

### 3. L'E-PORTFOLIO NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI NEI PERCORSI 60 E 30 CFU

Laura Fedeli, Luca Girotti  
Università degli studi di Macerata

#### ABSTRACT

Il contributo presenta l'analisi dell'uso del dispositivo "e-Portfolio" nel Percorso 60 e 30 CFU attivato dall'Università di Macerata nell'a.a. 2023-2024 con l'obiettivo di individuare potenzialità e barriere nell'attitudine alle pratiche riflessive durante il periodo di formazione. I dati, di tipo qualitativo, sono stati raccolti attraverso sessioni di progettazione e confronto con i tutor coordinatori, gli artefatti dei corsisti documentati nell'e-Portfolio e un questionario finale. L'approccio di analisi adottato si basa sulla triangolazione delle linee di progettazione del team di coordinamento e la dimensione delle scelte di espressione e rappresentazione del processo di documentazione e riflessione operate dai corsisti su cui è stata applicata un'analisi del contenuto. I dati ricavati dall'analisi degli artefatti mostrano un allineamento con le testimonianze emerse dai confronti avvenuti con i tutor evidenziando nette difficoltà da parte dei corsisti nella gestione del processo riflessivo.

#### PAROLE CHIAVE

e-Portfolio; formazione iniziale; riflessività; professionalità docente; scuola secondaria.

## 1. INTRODUZIONE

La ricerca sull'efficacia dell'applicazione di processi di documentazione, rielaborazione e valutazione promossi dal supporto di ambienti digitali di e-Portfolio è ampiamente affrontata nella letteratura internazionale, seguendo gli sviluppi delle tecnologie idonee alla creazione di dispositivi flessibili, personalizzabili e con livelli diversificati di condivisione (Barrett, 2001; Daunert, & Price, 2014; Lewis, 2017; Totter, & Wyss, 2019). L'e-Portfolio rimane un oggetto di analisi attuale anche a livello nazionale con particolare attenzione all'area della formazione dei futuri docenti/educatori nel contesto dei corsi di studio in Scienze della Formazione Primaria (La Rocca, 2020) e Scienze dell'Educazione e della Formazione (Pennazio & Fedeli, 2021). Tale indirizzo di studio è rafforzato sia dall'impegno dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) con esiti tali da integrare formalmente l'uso del dispositivo formativo e-Portfolio nel periodo obbligatorio di formazione e prova per i docenti neoassunti (Pettenati, 2022), sia dal recente decreto ministeriale del 4 agosto 2023 che definisce i nuovi percorsi di formazione iniziale degli insegnanti della Scuola secondaria di I e II grado.

Un dispositivo come l'e-Portfolio si basa su un ambiente digitale che funge da Personal Learning Environments (PLE): uno spazio di espressione individuale che, proprio in virtù delle scelte dell'apprendente e delle direzioni di riflessione che ritiene opportuno percorrere, consente di alimentare un percorso di apprendimento significativo (Howland et. al, 2011). Attraverso la costruzione guidata, ma con spazi di necessaria autonomia, il docente in formazione è stimolato a documentare le proprie interpretazioni sulle azioni proprie e altrui (es. scelte operate in una situazione didattica) in funzione di un loro riposizionamento nel quadro dei riferimenti/schemi di cui si avvale (es. quali nessi tra azione e reazione?).

Lo sviluppo della professionalità docente implica l'acquisizione di una piena consapevolezza rispetto a una serie di connotazioni legate alle funzioni specifiche del ruolo e rispetto ai contesti (Shulman, 1987). Il costruito dell'identità e della riflessività negli studi di settore riguarda il processo di apprendimento di una "visione professionale" (Seidel & Stürmer, 2014) in cui il docente esercita le abilità di osservare una situazione, di argomentare sulle modalità e sulle motivazioni ad essa legate e di prevederne l'impatto sullo studente. In tale visione olistica del processo di costruzione di un'identità professionale, il docente in formazione può avvalersi dell'e-Portfolio anche per sperimentare specifici tratti legati, ad esempio, alla comprensione dell'aspetto auto/valutativo e delle pratiche ad esso associate (Fu et al., 2022).

La riflessività è dunque parte integrante del processo formativo del docente, il quale affronta nel proprio percorso di relazione con l'epistemologia delle discipline anche le competenze per poter decodificare situazioni incerte e ambigue che raggiungono complessità alla situazione didattica e che necessitano di un'attitudine alla "ricerca" in se stessi in termini di proprie presupposizioni e modelli di azione.

Poter usufruire di un ambiente digitale strutturato, ma aperto, significa avere il controllo e l'ownership psicologica (Buchem et al., 2020) dei piani della rappresentazione (rendo visibili i miei artefatti e le loro relazioni) e dell'interpretazione (rifletto e argomento per agire in proiezione e previsione). L'azione di documentazione, attraverso criteri personali e modalità organizzative facilitate grazie alla digitalizzazione, consente inoltre, di selezionare i contenuti che eventualmente si desidera condividere con i pari, colleghi in formazione, al fine di incrementare le opportunità di riflessione nell'ambito di un gruppo classe, una comunità in apprendimento.

## 2. CONTESTO

Il D.P.C.M. 4 agosto 2023 definisce il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado e prevede, in coerenza con gli obiettivi formativi stabiliti, la compilazione e la discussione di un e-Portfolio delle competenze professionali proponendone una prospettiva didattico-formativa e orientativa.

Il contributo inquadra l'uso di tale dispositivo nell'ambito delle attività di Tirocinio diretto e indiretto del Percorso 60 e 30 CFU attivato dall'Università di Macerata nell'a.a. 2023-2024.

Lo staff di coordinamento ha predisposto un modello di ambiente digitale caratterizzato da un'architettura flessibile, in cui l'input organizzativo fornito (sezioni/aree/pagine) aveva lo scopo di orientare il corsista incoraggiandolo a dare un proprio ordine agli elementi/artefatti che riteneva significativi. La documentazione delle riflessioni, infatti, comprendeva l'osservato, l'analizzato e l'agito nello sforzo di riflessività metacognitiva di rintracciare e delineare i possibili collegamenti tra le dimensioni affrontate (Fig.1).

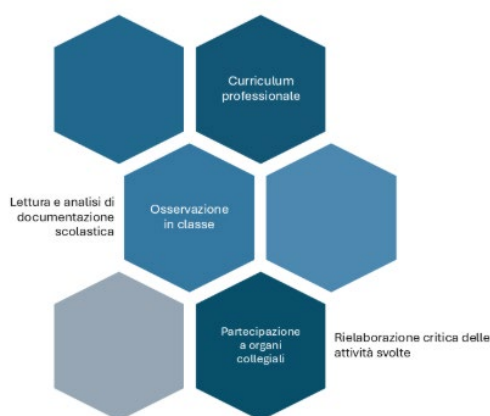


Fig. 1. Architettura proposta ai corsisti per l'elaborazione dell'e-Portfolio

Nello specifico la sezione dedicata al “curriculum professionale” richiede una descrizione argomentata delle esperienze pregresse di formazione e professionali il cui valore viene ritenuto significativo in funzione del ruolo docente a cui ci si avvicina per la prima volta o a cui si vuole dare sviluppo. Le “osservazioni in classe” riguardano attività condotte nel corso del tirocinio diretto (o eventualmente nella pratica didattica come docente per i corsisti PF30). Tali osservazioni vengono debitamente descritte nella forma di episodi aneddotici attraverso l’ausilio del Diario del Tirocinio; alla sistematicità della trascrizione si aggiunge la riflessione personale, anche alla luce di elementi di interesse emersi nel confronto con i colleghi nei gruppi classe durante il tirocinio indiretto. Un rilievo particolare viene dato alle osservazioni durante la “partecipazione a incontri collegiali o di gruppo” in seno ai Dipartimenti, gruppi di lavoro (es. GLO) in cui il corsista è messo nelle condizioni di notare e annotare situazioni relazionali e contenuti utili per la propria crescita professionale. La documentazione scolastica (ad es. PTOF; progettazioni didattiche) è un ulteriore oggetto di analisi argomentata con il contributo del Tutor scolastico (Tirocinio diretto) e del tutor coordinatore (Tirocinio indiretto). Infine, la “rielaborazione critica delle attività svolte” integra la funzione riflessiva dell’intero percorso formativo con un approccio ricorsivo in cui le strategie adottate durante gli interventi formativi (lezioni, laboratori) vengono triangolate nel confronto con le figure di riferimento e con il supporto di domande guida, con l’obiettivo finale di favorire anche momenti di autovalutazione rispetto al profilo di competenze declinato nel “Profilo conclusivo del docente abilitato” (allegato A, D.P.C.M. 04/08/2023).

Per la costruzione dell’e-Portfolio si è scelto di utilizzare l’ambiente “Google Sites”, considerando una serie di fattori quali: (1) è parte delle app di Google, servizio ampiamente diffuso sia per usi personali, sia a livello scolastico; (2) offre un template specifico per il Portfolio che consente un grado di personalizzazione e la flessibilità necessaria per consentire una libera espressione e connessione tra le sezioni; (3) si avvale di impostazioni che consentono di gestire l’accesso ai contenuti limitandolo al corsista e ai tutor, garantendone la privacy.

Non potendo utilizzare un ambiente istituzionale dell’Ateneo con tutti i vantaggi che ne possono derivare (credenziali di accesso, ownership dei dati, etc.), la scelta di Sites si è rivelata, quindi, tra le più efficaci opzioni freeware, anche in termini di usabilità.

### 3. ANALISI E DISCUSSIONE

Il contributo presenta l’analisi del dispositivo didattico e-Portfolio con l’obiettivo di individuare potenzialità e barriere nell’attitudine alle pratiche riflessive nel periodo di formazione del Percorso 60 e 30 CFU; tale obiettivo di analisi si sviluppa triangolando le linee di progettazione del team di coordinamento e la dimensio-

ne delle scelte di espressione e rappresentazione del processo di documentazione e riflessione operate dai corsisti nel proprio e-Portfolio nell'ambito dell'architettura concettuale proposta loro.

L'approccio adottato nell'analisi dell'e-Portfolio dei corsisti è di tipo qualitativo e si basa sull'analisi del contenuto, un processo di codifica dei dati che implica la scelta di unità di registro e di contesto (Bardin, 1977) e nello specifico ha riguardato le seguenti categorie interpretative: (1) tipologia di contenuti (descrittivi, argomentativi); (2) dinamicità dei contenuti (aggiornamenti e connessioni intra/intersezione); (3) modalità di espressione e rappresentazione (codici e format utilizzati). L'unità di registro riguarda le singole produzioni del corsista all'interno delle sezioni del Portfolio, mentre le unità di contesto considerate sono le sezioni stesse proposte nell'architettura di base. Un'analisi che vuole valorizzare le potenzialità euristiche di un'indagine di tipo qualitativo e che si focalizza sui significati nel loro valore globale (Losito, 2002), senza dover rintracciare necessariamente l'isomorfismo tra significato e significante, una scelta coerente con un necessario approccio sistemico all'analisi dei processi riflessivi nella professionalità docente.

L'analisi è stata condotta sui prodotti, ma anche parzialmente sui processi grazie al confronto con i tutor coordinatori che hanno gestito il momento formativo del Tirocinio indiretto e che hanno potuto fornire input interpretativi in merito all'attitudine alla riflessione, all'autonomia dimostrata nell'impostazione del Portfolio digitale e al senso di autodeterminazione mostrato dai corsisti nell'individuare obiettivi intermedi e stabilire proprie prospettive critiche anche nella discussione con altri attori (tutor scolastici e pari).

Il Tirocinio ha rappresentato, infatti, uno spazio di ulteriore riflessione in funzione della costruzione e dello sviluppo del profilo professionale del corsista grazie all'opportunità di condivisione di visioni sul valore e sull'attribuzione di senso nei confronti della realtà didattica e rispetto al modo di ognuno di pensare, reagire e interpretare le situazioni (riflessività metacognitiva).

I dati ricavati dall'analisi degli artefatti digitali contenuti nel Portfolio mostrano un allineamento con i dati emersi dai confronti avvenuti con i tutor coordinatori evidenziando nette difficoltà da parte dei corsisti nella gestione del processo riflessivo. Tali difficoltà si evidenziano spesso nei confini che il corsista stesso impone alle proprie produzioni: si assiste alla tendenza a limitare le riflessioni a singoli eventi con un'incidenza di brevi frammenti caratterizzati da scarsa dinamicità, osservazioni isolate a cui spesso non segue una successiva riflessione sull'azione in funzione di un cambiamento (ad. es. riprogettazione). Emerge, inoltre, una preponderanza di contenuti dalla funzione descrittiva con una scarsità di collegamenti tra le diverse dimensioni affrontate.

Per quanto riguarda il nesso tra sezione (funzione e sua esplicitazione) e spinta alla riflessione si evidenzia come singole sezioni abbiano favorito livelli diversi di riflessione, di primo e secondo grado (Varani, 2008). Capacità di osservazione e argomentazione (Schäfer & Seidel, 2015) seppur presenti, con livelli diversi di appro-

fondimento nelle quattro sezioni, raggiungono il secondo grado di riflessività (metacognitiva) quasi esclusivamente nella sezione in cui viene chiesto esplicitamente di rielaborare criticamente quanto descritto/letto e solo in un limitato numero di e-Portfoli, mentre una riflessione di primo grado (documento osservazioni/pratiche/esiti che riguardano l'azione in classe e ne faccio oggetto di riflessione in funzione di un'eventuale riprogettazione) è maggiormente presente nelle sezioni in cui il corsista riporta il contatto diretto con il proprio tutor scolastico e/o altri docenti della scuola (partecipazione a gruppi di lavoro e/o organi collegiali).

È indubbio, comunque, che la libertà di scelta delle modalità di espressione e rappresentazione (codici e format) abbiano rappresentato un forte stimolo nel sostenere la propria narrazione in maniera personalizzata: immagini e video hanno contribuito a rinforzare il testo argomentativo e sono stati utilizzati a corredo di criteri organizzativi spesso di tipo topologico (luoghi chiave) e personale (attori chiave).

Un secondo momento di analisi ha riguardato i dati raccolti attraverso un questionario sottoposto ai corsisti al termine del corso, un ulteriore approfondimento che ha consentito di individuare elementi trasformativi nelle risposte alle domande aperte che indagavano il senso dell'uso di tale dispositivo.

La capitalizzazione del dispositivo di riflessione è una potenzialità emersa nel questionario, un'ampia percentuale di corsisti, infatti, ha dichiarato di voler utilizzare l'e-Portfolio con i propri studenti esplicitando diverse modalità d'uso che possono essere sintetizzate in due obiettivi prevalenti: (1) offrire uno spazio di espressione personale allo studente in cui il dispositivo digitale diventa uno showcase di lavori realizzati dagli studenti; (2) offrire l'opportunità al docente di monitorare i prodotti pubblicati (scritture autobiografiche, diario delle attività culturali) al fine di orientare maggiormente lo studente non solo nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, ma anche nel favorire, ad esempio, la scelta della scuola superiore/università e preparare l'accesso al mondo del lavoro. Un'attenzione particolare, infatti, è dedicata agli studenti degli ultimi anni che sono in una fase importante di transizione delimitata da un traguardo, quello del diploma. La documentazione nel Portfolio consentirebbe così «una raccolta di informazioni di background dello studente, non solo sotto l'aspetto didattico, ma anche personale, per comprendere il discente in tutte le sue possibili sfaccettature», una sorta di «carta d'identità completa di tutte le necessarie informazioni per un approccio globale alla personalità e ai bisogni dello stesso». Non mancano, poi, i riferimenti ad una dimensione inclusiva in cui il docente si troverebbe nelle condizioni di «monitorare i risultati raggiunti dagli alunni in seguito all'adozione di differenti metodologie e strumenti, per determinare quella più efficace; nello stesso tempo potrebbe essere un utile strumento per monitorare i progressi linguistici degli apprendimenti NAI, in un percorso di avanzamento di livello di competenza».

L'analisi dei processi e dei prodotti relativi al Tirocinio e al Portfolio dei corsisti ha fatto emergere la necessità di attivare alcune strategie di miglioramento come

una differenziazione più marcata tra il Percorso PF30 e PF60 con una focalizzazione diversa negli output dell'e-Portfolio: nel Percorso PF30, infatti, l'equilibrio tra interpretazione e ricostruzione si basa sull'agito più che sull'osservato (il corsista PF30 non svolge il tirocinio diretto, ma ha esperienza didattica pregressa), l'architettura dell'e-Portfolio dovrebbe maggiormente favorire l'acquisizione di riattraversamento e ricostruzione delle conoscenze basate sulle esperienze passate e dei modelli utilizzati per orientare la propria pratica. In questo modo ciò che è tacito prende forma nell'esercizio critico e riflessivo. Inoltre, sarebbe auspicabile un tempo più esteso per lo svolgimento delle attività di tirocinio e conseguentemente per sollecitare maggiormente il confronto dei corsisti con i tutor coordinatori (in qualità di esperti) e con i pari in formazione.

L'approccio con l'e-Portfolio è stato per la maggior parte dei corsisti una novità e molto spesso il processo di documentazione è stato interpretato come "compito" da concludere senza mostrare esempi di ricorsività e/o collegamento tra le sezioni; tali aspetti, infatti, sono presenti solo laddove la riflessione ha raggiunto gradi più profondi.

L'analisi sin qui condotta mostra punti di interesse sull'orientamento formativo nel legame tra documentazione e riflessione e può aprire la discussione sul tema della continuità e della diversificazione nella verticalità dei percorsi formativi rispetto all'uso dell'e-Portfolio.

#### 4. CONCLUSIONI

Dall'analisi e conseguente discussione dei processi e dei prodotti relativi all'obiettivo di costruzione di una consapevolezza critica del docente in formazione, in riferimento al proprio profilo professionale, emergono alcuni concetti, considerati chiave per il loro impatto sullo sviluppo di un'identità docente. Tali concetti rimandano a dimensioni diverse (piano dell'attuale e piano delle aspettative), ma contigue e sicuramente in relazione di reciprocità: lo stimolo a un rapporto critico con la realtà didattica, reificato attraverso le riflessioni contenute nell'e-Portfolio, ha prodotto prospettive di analisi da parte del team di coordinamento che possono sintetizzarsi nella relazione tra esigenze formative e realtà professionale connotata, spesso, in maniera profondamente marcata per il docente in formazione da "discontinuità" e "incertezza".

La spinta motivazionale ad un'esplicitazione dell'intenzionalità e significatività della documentazione del proprio percorso attraverso il dispositivo didattico e-Portfolio costringe a un rapporto critico con la realtà in cui la discontinuità che caratterizza l'itinerario professionale del docente in termini di sedi e contesti territoriali in cui si trova ad operare, periodi di servizio segmentati e, per questo, percepiti come azioni "incompiute", modalità formative di aggiornamento professionale in cui si fa fatica a rintracciare una logica sistemica si accompagna all'incertezza legata

allo sviluppo appropriato di competenze in ambiti che richiedono un rapido aggiornamento da un lato (ad esempio l'evoluzione delle tecnologie e delle pratiche didattiche ad esse correlate), ma anche la necessità di inquadrare la formazione non solo come rimedio all'obsolescenza, ma soprattutto come parte del riposizionamento di prospettive e paradigmi che i cambiamenti (epistemici, sociali, culturali) richiedono. A queste si aggiunge l'incertezza, a livello micro, che si origina dalla complessità dei gruppi classe in cui al docente è richiesta la gestione di situazioni e di relazioni in cui l'abilità di previsione diventa essenziale, senza dimenticare che nel quadro di tale rapporto critico con la realtà e con le aspettative del docente in formazione si inserisce anche il riconoscimento sociale del ruolo docente.

Il ruolo dei tutor coordinatori nel percorso assume, quindi, un valore trasformativo in cui il docente in formazione è accompagnato in un processo ricorsivo di riposizionamento e tale ruolo si esplicita nell'attività di mediazione tra dispositivi formativi (Tirocinio diretto e indiretto), strumenti (e-Portfolio, Diario del tirocinio) e pratiche (osservazione, riflessione, documentazione) rendendo fattivo il rapporto tra teoria e pratica, realtà e aspettative. Nei processi di anticipazione, previsione e proiezione il docente diventa ricercatore e professionista riflessivo (Schön, 1993; 2007) e nelle pratiche di analisi e disambiguazione delle situazioni didattiche si individuano i perni per una ristrutturazione delle conoscenze tacite nella costruzione di nuove relazioni ed equilibri con l'azione didattico-educativa.

Il Portfolio viene, così, ad assumere una funzione di supporto a livello personale, ma deve anche rappresentare uno spazio dal valore sociale perché il docente è «anche attore sociale e politico, ossia opera in un sistema di vincoli e di condizioni che richiede un approccio non solo “mentalistico” bensì situato e aperto all'imprevisto» (Colombo & Varani, 2008, p.8). Tale sistema di “vincoli” può emergere più nettamente nel confronto con attori “esperti”, i tutor coordinatori e i tutor scolastici che nei rispettivi ambiti di azione del Tirocinio (il sistema scolastico e accademico) concorrono alla spinta di attribuzione di nuovi significati a esperienze, conoscenze e pratiche.

## BIBLIOGRAFIA

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de Contenu*, tr. Port., *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 2000.
- Barrett, H.C. (2001). Electronic portfolios. In A. Kovalchick & K. Dawson (Eds.), *Educational technology: An encyclopedia*. ABC-Clic, Santa Barbara, CA.
- Buchem, I., Tur, G., & Salinas, J. (2020). Designing for ownership in technology-enhanced learning (TEL): A core element for learners' Srl and Agency. *Interaction Design and Architecture(s)*, 45, pp. 5-14. <https://doi.org/10.55612/s-5002-045-001psi>.
- Colombo, M. & Varani, A. (2008) (a cura di). *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Azzano S. Paolo (BG): edizioni Junior.

- Daunert, A.L., & Price, L. (2014). E-Portfolio: A Practical Tool for Self-Directed, Reflective, and Collaborative Professional Learning. In C. Harteis, A. Rausch & Seifried, J. (Eds), *Discourses on Professional Learning. Professional and Practice-based Learning*, vol 9. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_13).
- D.P.C.M. 4 agosto 2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*.
- Fu, H., Hopper, T., Sanford, K., & Monk, D. (2022). Learning with digital portfolios: Teacher candidates forming an assessment identity. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1).
- Howland, J., Jonassen, D. H., & Marra, R. (2011). *Meaningful Learning with Technology*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi Narrare, condividere, includere in epoca digitale*. Roma: Romatre press.
- Lewis, L. (2017). ePortfolio as pedagogy: Threshold concepts for curriculum design. *E-Learning and Digital Media*, 14(1-2), pp. 72-85. DOI: 10.1177/2042753017694497.
- Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pennazio, V., & Fedeli, L. (2021). The e-portfolio as a reflection tool in the Education Science degree course. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds), *INTED2021 Proceedings, 15th International Technology, Education and Development Conference*, pp. 683-690. Valencia: IATED Academy.
- Pettenati, M.C. (a cura di) (2022). *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi*. Roma: Carocci.
- Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), pp. 34-58.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (2007). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), pp. 739-771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Totter, A., & Wyss, C. (2019). Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. Lessons learnt. *REM - Research on Education and Media*, 11(1). DOI: 10.2478/rem-2019-0010.
- Varani, A. (2008). La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività. In M. Colombo, A. Varani (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. Azzano S. Paolo (BG): edizioni Junior.