

Tiziana Faitini, Erik Gadotti, Paola Venuti

Art. Un ecosistema di apprendimento per uno sviluppo innovativo, sostenibile e inclusivo

(doi: 10.12828/95951)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 3, settembre-dicembre 2019

Ente di afferenza:

Università degli studi di Trento (unitn)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Art

Un ecosistema di apprendimento per uno sviluppo innovativo, sostenibile e inclusivo

di **Tiziana Faitini, Erik Gadotti e Paola Venuti**

Introduzione

L'articolo presenta il modello integrato per la formazione, la ricerca, l'innovazione e lo sviluppo che è stato implementato presso l'Istituto Pavoniano Artigianelli per le arti grafiche di Trento, in convenzione con la Provincia autonoma di Trento e in collaborazione con il dipartimento di Scienze cognitive dell'Università degli Studi di Trento. Nato per supportare i percorsi di ragazzi affetti da disturbi pervasivi dello sviluppo, il modello si è dimostrato estremamente efficace per sviluppare il potenziale cognitivo, emotivo e relazionale di tutti gli studenti dell'Istituto, nonché per supportare le aziende nel percorso di innovazione. Verrà sinteticamente descritta l'architettura dell'ecosistema – con attenzione alle soluzioni didattiche introdotte, alle interazioni con il tessuto economico e alle potenzialità in termini di innovazione e inclusione – e verranno chiariti alcuni dei presupposti teorici che ne hanno guidato l'implementazione e che lo rendono particolarmente sintonico rispetto alle esigenze della società della conoscenza.

Tiziana Faitini, *Max Weber Kolleg, Erfurt – Università di Trento,*

tiziana.faitini@unitn.it

Erik Gadotti, *Istituto Pavoniano Artigianelli, Trento,*

erik.gadotti@artigianelli.tn.it

Paola Venuti, *Università di Trento,*

paola.venuti@unitn.it

Questo articolo rientra in un progetto finanziato nell'ambito del programma quadro per la ricerca e l'innovazione Horizon 2020 dell'Unione Europea (azioni Marie Skłodowska-Curie, grant agreement No 665958).

Tale società è caratterizzata da una diffusione pervasiva delle tecnologie dell'informazione, che ha condotto a cambiamenti – antropologici, epistemici, ecologici, economici, sociopolitici – di enorme portata e a un'accelerazione sociale – e un'alienazione – senza precedenti (Lévy, 1999; Rosa, 2015). Le tecnologie hanno anche un ruolo di primo piano nelle profonde trasformazioni che hanno investito il mondo del lavoro negli ultimi tre decenni. Ad essere diffuso su larga scala nei Paesi occidentali è un lavoro 'immateriale' di tipo cognitivo, che richiede una formazione preliminare e un apprendimento continuo, e implica una marcata componente relazionale, indispensabile per l'elaborazione del sapere applicato. Intelligenza, autonomia, creatività, introspezione risultano valorizzate ed è l'intera esperienza vissuta – fisica, cognitiva, emotiva, relazionale – a costituire il 'capitale umano' (Gorz, 2003; Faitini, 2016).

L'importanza del fattore umano all'interno dei tessuti produttivi implica la centralità delle competenze degli attori coinvolti: se sotto l'etichetta di competenze si raccoglie una riflessione assai variegata e non univoca (Giancola e Viteritti, 2019; Benadusi, 2019), ciò che è indubbio, però, è che un bagaglio di conoscenze non risulta sufficiente per chi si affaccia al mondo del lavoro e che esso deve essere opportunamente integrato da competenze cognitive nonché da competenze socioemotive (o *soft skills*). Questa convinzione è come noto al centro delle Raccomandazioni del Parlamento europeo, che da anni richiedono ai sistemi formativi di orientare la propria azione allo sviluppo delle *soft skills*, connettersi in modo strutturale al tessuto imprenditoriale, e promuovere sistemi sostenibili e inclusivi. È pertanto fondamentale costruire contesti didattici orientati in questo senso.

1. Ecosistema Art: un modello integrato per la formazione, la ricerca, l'innovazione e lo sviluppo

Le considerazioni appena presentate sono alla base del modello integrato per la formazione, la ricerca, l'innovazione e lo sviluppo che è stato studiato e implementato presso l'Istituto Pavoniano Artigianelli¹. Cominciato oltre dieci anni fa, il lavoro di studio e sperimentazione ha portato alla definizione di un modello

¹ <http://www.artigianelli.tn.it>.

matturo, esportabile – con gli opportuni adattamenti – anche ad altre esperienze formative, specie della scuola secondaria di secondo grado.

L'Istituto offriva, fino al 2007, un percorso tradizionale di istruzione e formazione professionale nel settore delle arti grafiche. Attualmente, invece, l'Istituto è divenuto Art, un ecosistema complesso. Al suo interno si trova un percorso di istruzione e formazione professionale per conseguire qualifica professionale, diploma e diploma di stato nel settore delle arti grafiche, oltre a un percorso di alta formazione professionale. Sono inoltre presenti laboratori per svolgere progetti di innovazione di prodotto e di processo per le realtà aziendali partner (che vanno da imprese locali a importanti multinazionali in differenti settori). In questi laboratori operano gruppi trasversali per età e formazione, composti da ragazzi di diversi anni della scuola superiore, ragazzi portatori di neurodiversità, studenti universitari di facoltà diverse e alcuni ricercatori. I gruppi adottano una metodologia strutturata per affrontare il *problem solving* complesso nell'ambito di team eterogenei per età e percorso scolastico e formativo (descritta più avanti, § 2.2). Alcuni gruppi, poi, sono impegnati in progetti svolti in partnership con l'istituto di ricerca Fondazione Bruno Kessler².

Sono inoltre presenti due cooperative che gestiscono un ristorante e un bar, una cooperativa scolastica che si occupa di confezionare e vendere prodotti biologici, e un laboratorio di grafica 2D e 3D gestito da una multinazionale nel settore dei *cartoons* che realizza produzioni cinematografiche insieme agli allievi dell'Istituto. È presente anche Contamination Lab Trento, uno spazio fisico e digitale di interazione e *problem solving* promosso dall'Università di Trento per favorire lo sviluppo di imprenditorialità³. Viene poi svolta attività sistematica di ricerca nel campo della didattica e della pedagogia per i ragazzi con BES e a rischio abbandono scolastico, in convenzione con il Dipartimento di Scienze cognitive dell'Università di Trento⁴. L'ecosistema supporta infine lo sviluppo di nuove realtà imprenditoriali (di ex allievi e non solo) ospitandole nei primi due anni e aiutandole a incrementare il loro business attraverso il coinvolgimento nei progetti (e nelle relative commesse) attivati al suo interno. Le differenti e molteplici realtà che costituiscono l'ecosistema collaborano, infatti, mettendo in sinergia le proprie risorse. Le aziende diventano luoghi formativi e le realtà

² www.fbk.eu.

³ <https://clab.trento.it/en>.

⁴ <http://www.odflab.unitn.it>.

formative diventano luoghi nei quali le aziende, insieme agli allievi, generano nuove idee e nuovi progetti. In questo modo, la scuola non è autoreferenziale, ma si contamina in modo profondo con il tessuto produttivo e la ricerca applicata. Le aziende dell'ecosistema favoriscono un apprendimento attivo e, se necessitano di innovare prodotti o processi, possono elaborare soluzioni assieme agli studenti e ai ricercatori. Ciò fa dell'ecosistema uno hub di innovazione per l'intero territorio.

Mentre la scuola è pensata nella sua accezione più classica come uno spazio confinato nel quale alcuni esperti trasmettono il sapere agli allievi, si tratta qui invece di concepire la scuola non come una realtà fisica, ma come una rete di relazioni e di processi mentali. Ne risulta un'idea di 'scuola' basata, appunto, sul concetto di 'ecosistema', che supera i dualismi sapere-azione, formazione-innovazione, scuola-azienda per integrare in un'unica prospettiva questi differenti elementi. Il modello riflette un approccio sistemico, non lineare e olistico e ha i suoi fondamenti nella teoria della complessità e in una lettura relazionale del reale (Bronferbrenner, 1979; Foucault, 1989; Capra, 2001). I fondamenti teorici garantiscono la generatività e l'evoluzione del modello, mentre la sperimentazione ha permesso di individuare, anche attraverso un'applicazione critica e avanzata di tecnologie digitali, le soluzioni didattiche e gli strumenti organizzativi necessari per la sua applicazione.

2. Una didattica *per* l'innovazione

Nell'impostazione attuale della formazione secondaria, un nesso deterministico e lineare lega il profilo professionale e il percorso scolastico che ad esso prepara. Ciò implica una standardizzazione dei percorsi formativi. In questo modo, molti ragazzi si trovano a fare i conti con una struttura formativa che non ne valorizza le potenzialità e porta talora a frustrazioni o abbandoni. Ciò viene messo in particolare evidenza da due categorie di allievi: i ragazzi molto dotati (Leavitt, 2017) e i ragazzi portatori di neurodiversità, ancora oggi considerati un'anomalia nonostante siano stati identificati elementi utili a garantire loro un percorso fruttuoso (Ianes, 2006).

Per rispondere a queste criticità, le strutture formative di Art prevedono un'impostazione modulare con il superamento della suddivisione dei ragazzi

per classi (§ 2.1), e l'adozione di strategie di *problem solving* basate sulle metodologie di design (§ 2.2), con risultati ancora parziali ma promettenti (§ 2.3).

2.1. *Impostazione modulare e superamento del gruppo classe*

Da un sistema incentrato sulla materia – contenitore di contenuti e competenze in carico a un singolo docente – si passa a un sistema basato sul modulo, ovvero su un'unità formativa che prevede lo sviluppo di competenze specifiche (legate ad un ambito disciplinare oppure alle *soft skills*), ha durata prestabilita (generalmente 3 mesi), ed è erogato in un preciso momento dell'anno. Le competenze del modulo nascono da una programmazione collegiale che tiene presente le competenze necessarie per il raggiungimento del profilo previsto a conclusione del percorso scolastico. Esso fa riferimento a una materia, ma diversi moduli che afferiscono ad una stessa materia possono essere svolti da docenti differenti. La verifica delle competenze avviene attraverso prove standardizzate, stabilite collegialmente dai docenti di ambito o affidate a esperti esterni. La valutazione delle *soft skills* avviene attraverso griglie strutturate condivise da tutti i docenti dell'Istituto. Gli studenti possono raggiungere le competenze previste dal modulo anche attraverso attività svolte presso enti esterni. Ciò è possibile perché il singolo modulo ha un momento di inizio e conclusione chiaro e sono altrettanto chiare le competenze da raggiungere.

Accanto all'impostazione modulare, il modello prevede che la classe costituita da ragazzi della stessa età che svolgono un percorso univoco non sia più il gruppo di riferimento per l'apprendimento. Al suo posto i ragazzi sono suddivisi in gruppi variabili costituiti sulla base delle competenze che ogni singolo ragazzo possiede e del suo potenziale di apprendimento in un determinato momento. Alcuni moduli sono obbligatori per tutti, mentre altri sono a scelta. Alcuni sono frequentati da ragazzi della stessa età che svolgono assieme il percorso formativo; altri vedono la partecipazione di ragazzi che possiedono un livello omogeneo di competenze. Alcuni moduli prevedono una propedeuticità e sono frequentati in sequenza, mentre altri possono essere frequentati singolarmente o a rotazione. Alcuni sono strutturati per permettere all'alunno di specializzarsi in uno specifico settore professionale e sono frequentati da ragazzi che non appartengono allo stesso anno scolastico. Altri, infine, concorrono allo sviluppo di competenze settoriali presso enti di ricerca o aziende.

Proviamo a esemplificare quanto detto. Una ragazza iscritta al terzo anno dell'Istituto potrebbe frequentare, nel corso dell'anno, tre moduli di letteratura italiana con uno stesso docente e con lo stesso gruppo di 25 compagni. Potrebbe frequentare tre moduli di laboratorio scrittura con un'altra docente insieme a un gruppo di 10 compagni che, solo parzialmente, coincidono con quelli che frequentano letteratura. Nell'area tecnica potrebbe frequentare tre moduli con un gruppo di 8 compagni alternando, allo scadere di ogni trimestre, fotografia, video e multimedia o, in alternativa, potrebbe frequentare solo due di questi moduli, svolgendo invece il terzo in un ente di ricerca con compagni più grandi o più piccoli di lei per lavorare a un progetto di grafica multicanale collegata all'intelligenza artificiale. La ragazza potrebbe poi lavorare in moduli personalizzati allo sviluppo delle *soft skills* con ragazzi che presentano difficoltà in alcune aree cognitive. Un compagno della stessa età con una grave dislessia potrebbe invece svolgere un percorso differente: potrebbe non frequentare i moduli di letteratura, svolgere più moduli di scrittura con due differenti gruppi e reiterare lo stesso modulo nell'area tecnica per due trimestri consecutivi.

Anche la metodologia e l'ambientazione variano. Alcuni moduli sono costruiti per sviluppare competenze relazionali, oppure competenze specifiche in ragazzi affetti da particolari patologie. Taluni sono svolti nelle aule, mentre altri sono svolti in contesti laboratoriali. Ad esempio, all'interno del laboratorio 'Art Café', che può sommariamente essere descritto come un bar, si erogano moduli che permettono di sviluppare competenze afferenti all'area matematica utilizzando un approccio didattico orientato al *learning by doing* (per i ragazzi BES) e competenze relazionali attraverso una metodologia di *service learning* e *peer education*, unitamente a moduli di *public speaking*. Il laboratorio 'Art Impresa' è invece una realtà produttiva che sviluppa competenze specialistiche nel settore delle arti grafiche svolgendo commesse per clienti reali.

L'impostazione modulare della didattica abbinata al superamento della classe come gruppo di riferimento permette di personalizzare l'apprendimento dello studente ed è orientata a far sperimentare all'allievo il successo formativo. La possibilità per ciascuno di avere un percorso personalizzato punta alla valorizzazione della differenza e permette una reale inclusione dei ragazzi BES. Ciò attribuisce allo studente (e alla sua famiglia) un ruolo attivo, valorizzandone capacità e creatività, promuovendo l'autonomia, e sostenendo la motivazione intrinseca. Abitua infine a lavorare in gruppo per raggiungere il risultato, favorendo

l'acquisizione di *soft skills* ed evitando il rischio di segmentazioni o isolamento talora associato alla destrutturazione del gruppo classe (Lingard *et al.*, 2015).

2.2. *Un metodo didattico olistico basato sulle metodologie di design: Contamination-school*

In un primo momento, l'Istituto ha fatto riferimento alle metodologie di didattica attiva, *problem based learning* e *service learning* (Freire, 1973; Tapia, 2006; Ellerani, 2017). Il processo di crescita del gruppo dei docenti ha portato poi alla consapevolezza dell'importanza di superare le dicotomie apprendimento-lavoro e scuola-azienda per adottare un nuovo approccio, che prevede una contaminazione profonda e strutturata tra processo di apprendimento e mondo lavorativo. Il processo di apprendimento è stato integrato, secondo un approccio olistico, all'interno di commesse che coinvolgono realtà produttive: al suo interno ora figurano elementi sostanziali come il rispetto delle tempistiche, l'engagement, l'interazione con più persone o più realtà. La scuola smette di essere un luogo dove ci si allena per una partita che si gioca altrove, per diventare un campo di gioco reale.

Il passaggio a una didattica basata sull'interazione con il reale attraverso progetti che vengono svolti in sinergia con le aziende ha fatto comprendere l'importanza di insegnare agli studenti un processo strutturato per affrontare il *problem solving* complesso. Il metodo, codificato da un gruppo di docenti e denominato *Contamination-school*, integra diversi strumenti che nascono dalle metodologie del design (Brown, 2009; Dell'Era e Verganti, 2013) in un processo coerente che guida gruppi di ragazzi di età e provenienza differenti dalla posizione di un problema fino alla realizzazione della soluzione. Fin dai primi anni i vari moduli di area tecnica sono strutturati per insegnare agli studenti gli strumenti del metodo applicandoli a problemi differenti e a complessità crescente, alcuni dei quali verosimili e parziali, altri reali e legati a commesse concrete.

Questo approccio si è tradotto nella necessità di rivisitare completamente l'organizzazione degli spazi e di strutturare open space che favoriscono i processi di interazione e contaminazione in atto (Attia e Weyland, 2015). Tali processi coinvolgono differenti ambiti disciplinari, e, se hanno preso avvio dall'ambito tecnico, hanno però messo in evidenza l'importanza dei moduli orientati allo

sviluppo di competenze di carattere più riflessivo e speculativo per consentire di interagire in modo efficace, critico e consapevole con la realtà e con la tecnica (in questo caso software grafici e tecnologia multimediale in rapidissima evoluzione) con cui essa viene manipolata. Sommersi come siamo da informazioni in mutamento, risulta sempre più difficile contestualizzarle, organizzarle, comprenderle nella loro complessità (Morin, 2000). A questo fine, le discipline teoriche e umanistiche si trovano a svolgere un ruolo essenziale – legato alla maturazione della proprietà di linguaggio e pensiero astratto, e della capacità critica di comprensione e contestualizzazione –, a fronte della necessità di ripensare il proprio approccio in termini modulari e di rispondere ad una logica di insieme assai più che alla specificità disciplinare.

In questo modo, ci pare, non si è ‘strumentalizzato’ l’insegnamento finalizzando un ambito disciplinare (umanistico, scientifico o tecnico) a un processo economico e sociale né, tantomeno, tecnologizzando il metodo di insegnamento (secondo l’approccio semplicistico che risolve l’innovazione didattica con l’introduzione degli ultimi strumenti multimediali e con lo svuotamento dei contenuti). Piuttosto, si è valorizzato il contributo di ciascun ambito all’interno di un processo più ampio, che tiene conto della volontà di sviluppare le *soft skills* e di contribuire a generare sviluppo e benessere personale e collettivo. Questa volontà trova esplicita espressione in una specifica *mission* condivisa, che contribuisce a dare coesione all’ecosistema e a cui sono espressamente rivolte numerose attività e moduli.

2.3. Monitoraggio delle competenze e primi dati

Sebbene i dati raccolti siano ancora parziali e statisticamente poco significativi, le innovazioni didattiche introdotte sembrano aver aumentato il livello di competenza degli studenti. Le prove INVALSI degli ultimi 5 anni hanno registrato miglioramenti nelle aree di italiano e matematica a seguito dell’applicazione delle metodologie descritte. Senza entrare in un’analisi dettagliata, si può osservare che – nell’area umanistica, ove la metodologia è stata adottata in modo strutturato e completo per un periodo di media durata (4 anni) – i risultati sono passati da un punteggio in linea con i risultati delle scuole professionali ad uno in linea con quelli degli istituti tecnici. Anche nell’area scientifico-matematica vi sono

stati miglioramenti, nonostante le metodologie descritte siano state adottate più recentemente; questo dato sembra suggerire che vi sia una ricaduta a breve termine sugli apprendimenti degli allievi. Se si confrontano i punteggi generali (al netto del *cheating* nella stessa scala del rapporto nazionale) ottenuti nelle classi seconde nelle rilevazioni 2016 e 2018, si nota che sono passati da 199,5 a 230 in italiano e da 182 a 202 in matematica. Inoltre, il confronto dei dati sulla distribuzione percentuale degli studenti per livelli di apprendimento suggerisce un miglioramento in entrambi gli ambiti disciplinari per i ragazzi più in difficoltà: se nel 2016 il 10,2% e il 28% degli alunni erano a livello 1 o 2 rispettivamente in italiano e in matematica, questo dato scende a 0% in entrambi i casi nel 2018. Tuttavia, un'analisi più approfondita dei livelli in ingresso degli studenti sarebbe necessaria per determinare la significatività di queste affermazioni.

Alcuni dati più strutturati sono a disposizione per i ragazzi con BES, di cui è stato misurato lo sviluppo delle competenze su più aree afferenti alla sfera cognitiva, emotiva e relazionale. I dati finora rivelano un incremento nelle competenze emotive e relazionali, che determina sul medio periodo uno sviluppo del potenziale cognitivo con aumento delle performance nelle aree sviluppate in contesto scolastico. Sembra che la metodologia adottata impatti maggiormente sulla sfera emotiva, il cui miglioramento determina a sua volta un miglioramento della sfera cognitiva (Cainelli *et al.*, 2013; Gadotti *et al.*, 2016).

Sono chiaramente necessarie ulteriori misurazioni per confermare la significatività di queste affermazioni, nonché per valutare l'impatto sulle *soft skills*. A tal fine nel 2018/19 è stato avviato un monitoraggio (attraverso questionario informatico) sull'intera platea di studenti coinvolti, dalla classe prima alla classe quinta, nell'ambito del progetto triennale *Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini*, in collaborazione con l'Università Milano Bicocca, il Comitato provinciale di valutazione e l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa. Il progetto si propone di misurare 5 dimensioni di personalità con una selezione di item dal *Big Five Questionnaire* (coscienziosità, apertura mentale, estroversione, gradevolezza e nevroticismo), il capitale psicologico attraverso un adattamento dello PSYCAP (Luthans *et al.*, 2007), l'autoefficacia attraverso una selezione di item dal *Self Regulated Learning Scale* (Di Giunta *et al.*, 2013), il *locus of self control* attraverso un adattamento del *Levenson Multidimensional Locus of Control Scale* (Levenson, 1973) e la motivazione scolastica attraverso l'*Academic Self-Regulation Questionnaire* (Alivernini *et al.*, 2011).

Conclusioni

Attraverso un'esperienza formativa all'interno di questo ecosistema, è possibile – o, quantomeno, maggiormente probabile – impadronirsi di competenze cognitive e *soft skills* che permettono di comprendere la complessità della realtà sociale e produttiva, maturando la capacità di leggere il mondo in termini relazionali e di 'stare' all'interno di queste relazioni. Attraverso la metodologia strutturata che abbiamo descritto, gli studenti (e, più in generale, le persone che interagiscono con il sistema) vengono guidati in un processo graduale di interpretazione e di ricerca delle soluzioni che permette di muoversi nella complessità, di cogliere attivamente le opportunità che offre e di mettere in atto concrete azioni di cambiamento e innovazione che possano tradursi in un incremento del benessere personale e collettivo. Ciò consente a ogni studente di maturare come attore maggiormente consapevole all'interno delle relazioni sociali ed economiche in cui si trova e si troverà ad operare, e al loro inevitabile portato di alienazione; consente, al tempo stesso, di favorire attività economiche fortemente dinamiche e competitive, ma attente all'inclusione e alla diversità. Sappiamo quanto la libertà assoluta del singolo individuo risulti velleitaria e utopistica, e quanto altrettanto velleitario – ed elitario – sia un modello formativo che non si confronti – anche criticamente – con le condizioni al contorno del contesto socioeconomico. Costruire ecosistemi a complessità crescente in cui tra scuola e realtà vi sia contaminazione senza soluzione di continuità e, dentro ad essi, allenare alla relazione nel quadro di una *mission* condivisa è, forse, quanto di meglio possiamo immaginare per una formazione all'altezza delle sfide del nostro presente e per uno sviluppo che possa concretamente provare ad essere innovativo, sostenibile ed inclusivo.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Lucidi, F. e Manganelli, S. (2011), «Psychometric Properties and Construct Validity of a Scale Measuring Self-Regulated Learning: Evidence from the Italian PIRLS Data», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 442-6.
- Attia, S. e Weyland, B. (2015), *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*, Milano, Guerini.
- Benadusi, L. (2019), «Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita?», *Scuola Democratica*, 1, 41-61.

- Bronferbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Brown, T. (2009), *Change by Design*, New York, HarperCollins.
- Cainelli, S., Venuti, P., Coco, C., Cainelli, C. e Paolini, U. (2013), *Progetto Autismo: tre anni di esperienze nelle scuole trentine. Interventi di formazione e accompagnamento degli insegnanti che lavorano con soggetti disturbati dello spettro autistico nella provincia di Trento*, Trento, IPRASE.
- Capra, F. (2001), *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*, Milano, BUR.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffianò, A. e Caprara, G.V. (2013), «The Determinants of Scholastic Achievement: The Contribution of Personality Traits, Self-Esteem, and Academic Self-Efficacy», *Learning and Individual Differences*, 27, 102-8.
- Dell'Era, C. e Verganti, R. (2013), «Relational Strategies to Connect Technology and Design: Technology Brokering and Mediating», *International Journal of Technology and Intelligence Planning*, 9 (1), 10-25.
- Ellerani, P. (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Teramo, Lisciani.
- Faitini, T. (2016), *Il lavoro come professione*, Roma, Aracne.
- Foucault, M. (1989), «Il soggetto e il potere», in H. Dreyfus e P. Rabinow (a cura di), *La ricerca di Michel Foucault. Analitica della verità e storia del presente*, Firenze, Ponte alle Grazie, 237-54.
- Freire, P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori.
- Gadotti, E., Cainelli, S., Campolongo, F. e Venuti, P. (2016), «Il modello pedagogico didattico basato sugli ambienti di apprendimento: una nuova prospettiva per l'inclusione scolastica di ragazzi con BES», *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4 (1), 51-63.
- Giancola, O. e Viteritti, A. (2019), «Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure», *Scuola Democratica*, 1, 11-40.
- Gorz, A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ianes, D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Leavitt, M. (2017), *Your Passport to Gifted Education*, Cham, Springer.
- Levenson, H. (1973), «Multidimensional Locus of Control in Psychiatric Patients», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.
- Lévy, P. (1999), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.

- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G. e Sellar, S. (2015), *Globalizing Educational Accountabilities*, New York, Routledge.
- Luthans, F., Youssef, C.M. e Avolio, B.J. (2007), *Psychological Capital*, New York, Oxford University Press.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina.
- Rosa, H. (2015), *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Torino, Einaudi.
- Tapia, M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Roma, Città Nuova.