Percorsi di riflessione sulle tecnologie a supporto della didattica: dall'emergenza alla progettazione integrata.

NOVEMBRE 2020

Laura Fedeli
Giscel Marche

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale

Sommario

Introduzione 3

Didattica a distanza: alcune riflessioni 3

Presenza fisica e presenza virtuale: strategie e tecniche a confronto 4

FLIPPED CLASSROOM E EAS 4

GRUPPI DI LAVORO COLLABORATIVO/COOPERATIVO 6

L'APPRENDIMENTO PER PROBLEMI 6

IL DEBATE 7

Nota conclusiva 7

Approfondimenti bibliografici 9

Introduzione

L'emergenza epidemiologica vissuta nell'anno scolastico 2019-2020 ha coinvolto docenti e studenti di ogni ordine e grado scolastico in un processo repentino di adesione totale all'erogazione della didattica a distanza. Le condizioni emergenziali in cui la didattica ha avuto luogo hanno richiamato l'attenzione della comunità (non solo scientifica) sulle valenze dell'azione educativo-didattica online e sull'efficacia delle azioni intraprese attraverso le tecnologie disponibili. Si rende necessaria, quindi, una disponibilità all'apertura di percorsi di riflessione condivisi per poter avviare una discussione sulla progettazione didattica e sull'integrazione delle tecnologie, sia a livello curricolare che in termini più ampi di gestione della comunicazione e delle relazioni tra scuola e territorio.

Se vogliamo focalizzarci sui due attori principali dell'azione didattica, docente e discente, si segnalano due ordini di bisogni formativi: quelli del docente in direzione di un adeguato orientamento metodologico per la progettazione di interventi didattico/educativi con il supporto delle tecnologie e le necessità degli alunni di apprendere a ricalibrare la propria partecipazione in ambienti digitali. La riorganizzazione dell'offerta formativa da parte degli istituti scolastici e formativi ha riguardato due categorie di operazioni: (1) predisposizione di un equipaggiamento appropriato da un punto di vista tecnico/tecnologico e (2) riprogettazione didattica da un punto di vista metodologico.

Nella consapevolezza che le scelte operate nella dimensione tecnico/tecnologica possono incidere in maniera non banale sulla progettazione didattica il documento presenterà alcune piste di riflessione legate all'uso di ambienti/strumenti digitali (online e/o offline) a supporto di strategie didattiche riconducibili ad approcci di didattica attiva.

Didattica a distanza: alcune riflessioni

Negli ultimi anni sono state sempre più numerose le iniziative a livello ministeriale rispetto ai temi dell'innovazione tecnologica e all'uso dei dispositivi digitali a scuola (si veda ad esempio il PNSD), un'area trasversale per il curricolo che non è possibile confinare in discipline specifiche e non può essere di esclusivo interesse di pochi docenti di riferimento (animatori digitali). Ma la formazione dei docenti nell'ambito dell'alfabetizzazione digitale e i progetti sviluppati in questa direzione hanno sempre contemplato l'uso delle tecnologie come una scelta, una risorsa aggiuntiva per l'attività in classe, mai come un'alternativa alla didattica in presenza. La tecnologia digitale, gli ambienti e gli strumenti di comunicazione e condivisione online sono stati utilizzati in una prospettiva *blended* e solo dai docenti che l'hanno scelta perché in possesso delle necessarie competenze.

Cosa è successo nella fase di emergenza? Come è mutato il rapporto con le tecnologie e come ha condizionato l'approccio con la didattica a distanza?

Le variabili da considerare possono essere diverse, ma desideriamo, qui, proporre una riflessione su un aspetto chiave: la differenza tra uso delle tecnologie in una didattica *blended* e il suo uso nella didattica a distanza e le implicazioni per il processo di progettazione, elemento su cui il documento vuole soffermarsi:

1. una modalità *blended* prevede due scenari principali: (a) l'uso in classe di tecnologie (online e/o offline) in una situazione di condivisione dello spazio fisico; (b) l'uso di ambienti/strumenti (online e/o offline) in momenti extrascolastici per svolgere attività connesse alla lezione (ad esempio ad essa propedeutiche);
2. una modalità a distanza prevede che l'intera attività didattica venga svolta in uno spazio relazionale in una situazione di condivisione dello spazio virtuale (online e/o offline).

Quali implicazioni per la progettazione didattica?

La prima variabile che ha influito sull'erogazione dell'offerta didattica a distanza in emergenza è stata l'obbligatorietà (i docenti non hanno scelto, ma hanno dovuto rimodulare la propria attività didattica anche in assenza di adeguate competenze), la seconda variabile è l'urgenza (nel giro di pochi giorni le scuole si sono dovute attivare per predisporre gli ambienti/strumenti).
In questa situazione non si è sempre potuta sviluppare adeguatamente la fase di progettazione didattica.
Il processo di progettazione riguarda una dimensione macro (a livello di curricolo) e una dimensione micro (a livello disciplinare). Il documento si propone come supporto alla progettazione di percorsi didattici attraverso una riflessione sull'uso delle tecnologie (online e/o offline) anche in direzione di una implementazione del *Piano scolastico per la didattica digitale integrata* (DDI) come da decreto del 26 giugno 2020, n. 39.

Presenza fisica e presenza virtuale: strategie e tecniche a confronto

L'integrazione di situazioni di insegnamento/apprendimento con diverse modalità di partecipazione (in spazi fisici e virtuali) da parte di docenti e studenti prevede la predisposizione di più canali di comunicazione e di una progettazione adeguata in cui la selezione di strategie e tecniche didattiche è necessario venga attuata in funzione di tali integrazioni.
Insegnare in una classe fisica o virtuale comporta la consapevolezza da parte dell'insegnate che le stesse strategie e tecniche didattiche possano richiedere interventi diversi per poter soddisfare criteri di efficacia (ad es. riuscire a coinvolgere lo studente).
Verranno qui segnalate alcune indicazioni di carattere operativo in riferimento a una selezione di strategie e tecniche didattiche

FLIPPED CLASSROOM E EAS

Diverse tecniche come la flipped classroom[1] o modelli come EAS[2] (Episodi di Apprendimento Situato) prevedono una modalità per la presentazione dei contenuti di tipo induttivo prevedendo una profonda partecipazione da parte dello studente e il ricorso a risorse che fungono da stimolo iniziale (un video, un'immagine, etc.).
Sia nella flipped classroom che negli EAS la scelta della risorsa stimolo è molto importante. Il video è un'opzione particolarmente appetibile per lo studente e viene utilizzata per anticipare il contenuto che si vuole affrontare nella lezione. Ad una prima fase di esplorazione, che avviene in autonomia da parte dello studente tramite la risorsa messa a disposizione, segue l'intervento dell'insegnante con azioni che promuovano la discussione, la riflessione e la successiva ristrutturazione dell'argomento oggetto della lezione.
Tale processo può essere sviluppato con una modalità *blended* (lo studente analizza i materiali a casa in modalità asincrona e gli stessi sono, poi, ripresi in classe per il lavoro successivo in presenza con il supporto dell'insegnante) o con una modalità a distanza (lo studente lavora sui materiali in modalità asincrona e la fase di discussione e rielaborazione sono svolte in sincrono in una classe virtuale).

[1] Si veda il sito web di "Avanguardie educative" (INDIRE) per una presentazione della *flipped classroom* e la documentazione relativa alle linee guida: http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/flipped-classroom.
[2] Si veda il video di presentazione del modello a cura del suo ideatore, prof. Pier Cesare Rivoltella, professore ordinario presso l'Università Cattolica di Milano e direttore del centro di ricerca CREMIT: https://www.youtube.com/watch?v=LJZxdax_5hA.

La variabile presenza (fisica o virtuale) come incide sulla progettazione? Cosa cambia per l'insegnante e cosa cambia per lo studente?
Proviamo a rispondere a questa domanda affrontando i seguenti livelli di analisi: (1) la comunicazione; (2) l'interazione e il feedback.

La comunicazione

Se scegliamo un video come input iniziale è bene seguire alcune regole generali rispetto alla comunicazione affinché tale risorsa risulti efficace:

- la durata (un video di pochi minuti consente di mantenere alta l'attenzione);
- l'accessibilità (ad es. inserimento di sottotitoli, scelta adeguata dei caratteri e degli stimoli grafici; uso di animazioni per cerchiare o sottolineare parole/concetti chiave);
- la personalizzazione (ad es. l'insegnante partecipa come voce narrante nel video scegliendo di volta in volta se mostrarsi in video e in quale modalità).

La progettazione di un video che abbia cura degli aspetti menzionati è indispensabile sia che si lavori in modalità *blended* che in modalità a distanza. Ciò che cambia è il rafforzamento da parte del docente rispetto alle indicazioni fornite per sviluppare l'attività: se si lavora esclusivamente a distanza è necessario predisporre le indicazioni per le consegne usando anche un ambiente online di riferimento (predisposto dalla scuola o dall'insegnate) in modo che lo studente possa rintracciare facilmente le indicazioni anche in forma scritta e che si abitui a fare riferimento a un unico ambiente usato dal docente come aggregatore di risorse per le proprie lezioni. È opportuno evitare di usare più ambienti per lo stesso scopo in quanto lo studente potrebbe disorientarsi.

L'interazione e il feedback

Una volta creato un video come stimolo iniziale è necessario gestire l'interazione con lo studente e prevedere spazi opportuni per il feedback. In una modalità a distanza la cura per favorire l'interazione si può esplicitare principalmente in azioni volte a:

- selezionare il canale (videoconferenza; forum, etc.);
- gestire il turno di parola (prevedere sistemi di "prenotazione" che simulino l'alzata di mano per intervenire);
- gestire e monitorare la discussione (stabilire delle regole di interazione online);
- assicurare la partecipazione di tutti attraverso canali diversificati per richiedere feedback da parte degli studenti (sistemi di sondaggio online, drop box per suggerimenti, etc.);
- usare canali diversificati per offrire feedback agli studenti (in forma orale durante l'interazione sincrona e in forma scritta e/o video).

Come possiamo coinvolgere gli studenti in uno spazio di interazione online? Un sistema di videoconferenza prevede che tutti i partecipanti imparino a relazionarsi all'interno di un ambiente che non fa parte della propria quotidianità scolastica. È quindi necessario che l'insegnate prepari i propri alunni attraverso la predisposizione di poche e semplici regole che possano garantire la piena partecipazione di tutti. A tale scopo l'insegnante può preparare una breve presentazione da mostrare all'inizio della sessione in cui vengono schematizzate le fasi della discussione (condivisione schermo per mostrare la mappa, commento dell'insegnante, commento del gruppo dei pari, etc.) con i relativi tempi di sviluppo e i turni di parola. Può risultare utile richiamare spesso il lavoro svolto dal singolo studente per accrescere la sensazione di presenza; mentre in una situazione di interazione in uno spazio fisico il nostro

corpo è visibile nella sua interezza e la direzionalità dello sguardo è facilmente individuabile, in una videoconferenza questi tratti di comunicazione extralinguistica sono limitati e necessitano di essere supportati con la verbalizzazione richiamando, con maggiore intensità, la nostra disponibilità all'ascolto e la considerazione del lavoro svolto da ogni studente. A conclusione della discussione l'insegnante può lanciare un breve sondaggio per mantenere alta l'attenzione e valorizzare l'opinione dello studente in funzione di un miglioramento dell'efficacia dell'attività stessa per future sue applicazioni.

GRUPPI DI LAVORO COLLABORATIVO/COOPERATIVO

Strettamente legato al processo di interazione è l'attività svolta in collaborazione tra studenti per lo svolgimento di un compito in cui la possibilità di un'interazione efficace è una premessa essenziale. Quando l'attività a coppie o in piccolo gruppo viene svolta online si può valutare di associare a momenti di confronto sincrono una fase di lavoro in modalità asincrona per avere tempi più distesi e consentire agli studenti di maturare le proprie riflessioni con una maggiore tranquillità rispetto al collegamento in sincrono. Ad un sistema di videoconferenza in cui gli studenti possono accordarsi velocemente sull'organizzazione del lavoro si può, quindi, associare uno spazio per la pianificazione scritta, un documento condiviso online che può assumere forme diverse in base agli obiettivi del compito (una presentazione, un poster, un saggio, etc.).
Quando l'attività in gruppo è focalizzata sulla produzione di un artefatto in forma testuale gli studenti hanno bisogno di avere a disposizione un ambiente online di scrittura collaborativa che, per sua natura, incoraggia e soddisfa i criteri dell'apprendimento cooperativo.
Svolgere un'attività di scrittura a più mani online non solo è possibile, ma facilita il processo di monitoraggio dell'insegnante che può facilmente accedere al lavoro in itinere e valutare sia l'apporto del singolo, sia il prodotto finale collettivo. I sistemi di scrittura online come i documenti di google o i sistemi wiki come pbworks, infatti, registrano automaticamente tutte le versioni di una pagina consentendo agli utenti di individuare quale testo è stato scritto/modificato/aggiunto e da quale autore. Questa caratteristica fornisce utili feedback per l'insegnante rispetto all'andamento del lavoro e favorisce un suo intervento di supporto.

L'APPRENDIMENTO PER PROBLEMI

L'approccio (PBL) prevede la progettazione di un percorso di apprendimento che scaturisce dalla presentazione iniziale di un "problema" che rappresenta l'input su cui lo studente costruisce il proprio processo di riflessione e in cui la partecipazione a gruppi di lavoro costituisce una caratteristica essenziale. Gli ambienti e strumenti digitali che consentono di avviare confronti e discussioni online tra studenti con possibilità di feedback reciproco sono stati già introdotti nei paragrafi precedenti evidenziando le strategie possibili di interazione. Nel PBL il problema è normalmente un problema "autentico", ossia una situazione reale o realistica che possa appartenere alla realtà dello studente e che favorisca da parte dello stesso una libera indagine che possa portare a diversi percorsi di soluzione (un problema "ill-structured").
Come costruire un problema con supporti multimediali? Il web ci offre la possibilità di interrogare archivi di risorse digitali aperte, ma ci consente anche, grazie all'intuitività di molti servizi gratuiti, di creare prodotti multimediali con estrema facilità. Un problema che originariamente è stato costruito in forma testuale può essere facilmente condiviso online, ma può anche essere convertito in brevi animazioni video, presentazioni con narrazione audio allegata o come infografica, solo per fare alcuni esempi.

Un passaggio importante del PBL è l'attività di brainstorming tra studenti in cui si riflette sulle possibili soluzioni, gli studenti utilizzano le loro conoscenze pregresse e vengono stimolati dal confronto alla ricerca di nuove informazioni che possano facilitare l'individuazione di nuove soluzioni e l'analisi delle stesse. Numerosi sono gli strumenti online che favoriscono la condivisione delle idee (https://ideaflip.com/, https://en.linoit.com/) e/o la loro successiva sistematizzazione con software per la creazione di mappe digitali (https://www.mindmup.com/).

IL DEBATE

Il debate si può basare su protocolli di tipo differente, ma presuppone sempre un'attività di preparazione da parte degli studenti. La preparazione nel debate prevede necessariamente una ricerca documentale attenta sull'argomento oggetto dell'argomentazione[3]. Le competenze di *Information literacy* appaiono, quindi, di prioritaria importanza in quanto rendono lo studente autonomo nei processi di individuazione di fonti utili e appropriate oltre che attendibili.
Il web offre un'occasione preziosa per lo sviluppo di tali competenze. Il docente può indirizzare lo studente a un uso consapevole dei motori di ricerca (spesso ci si limita alle ricerche su Google) con un'attenzione alle parole chiave da utilizzare. Risulta, poi, fondamentale la fase di valutazione della pertinenza e dell'affidabilità della risorsa individuata grazie alla ricerca effettuata.
La ricchezza di esempi di dibattiti presente nel web costituisce, inoltre, uno stimolo alla riflessione sugli elementi che rendono un'argomentazione efficace. L'analisi di video altrui in cui vengono sviluppati dibattiti con obiettivi differenti può preparare lo studente a un utilizzo consapevole del linguaggio e della comunicazione extralinguistica, mentre sessioni registrate di dibattiti organizzati in classe con gli alunni (in presenza fisica o a distanza) possono rappresentare materiale utili a una successiva analisi e portare a una riflessione approfondita sulle diverse strategie da adottare nei diversi contesti di interazione.

Nota conclusiva

Fare didattica con il supporto delle tecnologie (in presenza e/o a distanza) richiede flessibilità nel progettare percorsi in cui strategie didattiche già ampiamente conosciute vengono impiegate alla luce delle caratteristiche dei dispositivi, degli ambienti o degli strumenti digitali scelti e in funzione delle diverse dimensioni che assumono la comunicazione e l'interazione online. L'integrazione delle tecnologie a scuola riguarda sia le aree disciplinari e, tra queste, il curricolo di italiano, ma anche l'area trasversale dell'educazione ai media per raggiungere obiettivi diversi, complementari a quelli disciplinari e ugualmente necessari per la formazione dello studente come cittadino digitale.
Avviare un processo di progettazione integrata efficace significa prendere in considerazione una serie di dimensioni legate al ruolo delle tecnologie:

- *disponibilità di contenuti*: il web offre, oggi, una quantità innumerevole di risorse che possono essere facilmente scaricate, modificate e riutilizzate. Al di là delle repository dedicate all'archiviazione sistematica di materiale specificatamente creato per fini educativi e didattici,

[3] Un'indicazione esemplificativa è presente nel video di Rai SCUOLA sul debate: https://www.raiplay.it/video/2019/02/WEB-ZETTEL-DEBATE-PT-02--LE-STRATEGIE-DEL-DEBATE-c2e9becc-d022-48a4-a867-dbd88e596cd9.html.

ogni utente può rintracciare ovunque online (siti di social networking, siti di bookmarking, etc.) materiali in diversi formati (testuali e/o multimediali) da poter analizzare e valutare in funzione di un loro utilizzo in ambito formativo. Risulta, quindi, necessario affinare quelle competenze di digital literacy e, più specificatamente, di information literacy per apprendere a individuare, selezionare e valutare le risorse web rispettandone i termini di utilizzo. Tali competenze sono trasversali e rappresentano i prerequisiti essenziali per poter riflettere su un uso didattico di risorse create e pubblicate nel web;

- *accesso personalizzato ai contenuti*: la possibilità di avere una molteplicità di rappresentazioni di un contenuto consente un accesso facilitato da parte di studenti che hanno bisogni diversi. Un libro digitale che può essere fruito con un ebook reader che presenti impostazioni utili alla lettura da parte di soggetti con dislessia (come ad esempio come *Freda* che mette a disposizione il font OpenDyslexic) è un esempio di canale di accesso inclusivo. Se pensiamo poi ai sistemi di riconoscimento ottico dei caratteri che consentono, tra le diverse funzionalità, di convertire un'immagine in testo possiamo intuire il vantaggio di operare modifiche, aggiungere annotazioni, semplificare e decodificare con sintesi vocali;
- *creazione di contenuti*: oggi qualunque utente è in grado di creare con una certa facilità un proprio prodotto digitale, dal semplice testo scritto all'artefatto multimediale (video, animazioni, etc.). Il docente può, quindi, produrre in autonomia una risorsa didattica e metterla a disposizione dei propri studenti scegliendo la modalità più appropriata (mostrandola in classe attraverso una LIM, caricandola su una cartella condivisa con la classe, pubblicandola su un ambiente online ad accesso libero, etc.). Le modalità di condivisone non sono scelte neutre, ma il risultato di un'acquisita consapevolezza rispetto ai concetti di privacy e copyright che sarebbe utile esplicitare agli studenti. Inoltre, la produzione di contenuti digitali può rappresentare un forte stimolo per gli studenti stessi e un'occasione preziosa di riflessione sulla lingua dal punto di vista delle varietà linguistiche (si pensi al fenomeno delle scritture brevi incoraggiato da strumenti di microblogging quali twitter), anche in funzione di attività di transcodificazione mediale e linguistica (si pensi all'adattamento di un racconto breve in video);
- *relazione educativa*: la relazione tra docente e studenti e tra pari si reifica in ambienti di apprendimento adeguatamente predisposti (fisici e/o virtuali). L'integrazione di più ambienti crea una variabile di complessità la cui gestione da parte del docente implica l'identificazione dei criteri di efficacia connessi all'uso delle tecnologie per comunicare, interagire e sviluppare l'azione didattica. Lo slittamento dalla formalità evidente del contesto classe in un ambiente fisico la cui autorevolezza è rappresentata anche da uno spazio di relazione ben delimitato (posizione dei banchi, posizione degli attori, etc.) ad ambienti virtuali con una formalità intenzionale ma spesso non così evidente (una piattaforma didattica e/o un'aula di videoconferenza istituzionale, etc.) può portare con sé atteggiamenti inappropriati da parte degli studenti abituati a usare in modo flessibile spazi comunicativi e relazionali online per pratiche informali. Una relazione educativa che si realizza in un ambiente supportato dalle tecnologie necessita, al pari di un ambiente fisico, di un'adeguata organizzazione degli spazi (per accedere alle risorse, per consegnare i lavori, per interagire, etc.) e dei canali comunicativi (sincroni e asincroni; individuali, di gruppo e collettivi; tra pari e tra docente e studenti) e di una riflessione approfondita ed esplicita da parte di tutti gli attori coinvolti (docente e studenti) affinché la relazione si avvalga di una trasparenza comunicativa in cui norme e usi della lingua vengono negoziati in funzione degli obiettivi didattici.

Approfondimenti bibliografici

Metodo EAS

- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Editrice La Scuola, Brescia
  Presentazione disponibile alla pagina: http://www.cremit.it/fare-didattica-con-gli-eas/.

- Rivoltella, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, Editrice La Scuola, Brescia.
  Presentazione disponibile alla pagina: *https://www.cremit.it/che-cose-un-eas-lidea-il-metodo-la-didattica/*

- Pelosi, G. (2019). ***EAS e grammatica. Le nuove pratiche linguistiche***, Morcelliana – Sholé, Milano
  Presentazione disponibile alla pagina https://www.cremit.it/libro-eas-e-grammatica-un-nuovo-testo-sugli-episodi-di-apprendimento-situato/.

Flipped classroom

- Cecchinato, G., Papa, R. (2016). Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere, UTET Università, Torino.
  Presentazione disponibile alla pagina: http://www.utetuniversita.it/catalogo/scienze-umane-e-sociali/flipped-classroom-3564.

- Maglioni, M., Biscaro, F. (2014). La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom, Erikson, Trento.
  Presentazione disponibile alla pagina https://www.erickson.it/it/la-classe-capovolta.
  Sfoglia il libro:
  https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant_sfoglialibro/4724_9788859004882_z995_la-classe-capovolta.pdf.

Cooperative learning

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (2015). Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento, Erickson, Milano.
  Presentazione disponibile alla pagina: https://www.erickson.it/it/apprendimento-cooperativo-in-classe.
  Sfoglia il libro:
  https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant_sfoglialibro/3754_9788859008255_x374_apprendimento-cooperativo-in-classe.pdf.

- Gambula ,G., Ghilarducci, I. (2018). *Progettare a apprendere le competenze con il cooperative learning*, FrancoAnegeli, Milano.
  Presentazione disponibile alla pagina:
  https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.aspx?id=23534.

Project based Learning e problem-based learning

- Lotti, A. (2018). *Problem-based learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*, FrancoAngeli, Milano.
  Presentazione disponibile alla pagina:
  https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.aspx?id=24945).

- Rotta, M. (2007). Il Project Based Learning nella scuola: implicazioni, prospettive e criticità. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *3*(1), 75-84. Italian e-Learning Association, http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/743.

Debate

- De Conti, M., Giangrante, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Milano.
  Presentazione disponibile alla pagina: https://www.pearson.it/opera/pearson/0-6596-debate?iesError=login_required&iesErrorDescription=Login+required.
  Sommario, Prefazione e Introduzione sono liberamente scaricabili al link: http://download.pearson.it/archivio/materiali/3011_1517312930.pdf.

- De Conti, M. (2013). Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo, *Studi sulla Formzione*, 16(1), 111-120, https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9246.