart, 2007; Nigris, Passalacqua, Balconi, 2020) e la parallela sottolineatura di una notevole trasformazione professionale generata dal cambiamento portato dalla situazione pandemica (Safi et al., 2020) suggeriscono di potenziare le cosiddette ‘learning networks’ come strumento di formazione professionale di tipo informale accanto all'adozione di metodologie formative basate sul tutoring tra pari (Rhodes et al., 2002) e su forme di riflessione collaborativa (Clarà et al., 2017).

Quale ruolo spetta allora, poste tali linee di sviluppo, all'Università come agente di cambiamento interno al sistema formativo? La risposta a questa seconda domanda può essere rintracciata nel noto auspicio che sul finire del XIX secolo John Dewey rivolgeva al sistema di istruzione e che suggeriva di rimuovere le "barriers that divide the education of the little child from instruction of the maturing youth; to identify the lower and the higher education, so that it shall be demonstrated to the eye that there is no lower and higher, but simply education" (Dewey, 1897 [1990]). Tale idea di una presa in carico complessiva del sistema scolastico da parte dell'Università può essere letta con le nostre lenti contemporanee, inevitabilmente sfocate dall'effetto distorsivo del periodo pandemico, in una duplice direzione. In primo luogo, in relazione alla necessità di ripensare le modalità di supporto professionale da rivolgere ai docenti in servizio, siano essi neo-laureati a cui occorre offrire degli spazi di riappropriazione di una tensione formativa spesso abbandonata, soprattutto nella fase di *induction* (Balconi, 2017), o insegnanti che non sempre presentano quelle caratteristiche del docente esperto o del docente professionista-riflessivo assieme ai quali risulta più immediato collaborare nell'ambito di progetti di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) o progettare quei percorsi di *lifelong learning* a cui la terza missione è chiamata a rispondere (Preece, 2017). Tali modalità formative sono chiamate a rispondere a bisogni assai diversi e parimenti importanti e, pertanto, è opportuno che nascano da un ripensamento delle attuali forme di erogazione dei programmi di alta formazione e di perfezionamento rivolti ai docenti. La seconda direzione riguarda, in senso più ampio, le modalità di collaborazione che l'Università è chiamata a costruire con il sistema scolastico e che non può limitarsi alle pratiche di disseminazione e divulgazione scientifica, certamente utili e tuttavia parziali (Gibbons et al., 1994), ma che necessita di basarsi su una rilettura di quel concetto di "public engagement" codificato nella terza missione e caratterizzante le definizioni di "civic university" (Ehrlich, 2000) e "engaged university" (Watson et al., 2011); in questa prospettiva diventa compito del sistema accademico contribuire alla progettazione di dispositivi formativi che non concepiscano il ruolo – e le competenze – dell'università come agente principale di cambiamento, ma come agente facilitatore nella costruzione di reti formative e di comunità di apprendimento che richiedono una forte responsabilizzazione del sistema scolastico e delle sue figure di coordinamento.

## Riferimenti bibliografici

- Agrati S.L. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2).
- Altet M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & formation*, 35(1): 25-41.
- Asquini G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balconi B. (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. La professionalità degli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Balconi B., Passalacqua F. (2019). La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti. Training actions and evaluation processes. *Atti del Convegno Internazionale SIRD*: 273-284.
- Balconi B. (2020). Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa. Roma: Carocci.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Bassotto I. (2001). *Generi di documentazione nella letteratura pedagogica*. In Benzoni, *Documentare? Sì, grazie* (pp. 18-21). Bergamo: Junior.
- Benson L., Harkavy I. (2000). Higher education's third revolution: The emergence of the democratic cosmopolitan civic university. *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research*, 5(1): 47-57.
- Britton L.R., Anderson K.A. (2010). Peer-coaching and Preservice Teachers: Examining an Underutilised Concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2): 306-314.
- Bubb S., Jones M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23: 209-222.
- Capurso M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Trento: Erickson.
- Carrillo C., Assunção Flores M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4): 466-487.

- 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.
- Dewey J. (1897). *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press [1990].
- Domenici G., Moretti G. (eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Ehrlich T. (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Ellis, N.J., Alonzo D., Nguyen H.T.M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schawartzman S., Scott P., Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibbons M. (2001). *Engagement as a Core Value for the University: a Consultation Document*. Association of Commonwealth Universities.
- Hargreaves A., Dawe R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6(3): 227-241.
- Harris A, Jones M. (2020). COVID-19 – school leadership in disruptive time. *School Leadership & Management*, 40(4): 243-247.
- Laurillard D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 3-25.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E., Faggioli M. (2014). Delimitare la figura del tutor di miglioramento: teorie di riferimento. In M. Faggioli, *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 225-232). Parma-Reggio Emilia: Junior.
- Nigris E., Balconi B., Passalacqua F. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2): 73-99.
- Perla L. et alii (2020). Oltre l'era COVID-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(2).
- Pirola L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as "Instrumental Functions". *ECPS Journal*, 11.
- Preece J. (2017). *University Community Engagement and Lifelong Learning. The porous university*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rezzara A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani, S. Tramma (eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: 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.
- 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.
- Santi E, Gorghiu G., Pribeanu C. (2020). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12.
- STC (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia 2020.
- Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2): 143-178.
- Watson D., Hollister R.M., Stroud S.E., Babcock E. (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London: Routledge.
- Weick K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-20.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zwart R.C., Wubbels T., Bergen T.C., Bolhuis S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2): 165-187.