



Quale scuola per i cittadini del mondo?

A cento anni
dalla fondazione della Ligue Internationale
de l'Éducation Nouvelle

Atti del convegno Internazionale SIRD

Roma 25-26 novembre 2021

a cura di Pietro Lucisano, Antonio Marzano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Quale scuola per i cittadini del mondo?

A cento anni
dalla fondazione della Ligue Internationale
de l'Éducation Nouvelle

Atti del convegno Internazionale SIRD

Roma 25-26 novembre 2021



Volume pubblicato con il contributo del
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
dell'Università degli Studi di Salerno

ISBN volume 978-88-6760-902-4

ISSN collana 2612-4971

FINITO DI STAMPARE MARZO 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Presentazione

- 15 Quale scuola per i cittadini del mondo? Il Convegno SIRD a cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle
Pietro Lucisano, Antonio Marzano

Relazioni su invito

- 19 L'Education Nuova ieri e oggi. Tensioni e sfide
Enrico Bottero
- 23 Pedagogia e utopia: l'alleanza della speranza
Jean Houssaye
- 31 Quale scuola per i cittadini del mondo.
Luciano Franceschi
- 41 Formare cittadine e cittadini del mondo: l'agire educativo e l'eredità dell'Éducation Nouvelle
Teresa Grange

Introduzione al Panel 1

- 49 Per una rilettura attualizzata della LIEN
Federico Batini, Daniela Maccario, Valentina Grion

Introduzione al Panel 2

- 57 Quale scuola e quali servizi educativi per i cittadini del mondo
Giovanni Moretti, Giombattista Amenta e Luca Girotti

Introduzione al Panel 3

- 65 Quali pratiche educative per i cittadini del mondo
Davide Capperucci, Patrizia Sposetti

Introduzione al Panel 4

- 70 I principi fondamentali della Carta LIEN tra i temi ricorrenti ed emergenti della ricerca educativa e didattica
Cinzia Angelini, Angela Piu

- Introduzione al Panel 5**
- 76 Contributi per l'educazione e la scuola a cento anni dalla LIEN
Massimo Margottini, Pia Cappuccio, Paolo Sorzio
- Introduzione al Panel 6**
- 80 Rileggere oggi la LIEN. Sollecitazioni per la ricerca e la formazione
Filippo Gomez Paloma, Katia Montalbetti, Chiara Bertolini
- Introduzione al Panel 7**
- 84 Educare al sociale attraverso l'inclusione, lo sviluppo di comunità educanti e la valorizzazione della persona
Anna Serbati, Donatella Cesareni

Panel 1

- 91 Esperienze di ricerca tra didattica attiva e didattica a distanza |
Research experiences: active and distance learning
Sara Gabrielli
- 103 **Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità | *Traces of active schooling in popular pedagogy and second chance experiences***
Luisa Zecca, Valeria Cotza
- 118 **Affrontare la Dispersione Scolastica partendo dai principi del Congresso di Nizza del 1932: la formazione degli insegnanti come fattore di prevenzione e contrasto al fenomeno dispersivo | *Facing Scholastic Dispersion starting from the principles of the Nice Congress of 1932: the teacher training as a factor in preventing and contrasting the dispersive phenomenon***
Chiara Annovazzi, Sonia Peloso
- 128 **L'importanza della relazione educativa per il benessere e il successo scolastico di studenti e studentesse: un'indagine empirica tra adolescenti della scuola secondaria di secondo grado | *The importance of the educational relationship for students' well-being and success at school: an empirical survey among upper secondary school adolescents***
Mara Marini, Francesca Santini
- 143 **Progettare lo spazio e il tempo nella scuola dell'infanzia: riflessioni a partire dall'Éducation Nouvelle | *Designing space and time in kindergarten: reflections starting from the Éducation Nouvelle***
Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Deborah Graganiello

- 155 Le caratteristiche dell'insegnante Montessori e l'apprendimento per imitazione: un'indagine sulle prassi degli insegnanti | *The characteristics of the Montessori teacher and learning by imitation: a survey on teachers' practices*
Martina Albanese, Lucia Maniscalco
- 169 La convergenza tra la visione di Ferrière dell'Educazione nuova e la comprensione del testo come emergenza educativa: un progetto di ricerca sul reciprocal teaching | *The convergence between Ferrière's vision of new education and reading comprehension as an educational emergency: a research project about reciprocal teaching*
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini
- 183 Promuovere negli uomini la scelta di prepararsi all'esercizio della professione di maestro di scuola primaria | *Promoting in men the choice to prepare oneself for practicing the profession of primary school teacher*
Alessandro Di Vita
- 195 Linee portanti di un progetto di educazione alla pace e alla mondialità | *Cornerstones of a project of Education for peace and Global Citizenship*
Emilio Lastrucci
- 205 L'Education Nouvelle e la didattica inclusiva e laboratoriale: le nuove sfide della scuola del III Millennio | *Education Nouvelle and inclusive and laboratory teaching: the new challenges of the third millennium school*
Daniela Gulisano

Panel 2

- 219 Esternalizzare il sapere pedagogico di un'innovazione pedagogico-didattica attraverso incontri di monitoraggio riflessivo: il progetto "Bell'impresa!" | *Externalize the pedagogical knowledge of a teaching innovation through reflective monitoring meetings: the "Bell'impresa!" project*
Alessia Bevilacqua, Claudio Girelli, Giorgio Mion, Marzia Micheletti, Michela Cona, Giulia Lonardi
- 233 "Porto di Parole": da festival dal vivo a manifestazione on-line | *"Porto di Parole": from live festival to online event*
Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Antonio Marzano

- 246 **Il testo libero per la promozione della cittadinanza attiva** | *The practice of free text for active citizenship*
Beatrice Bramini, Nerina Vretenar
- 256 **Pionieri dell'insegnamento a misura di allievo** | *Pioneers of Student-Centered Teaching*
Vincenzo Bonazza
- 268 **La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei: l'esperienza educativa delle "bolle"** | *Reshaping space and time in zero-six integrated services: the educational experience of "bubbles"*
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Bianca Briceag, Alessia Gargano
- 281 **Per una nuova didattica inclusiva nel periodo digitale e pandemico** | *For a new inclusive education in the digital and pandemic period*
Paolina Mulè, Giuseppe Spadafora
- 296 **Convegno di Calais e Life Design: come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura** | *Calais Conference and the Life Design approach: how skills development can promote inclusion and well-being, favoring future planning.*
Teresa Grange, Chiara Annovazzi
- 307 **Tra partecipazione e autoregolazione dell'apprendimento. Alla ricerca di un'unità di analisi per la promozione della scuola democratica** | *Between Participation and Self-regulated Learning. In Search of a Unit of Analysis for the Promotion of Democratic Education*
Paolo Sorzio
- 319 **Pour l'Ère Nouvelle: educazione artistica e morale. Dal modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) alla valutazione di sistema** | *Pour l'Ère Nouvelle: Artistic and Moral Education. From the DADA Model (Didactics for Learning Environments) to the System Evaluation*
Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli
- 329 **Studenti con cittadinanza non italiana alla Sapienza: dall'esperienza di studio alla transizione al lavoro** | *Students with non-Italian citizenship at Sapienza: from the study experience to the transition to work*
Irene Stanzione, Emanuela Botta, Andrea Marco De Luca

Panel 3

- 343 Il valore eversivo delle pratiche di educazione attiva. L'esperienza di una scuola media romana | *The subversive value of active education practices. An experience in a lower secondary school in Rome*
Patrizia Sposetti, Alessia Barbagli
- 357 Creazioni matematiche: tra ricerca individuale e risonanze collettive | *Mathematical creations: between individual research and collective resonances*
Donatella Merlo, Sonia Sorgato
- 370 La professionalità dell'insegnante nella scuola dell'emergenza | *The Teacher Professionalism in the Emergency School*
Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta, Roberta Scarano, Alessia Notti
- 383 Innovare la scuola: un progetto di sperimentazione didattica nella "Scuola delle Relazioni e della Responsabilità" | *Innovating the school: an experimental educational project in the "School of Relationships and Responsibility"*
Vincenzo Arte, Mara Marini
- 396 Le Istituzioni scolastiche nella costruzione di Patti Educativi con famiglie e territorio: un percorso di Ricerca-Formazione | *The role of schools in building educational partnerships with families and community: a research-training program*
Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione
- 407 La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza | *Assessment of the school climate and individual levels of resilience*
Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo
- 421 Nessuno resta indietro: un progetto di service learning | *No one is left behind: a service-learning project*
Alessandra La Marca, Federica Martino, Ylenia Falzone
- 434 Il volontariato nel curriculum della scuola del 2030: esperienze europee e dispositivi valutativi | *Volunteering in the 2030 school curriculum: European experiences and evaluation devices*
Maria Ermelinda De Carlo, Marco Bartolucci
- 448 L'importanza della musica nel pensiero pedagogico di Adolphe Ferrière e la sua attualità per la promozione dell'inclusione scolastica | *The music relevance in the Adolphe Ferrière's pedagogical thinking and its topicality to promote school inclusion*
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti

Panel 4

- 463 La didattica universitaria come laboratorio per un'educazione attiva | *University teaching as a laboratory for active education*
Arianna Giuliani
- 474 Sviluppo delle competenze globali e formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria: un'esperienza di ricerca a livello internazionale | *Development of global competence and primary school teacher initial education: an international research experience*
Davide Capperucci
- 492 Nativi digitali e lockdown: la vita digitale dei bambini durante la pandemia tra smartphone e nuova normalità | *Digital natives and lockdown: the digital life of children during the pandemic between smartphones and the "new normal"*
Paolo Ferri, Susanna Mantovani, Chiara Bove, Paola Manzoni, Nicola Cavalli, Marina Picca
- 507 La scuola per la cittadinanza digitale del futuro: valutazione ex-post per la formazione degli insegnanti | *Schooling for the digital citizenship of the future: ex-post evaluation for teacher training*
Francesco Maria Melchiori, Luigi Piceci, Anna Maria Mariani
- 519 L'attualità di Célestin Freinet nella scuola italiana: verso uno studio di caso | *The relevance of Celestin Freinet in Italian schools: a case study*
Angela Maltoni, Antonella Lotti, Alessio Surian
- 533 Per un'educazione nuova ci vuole (anche) una valutazione nuova | *For a new education we need (also) a new assessment*
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
- 547 Usare la valutazione per accrescere la qualità degli interventi didattici con allievi con bisogni speciali: competenze valutative auto-percepite e percezione della disabilità | *Using assessment to increase the quality of educational interventions with pupils with special needs: self-perceived assessment skills and perception of disability*
Antonella Nuzzaci, Anna Murdaca, Marinella Muscarà

Panel 5

- 569 La nuova didattica digitale e la valutazione in chiave inclusiva | *The new digital teaching and evaluation in an inclusive key*
Marika Calenda, Alessio Fabiano

- 588 **Logiche, reti e pratiche partenariali interistituzionali e qualità della formazione: dalla progettazione all'assessment** | *Logics, networks and inter-institutional partnership practices and training quality: from design to assessment*
Antonella Nuzzaci
- 603 **Freinet oggi: una ricerca visuale tra la scuola di Vence e le scuole italiane** | *Freinet today: a visual research in Vence and in Italian schools*
Antonella Lotti, Diego Di Masi, Alessio Surian
- 623 **Prime riflessioni sulla valutazione di impatto di interventi a contrasto alla dispersione scolastica** | *First reflections on the evaluation of the impact of interventions against early school leaving*
Giulia Toti, Eliana Bucchi, Vanessa Candela, Ermelinda De Carlo
- 636 **Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza** | *Future teachers' training in listening and welcoming*
Leonarda Longo, Gaetana Katia Fiandaca
- 648 **La 'prima' alleanza: studio di un dispositivo di corresponsabilità genitore-educatore nel nido di infanzia** | *The 'first' alliance': study of a parent-educator co-responsibility device in the nursery*
Ilenia Amati, Laura Sara Agrati
- 662 **Percorsi di formazione degli insegnanti come opportunità per innovare** | *Teacher training as an opportunity to innovate*
Marco Giganti
- 675 **Éducation nouvelle e metodo Pizzigoni, tra passato e contemporaneità** | *Éducation nouvelle and the Pizzigoni method across the past and the contemporary era*
Franca Zuccoli, Anna Teresa Ferri
- 685 **Dal progetto IDRUSA all'outdoor education. Arte e orienteering** | *From IDRUSA project to outdoor education. Art and orienteering*
Ada Manfreda, Antonio Di Maglie
- 697 **Cittadini del mondo: quali diritti** | *Citizens of the world: what rights?*
Giancarlo Cavinato
- Panel 6**
- 713 **La scuola resisterà? | Will the school resist?**
Davide Tamagnini

- 722 Il Progetto Leggimi Ancora: la voce degli insegnanti coinvolti nel progetto nazionale di lettura ad alta voce in classe | *Leggimi Ancora Project: the voice of teachers involved in the national read aloud project*
Giulia Mattiacci, Diego Izzo, Giulia Toti
- 734 eTwinning e Scuole Nuove: collaborazione e valorizzazione del patrimonio culturale | *eTwinning and New Schools: collaboration and enhancement of cultural heritage*
Elif Gulbay, Valeria Di Martino
- 744 Percezione sull'esperienza vissuta in DaD per un campione di studenti di istituti secondari di secondo grado italiani | *Perception of the experience lived in Distance Learning in a sample of students from Italian secondary schools*
Sara Rizzo
- 763 Applicazione delle tecniche digitali in contesti di educazione per gli adulti: le linee guida per le industrie creative del progetto europeo digiculture | *Using digital skills within adult education context: the DigiCulture project Guidelines for Creative Industries*
Maria Rosaria Re
- 774 Valutazione autentica e attivismo: alcuni punti di contatto | *Authentic evaluation and activism: some points of contact*
Fabio Ardolino, Stefano Scippo
- 784 Educazione alla sostenibilità come educazione armoniosa. Le rappresentazioni di un campione di famiglie | *Sustainability education as a harmonious education. The representations of a sample of families*
Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo
- 797 La rilevanza della motivazione degli insegnanti sull'azione didattica: una riflessione sull'importanza della scelta lavorativa e dell'autoefficacia in ambito professionale | *The relevance of teachers' motivation on didactic action: a reflection on the importance of career choice and self-efficacy in the professional field*
Marta Cecalupo, Giorgio Asquini, Daniela Di Donato
- 808 La prospettiva neurodidattica e le specificità apprenditive individuali. Uno studio | *The Neuroeducation perspective and individual learning specificities. A study*
Giuseppa Compagno
- 821 Apprendimento ludico: quale ruolo per l'insegnante? | *The role of the teacher in ludiform learning*
Demetrio Ria

- 843 *L'Éducation nouvelle, l'infanzia e il mondo digitale. Una indagine esplorativa sull'utilizzo delle tecnologie digitali nel sistema integrato 0-6: un confronto tra Italia e Brasile | The Éducation nouvelle, childhood and the digital world. An exploratory survey on the use of digital technologies in 0-6 system: a comparison between Italy and Brazil*
 Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Rosa Capobianco, Paolo Di Rienzo, Aline Sommerhalder; Fernando Donizete Alves
- 857 **Educare in tempo di crisi. L'attualità del sistema pedagogico di Freinet nella prospettiva dell'inclusione | Educating in times of crisis. Freinet's Pedagogical heritage for inclusive education**
 Paola Aiello, Fausta Sabatano

Panel 7

- 871 **L'Approccio Triadologico all'Apprendimento in un PCTO dedicato alla cittadinanza attiva | The Triadological Learning Approach in a PCTO dedicated to active citizenship**
 Iliara Bortolotti, Nadia Sansone, Donatella Cesareni
- 882 **La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica: la definizione del costrutto | Humanistic leadership as a new approach to school management: definition of the construct**
 Emanuela Botta, Ottavio Fattorini
- 894 **Come il sasso nell'acqua: autovalutazione delle pratiche inclusive in una scuola secondaria di secondo grado | Like a stone in the water: self-assessment of inclusive practices in a secondary school**
 Silvia Zanazzi
- 906 **Una progettazione integrata dalle tecnologie nel percorso di apprendimento della letto-scrittura | A design for the learning path of reading and writing integrated by technologies**
 Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano
- 921 **Scuole nuove per lo sviluppo dei piccoli borghi: il caso studio delle Valli Joniche dei Peloritani | New schools for the development of small villages: the case study of the Jonian Valleys of the Peloritani**
 Viviana Vinci, Giuseppe Bombino, Francesco Calabrò, Nino Sulfaro, Silvestro Malara
- 934 **La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione "nuova" | Reading aloud, a tool for democracy for a "new" education**
 Federico Batini

- 946 **Per una cultura dell'affettività a scuola. L'esperienza della Didattica Assistita con gli Animali (DAA) | *For a culture of affectivity at school. The animals assisted didactic experience***
Francesco Paolo Romeo
- 959 **Una scuola nuova per contrastare la dispersione scolastica. La voce degli studenti di scienze della formazione | *A new school to combat early school leaving. The voice of education science students***
Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova
- 973 **Open Badge educativi – Linguaggi e pratiche dell'arte in ambito educativo e di formazione | *Educational Open Badges – Languages and Practices of Art in Education and Training***
Emiliane Rubat du Mérac, Michela Chiara Borghese, Pascal La Delfa
- 985 **La metodologia dell'Activation du développement vocationnel et professionnel per la maturazione personale e professionale | *Activation du développement vocationnel et professionnel methodology for career choice and development***
Giuseppa Cappuccio

Presentazione

Quale scuola per i cittadini del mondo?

Il Convegno SIRD a cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle

Pietro Lucisano, Antonio Marzano

Abbiamo scelto di dedicare questo convegno al ricordo dell'incontro che si è svolto a Calais nel marzo del 1921, cento anni fa e che ha rappresentato l'atto fondativo della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento si era andata creando attorno ai temi dell'educazione un'ampia comunità scientifica internazionale, composta da studiosi che vivevano intensi rapporti di scambio, una élite dove le istanze dell'emancipazione femminile, si univano allo scientismo, alla psicoanalisi, alle sperimentazioni educative di stampo rousseauiano, sorte prevalentemente in collegi di diversi paesi europei. Il convegno di Calais che aveva come tema principale "l'espressione creativa e spontanea del bambino" fu promosso da Adolphe Ferrière fondatore del *Bureau International de l'Éducation Nouvelle*, Beatrice Ensor e Iwan A. Hawliczek, animatori del *New Education Fellowship*, associazione di educatori teosofi inglesi, da Georges Lyon, rettore dell'*Académie de Lille*, dall'inglese Alexander Neill, dal belga Ovide Decroly, e da Georges Bertier, capo degli scout francesi e direttore dell'*Ecole des Roches*. Ne nacque un movimento complesso, sfaccettato ed eterogeneo, tenuto assieme dalla comune denuncia dei modelli educativi tradizionali e dalla convinzione che la scienza del bambino potesse costituire la via maestra per liberare l'infanzia da quello che Claparède definiva come uno "stato di coercizione contro natura".

Il convegno si è ripetuto negli anni tra le due grandi guerre coinvolgendo studiosi di ambiti molto diversi, quali medici, psicologi, psicoanalisti, pedagogisti e educatori, filosofi, studiosi con retroterra ideali profondamente differenti, femministe, libertari, teosofi, massoni, cattolici, protestanti, socialisti uniti da un lato dallo scontento rispetto alla scuola tradizionale, dall'altro dall'idea che un nuovo modello di educazione potesse rappresentare anche il miglior percorso di riscatto dopo gli orrori della prima guerra mondiale.

All'esperienza della *Ligue* partecipano in misura diversa studiosi che rappresentano per noi punti di riferimento fondamentali, Wallon, Piéron, Piaget, Montessori, Freinet, Neill, Geheeb.

Gli incontri e le discussioni della *Ligue* si susseguono negli anni con lo sforzo di mantenere un clima di apertura nonostante i contrasti che pian piano vanno emergendo tra le due guerre.

Viene pubblicata, in tre lingue, la medesima rivista, *Pour l'ère Nouvelle*, in francese, che negli anni vede nel comitato di redazione accanto al fondatore Ferriere, Piaget, Wallon, Decroly e Piéron, in inglese, con il titolo *The new era*, già edita dal movimento teosofico di Beatrice Ensor e condiretta da Neill e in tedesco *Das Werdenende Zeitalter* curata da Elisabeth Rotten e Karl Wilker.

La partecipazione al movimento si allarga di anno in anno e merita considerare come i convegni della *Ligue* raccogliessero contributi dei più grandi studiosi e dei più attivi educatori di tutto il mondo.

A Calais erano presenti circa 150 studiosi, a Montreux nel 1923 si arriva a 300, a Heidelberg nel 1925 a 450, a Locarno nel 1927 a 1200, il picco della partecipazione è ad Elsinore nel 1929 con 2000 educatori. Ma la crisi è alle porte e a Nizza la partecipazione è già scesa a 1800 persone; il clima è già diverso, il 1932 vede un'Europa di nuovo divisa e l'approssimarsi del precipizio che porterà alla seconda guerra mondiale e alla fine dell'esperienza della *Ligue*.

Tra gli animatori della *Ligue* un ruolo importante è certamente quello di Adolphe Ferriere, per questo abbiamo proposto ai colleghi di riflettere insieme sui punti di convergenza del convegno di Calais, e su quelli rivisitati nel convegno di Nizza e sulle trenta tesi sull'educazione nuova proposti dallo stesso Ferriere nell'edizione del 1925. Lo spunto originale lo abbiamo tratto da un'iniziativa del Cemea, promossa da Clotilde Pontecorvo, che ci ha stimolato a

Pensare insieme al centenario dell'educazione attiva (ed Kaleidos, 2021) e a riflettere sulla attualità di queste tematiche.

I punti che caratterizzano le scuole nuove sono presentati in sei grandi aree e per ciascuna area vengono proposte cinque tematiche, ciascuna declinata su tre aspetti.

In preparazione a questo convegno abbiamo pubblicato nel sito della SIRD un Blog con i punti di convergenza della *Ligue* e con le tesi di Ferriere, e dove Enrico Bottero ha contribuito proponendo alla nostra riflessione alcuni dei documenti elaborati in preparazione di un nuovo incontro fondativo che si terrà a Bruxelles nel 2022 e al quale come SIRD abbiamo chiesto e ottenuto di partecipare.

Quali sono state le spinte e le ragioni per cercare di rifondare oggi un'internazionale dell'educazione? A nostro parere, ancora oggi l'educazione rappresenta forse la maggiore tra le tante emergenze diffuse a livello internazionale e che attirano l'attenzione dei media e quindi delle persone. Occorre un'educazione nuova, attiva, sostenibile. Occorre formare cittadini del mondo capaci di apertura mentale, capaci di essere attivi e protagonisti della gestione di un mondo in cui la crescita della tecnica aumenta considerevolmente la responsabilità degli uomini.

Abbiamo voluto un convegno aperto, abbiamo invitato ospiti importanti insieme alle associazioni degli insegnanti, con le quali stiamo cercando di ricostruire un'alleanza che aiuti ad essere più incisivi e più concreti nel confronto con i decisori politici del nostro Paese.

Sarebbe sciocco non considerare che tra noi esistono visioni diverse, ora come allora. E tuttavia, in questi anni è cresciuta la consapevolezza che le ragioni che ci uniscono sono molto più forti e urgenti di quelle che ci hanno visti divisi e frammentati nel nostro percorso associativo.

Dobbiamo fare in modo che la crescita delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi sia accompagnata da una grande attenzione educativa, dobbiamo ancora superare il modello tradizionale di scuola, che nel nostro Paese affligge in particolare la scuola secondaria. Dobbiamo all'educazione tutta la nostra attenzione scientifica ed etica e per questo siamo chiamati a costruire alleanze e non a rifugiarsi nel nostro specifico disciplinare.

Presentazione

Così la celebrazione del centenario della *Ligue* può costituire un impegno per i ricercatori di didattica e di pedagogia sperimentale per confrontarsi con le nostre radici e provare a fare la storia e non limitarsi ad assistervi o a raccontarla.

Abbiamo lasciato al Novecento gli orrori delle grandi guerre, ma il tema della pace continua a rappresentare ancora oggi la sfida più impegnativa che abbiamo di fronte. Il mondo continua ad essere attraversato da guerre, egoismi, infelicità e stupidità. Serve ancora tutto il nostro impegno per costruire una scuola capace di formare cittadini del mondo.

Grazie a tutti i presenti, per essere qui oggi, sfidando il COVID, a confrontarsi su queste tematiche e buon lavoro.

L'Educazione Nuova ieri e oggi. Tensioni e sfide

Enrico Bottero

Che cos'è l'Educazione Nuova? Si potrebbe anche affermare che il movimento nasce con Rousseau e gli altri innovatori del XVII secolo, come Étienne Bonnot de Condillac, Jean Gaspard Itard, Joseph Jacotot, ecc. (Duval, 2002, p. 72). È con l'illuminismo, infatti, che si afferma il principio dell'educabilità di tutti che inaugura la moderna pedagogia. Qui, però, utilizzerò l'espressione "Educazione Nuova"¹ per indicare esclusivamente il movimento internazionale che si sviluppò a partire dalla fine del XIX secolo.

Se assumiamo questo punto di vista, la prima "scuola nuova" è stata fondata ad Abbotsholme in Gran Bretagna nel 1889 da Cecil Reddie. Era una scuola aperta all'ambiente naturale in cui prevalevano attività pratiche, in aperta polemica con la scuola tradizionale fondata su conoscenze libresche che umiliavano lo spirito d'iniziativa dei ragazzi. L'esempio di Abbotsholme è stato ripreso da Edmond Demolins, che pochi anni dopo fondò in Francia l'*École des Roches*. Anche il tedesco Hermann Lietz fu colpito dall'esperienza di Abbotsholme. Fondò in Germania tre *Deutsche Landerziehungsheim* (internati di campagna tedeschi): a Ilsenbourg, Haubinda e Bieberstein. Erano comunità lontane dalle città. Vi si promuoveva la

1 La denominazione "École Nouvelle" compare nel 1971 alla Comune di Parigi su iniziativa di un gruppo rivoluzionario che voleva una trasformazione radicale della scuola pubblica.

vita in comune e all'aria aperta in uno spirito di reciproca tolleranza. Come dirà poi Ferrière, più che scuole erano “laboratori di pedagogia pratica”. Ovviamente, erano tutte iniziative private. Alcuni anni dopo, nel 1912, lo psicologo Edouard Claparède fondò l'Istituto Jean Jacques Rousseau di Ginevra. L'Istituto favorì la diffusione delle ricerche psicologiche sull'infanzia e iniziative sperimentali di “scuole nuove” (Hofstetter, Droux, Christian, 2020). L'Istituto si propose anche di formare al nuovo spirito educativo le persone orientate a esercitare professioni pedagogiche. L'Istituto rappresentò la componente “scientifica” del movimento. Non a caso, su iniziativa dello stesso Claparède, già in quegli anni l'espressione «pedagogia sperimentale» cominciò a sostituire «Educazione Nuova».

Fu però Ferrière (anche lui già collaboratore di Lietz) a fare da ponte tra le diverse esperienze delle prime “scuole nuove”, molto diverse tra loro, soprattutto tra l'area tedesca e i Paesi latini (Svizzera Romanza, Francia, Italia, Spagna) (Duval, 2002, p. 78). Fu lui, infatti, dopo aver fondato il *Bureau International de l'Éducation Nouvelle* nel 1899 e successivamente redatto le trenta tesi (Ferrière 1925), a istituzionalizzare il movimento cercando di individuare alcune caratteristiche grazie a cui poter definire una “scuola nuova”. Fu sempre lui, insieme a Beatrice Ensor (teosofa inglese) Georges Lyon (rettore dell'académie di Lille), Alexander Neill (educatore libertario inglese), Édouard Claparède (psicologo svizzero), Jean Loiseau (scoutismo francese) e Ovide Decroly (medico belga) a promuovere il primo Congresso della Lega Internazionale per l'Educazione Nuova (Calais, 1921). Il movimento pacifista che seguì la prima guerra mondiale e si proponeva di formare un uomo nuovo, tollerante e democratico spinse questi educatori a incontrarsi per cercare principi comuni. Tra il 1921 e il 1936 i movimenti dell'Educazione Nuova si incontrarono più volte. Il loro principale obiettivo era quello di diffondere le idee di un'educazione rinnovata nel segno del ritorno al ragazzo, ai suoi interessi e impulsi naturali, ignorati da un'educazione trasmissiva e autoritaria che aveva formato soldati e non cittadini.

Ben presto, però, emersero le differenze tra chi attribuiva valore primario alle esperienze dei pratici e alle loro intuizioni e chi riteneva che le scuole nuove dovessero fondarsi solo su rigorosi dati spe-

rimentali, tra chi sosteneva la necessità di rispettare in modo assoluto la spontaneità del bambino (Neill) e chi, al contrario, riteneva che la vera libertà potesse esprimersi solo all'interno di vincoli determinati da materiali e situazioni organizzate (Montessori, Freinet), tra chi credeva che bisognasse optare per scuole "ideali" fuori dai circuiti istituzionali (i "liberali") e chi, al contrario, riteneva che l'innovazione pedagogica dovesse costituire uno stimolo per cambiare la scuola pubblica (Freinet, Wallon, Langevin).

Dopo la seconda guerra mondiale l'espressione "Educazione Nuova" non fu praticamente più utilizzata (si preferì parlare piuttosto di "scuola attiva" o di "educazione attiva") e il movimento della Lega ebbe una battuta di arresto. In compenso, molte sue conquiste (il lavoro di gruppo, il metodo della ricerca, l'autodisciplina, ecc.), cominciarono a diffondersi, anche grazie all'avvento della scuola di massa. Si ha però l'impressione che la maggiore diffusione di queste idee sia andata di pari passo con una negazione o un'ignoranza delle loro origini (Savoye, 2007, pp. 254-266). Il nostro Convegno vorrebbe, almeno in parte, colmare questa lacuna. Il recupero delle origini dell'Educazione Nuova, infatti, ci aiuta a comprendere la relazione tra le tensioni che hanno animato la discussione nella prima metà del Novecento e quelle di oggi. La distanza tra i pratici e le scienze dell'educazione, iniziata già allora dopo un primo periodo di lavoro comune nella Lega, si è ulteriormente allargata. Oggi, poi, nella "società individualizzata", è sempre più forte la tentazione di fondare "scuole nuove" al di fuori del circuito della scuola pubblica, tentazione che trova alimento in una pervasiva banalizzazione dei "luoghi comuni" dell'Educazione Nuova. La libera del ragazzo invocata dai principi di adesione di Calais si traduce spesso nell'"ingenua concezione di un'educazione ridotta all'osservazione passiva di attitudini che si risvegliano da sé" (Meirieu 2019, p. 40). L'allegoria con cui Ferrière concluse il suo discorso al Congresso di Calais condannando la scuola in quanto "opera del diavolo" (citato in Meirieu, 2019, pp. 37-38) viene utilizzata per screditare la scuola pubblica in quanto tale e promuovere una presunta "educazione libertaria". La scuola pubblica, però, non è solo un servizio ma anche e soprattutto l'istituzione in cui si elaborano i valori di convivenza tra diversi permettendo così alla società di non frantumarsi. A scuola, non bisogna

mai dimenticarlo, non si va solo per apprendere ma anche per “apprendere insieme”, costruire una comune cittadinanza indipendentemente dalle differenze religiose, sociali ed etniche. È la scuola della Costituzione, tanto invocata quanto incompiuta. La pedagogia cooperativa di oggi (rappresentata in Italia soprattutto dal Movimento di Cooperazione Educativa) che ha le sue origini in quegli anni lontani (le esperienze di Célestin ed Élise Freinet e successivamente quelle della pedagogia istituzionale di Fernand Oury) è una via maestra per promuovere il senso della collettività nella scuola, “restituendola” (Meirieu, 2015; Bottero, 2021). Il dibattito che si sta svolgendo all’interno del progetto *Convergence(s)* va in questa direzione. È l’impegno che ci attende, nella convinzione che ogni atto formativo abbia un valore sociale e politico.

Riferimenti bibliografici

- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Duval, N. (2002). L’éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. *Histoire, économie et société*, 21, 1. Religion et culture dans les sociétés et les états européens de 1800 à 1914, 71-86. https://www.persee.fr/doc/hes_0752-5702_2002_num_21_1_2265.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *IPour l’Ère Nouvelle. Revue Internationale d’Éducation Nouvelle*, 15, 6-10. <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen?num=15>.
- Hofstetter, R., Droux, J., Christian, M. (2020). *Construire la paix par l’Éducation. Réseaux et mouvements internationaux aux XX siècle. Genève au cœur d’une utopie*. Genève: Alphil – Presses Universitaires Suisses.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Meirieu, P. (2019). *Una scuola per l’emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando.
- Savoye, A. (2007). L’Éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). In Ohayon, A., Ottavi, D., Savoye, A. (dir). *L’Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (pp. 235-269). Berne: Peter Lang.

Pedagogia e utopia: l'alleanza della speranza

Jean Houssaye¹

Oggi in educazione manchiamo di speranza. Tendiamo a disperare quando osserviamo i risultati delle politiche educative. C'è il grande rischio di cedere ad argomenti specialistici, asettici e disimpegnati, fondati su criteri razionali che non tengono conto dei progetti sociali in educazione. Pertanto, si cede facilmente a un punto di vista che tende a valorizzare certi criteri (di valutazione, di *performance*, di competenza, di efficacia, di qualità) a tutto danno di una riflessione centrata sulle dimensioni sociali e politiche dell'atto educativo.

Qui faccio riferimento a Paulo Freire, il simbolo brasiliano dell'educatore impegnato nella società. Tutta la sua opera teorica e pratica si presenta come una sorta di coscienza critica che ci mette in guardia contro la depoliticizzazione del pensiero educativo e della riflessione pedagogica. L'educazione deve essere intesa come progetto di liberazione perché la pedagogia deve portare a realizzare valori civili e democratici. Oggi, per noi in modo particolare, non si tratta forse di elaborare una concezione educativa che coniughi la teoria sociale, il compromesso morale e l'impegno politico? Non si tratta forse di realizzare quella *Pedagogia della speranza* che invoca Paulo Freire? «La sola speranza non trasforma il mondo. Agire sulla base di questa ingenuità è il miglior modo di cadere nella disperazione,

1 Jean Houssaye è Professore emerito in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Rouen (Normandia - Francia).

nel pessimismo e nel fatalismo. Ma privarsi della speranza nella lotta per migliorare il mondo è un'illusione frivola. [...] Perché la speranza è una necessità ontologica che ha bisogno di ancorarsi nella pratica, in modo da rendersi concreta nella realtà storica» (Freire, 1992, pp. 10-11).

Il progetto di Paulo Freire, come quello di cui ci occupiamo noi, l'utopia si realizza, prima di tutto, con l'educazione; un'educazione che ci obbliga ad accettare compromessi sul piano etico, sociale e politico e che ci fa ripensare ai mezzi che organizzano la nostra azione pratica e la nostra riflessione scientifica.

Tra pedagogia e politica: l'utopia

In ogni caso, oggi, se la pedagogia e la politica vogliono agire nel campo dell'educazione devono cercare di mettersi in relazione tra loro. Esse si sono sempre più allontanate: la pedagogia si è ormai collegata alla scienza e alla pratica scientifica al fine di esercitare meglio la sua funzione e assicurarsi credibilità ed efficacia. In un certo senso, la pedagogia e la politica arrivano a congiungersi ritrovandosi nella scienza, nella speranza della scienza, nella fiducia nella scienza, in quella relazione tra scienza e progresso che ha segnato l'epoca moderna e che oggi si è affievolita.

Tutto ciò ci porta a chiederci a quale condizione politica e pedagogia possono entrare in relazione in modo abbastanza sereno e con un interesse comune. La scienza non basta a impegnarle entrambe in modo durevole. La scienza è fredda e potrebbe indurci a credere che la certezza sta nell'eccesso di razionalità. Ci vuole qualcosa in più, qualcosa di più folle, di più forte sul piano del desiderio, della speranza, di un impegno nell'educazione. Ci vuole un'utopia condivisa. Probabilmente ciò richiede più coraggio sia sul versante politico e che su quello pedagogico. Certo, la politica deve far sperare, ma spesso, immediatamente, di fronte a difficoltà insormontabili, è costretta a privilegiare la sicurezza della gestione in nome di un principio di realismo. D'altronde, è difficile prendersela con lei, perché è impossibile soddisfare le istanze oggetto della sua attenzione, soprattutto quando le ha alimentate.

Per parte sua l'educatore, se ci tiene veramente a mostrarsi tale, è condannato all'utopia, proprio perché non vuole essere un semplice ingranaggio della macchina organizzativa dell'educazione. In educazione il nuovo appare sempre come un'utopia concreta perché è proprio tra ideologia e utopia che si colloca il discorso pedagogico. La pedagogia si nutre dell'insoddisfazione e della denuncia delle pratiche pedagogiche dominanti, cerca di promuovere nuove pratiche, di guardare avanti, di far sperare, rifiuta di accontentarsi dello stato delle cose. La pedagogia appare subito come qualcosa di critico: ogni discorso pedagogico è per natura innovativo perché è sempre animato da un intento critico e da una volontà di emancipazione nei confronti delle pratiche pedagogiche esistenti, quelle che non sono più oggetto di argomentazioni critiche, ma si accontentano della loro efficacia relativa (un'efficacia fondata sul carisma, sulla tradizione, sui pregiudizi). Queste due prospettive del discorso pedagogico, ideologico mistificatorio da un lato e utopico critico dall'altro, si congiungono al livello del potere politico; l'incontro si realizza con il passaggio dal discorso politico al discorso ufficiale, quando il discorso stesso, inizialmente solo valutativo, si trasforma in prescrittivo.

L'originalità del discorso pedagogico consiste proprio in questa distanza tra ideologia e utopia. Un discorso pedagogico nuovo richiede che la prospettiva critica si renda concreta e reale nell'ambito delle tradizioni che la determinano, liberando tutte le potenzialità di questo contesto, quelle rifiutate dall'ordine esistente, aprendo così la prospettiva di un'utopia realizzabile. L'utopia educativa, infatti, esiste per incarnarsi, per non cedere alla rassegnazione, per non accettare l'inaccettabile, per aprire la porta alla speranza, per offrire ancora speranza, ben sapendo che mai i risultati potranno essere alla sua altezza, ma sapendo anche che ciò che si realizza non ci sarebbe stato senza di essa. L'utopia serve per fare un appello, andare avanti, progredire, non per indebolire o dissolvere.

Pensare all'educazione come alla pura e semplice realizzazione di un progetto significa riportare la novità dell'altro, giovane o adulto, alle condizioni esistenti, ridurla a ciò che è qui ed ora. Non è però necessario fare dell'enigma di ciò che nasce un mezzo per produrre un futuro previsto in anticipo. Tutti questi idoli avidi del sangue dei

giovani, il Progresso, lo Sviluppo, il Futuro o la Competitività hanno solo un sogno: catturare la novità, amministrarla, venderla. L'azione pedagogica consiste nel "fare" qualcosa di reale a partire dal possibile. Il problema è che più che di passare da ciò che è possibile a ciò che è reale si tratta di passare da ciò che è impossibile a ciò che è vero. Ciò richiede che si accetti di rinunciare alla volontà forsennata di sapere e di potere. La salvezza non arriva una volta per tutte: non c'è *parusia* e gli dei sono in esilio. Anche se la meraviglia non esiste, è necessario offrirle l'occasione di riapparire nel momento in cui meno la si attende per poter coniugare utopia e umiltà.

È l'utopia che genera, nutre e fa sbocciare le dottrine pedagogiche. Ciò che le caratterizza è il fatto di legare a doppio filo il sapere e l'azione, il cognitivo e il prescrittivo, nella creatività e nell'incertezza dell'agire. Senza l'utopia, in educazione non è possibile far convivere la credenza in una scientificità che descriva le necessità e la credenza in una salvezza che procuri felicità. È l'utopia a dar vita all'alternanza, che induce a fare una cosa in modo diverso, a educare in modo diverso, a sospettare che, infine, il sogno sia più reale del reale stesso. Qui la politica e la pedagogia si ritrovano insieme: come pensare e fare senza proporre alternative? Come limitarsi ad accettare solo ciò che è? Come non insorgere quando si è responsabili? Come non rassegnarsi a rassegnarsi? Come non accontentarsi dell'efficacia relativa di ciò che è? Ritrovando e portando con sé la speranza, perché la speranza significa che dietro ogni realtà ci sono altre possibilità che possono essere liberate dalla prigione dell'esistente. Non è forse questo il senso sia dell'atto politico che dell'atto pedagogico? Non è forse questo il senso della possibilità e dell'urgenza di ciò che li lega? Che fare, in questo caso? Quali punti di riferimento possiamo darci?

Fare la scelta dell'utopia della fraternità

La domanda che oggi si pone a noi sul piano dell'impegno pedagogico è con ogni probabilità la seguente: quale utopia rivendicare e mettere in atto? Io difenderò la seguente tesi: bisogna privilegiare la fraternità o la solidarietà.

Forse siamo ancora in tempo per far rivivere l'utopia delle pedagogie della fraternità. Siamo ancora in tempo per riprendere pienamente (l'utopia ha il potere di catapultare il passato nel nostro avvenire) la coscientizzazione di Freire, la convivialità di Illich, l'amore dei diritti del bambino di Korczak o la costruzione della legge di Oury.

Dovendo scegliere, desidero partire dall'Educazione Nuova e in modo particolare da Dewey, che oggi torna in auge, e non a caso. Ricordate: nel 1916 Dewey scrive *Democrazia ed educazione*, un grande libro che affronta le sfide della scuola. A cosa serve la scuola? Che cosa serve? A cosa deve servire? Si converrà che non si tratta di questioni di poco conto. La sua analisi è senza appello. La scuola, ci dice, nella sua forma attuale, quella dell'inizio del XX secolo, è caratterizzata dal formalismo, dall'individualismo, dall'intellettualismo, dalla deresponsabilizzazione scolastica e sociale. Un secolo più tardi, dove siamo? Possiamo veramente affermare che non siamo più lì?

Attenzione: la fraternità non può essere un premio di consolazione! Naturalmente potrebbe funzionare secondo questo schema. Infatti, molto spesso, allievi, genitori, insegnanti hanno interiorizzato l'idea secondo cui l'insuccesso scolastico è un problema dell'individuo, che non ha fatto sufficienti sforzi, che non è fatto per gli studi, che ...ecc., la fraternità può essere presente per testimoniare che si ha attenzione, compassione, nei confronti di tutti gli allievi che non "ce la fanno", come si dice. È un modo per fare qualcosa senza mettere in discussione l'ordine delle cose, l'ordine sociale e l'ordine scolastico. La fraternità come nuova forma di pedagogia del sostegno? Non è impossibile.

Torniamo piuttosto a Dewey e a ciò che ci dice in *Democrazia e educazione*. Non ci sono ambiguità. La scuola è soprattutto un'istituzione sociale reale e vivente. Soprattutto, non è possibile adottare due teorie morali, una per la vita a scuola, e l'altra per la società. Il ragazzo non è prima di tutto un soggetto che frequenta la scuola, è un membro della società e nel senso più ampio del termine: sta alla scuola renderlo capace di comprendere la sua dipendenza nei confronti della società e di accettare questa solidarietà. Ma attenzione! L'affermazione è a doppio senso: si suppone che la scuola sia un'isti-

tuzione sociale reale e viva. Dunque, come farvi crescere la fiducia, la cooperazione, la fraternità?

Se si vuol seguire Dewey nella sua riflessione e nella sua azione educativa, qui sta proprio la difficoltà. Se la scuola non è un'istituzione sociale reale e viva, come lui sostiene, che cosa è diventata e che cosa favorisce? Un intellettualismo dei saperi civili e morali da un lato, un formalismo delle attitudini morali dal carattere particolarmente artificiale dall'altro. La morale, e la fraternità in primo luogo, non è questione di atti ben delimitati, di saperi specifici o di virtù da studiare, integrare e riprodurre. La morale è prima di tutto questione di intelligenza sociale e di potere sociale.

Che cosa si deve intendere con ciò? L'intelligenza sociale è il potere di osservare e comprendere la solidarietà umana; il potere sociale è la capacità di controllare il proprio carattere. Pertanto l'educazione alla fraternità è un tutto e non una parte dell'educazione a scuola e grazie alla scuola.

Far vivere la fraternità a scuola è tentare di assicurare le condizioni di una fraternità democratica. È ragionevole pensare di far vivere la democrazia a scuola? Non è forse più semplice accontentarsi di favorire l'intelligenza di un certo numero di segni della democrazia e della fraternità? Certamente. Ma Dewey (un incurabile utopista, senza dubbio!) reagisce per ricordarci i limiti e le contraddizioni di questa posizione. Se si pensa che le strutture sociali di tipo democratico sono più essenziali, più favorevoli, più "educative" di quelle di tipo contrario, se si pensa che il dialogo reciproco e le convinzioni basate sulla persuasione sono migliori dei metodi impositivi o di coercizione, non abbiamo scelta. Siamo costretti a permettere ad ogni allievo, insieme agli altri, di farne concretamente esperienza, con gli altri. Questo è il ruolo capitale della scuola.

Certo, tutto ciò ci porta molto lontano ma, come che sia, bisogna ben scegliere. O la fraternità è una cosa a parte, senza necessariamente essere marginale, oppure è legata all'insieme del funzionamento della scuola. Se è questo il caso, nello stesso modo in cui la fraternità si coniuga con la democrazia, essa è anche in relazione a nozioni capitali come l'autonomia e la socializzazione. Prendete l'autonomia. Non si è autonomi da soli. L'autonomia trova la sua coerenza solo in un'interdipendenza e una socializzazione crescenti;

coniuga i sentimenti d'indipendenza, libertà, responsabilità e convivialità. Lì sta proprio la fraternità!

L'autonomia indica un modo di vivere insieme, viene enunciata in termini di pratiche sociali, ci fa capire ciò che deve essere rispettato nel vivere insieme, nella costruzione di una legge che si fa e si rifa. È un atteggiamento generale nei confronti della vita. Dunque non si insegna, si apprende, si prova. Richiede educatori veramente attivi e una nuova concezione della relazione pedagogica.

Socializzazione, autonomia, relazione educativa, fraternità in qualche modo si equivalgono. Perché?

Perché riguardano il funzionamento tollerante e democratico delle strutture sociali. La scuola è una di esse, ma è una struttura molto particolare, perché è lì che si dovrebbe imparare a praticarle. È nella scuola che deve essere costruito il crogiolo democratico del futuro. Cosa non facile, vero? O molto semplicemente, utopico.

Per concludere, prendete i "Trenta punti" di Ferrière. Di che si tratta? Senza alcun dubbio di un'utopia in azione, di un "programma massimo" perché una scuola possa definirsi nuova, come ricorda Ferrière. Educatore avversato, cronista globe trotter dell'Educazione Nuova, Ferrière fa una sintesi del patchwork delle pratiche pedagogiche innovative che ha incontrato. Nessuna istituzione dell'epoca ha mai realizzato l'insieme dei "Trenta punti". Sono un'utopia, portatrice sia di pratiche pedagogiche reali che di un invito ad andare oltre, un appello ricco di speranza per gli educatori dell'inizio del ventesimo secolo. Per questo, questi "Trenta punti" per noi oggi, cent'anni dopo, possono ancora costituire un'utopia portatrice di speranza? Toccherà a voi dircelo.

In ogni caso, ancor di più oggi la pedagogia resta legata all'utopia. Se non fosse così si ridurrebbe a qualcosa che sta al servizio della politica. Qui è necessario prendere le distanze da Dante che, all'inizio della Divina Commedia (Canto III), pronuncia le parole che stanno sopra la porta d'ingresso dell'Inferno: «Lasciate ogni speranza, voi ch'intrate». Al contrario, ispirati e preceduti da Paulo Freire, John Dewey o Adolphe Ferrière, noi dobbiamo rallegrarci se in educazione ci sono ancora e sempre luoghi e progetti in cui sia possibile dire: «Voi che educate ritrovate la speranza». A patto di aggiungere che solo l'utopia può mantenere e alimentare questa speranza.

Riferimenti bibliografici

- Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione*. Roma: Anicia.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (edizione italiana 2014, *Pedagogia della speranza*, Gruppo Abele, Torino).
- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: ODIS.
- Hameline, D. (2013). Adolphe Ferrière. In J. Houssaye (direction), *Quinze pédagogues. Idées principales et Textes choisis*. Paris: Editions Fabert.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF.
- Houssaye, J. (2004). Utopie: le chant du monde. *Utopies et Pédagogies*. Waldersbach: CIVIIC-Musée Oberlin.
- Rey Herme, A. (1979). La liberté d'enseignement: liberté de qui? *Le sujet de l'éducation*. Paris: Éditions Beauchesne.
- Touraine, A. (1995). L'école du sujet. *Les entretiens Nathan*. Paris: Nathan.

Quale scuola per i cittadini del mondo

Luciano Franceschi – *Federazione Italiana dei CEMEA*

Buongiorno a tutti e a tutte,

sono presente a questa tavola come rappresentante della Federazione Italiana dei CEMEA, lavoro come pedagogista e responsabile educativo di una cooperativa del terzo settore che fornisce servizi educativi e consulenza educativa dove si attuano processi educativi.

Non sono una persona di scuola, non la vivo quotidianamente. Incontro persone e luoghi con la possibilità di innescare o vedere già presenti dei processi educativi.

Se guardo alla mia storia di educatore, la mia strada la trovo all'interno dei Cemea e purtroppo non nel mio iter di preparazione scolastica. Non sapevo come giustificare le mie azioni. Il CEMEA e la costellazione dell'educazione attiva hanno dato senso alle mie azioni.

L'attenzione alla persona e l'attenzione agli spazi e ai tempi in cui è inserita, il contesto accogliente e facilitante. L'uso del potere in termini di servizio, il costruire uno spazio, un vuoto attivo nella relazione che chiami la persona a mettersi in gioco, a non subire la propria educazione.

Non sono un pedagogista sperimentale e ho scoperto che ci sono altri gradi di pedagogisti, sono un pedagogista in strada e neanche una strada particolarmente negativa, sono un pedagogista di strade tranquille. E quando mi muovo nella strada mi accorgo che devo spiegare il significato di questa parola anche quando incontro le

persone della scuola, gli insegnanti, i dirigenti, i genitori, il personale ausiliario.

A dire il vero incontro anche i bambini e le bambine ma ad essi ho rinunciato come ho rinunciato al gioco del catalogo dei laboratori da offrire alle scuole o alla guerra al ribasso degli appalti per i servizi o per i centri estivi.

1. La mercificazione della educazione

E questo è un primo punto che vorrei sottolineare: non esiste solo la reazione alla citata ieri macelleria della guerra che impone la revisione del pensiero educativo in altre chiavi. La macelleria esiste anche oggi nel momento in cui scivoliamo verso l'educazione come merce, come azienda, come luogo di produzione di profitto.

La mercificazione della scuola incide negli aspetti strutturali delle relazioni educative: la cooperazione educativa diviene un rapporto con un cliente. Dover accontentare il cliente, dover coprire nicchie di mercato educativo, dover essere trendy e ammaliante, pubblicizzare gli aspetti di immagine come primo approccio e non i contenuti, ...

Tutto questo impone di formare aspetti specifici e non globali della persona; si torna a fornire persone da immettere nella comunità solo come lavoratori, si educa e si stimola l'essere consumatori e definire i rapporti reali come solo tecnici, di risposta. Si forniscono soluzioni, ma non si costruiscono persone in grado di costruire soluzioni. Nel contempo si torna alla macchina selettiva. È la nuova macelleria. Questo credo sia un campo da tenere presente, dove dobbiamo essere in grado di dire no. I nostri amici dei CEMEA francesi non si permettono mai di nominare l'educazione senza nominare la parola politico. Ogni azione educativa è politica, ogni situazione politica che offre la scuola come merce non può essere la situazione politica di chi fa educazione attiva.

2. La formazione degli insegnanti

Quando incontro una persona insegnante che ha percepito la carica della pratica dei metodi dell'educazione attiva spesso mi chiede di intervenire nella scuola.

Qualsiasi istituzione porta in sé la compressione di alcune libertà della persona e i CEMEA sono sempre stati attivi nello scardinare gli aspetti oppressivi di una istituzione. Ma non si disdegna per questo di agire dall'interno, di individuare le fessure dove inserire un cuneo di pratica di liberazione.

Un primo cuneo sono queste persone insegnanti, che evidentemente non trovano le pratiche di metodologia attiva nella propria scuola, ma che vogliono praticarle e l'istituzione scuola non le fornisce, o loro non trovano un facile accesso a situazioni istituzionali che parlano, o che spesso rassicurano, dell'utilità di queste pratiche.

Un secondo cuneo è costruire una situazione legale per intervenire. Io non sono persona di scuola e mi piace entrare, se ci riesco, a scuola, con quell'aria di profonda ignoranza di tutta la simpatica e importante meccanica che è una istituzione come la scuola. Chiedo alla persona insegnante di occuparsi del progetto e di tutte le istanze burocratiche: se ce la fa vuol dire proprio che ci tiene.

Cosa mi arriva immediatamente in questo muovermi ignorante? Mi accorgo che la figura del pedagogista non esiste e praticamente sarebbe invece molto utile. Le persone insegnanti capaci, in grado di fare educazione attiva, sono sole. Vi è una frattura, un vuoto pesante sopra di loro. Non vi è una situazione che si occupa di loro. Se sono in una riunione per gestire un problema, o "i casi" dopo il tempo dedicato allo svisceramento delle mille sottigliezze e al pronunciamento degli obiettivi posti all'orizzonte, vi è un momento in cui mi guardano e mi chiedono: e domani che facciamo?

L'educazione attiva sa rispondere a questa domanda, ma spesso le persone insegnanti capaci hanno bisogno di essere rassicurati che la via dell'educazione attiva funziona e si può applicare. Che prima della soluzione ci sarà molto tempo utile di crescita di questa soluzione, che l'attesa e le azioni intraprese sono valide già in sé e non solo per la valutazione finale prevista. Che non siamo in una linea retta di produzione di una soluzione, ma in un gomito dove la ge-

stione democratica e attiva di partecipazione della persona alla propria educazione produce comunque qualcosa di buono, magari distante dalla soluzione prevista, magari migliore, sicuramente rispettosa delle persone implicate.

Un mio collega un giorno mi ha parlato del bullismo degli insegnanti. Spesso in alcune situazioni di bullismo mi trovo a pensare molto più al bullo. Sostenuta e aiutata la vittima, ci resta un minore a sua volta da sostenere e aiutare. Quali situazione lo hanno portato da quella parte, dove è stato libero o non libero di scegliere, dove è stato condotto a essere così e se un insegnante abbia facilitato questa situazione.

Manca la manutenzione del capitale umano della scuola che sono gli insegnanti. Ieri si parlava di 800mila persone. Tolti gli eroi, chi si occupa di assicurare nell'educazione attiva? Di sostenere nell'educazione attiva? Di formare nell'educazione attiva in itinere?

Forse serve uno psicologo in meno (saluto gli amici e cugini psicologi) e un pedagogista o un formatore dell'educazione attiva in più, che conosce i processi e offre tempo sostegno alla pratica dell'attesa e appoggia il fare strabico: quello che rassicura sui passi incerti, lasciandoli nell'incertezza e dicendo che l'incertezza è il pane quotidiano.

Riporto una breve testimonianza di Luigi, un giovane insegnante che non trova nella scuola quello che aveva imparato e quello che aveva sognato. Prima se ne è andato in giro per i mondi educativi a compilare il suo patchwork. Quando è entrato nella scuola si è ricordato dei CEMEA.

“A scuola disperdo continuamente le mie energie in mille cose inutili, non riesco a concentrarmi, non finisco mai e a casa continuo a pensare di essere un maestro, ma comincio a diventare il maestro che non volevo essere. Si viene risucchiati dal sistema e ti adegui tu al sistema in cui entri, dopo un po' di anni ti accorgi che stai cancellando tutto. Ti trovi in una condizione di isolamento, si perde ogni possibilità di confronto e ti trovi smarrito, poi pensi: forse ho osato troppo. Nella scuola si fa tutt'altro e ci guardano male ... vogliamo portare quello che abbiamo imparato ma vediamo la difficoltà di chi è meno motivato. Io mollo”.

Abbiamo bisogno di maestri che non mollano, di maestri aiutati a non mollare.

Prendo da un articolo on line di Stefano Zolletto delle frasi sul lavoro dell'insegnante:

Non è normale che un lavoratore dedichi tutto il proprio tempo al lavoro.

Una parte degli insegnanti lavora tanto, troppo. E questo è un serio problema.

Dell'iperlavoro degli insegnanti non frega niente a nessuno – dirigenti, sindacati, ministero... – a parte i loro familiari, che ne subiscono pesantemente le conseguenze.

C'è un gravissimo problema strutturale che rende impossibile alleggerire il carico di lavoro degli insegnanti: non di tutti, di quelli bravi.

Mentre per i compiti che un docente svolge a scuola è previsto un certo numero di ore, il lavoro domestico non ha nessuna definizione temporale.

C'è una sorta di teoria a monte, per cui sarebbe impossibile capire quanto un'insegnante lavora a casa, ma c'è una pratica quotidiana costituita da lezioni ben preparate e da elaborati analizzati, corretti e valutati con serietà. Lo sanno bene gli alunni, ma lo sanno bene anche le famiglie. E in realtà lo sanno bene anche i dirigenti. Come dire, la qualità è un fattore ben visibile.

I bravi insegnanti non riescono a lavorare di meno: senso di responsabilità, etica, deontologia, passione, rispetto....

Se l'insegnante è bravo, significa che è anche affidabile, responsabile, partecipe della vita della scuola. Questo si traduce in soma. Un insegnante da soma su cui il sistema-scuola scaricherà tutta una serie di funzioni (e quindi lavori) che a ben vedere è difficile spiegare perché.

L'insegnante da soma coordina una classe – ovvero è il primo referente per colleghi e genitori. Oppure coordinatrice di un plesso e allora faranno riferimento a lei tutti i docenti, personale ATA e forse anche alcune famiglie di quella sede.

Nel contratto si dice esplicitamente che non è previsto che le funzioni strumentali abbiano esoneri dalle ore in classe. Per definizione sono ore di lavoro che si aggiungono a quelle che normalmente vengono svolte. Funzioni strumentali, non esseri umani...

Quanti gli insegnanti disposti a questo? Pochi, e proprio su quei pochi il sistema insiste.

La responsabilità viene premiata con carichi di lavoro sempre maggiori.

È un sistema crudele, che fa pagare a qualcuno la sua inefficienza preconstituita.

Perché – la domanda è fondamentale – il sistema scuola non prevede che ci sia qualcuno che fa questi lavori, che hanno poco a che fare con l'insegnamento.

La formazione degli insegnanti sembra essere opzionale per il sistema scuola e non una priorità.

Nelle indagini europee, gli insegnanti italiani sono fra gli ultimi per grado di soddisfazione professionale.

Ho aspettato a darvi il titolo dell'articolo che potete trovare in rete: "Gli insegnanti (bravi) hanno una vita (di merda) ed è difficile immaginare altro..."

Un insegnante è una persona e abbiamo creato per lui e per lei una qualità di vita sempre più impoverita e dura. Ha anche una famiglia e probabilmente un mutuo.

Ci si chiede poi anche perché il lavoro educativo sia diventato un'area esclusiva delle donne. Una delle risposte penso sia nella drammatica capacità delle donne di sacrificarsi, di sopportare dolori e fatiche. È un prezzo alto quello che viene pagato, anche dagli uomini che insegnano. Lo fanno perché sanno che il sistema si regge – molto – sulle loro spalle. La buona scuola si fonda sulla vita di merda dei suoi migliori insegnanti.

Penso che l'educazione attiva sia vitale per mantenere le persone importanti vive. È una pratica che lavora sull'essere più che sulla programmazione. Che chiede di programmare ma prima di tutto di "Essere pronti". È una sana pratica artigiana che gode del momento educativo presente e ricarica nel mentre la si fa. Pensiamo solo a quando Dewey parla dell'insegnante come colui che deve scegliere responsabilmente e coscientemente le esperienze da proporre: non tutte le esperienze sono uguali. È chiaro che dentro queste scelte non vi è solo la scelta tecnica di esperienze generative di crescita, ma vi è anche l'autonomia, il rispetto del proprio lavoro, il godere del proprio lavoro, il sentirsi un potere di servizio.

3. L'idealità, la tensione morale dell'Educazione Attiva

A mio parere va rimessa a punto una connessione vitale con l'idealità che esisteva nelle prime pratiche dell'educazione attiva, che erano rivoluzione, contrasto, che erano mai più guerre, che erano rispetto, che erano democrazia. Si c'era tutta una situazione di analisi psicologiche di scoperte mediche e psicologiche, ma lo stimolo forte dell'educazione attiva era una forte idealità.

I CEMEA e i movimenti dell'Educazione Attiva inscrivono la propria azione nelle correnti di pensiero ispirate all'internazionalismo e alla non violenza, nella tradizione libertaria e democratica, senza uno specifico riferimento di appartenenza partitica. Si oppongono a quelle scelte politiche che aggravano le diseguaglianze e distruggono il vivere e i beni comuni e si impegnano per la costruzione di un'alternativa sociale. I principi educativi che guidano l'azione educativa esprimono con forza esigenze e richieste politiche.

È quindi una adesione di pensiero prima di tutto, poi, nella sperimentazione, si trova anche una ragione scientifica. Una metodologia democratica è assunta solo perché è una specie di elemento evolutivo ... ci si sente migliori ... ma questo aiuta l'apprendimento?

In alcuni seminari, con alcune pratiche di valutazione e autovalutazione, sono state esposte attività in puro stile Freinet, pratiche sperimentate e dimostrate come efficaci, ma non è stato fornito questo legame stretto tra idealità e efficacia di educazione/crescita/apprendimento.

Questo è un impegno? Spero di sì.

4. La forma e il contenuto

L'assunto che muove ancora gran parte della didattica della scuola italiana è che per far imparare qualcosa a qualcuno, e quindi per insegnare, il metodo più scontato, lineare e apparentemente efficace sia quello di utilizzare il sistema della lettura di un testo associata a una spiegazione.

Tutti gli ideali che possiamo elencare si frantumano su questa

pratica, che implica una concezione dell'apprendimento come processo trasmissivo, fondato sostanzialmente sul canale verbale, e richiede tempi di attenzione che tutti gli studi più recenti hanno verificato non essere sostenibili da un adulto. È il rifugio che nessuno osa abbandonare, fondato sul codice della dipendenza. La competenza pedagogica non serve, basta spiegare, richiedere lo studio individuale e infine interrogare.

Paulo Freire, altro centenario, parla di educazione “depositaria” che si perpetua nell'atto di trasferire, depositare come se fossero un pacchetto, conoscenze e valori in un contenitore vuoto, (l'alunno), in un'azione che scaturisce da un rapporto verticale fondato su un'asimmetria di sapere e possibilità.

Il Cemea mi ha insegnato a fare la tavola e a cucinare il giusto. A disporre gli ambienti e a calcolare i tempi delle persone e delle relazioni che vengono messe in atto.

Un amico mi ha detto se volevo una cassetta degli attrezzi per oggi, un set di brugole per scardinare le sedie e i banchi sui quali siete seduti.

Le metodologie dell'educazione attiva mi hanno insegnato cos'è una brugola, e mi ha insegnato che il corpo ha la sua importanza nei processi di apprendimento ed educativi. Finché continueremo a fare lezione in questo modo, meglio ... a non alternare a seconda delle esigenze delle dinamiche che promuovo gli spazi e i tempi che ho a disposizione, ogni volta che parleremo di educazione attiva saremo i peggiori nemici di noi stessi. Nessuno mi ha insegnato questo all'università. L'educazione attiva che per me è il CEMEA, come dice il mio amico della brugola, mi ha donato le mani. Le avevo ma non erano dono, non erano risorsa.

Talvolta scherzando mi si chiede: “Ehi pedagogo come faccio a togliere il telefonino dalle mani dei bambini?” Anni di lavoro con la disabilità grave e gravissima mi dicono di non puntare sulla parte disabile. L'altra mano è libera, le attività manuali ci sono, l'esperienza e la sperimentazione esistono. Poi, naturalmente, tutto va reintrodotto in un processo educativo valido altrimenti la nostra non violenza finisce alla battuta: “... ah, voi del CEMEA siete quelli dei lavoretti, dei cestini, dei burattini.”

Mi piace sempre ricordare la mia amica insegnante Ilenia che un

giorno mi mostra la sua classe di 3° elementare senza bambini con i banchi disposti a isole. E mentre io ribadisco che la cosa non mi stupisce (perché la considero una insegnante brava), mi dice che quello è il modo con cui gli operatori scolastici ricompongono la classe alla fine della giornata. C'era voluto tempo e pazienza, ma era passata l'idea di come si lavorava nella sua classe.

Ecco, ... siamo in una università: quanto tempo ci vorrà ancora perché non pensiamo più e non trasmettiamo più l'idea che la disposizione dei banchi in una classe sia uno strumento di lavoro e non uno stereotipo di dove sta il potere?

5. La scuola fuori

La trasformazione della scuola passa necessariamente da un profondo ripensamento del suo ruolo all'interno della comunità; non soltanto rispetto alla comunità scolastica, ma al rapporto col territorio, con le istituzioni, con le realtà sociali e culturali.

Non sono parole mie. Io a scuola da solo non ci riesco a entrare, non c'è una sano collaborare, una tavola di coprogettazione. C'è un mercato al quale sottostare, ci sono cataloghi di offerta/laboratori da proporre, ci sono orari da appaltare.

La scuola è un castello impermeabile per chi vuole il suo bene, ma non appartiene alla scuola stessa. Chi le vuole male è riuscita ad entrare attraverso il mercato: compri al supermercato che ti promette i computer per la tua scuola e i bollini li attacchi su un bel poster, a scuola (dove la pubblicità dovrebbe essere proibita) con il marchio ben evidente, e il tuo bambino ti dice di andare a quel supermercato per completare il poster e magari ci aggiunge che lo ha detto la maestra.

Una delle conseguenze di questo arroccamento è sicuramente il proliferare di proposte descolarizzatrici, che hanno in realtà una lunga tradizione, da Fourier a Illich, una tradizione che mira a dissolvere l'idea che la scuola sia la sede adatta per l'educazione dei bambini e dei ragazzi. Ecco allora le scuole alternative, nella natura idealizzata e romantica, governata dall'uomo e dalle aspettative dei genitori.

Quando una vicepresidente mi dice che loro (perché il dialogo avviene così “noi” e “loro”) fanno outdoor “perché portiamo i bambini in gita”, è chiaro che l’ideale di pacifismo scricchiola. Anche se poi però, conoscendo meglio la vicepresidente, ci si accorge che è una di quelli insegnanti da soma detti prima.

E allora il problema della vicepresidente è che non sa riconoscere chi vuole stare nella scuola pubblica e sostenerla e chi vuole solo usarla o privatizzarla. Chiunque abbia idee valide per un intervento del terzo settore all’interno della scuola, dove ci si possa sedere a un tavolo alla pari nel rispetto della funzione educativa pubblica e democratica della scuola, si faccia avanti. I patti educativi territoriali sono una idea, ma per ora quelli che mi arrivano, io li devo solo firmare. Mi spiace. Molto. Spero che ci siano vie per fare entrare altre visioni, quelle del terzo settore sano e responsabile, non mercanteggiante.

O forse siamo noi che non sappiamo vendere e che abbiamo solo 100 anni e come diceva il nostro passato convegno CEMEA di ottobre “l’educazione attiva è ancora una storia da raccontare”.

Da raccontare ancora, ma anche nell’equivoco che ancora esprime una situazione che non possiamo raccontare perché non ancora espressa, una situazione che viene domani.

Formare cittadine e cittadini del mondo: l'agire educativo e l'eredità dell'Éducation Nouvelle

Teresa Grange

«Nous devons définir, nous, le vrai but éducatif: l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert. Il remplira sa destinée, se haussant à la dignité et à la puissance de l'homme qui se prépare ainsi à travailler efficacement, quand il sera adulte, loin des mensonges intéressés, pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée.»

Célestin Freinet

1. L'agire educativo per una cittadinanza attiva

L'ideale educativo evocato in esergo conserva la sua viva attualità: tuttora, proprio come osservava Freinet nel 1957, non è superfluo (ri)formularlo, come non è difficile riconoscervi l'eco dell'impronta inequivocabilmente antidogmatica del movimento dell'Éducation Nouvelle, che prende forma e si struttura all'inizio del '900, per formalizzarsi nel 1921 con il Congresso di Calais e la nascita della *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*.

Sviluppo della persona e cittadinanza rappresentano, oggi come allora, le priorità culturali di una scuola attiva, secondo una prospettiva che privilegia traguardi di sviluppo personale e sociale rispetto a processi di trasmissione e riproduzione culturale, che dilata l'orizzonte di riferimento per il compito educativo fino a ricomprendere l'intero mondo e che contempera, travalicandole, le ambivalenze e le tensioni che hanno attraversato la stessa *Éducation Nouvelle* sino dalla sua fondazione, seppure all'interno di uno sfon-

do comune incentrato sulla critica radicale alla “pedagogia tradizionale” (Houssaye, 2014); si pensi, in particolare, alle posizioni divergenti di Ferrière e Wallon sul significato della cooperazione, di Neill e Montessori riguardo alla libertà nella relazione educativa (L’Ecu- yer, 2020), per non citarne che alcune.

La scuola che forma cittadine e cittadini del mondo è, allora, una scuola che si interroga, con un autentico e scrupoloso atteggiamento di ricerca, rispetto al senso dell’agire educativo e didattico (Paparella, 2012) con riferimento al contesto sociale, culturale, economico e politico in cui si iscrive, articolando con lucida coerenza e ostinato rigore il nesso mezzi-fini, in vista dell’espressione di una progettualità concettualmente fondata ed eticamente orientata. Infatti, poiché una finalità non porta in sé la prassi atta a realizzarla (Meirieu, 2007) e ogni prassi sottende una fonte di legittimazione, la dimensione della scelta è sempre presente, in modo variabilmente consapevole, ed è nel progetto che si veste di intenzionalità (Bertolini, 1988), diventa esplicita e configura un esercizio di compiuta responsabilità educativa.

L’insegnante, nel farsi interprete e promotore di tale progettualità, svolge un ruolo cruciale nella significazione del fatto educativo e, di conseguenza, nella definizione delle condizioni di possibilità sia delle decisioni sia, successivamente, delle scelte operative nei processi di insegnamento-apprendimento. Emerge qui la tematica della professionalità docente in relazione alla qualità dell’educazione, che già in Dewey si delinea in termini di senso¹ – cioè, secondo temi e problemi attinenti al “perché” prima che al “come” del gesto

1 In un saggio del 1904, *The relation of theory to practice in education*, Dewey denuncia lo scarto fra teoria e prassi in educazione e, con riferimento alla formazione degli insegnanti, sottolinea la necessità di allargare lo sguardo al significato dell’educazione: «*The underlying assumption of this paper is, accordingly, that training schools for teachers do not perform their full duty in accepting and conforming to present educational standards, but that educational leadership is an indispensable part of their office. The thing needful is improvement of education, not simply by turning out teachers who can do better the things that are now necessary to do, but rather by changing the conception of what constitutes education.*» (Dewey, 1904, p. 30).

educativo – e che nei lavori della Commissione per la formazione degli insegnanti del Congresso di Nizza del 1932 si segnala con una nitida presa di posizione: *«ce n'est ni l'équipement, ni l'organisation, ni les doctrines qui comptent: ce qui compte c'est que le maître soit un bon maître»* (Schneider, 1933). Il “buon maestro” dell'Éducation Nouvelle è, innanzitutto, un maestro adeguatamente preparato e formato a livello universitario. Si sollecitano, inoltre: l'allestimento un percorso comune per ogni ordine e grado di scuola – si evoca la continuità dello sviluppo umano a sostegno della continuità delle competenze educative dei docenti e dell'unitarietà della professione docente – seguito da un'eventuale specializzazione; la promozione di un'interazione sistematica con l'ambiente in cui si esplica l'azione educativa; lo sviluppo di una sensibilità sociale che si traduca nella presa in carico dell'integralità della persona in relazione al suo contesto di vita. Queste tesi e queste proposte, che paiono straordinariamente vicine ai motivi dominanti del dibattito odierno sulla scuola e sulla formazione degli insegnanti, intrecciano saldamente e criticamente gli aspetti pragmatico-funzionali alla dimensione etica e sociale dell'educazione, rinviano a principi, valori e criteri dell'agire educativo, prefigurano un'epistemologia della pratica.

A distanza di un secolo, sebbene la pregnanza trasformativa dell'ideale del movimento dell'Éducation Nouvelle porti nella società globale ulteriori e pertinenti occasioni di ripensamento del senso dell'agire educativo, persistono logiche tecnocratiche che favoriscono la frammentazione dei processi di cambiamento e colludono con atteggiamenti conservatori, diffidenti verso la messa in discussione della scuola “tradizionale” di cui si auspica periodicamente un provvidenziale ritorno (Hugon, 2016). Il superamento della polarizzazione ideologica insita nel dualismo antagonista tradizione-innovazione può efficacemente verificarsi attraverso la valorizzazione del ruolo della ricerca nella sua interazione con le politiche e le pratiche educative, in quanto permette di spostare il fulcro del dibattito da questioni di fatto (innovare o conservare) a questioni di senso (perché e a quali condizioni è opportuno innovare o conservare in un dato contesto). Un approccio critico-ermeneutico apre così a un dinamismo processuale che rende intelligibili i fatti educativi nella loro unicità e, simultaneamente, nella loro plurale –

possibile, mai predefinita – decontestualizzazione e ricontestualizzazione; la logica interna del gesto pedagogico si disvela, si riverbera e si interfaccia dialetticamente con la complessità dello scenario in cui si produce, offrendo piena espressione al ruolo *culturale* della ricerca educativa, nell'accezione descritta da De Vries (1990)².

2. Tous chercheurs? ricerca educativa e cambiamento sociale

La ricerca educativa, intesa come fonte di significati, di interpretazioni attendibili di fatti e fenomeni, di parametri di congruenza epistemologica e pertinenza concettuale per una scelta consapevole di approcci generativi e non meramente adattivi ai problemi dell'educazione, espande il suo ruolo culturale anche nell'ambito dello sviluppo professionale del docente, promuovendo, sostenendo e rafforzando una cultura professionale flessibile, aperta al cambiamento positivo (Korthagen, 2007), affrancata dal determinismo del posizionamento a priori entro cui esercitare il giudizio che conduce alla decisione e all'azione.

È ormai diffusamente attestato e condiviso il fatto che la ricerca come dispositivo di sviluppo professionale offra promettenti opportunità di innovazione, in particolare attraverso le ricerche collaborative che impegnano in un comune progetto ricercatori e operatori; forse è il caso di aggiungere che ciò che la rende particolarmente interessante per la crescita del profilo esperto e competente dell'insegnante è la sua qualità proattiva, che consiste nel sollevare nuove domande, proporre nuove sfide, inaugurare atteggiamenti più aper-

- 2 De Vries distingue il ruolo tecnico dal ruolo culturale della ricerca educativa; quest'ultimo trova spazio soltanto nelle società democratiche, in cui è possibile un dibattito aperto sui fini dell'educazione, sulla rilevanza dei problemi, sulla scelta delle priorità educative. In questo caso, la ricerca educativa non offre soluzioni tecniche a problemi già impostati, ma contribuisce a individuare domande pertinenti e fornisce lenti teoriche e quadri interpretativi capaci di ampliare i significati attribuibili a fatti e fenomeni, favorendo una comprensione più profonda delle pratiche in essere e delle piste di azione. Significati, mezzi e fini risultano qui intrinsecamente connessi.

ti e costruttivamente critici. Una formazione degli insegnanti, iniziale e permanente, *alla* ricerca ma anche *con* la ricerca rende inconsistente il dibattito che contrappone tradizione e innovazione, in quanto gli oggetti educativi non sono univocamente e stabilmente collocati in categorie eterodeterminate e immutabili. Inoltre, restituisce ai docenti protagonismo e dignità professionale in relazione a una riconosciuta discrezionalità delle scelte legittimata dall'uso prudente (in senso aristotelico) del sapere, incoraggia e sostiene il ricorso alla razionalità riflessiva, stimola un approccio evolutivo e incrementale ai processi di insegnamento-apprendimento.

In questo quadro, la scuola nuova è tale a prescindere dalla dimensione temporale: si tratta di reinterpretarne il respiro trasformativo nella nostra contemporaneità. Nello specifico, la globalizzazione, le urgenze ambientali, economiche e sociali hanno portato a riconsiderare in modo estensivo il concetto di cittadinanza secondo una logica di crescente integrazione e affermazione di principi di solidarietà tra i popoli. Ora, diventare cittadine e cittadini del mondo costituisce una conquista identitaria e, come tale, corrisponde a una finalità educativa. L'esperienza intensa e d'avanguardia dell'Éducation Nouvelle suggerisce di esplorare a fondo le molteplici traduzioni operative di una finalità educativa che nella sua formulazione generale si presenta, nondimeno, piana e trasparente. In una prospettiva pedagogica, invero, mezzi e fini non sono mai disgiunti: è necessario, allora, tenere insieme – in un movimento ricorsivo, nello stesso ragionamento e in chiave progettuale – la costruzione di significati che conferiscono un senso all'agire educativo e che lo rendono appropriato nella particolare situazione in cui si realizza. Non solo: i significati da considerare, negoziare, trattare, condividere, si sviluppano all'interno di una relazione fra attori dell'educazione, che includono dunque anche i destinatari dell'agire educativo cioè gli allievi e le allieve. Infatti, il nesso tra insegnamento e apprendimento non è di tipo causale “*push and pull*” perché l'educazione è possibile soltanto attraverso processi di mediazione simbolica, che comportano dunque continui passaggi di interpretazione reciproca fra insegnante e alunno nella relazione educativa (Biesta, 1994): ciò che il docente propone rappresenta per il discente un'opportunità di apprendimento, e l'esito dipenderà dal senso che ciascuno degli

attori attribuirà a all'occasione offerta e alle sue caratteristiche. La finalità di educare alla cittadinanza racchiude in sé una molteplicità di accenti, distinzioni, tonalità performative, premesse teoretiche, assunti etici che necessitano di essere disambiguati nell'ideare e sviluppare un progetto formativo adeguato.

Con atteggiamento di ricerca, allora, la scuola nuova s'interroga, e approfondisce – a più livelli e in più sedi – la curvatura assiologica e le sfaccettature concettuali di alcuni temi, solitamente richiamati in chiave essenzialmente metodologica nel discorso pedagogico inerente alla costruzione di competenze di cittadinanza e che rimandano apertamente a linee specifiche di azione da compiere con regolare continuità. Per esempio, si pone particolare attenzione alla predisposizione di ambienti di apprendimento significativi, schiettamente inclusivi, attivi e partecipativi; all'utilizzo sistematico di strategie didattiche collaborative, riflessive, laboratoriali, dialogiche e conversazionali; alla valorizzazione del contesto di vita attraverso l'alleanza educativa con le famiglie, con il territorio e con il mondo del lavoro. Risultano qui evidenti le consonanze con i principi ispiratori dell'Éducation Nouvelle per un'educazione attiva, capace di coniugare armoniosamente e proficuamente iniziativa, conoscenza, esperienza, cooperazione, libertà e responsabilità. Ciascuno di questi temi costituisce una fertile sollecitazione per la ricerca educativa e per un serio e sostanziale confronto sul significato – e, quindi, sul valore, sui presupposti e sulle implicazioni – di un'educazione autenticamente emancipante e capacitante.

La ricerca educativa, con la sua attività di significazione intrinsecamente critico-trasformativa, è (deve essere) parte integrante dell'innovazione che supporta la formazione di cittadine e cittadini del mondo: l'impegno pedagogico per il cambiamento sociale investe di una responsabilità collettiva la comunità educante, chiamata a ripensare incessantemente il senso del proprio agire, con uno slancio ideale che raccoglie e rielabora, attualizzandolo, il retaggio creativo ed esigente dell'Éducation Nouvelle.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta, G. (1994). Education as Practical Intersubjectivity: Towards a Critical-Pragmatic Understanding of Education. *Educational Theory*, 44(3), 299-317.
- De Vries, G.H. (1990). *De Ontwikkeling van Wetenschap* [The Development of Science]. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In Mc Murry C. A. (Ed.), *The relation between theory and practice in the education of teachers*. Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, part 1 (pp. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.
- Freinet, C. (1957). *Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Montmorillon. Vienne: Rossignol.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle - Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert.
- Hugon, M-A. (2016). Les pédagogies nouvelles: quel apport pour l'école d'aujourd'hui? *Champ Social Spécificités*, 9, 26-38.
- Korthagen, F.A.J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303-310.
- L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 27 (5), 651-682.
- Meirieu, Ph. (2007). La pédagogie: outil pour les défis d'aujourd'hui. *Le Monde de l'éducation*, 360, 70-73.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Schneider, F. (1933). Congrès de Nice, Résumé des travaux de la Commission de la Formation des Maîtres. *Pour l'ère nouvelle*, 85, 1-2.

Introduzione Panel 1:

Per una rilettura attualizzata della LIEN

Federico Batini, Daniela Maccario, Valentina Grion

La ricorrenza del centenario della LIEN e dei Trenta Punti presentati da Ferrière al Convegno di Calais nel 1921, rilanciata dalla SIRD quale occasione per sostare sull'attualità e sulle modalità realizzative dell'educazione attiva, richiama la ricerca pedagogico-didattica a riflettere sui propri presupposti e direzioni di senso.

Possiamo riconoscere quale snodo di base, l'idea che, affinché il processo educativo e di apprendimento sia tale, il soggetto debba giocare un ruolo attivo, che gli consenta di vivere da protagonista la propria crescita personale, in relazione a quella collettiva. In questa prospettiva, compito essenziale di un'educazione nuova, o rinnovata e di qualità, e di una ricerca che si interpreti come suo alimento, è quello di individuare strade per condurre le persone a vivere esperienze tali da porle in condizione di riconoscere ed incrementare le risorse soggettive ed oggettive necessarie a rispondere, in chiave sempre più proattiva, critica e consapevole, ai cambiamenti che coinvolgono il vivere.

In tale cornice, introducendo i contributi della prima sessione del Convegno SIRD *“Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle”*, s'intende proporre alcuni elementi di riflessione volti a leggere – o rileggere ancora una volta – il contributo offerto dal movimento delle Scuole Nuove alla luce del momento presente, con l'idea che, come ricercatori ed educatori, non si possa prescindere da un agire storicamente e socialmente contestualizzato, qualora tale

agire voglia porsi come momento di significato pedagogicamente rilevante. È in tale direzione che, di seguito, dopo una sintetica ma indispensabile *pars destruens* – elemento di sgombero dal campo, di interpretazioni troppo ingenue o superficiali – suggeriamo alcune delle sfide oggi necessarie per procedere ad una attualizzazione dei temi caratterizzanti la LIEN. Si tratta di temi che sono variamente e più o meno direttamente intercettati dalle relazioni proposte in questa sessione di lavoro (introdotti analiticamente più avanti), e che proponiamo, in chiave idealmente interlocutoria, allo scopo di alimentare il dibattito.

Criticità interpretative e potenzialità da valorizzare

L'analisi dei documenti e dell'elaborazione teorica della LIEN soffre, in Italia, di alcune criticità esemplari. La larga prevalenza di modalità didattiche ritenute superate già cento anni fa rischia di produrre confusione tra analisi e sintesi. La traduzione e accettazione a-critica di quanto elaborato al tempo, rischia di far dimenticare la presenza di elementi oggi irricevibili (valga come esempio la concezione binaria e dicotomica dei generi, ampiamente rilevabile nei documenti e nell'elaborazione del tempo) e la necessità di attualizzare l'intero impianto.

Le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi di oggi sono del tutto differenti da quelli di cento anni fa (ma anche da quelli di dieci anni fa) e vivono in contesti portatori di istanze nemmeno confrontabili. *La scuola nuova, detta in una frase, sarebbe oggi, scuola vecchia*. Sono indubbiamente recuperabili alcuni principi, spogliati della retorica e del paternalismo che ha caratterizzato quella stagione storica: indubbiamente la centralità delle studentesse e degli studenti e l'idea della loro attivazione. Persino questo principio, tuttavia, ha necessità, oggi, per risemantizzare il concetto di “nuovo”, di essere tradotto non semplicemente in centralità e finalizzazione, bensì in partecipazione e co-decisionalità.

Ciò che davvero dovremmo apprendere dal movimento che in quegli anni è riuscito, realmente, a porre l'educazione e i sistemi di istruzione al centro del discorso pubblico, è proprio il movimento

stesso, il coinvolgimento, la convergenza cioè di centinaia e poi di migliaia di persone da tutto il mondo che hanno condiviso la necessità di trovare mediazioni per rinnovare educazione e sistemi di istruzione. Possiamo allora ricavare un'importante esortazione dalla rilettura di quel periodo storico e delle sue formalizzazioni teoriche, metodologiche, didattiche: quella volta a ridefinire il rapporto tra ricerca e pratica didattica, all'insegna di una rinnovata collaborazione e di una fecondazione reciproca.

Educazione nuova e azione didattica: prospettive e sfide per l'attualizzazione

L'ipotesi interpretativa che oggi si ritiene accettabile rispetto ai principi della LIEN fa riferimento, dunque, non ad una loro assunzione come valori assoluti, ma piuttosto ad una loro revisione contestualizzata e ad una trasformazione attualizzata, che necessita da una parte di specifici percorsi di ricerca, dall'altra di sperimentazione di pratiche nei recenti contesti educativi e formativi. Ed è proprio, in tal senso, che ci paiono assumere pieno valore sia l'iniziativa assunta dalla SIRD con il convegno e che le ricerche di seguito presentate.

Rimandando ad approfondimenti trattati altrove (Maccario, 2021)¹ si ritiene qui solo di accennare ad alcune sfide o punti che richiedono una riflessione attenta, corroborata da esperienza sul campo e sforzi di ricerca, quali ad esempio:

- l'esigenza di costruire forme attive di educazione intorno ad una intenzionalità formativa ben delineata ed esplicitata in termini intersoggettivamente giustificabili; di chiarire le migliori direzioni rispetto alle quali s'intende intervenire sull'attività dell'altro, con lo sviluppo di processi di curricularizzazione secondo

1 D. Maccario (2021), "Nuovi educatori" e prospettive di didattica "generativa". Azione educativa e *competency-based education*, in D. Maccario (a cura di), *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio*, FrancoAngeli, Milano.

chiavi di coerenza esterna, a partire da un'adeguata interpretazione di situazioni e bisogni, e interna, mediante processi accuratamente orientati di trasposizione didattica dei saperi ed oggetti educativi;

- un'attenta regolazione dei rapporti con la realtà, punto di partenza e di ritorno dell'attività del soggetto che si vuole sollecitare ad apprendere attraverso forme 'profonde' di coinvolgimento, rapporti da mediare e regolare attraverso dispositivi e situazioni didattiche studiati per risultare adeguatamente rappresentativi dei problemi e fenomeni da conoscere e per favorire esperienze 'protette' e potenzialmente generative e moltiplicatrici di conoscenza; questo, peraltro, in chiave non riduttivamente improntata al 'far fare', ma piuttosto a 'far agire' con esercizio di responsabilità e consapevolezza, proponendo un'opportuna articolazione tra registro pragmatico e registro epistemico di attività;
- l'esigenza di sostenere l'attività del soggetto in apprendimento attraverso adeguate forme non solo di supporto, cura educativa, ma anche e soprattutto di responsabilizzazione e co-partecipazione alle attività d'insegnamento/apprendimento e valutazione.

I contributi della sessione

Il primo contributo, proposto da Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco, Tania Parisi ed Ester Micalizzi, riprendendo il tema della valorizzazione delle differenze dal Congresso di Nizza del 1932, ci introduce ai temi della disabilità e della differenza secondo una logica di partecipazione. Attraverso una ricerca sul campo improntata al principio "nulla su di noi senza di noi", alla quale ha partecipato un panel di disabili esperti, ha cercato di formulare proposte per la costruzione di un concetto condiviso di "abilismo", una specifica forma di discriminazione, con l'obiettivo di addivenire alla costruzione di uno strumento di rilevazione. La ricerca si inquadra in un progetto più ampio sulla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica "ESI-P - Towards a schoolwide framework for the Evaluation of the quality of School Inclusion: a Pilot project".

Il successivo contributo (Iannotta I.S., Ferrantino C. & Gragnaniello D) si rifà a Ferrière, che con *Trasformons l'école* (1920) sposta sulle esigenze educative dei discenti il focus sul tempo e lo spazio facendoli diventare elementi pedagogicamente decisivi e ne evidenzia il collegamento con quanto espresso nelle Indicazioni Nazionali (2012; 2018). Il contributo si autodefinisce come preparatorio rispetto a un'indagine sull'utilizzo del tempo e dello spazio nelle scuole dell'infanzia di Salerno.

La proposta di Luisa Zecca e Valeria Cotza richiama l'attenzione sulle aspirazioni democratiche e progressiste alla base dell'attivismo pedagogico e delle esperienze delle "scuole nuove" evidenziandone l'attualità attraverso una lettura diacronica che individua nell'educazione popolare. All'analisi diacronica si affianca il racconto delle pratiche, analizzate attraverso focus group, in uso in una scuola popolare della "seconda opportunità" con intento analitico e di sviluppo.

Nel contributo di Chiara Annovazzi e Sonia Peloso ci viene presentato un dispositivo di formazione degli insegnanti sviluppato nell'ambito di un progetto internazionale che attraverso metodologie attive di sviluppo ha contribuito a complessificare il concetto di dispersione scolastica in direzione di una visione complessa e sistemica, capace di stimolare l'innovazione didattica e un miglioramento della qualità dell'offerta formativa per l'intero gruppo classe, in linea con gli auspici del Congresso di Nizza.

Il saggio proposto da Mara Marini e Francesca Santini, in relazione ai punti di accordo raggiunti nel Congresso di Nizza (1932), si concentra sull'importanza degli ambienti di apprendimento nel soddisfare le esigenze non solo intellettuali, ma anche emotive di bambine, bambini e adolescenti e, nello specifico, sull'impatto delle pratiche degli insegnanti sull'esperienza scolastica degli studenti (comportamento scolastico, interesse nei confronti della scuola e benessere generale). Lo studio presentato nasce con l'obiettivo di testare un modello di mediazione secondo il quale la presenza di relazioni positive tra docenti e studenti ha un impatto indiretto sul rendimento accademico attraverso il benessere scolastico percepito. L'indagine, di natura quantitativa e longitudinale, si colloca all'interno di un più ampio progetto di ricerca che vede coinvolti diversi

licei romani. I dati, raccolti nell'anno scolastico 2020-21 attraverso un questionario self report, evidenziano che la presenza di relazioni positive con i docenti favorisce il successo accademico potenziando il benessere scolastico esperito e che le competenze socio-relazionali dei docenti rappresentano un aspetto non trascurabile della loro professionalità.

Il contributo di Sara Gabrielli rendiconta il percorso ed alcuni esiti di uno studio condotto nell'ambito dei corsi di laurea pedagogici di Sapienza, Università di Roma, in riferimento ad esercitazioni di ricerca educativa condotte secondo un approccio esperienziale e collaborativo, volto a coniugare teoria e pratica, che introduce alcuni principi dell'attivismo pedagogico nella didattica universitaria. Nell'anno accademico 2021-2022, nell'esercitazione coordinata dal Guido Benvenuto si è scelto di focalizzare l'attenzione sul rapporto tra valutazione universitaria e didattica a distanza, tematiche che potessero coinvolgere gli interessi degli iscritti che stavano vivendo in prima persona la modalità della DAD. Dopo una fase iniziale di formulazione delle ipotesi e di ricognizione della letteratura, il lavoro di gruppo ha portato alla costruzione di un questionario le cui risposte mettono in evidenza gli aspetti sia positivi che negativi riscontrati nella preparazione e nello svolgimento degli esami a distanza, mostrando differenze tra gli iscritti ai diversi anni di corso.

La proposta di Martina Albanese e Lucia Maniscalco espone una ricerca volta ad approfondire il ruolo dell'insegnante in riferimento alle teorizzazioni e ai costrutti propri del Metodo Montessori che, com'è noto, fra gli elementi qualificanti, enfatizza l'importanza di fare riferimento a basi scientifiche nella decisionalità didattica, pone al centro dell'agire dei docenti l'autonomia del bambino, richiama l'esigenza di costruire l'ambiente di apprendimento e di gestire l'interazione didattico-educativa in base al fondamentale principio "aiutami a fare da solo". La commistione tra le recenti scoperte sul funzionamento del cervello e i principi guida del Metodo Montessori sono alla base dell'indagine quali-quantitativa svolta con 392 docenti di scuola primaria e scuola dell'infanzia di alcuni istituti siciliani durante l'A.S. 2020/2021. La ricerca si è proposta, tramite la costruzione e la somministrazione di un

questionario semi-strutturato, di misurare le prassi quotidiane degli insegnanti per comprendere quanto esse convergano o divergano dai costrutti individuati.

Nel saggio di Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo e Marta Pellegrini, si propone una ricerca che, anche valorizzando la visione proposta da Ferrière sull'Educazione nuova, si focalizza sull'esigenza di trovare soluzioni possibili per il miglioramento dei livelli d'istruzione in un contesto di *full inclusion*. In questa prospettiva, si presenta un progetto di ricerca nazionale, condotto sulla base della metodologia della *Design Based Research*, che offre risposte al problema della comprensione del testo. Il progetto ha individuato nel *Reciprocal Teaching* come strategia di alta efficacia sia per gli allievi a sviluppo tipico che per i "cattivi lettori", con particolare riferimento agli allievi con disabilità intellettiva media, DSA e con altri BES.

Il contributo, a cura di Alessandro De Vita, reinterpreta il sesto principio della Charte de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle del 1921, dove si sottolinea il concetto di co-educazione. L'autore, attraverso un'interpretazione del tutto originale di tale principio, apre all'idea che esso riguardi le modalità didattiche e comportamentali che i docenti dovrebbero adottare per rispettare e valorizzare le specificità femminili e maschili degli alunni e delle alunne ed anche indurre una riflessione sui benefici diversi che insegnanti di sesso femminile e quelli di sesso maschile possano apportare soprattutto nella scuola primaria. In tal senso, assumendo una posizione non facilmente condivisibile, egli asserisce la necessità che si sviluppino percorsi di formazione per sostenere specificamente la formazione dei maestri di sesso maschile e promuovere in loro la consapevolezza dei benefici di cui alunni e alunne di scuola primaria possono godere confrontandosi con maestri e maestre che possono rappresentare modalità diverse di valorizzare i bisogni e le identità di genere.

La proposta di Emilio Lastrucci sembra coniugare i principi ispiratori della LIEN, con l'afflato innovativo proposto dall'Agenda 2030 dell'ONU dove si prevede il raggiungimento, entro la fine del decennio, di un obiettivo specifico relativo alla convivenza pacifica e alla non violenza, ritenuto strategico al fine di garantire una socie-

tà più inclusiva e di conseguenza una maggiore uguaglianza e giustizia sociale. Il contributo illustra i pilastri teorici e metodologici di un nuovo progetto pedagogico che coniuga la promozione della cultura della pace con quella della cittadinanza globale, e le articolazioni più specifiche del programma didattico-educativo che ne scaturisce.

L'autrice dell'ultimo contributo presentato nella sessione, Daniela Gulisano, propone un'esortazione a fare dell'anniversario della proclamazione dei principi della LIEN, una sollecitazione a rileggere nell'attualità i principi e le sfide educative lanciate in quel periodo e ora impiegabili per definire l'educazione del XXI secolo. Con tale posizionamento, secondo l'autrice, risulterebbe in particolare significativo, riprendere, analizzare e confrontare il "documento di Calais" con i Principi Guida per la promozione della qualità nella scuola inclusiva del 2009, in cui si sottolinea l'importanza di ampliare la didattica flessibile e attiva, secondo un "approccio europeo e internazionale alla scuola inclusiva".

Introduzione Panel 2

Quale scuola e quali servizi educativi per i cittadini del mondo

Giovanni Moretti, Giombattista Amenta e Luca Girotti¹

1. Attualizzare e contestualizzare la proposta educativa di Ferrière

La proposta di Ferrière sulla Nuova Educazione (1925) conserva una carica innovativa, che consiste principalmente nella sua capacità di contribuire ad attualizzare e contestualizzare la riflessione educativa su alcune grandi aree prese in esame: l'organizzazione, la vita fisica, la vita intellettuale, l'organizzazione degli studi, l'educazione sociale, l'educazione artistica e morale. In particolare la proposta di Ferrière è per noi tutti uno stimolo alla riflessione, perché ci invita ad assumere una postura globale e sistemica per immaginare il futuro cittadino mondiale. Tale postura è indubbiamente rilevante oggi, a fronte della emergenza sanitaria, che ci obbliga a riconsiderare nel profondo lo svolgersi dei processi educativi e delle forme della comunicazione e dell'apprendimento intergenerazionali. Esiti

1 Giovanni Moretti, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, giovanni.moretti@uniroma3.it; Giombattista Amenta, Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali, Università degli Studi di Messina; Luca Girotti, Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, luca.girotti@unimc.it. Il contributo è stato progettato e condiviso dai tre autori. Per quanto riguarda la scrittura dei singoli paragrafi: il paragrafo 1 è stato scritto da G. Moretti, il paragrafo 2 da G. Amenta, il paragrafo 3 da L. Girotti; il paragrafo 4 è scritto dai tre autori.

di ricerca raggiunti da più discipline convergono nel dirigere l'attenzione non solo sulle esigenze dei singoli e delle comunità, ma anche e soprattutto sulla sostenibilità dei comportamenti e dell'utilizzo delle tecnologie da parte delle persone umane, alle quali è sempre più richiesta la maturazione della consapevolezza dei legami reciproci con tutti gli esseri viventi ovunque essi si trovino sulla Terra. La sfida posta a suo tempo dal documento di Ferrière è stata accolta e riproposta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), che avendo compreso l'importanza di riflettere in modo trasversale sui 30 punti di Ferrière, a partire dagli esiti della ricerca didattica ed educativa e dai traguardi raggiunti osservando innovative iniziative progettuali, ha chiamato a raccolta la comunità scientifica e i docenti, organizzando il Convegno Internazionale SIRD, che si è tenuto a Salerno e Roma, il 25-26 novembre 2021, dal titolo "*Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*". Nel complesso i contributi presentati nella seconda sessione del Convegno SIRD (Chair: prof. Giovanni Moretti; Discussant: proff. Giombattista Amenta e Luca Girotti), hanno confermato l'attualità del documento di Ferrière e la sua generatività nel favorire l'emergere di interessanti contributi di riflessione in merito a quale scuola e a quali servizi siano immaginabili per supportare la crescita dei tanto auspicati "cittadini del mondo".

I contributi hanno approfondito le tematiche trattate da Ferrière tenendo conto delle evidenze quali-quantitative raccolte in modo sistematico durante il periodo emergenziale in Italia, caratterizzato dalla incertezza e dalla necessità di riprogettare le attività educative e più in generale di ripensare la scuola ed i servizi educativi assumendoli a pieno titolo come "beni comuni", ovvero come risorse indispensabili sia per contrastare le insicurezze e le povertà educative, sia per concorrere a definire il profilo umano e culturale dei cittadini del mondo. La possibilità di contribuire alla crescita dei cittadini del mondo, infatti, implica la comprensione del perché e del come presidiare nei processi educativi la socialità positiva allargata, e potenziare la comunicazione, il confronto e la cooperazione tra le persone, anche nelle situazioni che oggettivamente limitano o impediscono la vicinanza fisica.

Ecco dunque che insieme alle innumerevoli criticità, la riflessione sulla “*organizzazione*” della scuola parte dalla rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei e all’avvio della esperienza educativa delle “bolle” (Giovanni Moretti, Arianna L. Morini, Bianca Briceag, Alessia Gargano). Non sono emersi contributi che hanno focalizzato la “*vita fisica*” nella Scuola Nuova. Riguardo alla “*vita intellettuale*”, si ragiona sulle evidenze che per mettono di approfondire la necessità di sviluppare le abilità cognitive e metacognitive a scuola (Marta Pellegrini) e si confrontano alcuni elementi della proposta di Ferrière con il Life Design per ripensare come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura (Teresa Grange, Chiara Annovazzi). Dalla osservazione della “*organizzazione degli studi*”, emerge il valore strategico della pratica del testo libero per la promozione della cittadinanza attiva (Beatrice Bramini, Nerina Vretenar). La osservazione della “*educazione sociale*” tiene conto delle esperienze di formazione all’imprenditività e alla cooperazione da inserire nei percorsi scolastici ed extrascolastici (Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Giorgio Mion, Marzia Micheletti, Michela Cona, Giulia Lonardi), dell’analisi dei processi di partecipazione e autoregolazione dell’apprendimento per la promozione della scuola democratica (Paolo Sorzio). La riflessione sulla “*educazione artistica e morale*” è svolta a partire da una manifestazione on-line proponendo una reinterpretazione del concetto di emulazione (Sergio Miranda; Rosa Vegliante; Antonio Marzano) e dalla analisi del modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) in relazione alla valutazione di sistema a partire dall’educazione artistica e morale (Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli). Con riferimento al fatto che “L’educazione deve consentire al ragazzo di cogliere le complessità della vita sociale ed economica del nostro tempo” (Congresso di Nizza, 1932) si presenta la realtà degli Studenti con cittadinanza non italiana alla Sapienza, dall’esperienza di studio alla transizione al lavoro (Irene Stanzione; Andrea Marco De Luca; Emanuela Botta). Infine i principi della Nuova Educazione sono considerati in relazione alla esigenza di predisporre una scuola intesa come ambiente inclusivo in grado di valorizzare il digitale e fronteggiare la pandemia (Paolina Mulè, Giuseppe Spadafora).

Qui di seguito si approfondiscono due dimensioni prese in esame da Ferrière; la prima non è stata esplorata direttamente dai gruppi di ricerca educativa partecipanti alla sessione, la seconda è emersa con chiarezza e andrebbe considerata come strategica.

2. L'uso di ricompense e sanzioni secondo Ferrière: quali opzioni?

Anche se i lavori presentati nella seconda sessione del Convegno SIRD documentano l'attualità di numerose istanze derivabili dal contributo di Ferrière e dimostrano quanto fungano da importanti riferimenti nella formazione e nella promozione della crescita dei "cittadini del mondo", non sono emersi contributi riguardanti i criteri numero 24 e numero 25 dei 30 compresi nel documento di Ferrière e assunti per definire l'educazione nuova (Ferrière, 1925), ovvero quelli concernenti l'uso di ricompense e di sanzioni. Nonostante Ferrière e numerosi sostenitori del suo movimento si siano variamente proposti di liberare l'educazione, una volta per tutte, da talune propensioni trasmissive e autoritarie tipiche della scuola tradizionale che, perciò, sembrava intenta più a formare soldati che cittadini, purtroppo, i loro propositi sembrano realizzati solo in parte. Invero, affermando che "2. L'educazione deve rispettare l'individualità del ragazzo" (cfr. Carta della LIEN del 1921: principi di adesione), ovvero che debba tener conto delle sue peculiarità, puntualmente ignorate dalla scuola tradizionale, nonché dei suoi interessi, delle sue inclinazioni e dei suoi impulsi naturali, è evidente l'intenzione di restituirgli dignità. Tuttavia, come si dirà brevemente di seguito, si tratta di un intento in parte contraddetto o quantomeno limitato allorquando, nel documento del 1925 comprendente le 30 caratteristiche delle scuole nuove (Ferrière 1925), si assume che:

"24. La Scuola nuova agisce attraverso ricompense o sanzioni positive";

"25. La Scuola nuova agisce attraverso punizioni o sanzioni negative. A. Per quanto possibile, le punizioni sono in diretta correlazione con la colpa commessa. B. Le punizioni mirano a permettere al bambino, con mezzi adeguati, di raggiungere il fine buono che non ha raggiunto o che ha raggiunto male. C. Nei casi gravi, non ci

sono sanzioni previste dal codice, ma un'azione morale personale da parte di un adulto, amico del colpevole.”

Ora, affermare che le punizioni siano “in diretta correlazione con la colpa commessa” e “agire attraverso punizioni o sanzioni negative”, nell'intento di “permettere al bambino [...] di raggiungere il fine buono che non ha raggiunto o che ha raggiunto male” può comportare alcuni rischi. In particolare, sulla base di quanto proposto da Ferrière e sopra riportato, nella gestione di situazioni complesse, l'educatore potrebbe essere tratto in inganno e ritenere legittimo accettare, ammettere e incoraggiare quelle parti del sé dell'educando che muovono verso “il fine buono” e, al contrario, rifiutare, avversare e contrastare quelle che deviano, ovvero che si oppongono, resistono o boicottano il raggiungimento dell'obiettivo. Il rischio, così facendo, è di riconoscere una specie di diritto di esistenza a quelle componenti del sé dell'educando ritenute appropriate e di negarlo a quelle giudicate inappropriate.

Invero, se si assume che “2. L'educazione deve rispettare l'individualità del ragazzo” (cfr. “Carta della LIEN del 1921: principi di adesione”), non si può prescindere dal considerare a tutto tondo le sue peculiarità, i suoi interessi, le sue inclinazioni, comprese le sue ambivalenze e le sue resistenze, che sottendono pur sempre parti del sé legittime, preziose e utili per affrontare le difficoltà e i compiti che incontrerà durante l'esistenza. Per intenderci, dinnanzi a condotte che deviano rispetto a un certo obiettivo educativo prefisso, l'educatore si trova in una posizione del tutto analoga a quella dello psicoterapeuta che deve fronteggiare determinati meccanismi e comportamenti difensivi del cliente. Alla stessa stregua, può considerare tali condotte come barriere che si frappongono al raggiungimento di importanti finalità da raggiungere o come parti legittime e importanti della personalità. In particolare, se interpretata la resistenza come struttura e/o dinamica sabotatrice che alligna nella personalità o nelle dinamiche motivazionali dell'educando o di chi chiede aiuto, è facile che si attivi per identificarla, svalutarla e/o rifiutarla (Amenta, 2021).

Al contrario, se l'educatore assume una concezione antropologica di tipo umanistico quale, ad esempio, quella che si può individuare nella Psicoterapia della Gestalt, potrà concepire la personalità

come sistema complesso di forze, di nuclei e di polarità. Le resistenze eventuali, pertanto, potrà considerarle come manifestazioni difensive di talune parti legittime e preziose del sé, ancorché possano manifestarsi in maniera disturbante e perfino disfunzionale. Ne deriva che, anziché individuarle, debellarle o distruggerle, sia in contesto educativo, sia in quello terapeutico, risulta fondamentale integrare le resistenze e ricondurle al loro ruolo adattivo ammorbidendone la rigidità, ovvero promuovendone la consapevolezza, accogliendole e valorizzandole opportunamente (Perls, 1980).

3. La dimensione organizzativa come questione strategica

Il valore degli interessanti contributi che hanno animato la seconda sezione parallela dei lavori è da rintracciare nell’impegno assunto a celebrare il centenario della Ligue come ricercatori che, da differenti approcci e con diverse argomentazioni, si confrontano con le proprie radici e intendono “fare la storia”, non limitandosi ad assistervi o a raccontarla. In questa delicata fase di transizione, “l’apporto della ricerca educativa è fondamentale per informare i processi decisionali e orientare le pratiche a partire da una lettura della realtà con le lenti della scienza” (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021), a partire dalle esperienze vissute nelle scuole e nelle università.

Fra le molteplici tematiche degne di nota, nell’attuale contesto pandemico, è opportuno sottolineare la dimensione organizzativa, perché – in realtà – non pare fuori luogo ipotizzare che la sfida avviata cento anni or sono di una scuola nuova sia ancora da realizzare. In tal senso, è indispensabile riaffermare che l’educazione è democratica quando rimuove gli ostacoli al continuo sviluppo umano, conseguentemente vi è la necessità di ricerche educative che possano analizzare le condizioni contestuali che impattano sullo sviluppo umano così da giungere alla progettazione di interventi per favorire la continua emancipazione delle persone dai vincoli e dalle pressioni che ostacolano l’apprendimento. Tali condizioni contestuali sono oggi, innanzitutto, date dalle complessità generate dalla pandemia, che sta mettendo a dura prova il nostro benessere fisico, ma soprattutto psicologico e pedagogico, sollecitando a lavo-

rare in ottica preventiva e in sinergia tra il contesto scolastico, familiare e sociale e a porre al centro attività di didattica emancipante e capacitante per incrementare, da un lato, la consapevolezza delle proprie risorse e dall'altro lo sviluppo di risorse che possano permettere di affrontare le sfide del presente su cui si gioca il futuro. Da questa sfida non può essere esclusa la riflessione sulla valutazione, in particolare la valutazione di sistema e la sua funzione di accompagnare la crescita delle giovani generazioni e contribuire al miglioramento della società. Di significativo interesse potrebbe essere un confronto intorno all'esperienza delle scuole DADA e alla valutazione sperimentata, così come quelle legate a progetti volti a esternalizzare il sapere pedagogico di un'innovazione pedagogico-didattica attraverso incontri di monitoraggio riflessivo. Il periodo pandemico ha anche creato le condizioni per una seria discussione intorno ai luoghi educativi. Ricerche educative in grado di arricchire la riflessione pedagogica e didattica sulle attività proposte nelle ormai note "bolle" durante la pandemia nei servizi educativi integrati 0-6 possono valorizzare quanto appreso al fine di riprogettare l'offerta educativa nel periodo post-emergenziale.

Nel 2021 come nel 1921 resta la sfida di fare della scuola, soprattutto di quella secondaria di primo grado che sembra già da alcuni anni in grande sofferenza, un laboratorio di pedagogia pratica, in cui si è preparati ad affrontare la vita con le sue esigenze materiali e morali, in classi in cui tutti e tutte si conoscono e si esprimono, dialogano e progettano, collaborano e condividono delle responsabilità.

4. Alcune considerazioni conclusive

La sessione ha ospitato esiti di ricerche ancora in corso o concluse di recente, che si distinguono per gli obiettivi conoscitivi di partenza, per i destinatari presi a riferimento e per i contesti esaminati. Tuttavia nel complesso i contributi presentati hanno dimostrato di poter contribuire a focalizzare l'attenzione sui temi proposti da Ferrière, riattualizzandoli e contestualizzandoli, focalizzandone alcuni aspetti e dimensioni che possono contribuire ad arricchirne il po-

tenziale innovativo, nella prospettiva di procedere alla stesura di un nuovo Documento di respiro internazionale sulla Nuova Educazione. In questo senso possiamo affermare che i lavori della seconda sessione evidenziano in che cosa possa consistere il valore pubblico e la spendibilità sociale della ricerca didattica ed educativa.

Riferimenti bibliografici

- Amenta, G. (2021). Condotte oppositive e inclusione. Analisi dei processi e proposte per l'intervento. In R. Caldin, C. Giaconi (Eds.), *Pedagogia speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive* (pp. 11-25). Milano: Franco Angeli.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour l'ère nouvelle. Revue Internationale d'éducation Nouvelle*, 4(15), 4-8.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In *SIRD, La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perls, F.S. (1969). *Gestalt Therapy Verbatim*, Lafayette Ca., Real People: Real People Press (trad. it. *La terapia gestaltica parola per parola*, Astrolabio, Roma, 1980).

Introduzione Panel 3

Quali pratiche educative per i cittadini del mondo

Davide Capperucci, Patrizia Sposetti

La Sessione numero tre affronta il tema dell’elaborazione di una riflessione sull’apporto della ricerca didattica e educativa alla crescita di una generazione di cittadini del mondo, attraverso undici contributi che, da diverse prospettive, convergono verso l’obiettivo di elaborare proposte di pratiche educative efficaci per realizzare una scuola aperta, e capace di orientare, valorizzare e sviluppare le potenzialità delle giovani generazioni.

I contributi esaminano la questione posta dal Convegno *Quale scuola per i cittadini del mondo* cercando una risposta attraverso la pluralità di temi che caratterizzano la ricerca della nostra comunità scientifica oggi: la formazione delle e degli insegnanti, le strategie didattiche generali e disciplinari, la didattica per competenze, l’uso delle tecnologie digitali, la motivazione delle attrici e attori che popolano il mondo scolastico – studentesse, studenti, insegnanti in servizio e in formazione, famiglie e università –, la valutazione. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l’Éducation Nouvelle, e in un particolare momento storico, segnato dalla pandemia e dalle impensabili ricadute che questa ha avuto sulla scuola e sul concetto stesso di apprendimento-insegnamento, questi argomenti sono trattati rintracciando la radice profonda che può legare la scuola di oggi a una visione educativa che conserva intatta una carica di novità a distanza di un secolo. Questo legame, come evidenziano le studioso e gli studiosi che hanno partecipato alla sessione, è possibile solo a patto di una precisa assunzione di responsabilità e della presa in carico di una tra le scelte possibili: quella di un’idea di scuola attiva, partecipativa, coinvolgente, centrata sul “come” e non solo sul “cosa”.

1. Una scuola centrata sul come

Su un piano più generale, il contributo di Tammaro, Iannotta, Scarrano e Notti, dedicato alla professionalità dell'insegnante nella scuola dell'emergenza, recuperando l'attualità dei trenta punti di Ferrière, ha l'obiettivo di delineare un quadro della scuola italiana durante l'emergenza per meglio comprendere come la formazione a distanza abbia influenzato la professione docente. A tale scopo gli autori riprendono l'universo valoriale dell'educazione nuova mettendo in evidenza quanto la scuola, ancor più al tempo del Covid-19, debba porre attenzione all'apprendimento significativo e allo sviluppo di competenze trasversali.

Il tema della didattica è affrontato in quattro relazioni dedicate alla matematica, all'educazione linguistica e all'educazione musicale mettendo in luce l'importanza di porre al centro i soggetti attivi dell'apprendimento e non le strategie, le tecniche o i contenuti a sé stanti.

Nello specifico alla didattica della matematica sono dedicati due contributi: la relazione di Daniela Fadda e Giuliano Vivanet e quella di Donatella Merlo e Sonia Sorgato. La prima, *Sull'uso dei giochi digitali per la motivazione alla matematica. Implicazioni per la didattica derivanti da una revisione sistematica integrata da meta-analisi*, mette in luce quanto l'innovazione in sé non possa essere considerata un mezzo, recuperando il centrale valore del rapporto mezzi-fini in educazione. Attraverso una revisione sistematica l'autrice e l'autore hanno sintetizzato i risultati di venti studi selezionati sull'impatto dei giochi digitali sulla motivazione alla matematica dalla scuola dell'infanzia alla dodicesima classe. Nel discutere i risultati della meta-analisi, sono evidenziate le implicazioni per la pratica con l'obiettivo di sostenere la fiducia e l'interesse per la matematica. Il secondo lavoro, *Creazioni matematiche: tra ricerca individuale e risonanze collettive*, presenta la proposta di creazioni matematiche proveniente dalla pedagogia cooperativa di Freinet e dagli insegnanti che hanno basato le loro pratiche sulle esperienze e gli interessi dei bambini. Le autrici evidenziano che una creazione è allo stesso tempo un processo manuale e mentale, che riflette la ricerca personale, attivando le risorse intellettuali dei bambini, dando infine forma ai concetti astratti della matematica. Il lavoro valorizza l'importanza della sperimentazione e della discussione come efficace strumento

didattico e conoscitivo, teso a valorizzare il contributo e il modo di pensare di ogni studentessa e di ogni studente.

Il contributo di Patrizia Sposetti e Alessia Barbagli, *Il valore eversivo delle pratiche di educazione attiva. L'esperienza di una scuola media romana*, parte da una riflessione circa la inalterata attualità e l'ulteriore valore eversivo della Carta della LIEN i "Principi di adesione" per lo sviluppo di una alleanza internazionale di educatori, insegnanti, ragazze, ragazzi e genitori, per confutare la posizione secondo la quale la scuola democratica rappresenta una macchina della disuguaglianza e sostenere, al contrario, che questa rappresenti una macchina per la democrazia e per l'equità sociale. Sostenendo che il problema della scuola non sia il contenuto, ma le strategie di insegnamento, le autrici presentano un'esperienza di didattica democratica della scrittura e della letteratura, realizzata in una scuola secondaria di primo grado di Roma durante il lockdown.

All'educazione musicale è rivolto il lavoro di Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti, dedicato a *L'importanza della musica nel pensiero pedagogico di Adolphe Ferrière e la sua attualità per la promozione dell'inclusione scolastica*. Recuperando il ruolo di Adolphe Ferrière per l'elaborazione dei principi che hanno cambiato l'approccio dell'educazione musicale, verso una metodologia attiva, le autrici mettono in luce quanto la fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle possa essere letta come l'inizio di una tradizione pedagogica che considera la musica come un'esperienza estetica da concepire nel contesto di una nuova educazione. Il processo che porterà all'educazione musicale attiva trae riconoscimento e forza motrice anche dall'attenzione all'educazione artistica e morale, presentata come ambito specifico che caratterizza la nuova educazione nei trenta punti proposti da Ferrière nel 1919 e da lui rielaborati nella rivista *Pour l'Ère Nouvelle* (1925).

A *Le Tecnologie dell'obbligo. La scuola alla prova dei social media* è dedicata la riflessione proposta da Luciano Di Mele, sviluppata a partire dalla La Carta della LIEN che pone la creatività e l'espressività dell'alunno al centro dell'azione educativa per arrivare al ruolo delle tecnologie digitali come strumento che promuove il loro sviluppo. Alla luce della pandemia e del ruolo assunto dalla didattica a distanza, l'autore considera l'ingresso delle piattaforme digitali nelle scuole non come semplici strumenti ma come ambienti educativi naturali.

2. Una scuola tra ricerca, intervento e formazione

L'analisi e la delineazione di prospettive di ricerca, di intervento e formazione nei contesti scolastici è oggetto di quattro contributi che da angolazioni diverse individuano piani di riflessione e di azione.

Il testo di Vincenzo Arte e Mara Marini, *Innovare la scuola: un progetto di sperimentazione didattica nella "Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità"*, e quello di Silvia Ferrante, Guido Benvenuto e Irene Stanzione, *Le Istituzioni scolastiche nella costruzione di Patti Educativi con famiglie e territorio: un percorso di Ricerca-Formazione*, offre una riflessione sulla scuola come sistema aperto e inclusivo. Il primo presenta il progetto educativo sperimentale attivo da diversi anni in un liceo di Roma e i primi dati sul monitoraggio. Il progetto, basato su una metodologia educativa di ricerca-azione, persegue l'obiettivo di permettere a ogni studente e a ogni studentessa di diventare un soggetto attivo durante il processo di apprendimento, rispettandone la soggettività e creando un ambiente personalizzato dove ognuno possa esprimersi.

Il secondo contributo a partire dai 30 punti di Ferrière, e in particolare dal quarto, arriva al Piano Scuola 2021-2022, dove si chiede alle scuole di sottoscrivere Partnership familiari, scolastiche e comunitarie. L'attenzione delle autrici e dell'autore è focalizzata sull'idea di scuola come sistema aperto e democratico, evidenziando la necessità di indagare i contesti, sostenendo le possibilità di empowerment di intere comunità e presentando i primi strumenti per la definizione di un processo di ricerca-formazione.

Ancora nella direzione di una riflessione sui contesti scolastici in chiave valutativa va il contributo di Valeria Biasi, Giusi Castellana e Conny De Vincenzo dedicato a *La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza*. Nel testo le autrici affrontano il tema del contributo della scuola allo sviluppo delle competenze socio-emotive considerando le dimensioni del clima scolastico e della resilienza individuale a partire dall'adattamento italiano del Comprehensive School Climate Inventory integrato con una sottoscala sull'individualità nell'apprendimento, e l'elaborazione di una scala di resilienza derivata dal Devereux Student Strengths Assessment.

All'importanza del supporto che l'università, attraverso le e gli insegnanti in formazione, può offrire alla scuola, in un'ottica colla-

borativa, è dedicata la ricerca presentata da Alessandra La Marca, Federica Martino e Ylenia Falzone *Nessuno resta indietro: un progetto di service learning*. Nel considerare le opportunità offerte dagli interventi di service-learning in chiave di recupero, supporto e inclusione, le autrici presentano i risultati di uno studio condotto su 869 studentesse e studenti iscritti al corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, che durante il lockdown hanno svolto il tirocinio erogando complessivamente 60.000 ore di attività di recupero e potenziamento dell'apprendimento in modalità remota. Dall'analisi dei risultati emerge che tali attività didattiche hanno favorito lo sviluppo cognitivo e di apprendimento e che il progetto di service-learning ha portato alla riscoperta dell'inclusione, dell'integrazione e della responsabilità civica.

Sempre al service learning, delineato stavolta in chiave europea è dedicato, infine, il contributo di Maria Ermelinda De Carlo e di Marco Bartolucci, *Il volontariato nel curriculum della scuola del 2030: esperienze europee e dispositivi valutativi*. Partendo dal lavoro pedagogico di Ferriere, l'autrice e l'autore si concentrano sul ruolo del volontariato e del service learning come dispositivo pedagogico per riattivare gli studenti al fine di mobilitare le competenze di cittadinanza e combattere l'abbandono scolastico. A sostegno di ciò, vengono presentate le esperienze europee di ricerca azione partecipativa in cui, in modo transnazionale, il volontariato è stato sperimentato come "contesto di apprendimento informale e non formale" per lo sviluppo delle competenze chiave europee e in cui sono stati implementati dei toolkit per gli insegnanti nel campo della valutazione e dell'autovalutazione dell'apprendimento trasversale.

Le esperienze e le ricerche presentate all'interno della Sessione restituiscono la molteplicità delle prospettive teoriche e degli approcci metodologici con cui la riflessione pedagogico-didattica guarda la scuola di oggi, facendo tesoro della lezione appresa dai movimenti innovatori del passato, nel tentativo di renderla sempre più ambiente di apprendimento democratico, partecipativo, costruttivo, collaborativo attento ai bisogni degli studenti/delle studentesse e del contesto.

Introduzione al panel 4

I principi fondamentali della Carta LIEN tra i temi ricorrenti ed emergenti della ricerca educativa e didattica

Cinzia Angelini, Angela Piu

La sessione parallela ha offerto occasione di confronto e di riflessione su temi ricorrenti ed emergenti della ricerca educativa e didattica, che intersecano in vario modo alcuni dei principi fondamentali della Carta della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* del 1921 e successive rivisitazioni.

A partire da differenti prospettive e declinazioni, gli undici contributi ruotano attorno ad alcune linee comuni, di seguito organizzate in tre macroaree:

- la *formazione degli insegnanti e l'educazione dei futuri cittadini*, che raccoglie contributi che forniscono elementi di riflessione sulla crescita di generazioni di cittadini del mondo con una centralità sullo sviluppo delle competenze, che richiedono necessariamente diversi e nuovi approcci ai percorsi di formazione degli insegnanti;
- la *valutazione nei contesti formali e non formali*, con contributi che sottolineano l'urgenza di un agire valutativo che prenda le distanze da un modello manageriale e tecnocratico, per accogliere le istanze della ricerca che pone la valutazione quale parte integrante del processo formativo e didattico, atta a leggere e comprendere di volta in volta i bisogni degli allievi e del contesto in cui vivono a partire da una rinnovata intenzionalità e condivisione con i vari soggetti coinvolti;

- la *scuola tra tradizione e innovazione*, i cui contributi, nel presentare una rilettura e una reinterpretazione della tradizione, sollecitano il dibattito principalmente su principi e pratiche educative e didattiche finalizzate a realizzare una scuola capace di valorizzare e sviluppare le potenzialità delle giovani generazioni.

I contributi, pur se vari e diversificati per obiettivi, destinatari, metodologia di ricerca, discutono dunque questioni annose, da sempre dibattute, avvertite con urgenza dinanzi alle sfide poste dalla società odierna e a quelle imposte dalla pandemia da Covid-19, e oggetto di ulteriore e più approfondito confronto nel post-pandemia.

Formazione degli insegnanti e educazione dei futuri cittadini

Davide Capperucci presenta un'esperienza di ricerca internazionale sullo sviluppo delle competenze globali nei percorsi di formazione degli insegnanti di scuola primaria in Italia e negli Stati Uniti d'America, finalizzata a studiare progetti che mirano a formare insegnanti in grado di creare le condizioni affinché i loro allievi diventino cittadini globali, cioè attivi in un mondo interconnesso, comunicatori efficaci e agenti consapevoli.

Il confronto tra modelli di formazione iniziale degli insegnanti e la collaborazione tra esperti provenienti da contesti geografici e culturali diversi hanno consentito di condividere problematiche e prospettive del percorso di formazione esperito, nonché di discuterne gli aspetti critici per una possibile integrazione nel congegno formativo universitario italiano.

Anche la ricerca presentata da Arianna Giuliani pone al centro della riflessione lo studio di nuove strategie e strumenti per promuovere un'educazione attiva nell'ambito della didattica universitaria. Il contributo descrive un'esperienza di ricerca che ha coinvolto 56 studenti dell'Università Roma Tre. Agli studenti, tutti iscritti al Laboratorio di didattica della scrittura, sono stati proposti interventi educativo-didattici in modalità sincrona e asincrona, costituiti da attività individuali e di piccolo gruppo (5 o 6 partecipanti), con un uso flessibile e mirato del feedback formativo. I primi risultati di

ricerca sembrano indicare un mutato approccio all'apprendimento, che si è fatto più attivo e responsabile, e la crescita del senso di responsabilità nello studio e con i coetanei.

Le competenze di cittadinanza digitale rappresentano il tema centrale dello studio condotto da Francesco Maria Melchiori, Luigi Picci e Anna Maria Mariani. Gli autori e l'autrice propongono una valutazione ex-post di un'esperienza di ricerca suddivisa in due fasi distinte ma complementari: la prima dedicata alla definizione di uno strumento di misurazione e di metodi specifici per lo sviluppo di competenze di cittadinanza digitale negli insegnanti, alla quale hanno preso parte 351 soggetti, tra insegnanti in servizio e futuri insegnanti; la seconda dedicata a uno studio pilota nel quale il protocollo di ricerca è stato sperimentato con un gruppo costituito da 40 partecipanti che hanno aderito su base volontaria, che può offrire elementi per un confronto sull'elaborazione di una proposta progettuale di formazione.

Sempre riferito al digitale, ma in modo specifico all'utilizzo di dispositivi tecnologici da parte di giovanissimi utenti, è il contributo di Paolo Ferri, Susanna Mantovani, Chiara Bove, Paola Manzoni, Nicola Cavalli, Marina Picca. Si tratta di un tema di ricerca attuale, rilevante e significativo per la ricerca educativa sia per la pervasività che i dispositivi tecnologici hanno oggi nella vita dei bambini, sia per la condizione di confinamento e per i cambiamenti a livello organizzativo e sociale imposti dalla situazione emergenziale dovuti alla pandemia mondiale da Covid-19.

La ricerca, particolarmente significativa per rigore metodologico e ampiezza del campione, è stata condotta in Lombardia, la regione d'Italia colpita più duramente dalla prima ondata della pandemia, e ha indagato le abitudini e gli stili di vita di bambini in età prescolare e scolare in relazione all'utilizzo delle tecnologie sia a scopo didattico, sia nel tempo libero.

Il contributo, inoltre, mette in evidenza alcune variazioni riferite alla valutazione durante la DAD imposta dal primo *lockdown* e la DAD che è stata svolta un anno dopo, durante i vari periodi di chiusura che hanno interessato le scuole con tempistiche differenti, in relazione all'andamento della situazione sanitaria.

La valutazione nei contesti formali e informali

Nonostante una generale convergenza della letteratura scientifica sull'idea che il soggetto in apprendimento debba avere un ruolo attivo e partecipativo nel processo di valutazione, non sempre la teoria si traduce in prassi. È questo il punto di partenza della ricerca di Cristina Lisimberti e Katia Montalbetti. Le autrici presentano alcune esperienze di ricerca-azione condotte in diverse scuole e università italiane, con il comune obiettivo di valorizzare il pieno coinvolgimento degli studenti nel processo di valutazione. Docenti e ricercatori hanno avuto modo, così, di condividere significative considerazioni sulla stretta connessione tra valutazione e processi d'insegnamento/apprendimento, sull'importanza del feedback e sulle sue caratteristiche nel processo di apprendimento degli studenti, nonché di fornire spunti di riflessione sui percorsi di formazione degli insegnanti.

Con una focalizzazione sull'importanza delle competenze valutative degli insegnanti nei processi di miglioramento degli interventi didattici progettati e realizzati per allievi con disabilità intellettiva, nonché nei processi di rilevazione dei loro bisogni educativi e formativi, Antonella Nuzzaci, Anna Murdaca e Marinella Muscarà presentano una ricerca intesa a indagare se gli insegnanti che si percepiscono valutatori competenti si ritengono anche particolarmente capaci di intercettare i bisogni di apprendimento dei suddetti studenti.

Alla valutazione intesa come processo di miglioramento costante della didattica in classe si affiancano esperienze di apprendimento che, seppur strutturate, avvengono al di fuori dei contesti formali. In questo senso, Franco Passalacqua descrive "Arcipelago Educativo Estate", un progetto promosso da Save the Children con l'obiettivo di contrastare il *summer loss*. I dati raccolti al termine del progetto con questionari, interviste e focus group convergono e convergono su un aspetto determinante: la necessità di un dialogo costante e continuo tra gli insegnanti, che seguono i loro allievi nel percorso formale, e gli educatori, che anche se in contesti non formali, intervengono con obiettivi mirati assumendo un ruolo non marginale nel favorire il processo di apprendimento.

Infine, Giulia Pastori e Valentina Pagani richiamano l'attenzione sul ruolo che la ricerca educativa, in particolare con il ricorso a metodologie quantitative e miste, può svolgere nel ripensare il sistema dell'*accountability* per sostenere in modo sempre più efficace lo sviluppo di una scuola attiva. Il contributo offre, così, un'occasione di riflessione che si snoda lungo il tanto dibattuto e attuale tema della qualità e con un urgente e irrinunciabile ripensamento dei modelli e delle prassi di valutazione.

La scuola tra tradizione e innovazione

Sicuramente, quando si parla di innovazione scolastica, si fa riferimento a una scuola in grado di intercettare i cambiamenti storici e sociali da un lato, i bisogni di apprendimento degli allievi dall'altro, e di metterli in relazione in un processo costruttivo, attivo e proattivo, reso possibile anche – ma non solo – dalle infinite potenzialità degli strumenti tecnologici sempre più sofisticati di cui molti oggi dispongono. Tuttavia, non sempre ciò che è innovativo è anche *nuovo*: una rilettura e reinterpretazione della tradizione può essere, a volte, portatrice di idee, modelli, strategie e soluzioni efficaci.

È su questo aspetto che il contributo di Salvatore Colazzo richiama l'attenzione. Le narrazioni popolari, patrimonio dell'oralità che nel corso del tempo alcuni studiosi lungimiranti hanno provveduto a conservare grazie alla trasposizione scritta, costituiscono una testimonianza pregiata del funzionamento delle società tradizionali, ma possono anche diventare una base sulla quale costruire espressioni creative che, pur ponendosi in una relazione di continuità con il passato, lo reinterpretano in chiave attuale, come testimone dell'identità culturale e al tempo stesso piattaforma di scambi e dialoghi interculturali.

Angela Maltoni, Antonella Lotti e Alessio Surian evidenziano chiaramente l'attualità di Célestin Freinet, un classico degli studi pedagogici, la cui attività si è svolta prevalentemente nella prima metà del secolo scorso e poco oltre. Il loro contributo presenta uno studio di caso volto ad indagare l'applicazione dei principi e delle tecniche freinetiani letti in un'ottica contemporanea da una inse-

gnante di una classe ligure. I suoi allievi sono quindi incoraggiati a collaborare, a utilizzare la biblioteca scolastica in sostituzione dei libri di testo, a valutare il lavoro svolto in classe in funzione di una relazione costante e circolare tra allievi e insegnante; quest'ultima, a sua volta, basa i suoi insegnamenti su contenuti pratici, direttamente ispirati ai bisogni espressi dagli allievi e in considerazione delle loro esperienze di vita passate e future. Le considerazioni conclusive aprono a riflessioni interessanti su un agire educativo e didattico fondato su un uso flessibile di tecniche e capacità di lettura del contesto di vita dei bambini e dei loro bisogni, lasciando così emergere da un lato posizioni nettamente contrarie alla tecnologizzazione dell'insegnamento, dall'altro la necessità di profili professionali altamente competenti.

Conclude questa sezione l'*excursus* di Silvia Fioretti attraverso i documenti programmatici della scuola primaria in Italia alla ricerca dei principi della *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*. L'analisi, rigorosa e interessante, è stata condotta sui programmi ufficiali e sulle indicazioni prodotti dal 1955 a oggi, per individuare i significati e le (re)interpretazioni dei principi della *Ligue* ed eventuali adattamenti e trasposizioni nella scuola primaria italiana.

Introduzione al Panel 5

Contributi per l'educazione e la scuola a cento anni dalla LIEN

Massimo Margottini, Pia Cappuccio, Paolo Sorzio

“In didattica la ruota viene riscoperta di continuo”. È con questa frase che J.H. Block nel suo volume *Scuola, Società e mastery learning* introduce quei principi di individualizzazione dell'insegnamento che, a prescindere dalle differenze individuali, mostrano sperimentalmente come sia possibile tendere all'ideale pansofico e che forse hanno segnato, più di ogni altra teoria, la ricerca didattica della seconda metà del XX secolo. Anche se, a ben vedere, la ruota non è mai la stessa.

Non stupisce quindi se nel rileggere le sette tesi della Carta della *Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* del 1921 e i trenta punti per una educazione nuova, che Adolphe Ferrière pubblica qualche anno più tardi, le si trovi ancora di grande attualità ma non solo, per molti aspetti possono essere lette addirittura come anticipazione di nuove tendenze: si pensi al rilievo attribuito all'ambiente naturale o all'importanza attribuita alla manualità e al lavoro manuale, all'attività motoria e sportiva per il benessere psicofisico.

I nove contributi presentati nella sessione 5 del Convegno, traendo linfa dalle tesi della Carta della LIEN e dal rinnovato dibattito sviluppatosi intorno ad esse a distanza di cento anni, sviluppano tematiche ad ampio raggio che possono essere raggruppate intorno a tre ambiti: contributi per una analisi critica dell'Education Nouvelle; contributi per la progettazione e valutazione in campo educativo; ambienti complessi per trasformare la didattica in chiave partecipativa.

Nel primo ambito s'iscrivono tre relazioni: quella di Antonella

Lotti, Diego Masi e Alessio Surian, che si propone di mettere a confronto le riflessioni di Ferrière e le pratiche di Freinet avvalendosi di una ricerca fotografica; quella di Franca Zuccoli e Anna Ferri che propongono un'analisi comparativa tra i principi avanzati con il movimento dell'*education nouvelle* e il metodo sperimentale di Giuseppina Pizzigoni; infine quella di Giancarlo Cavinato, sull'educazione alla cittadinanza su scala globale.

Il contributo di Lotti, Masi, Surian, mettendo a frutto una visita all'attuale scuola di Vence, aperta da Freinet nel 1935, anche attraverso una documentazione per immagini, mette a confronto le riflessioni di Ferrière e le pratiche realizzate da Freinet, evidenziando analogie e differenze nel contributo di ciascuno per una nuova lettura politica, sociale e trasformativa dell'educazione e della scuola. Il contributo di Zuccoli e Ferri si focalizza sul metodo Pizzigoni evidenziando i punti di contatto tra la Scuola Rinnovata e il movimento dell'*education nouvelle*, con un focus, in particolare, sul ruolo dell'ambiente e della natura, l'esperienza diretta e la dimensione costruttiva e sociale della conoscenza. Giancarlo Cavinato, partendo dalla Dichiarazione dell'ONU sui diritti dell'infanzia propone una riflessione sulle buone pratiche utili a promuovere una cittadinanza planetaria a partire dalla scuola. Lo scopo è quello di educare per favorire la rottura delle stereotipie cognitive e culturali rispetto all'Altro, riconoscere la ricchezza delle esperienze delle bambine e dei bambini di tutto il mondo. L'aspetto rilevante di questa prospettiva è il riconoscimento dell'universalità umana nella varietà delle realtà sociali e culturali.

Il secondo ambito è caratterizzato dalla tematica relativa a studi e ricerche che orientano alla riflessione delle necessità in ambito educativo e formativo della progettazione e valutazione. In questo ambito si inseriscono i contributi di Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Ilenia Amati, Stefania Massaro e Maria Concetta Rossiello; di Katia Fiandaca e Leonarda Longo; di Giulia Toti, Eliana Bucchi, Vanessa Candela, Ermelinda De Carlo; di Marco Giganti.

Il contributo di Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Ilenia Amati, Stefania Massaro e Maria Concetta Rossiello delinea un interessante studio esplorativo, dal punto di vista fenomenologico, condotto sull'inserimento di trentacinque bambini dai 5 ai 28 mesi nel vivaio

“Matite colorate” di Matera. L'indagine esplora le variabili concentrando l'osservazione sul processo durante le interazioni tra genitori di bambini ed educatori. Il lavoro presentato da Katia Fiandaca e Leonarda Longo riporta e discute i risultati di un originale studio condotto nell'a.a. 2020/201 con 869 studenti iscritti al CdLM in Scienze della Formazione Primaria di Palermo, la cui finalità è stata la creazione di un modello sostenibile, di strategie e strumenti innovativi per il recupero e dei processi di apprendimento degli alunni fragili, a distanza, durante l'emergenza. Giulia Toti, Eliana Burchi, Vanessa Candela, Ermelinda De Carlo propongono uno stimolante contributo volto a valutare l'impatto dei progetti relativi all'abbandono scolastico, per un necessario ripensamento degli interventi e delle modalità di valutazione di tali progetti. La relazione di Marco Giganti si focalizza sul rilievo della valutazione formativa come competenza chiave della professionalità docente e presenta due moduli formativi rivolti allo sviluppo di tale competenza. Marco Giganti parte dal concetto fondante la New Education International League, ovvero la centralità dello studente nella scuola. Sulla base di questo principio, andrebbe cambiato il paradigma stesso della didattica e della valutazione. Il suo contributo si è focalizzato sulla valutazione formativa. Questo aspetto ha una profonda influenza sull'educazione tout court. La valutazione formativa è una competenza chiave della professionalità degli insegnanti ma, in alcuni casi, non è adeguatamente sviluppata; pertanto, la riflessione proposta si basa su due moduli formativi, per lo sviluppo e le pratiche di condivisione delle soft skills a scuola.

La terza direzione di ricerca presentata nella sessione si riferisce al ripensamento dei contesti di apprendimento, nel duplice senso di una visione integrata dell'apprendimento, mediato da diversi ambienti e strumenti e, contemporaneamente, di una diversa comunicazione tra pari nell'ambiente prossimale.

Marika Calenda e Alessio Fabiano propongono una visione integrata dei digital learning environments, offrendo un contributo orientato a superare sia la contrapposizione tra didattica in presenza e a distanza, sia la convinzione dell'immediata trasferibilità della didattica tradizionale sulle piattaforme digitali; quello che Calenda e Fabiano propongono è una prospettiva completamente originale,

che invita a concettualizzare l'apprendimento come un processo che avviene in relazione a un ambiente complesso e composito di esperienze e mediato da diversi strumenti e settings. In questa visione, i processi di insegnamento e apprendimento possono essere ripensati, favorendo maggiormente la capacità di iniziativa degli studenti e delle studentesse. Il contributo di Elisa Truffelli si riferisce a un aspetto che *L'Education Nouvelle* ha sempre considerato cruciale nella democraticizzazione della scuola, ovvero la valutazione. Il contributo presentato si focalizza sulla rilevanza del peer-feedback, in particolare riguardo l'efficacia e l'impatto emotivo. Il peer reviewing si basa sul diverso registro comunicativo utilizzato dai pari, rispetto a quello degli insegnanti. Coinvolgere il gruppo dei pari nella valutazione reciproca conduce a una maggiore consapevolezza rispetto ai processi di apprendimento, propri ed altrui, un maggiore coinvolgimento nei processi interazionali in classe, una maggiore partecipazione delle studentesse e degli studenti nei processi didattici.

Introduzione al Panel 6

Rileggere oggi la LIEN. Sollecitazioni per la ricerca e la formazione

Filippo Gomez Paloma, Katia Montalbetti, Chiara Bertolini

La consapevolezza che, a cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, alcune barriere culturali e politiche non siano state ancora sgretolate, nonostante l'evoluzione scientifica delle Scienze dell'Educazione in questo ultimo secolo abbia fatto passi da gigante, ha invitato gli studiosi afferenti alla nostra società a porsi domande e a riflettere sui significati che oggi assumono i principi fondanti della Nuova Educazione. Si è colta, in pratica, l'occasione per riconoscere la significatività dei valori comuni, delle ambizioni, delle utopie concrete e dei riferimenti di tali principi, cercando di elaborare proposte di pratiche didattiche necessarie per realizzare una scuola aperta e capace di orientare, valorizzare e sviluppare le potenzialità delle giovani generazioni.

Si è giunti ormai a comprendere pienamente che la scuola, in quanto agenzia educativa connessa al territorio e condizionata fortemente dall'evoluzione della società debba – grazie al contributo fattivo indirizzato alla ri-costruzione di nuovi scenari culturali e sociali – risultare innanzitutto generatrice del cambiamento e della nuova lettura ed interpretazione della vita, prima ancora di essere indirizzata a soddisfare i bisogni che repentinamente evolvono e mutano con e per le nuove generazioni. Il tutto nel pieno rispetto dell'alveo di approcci, metodi e dispositivi validati scientificamente.

Partendo dai 30 punti di Ferrière (1925), che rappresentano esplicitamente le tematiche che connotano le discussioni e gli orientamenti delle scuole attive, la sessione parallela n. 6 – da noi coor-

dinata e commentata – ha raccolto interessanti studi e ricerche sui contributi che la Didattica e la Ricerca Educativa ha offerto in questi ultimi anni.

I diversi interventi hanno proposto approfondimenti su contenuti molto eterogenei (la valutazione, l'abilità di lettura, l'educazione sostenibile, l'educazione armoniosa, le competenze digitali ecc.), posto attenzione sia a contesti di educazione formale sia non formale, tenuto in considerazione i diversi segmenti della formazione (dalla prima infanzia all'istruzione superiore), dato voce ai diversi attori (insegnanti, educatori, ecc). Comune alla pluralità delle relazioni è stato lo sforzo – coerentemente con il tema del Convegno – non solo di richiamare in modo più o meno esplicito uno dei 30 punti di Ferrière, ma anche di attualizzare e rilanciare il significato dell'Educazione Nuova problematizzandolo alla luce delle sfide presenti nel contesto odierno.

Dall'insieme dei contributi presentati è possibile ricavare spunti interessanti che prefigurano linee di sviluppo sul piano della ricerca e piste di lavoro sul piano della formazione dei docenti.

Rispetto al piano della RICERCA, sono state presentate ricerche su scala locale, nazionale, europea ed extra-europea. Gli studi hanno fatto uso sia di approcci qualitativi, che quantitativi che misti. Le ricerche hanno dato voce ai diversi attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento, ponendo sotto la lente di ingrandimento qualche volta gli educatori dei servizi pre-scolastici e gli insegnanti della scuola, altre volte gli “apprendenti” nelle loro diverse età della vita e, dunque, riferiti sia a bambini, sia a ragazzi che ad adulti, senza dimenticare le famiglie. È possibile collocare le ricerche presentate entro due grandi “contenitori”, che nel loro complesso indicano una molteplicità di temi e linee che la ricerca potrebbe ulteriormente sviluppare.

Da un lato, si riconoscono lavori più di stampo esplorativo, volti a conoscere esperienze e situazioni. Possiamo intendere questi studi come punti di partenza, da cui progettare azioni di miglioramento e potenziamento dei processi di insegnamento-apprendimento. Sul piano della ricerca, certamente le conseguenze della pandemia sul “fare scuola” hanno catalizzato l'interesse degli studiosi. Sono stati riportati, infatti, gli esiti di alcune ricerche che, rispetto alle espe-

rienze di didattica a distanza e didattica digitale integrata, hanno raccolto le opinioni sia degli studenti di scuola secondaria di secondo grado che degli educatori di servizi 0-6, compiendo anche comparazioni tra il contesto italiano e quello brasiliano. Al centro degli studi più di stampo esplorativo sono state poste anche esperienze di didattica attiva e per certi versi innovativa, come e-twinning e iniziative di educazione in natura, quest'ultime esaminate attraverso il punto di vista delle famiglie.

Dall'altro lato, si riconoscono studi maggiormente volti a mettere a punto procedure didattiche e approcci di lavoro. Questo è avvenuto integrando due strade, seppur con equilibri di volta in volta diversi nei differenti studi: la rassegna bibliografica e la ricerca quali-quantitativa. In questo ambito, sono state avanzate interessanti proposte nella direzione della neurodidattica, ma anche in quella della didattica ludica. Sono state costruite, in contesto europeo, delle Linee guida per lo Sviluppo delle Competenze Digitali nei lavoratori delle Industrie Creative. È stata sperimentata nella scuola la pratica didattica della Lettura ad alta voce e sono state raccolte le opinioni degli insegnanti sperimentatori, allo scopo di monitorare ed eventualmente di migliorare e potenziare la procedura didattica tenendo conto delle difficoltà percepite.

Sul piano della FORMAZIONE trasversalmente ai lavori presentati emerge l'esigenza di non lasciare soli i docenti chiamati, nello scenario odierno, a far fronte a situazioni impreviste e/o a cambiamenti introdotti per via normativa, di fronte a cui non si sentono sempre adeguatamente preparati. Esemplicative in tal senso sono le relazioni che hanno focalizzato l'attenzione sul contesto emergenziale innescato dalla pandemia e sulle sue implicazioni a livello della didattica del quotidiano. Se da un lato le scuole non si sono fatte trovare impreparate e hanno saputo nell'urgenza adottare misure in risposta alla drammaticità della situazione, dall'altro i docenti hanno espresso un forte bisogno di essere supportati su più piani; non si tratta soltanto di intervenire per consolidare le competenze digitali, indispensabili nella gestione della didattica a distanza e/o nella didattica digitale integrata, ma più in generale di promuovere lo sviluppo di un approccio didattico rinnovato per meglio assolvere al compito educativo. Non meno attuali sono le direzioni di

lavoro che possono essere rintracciate nelle relazioni che hanno approfondito il tema della valutazione nel contesto scolastico mettendolo in dialogo con l'istanza di centralità dello studente. Sebbene la valutazione formativa sia stata formalmente legittimata, almeno nella scuola primaria, resta ancora molto lavoro da fare per mettere gli insegnanti nelle condizioni di poterla rendere attuativa nel loro fare quotidiano. Particolarmente interessante e meritevole di attenzione in prospettiva formativa è, inoltre, l'invito a tener conto nei percorsi delle motivazioni professionali che spingono ad avvicinarsi all'insegnamento in ragione dell'influsso che esercitano sul modo di pensarsi e di agire la professione.

In sintesi, il rinnovamento delle pratiche didattiche e educative nell'attuale scenario chiede di essere sostenuto e accompagnato in modo intenzionale e, in questa prospettiva, la formazione e la ricerca rappresentano leve preziose; gli spazi per passare dalla teoria alla pratica sono molto ampi e interpellano tutti coloro che hanno a cuore l'educazione. Un impegno congiunto fra ricercatori e professionisti diventa perciò indispensabile per innescare un circolo virtuoso; tale condivisione autentica offre l'opportunità di corroborare il legame tra riflessione e azione educativa mettendo in luce snodi irrisolti e contribuendo a trovare nuove piste interpretative e modalità attuative originali. In siffatto scenario, un ruolo fondamentale è affidato a chi per mandato istituzionale come le Università è incaricato della formazione degli insegnanti e dei professionisti dell'educazione e al tempo stesso rappresenta il luogo d'elezione per la ricerca a servizio della crescita integrata del territorio.

Introduzione al Panel 7

Educare al sociale attraverso l'inclusione, lo sviluppo di comunità educanti e la valorizzazione della persona

Anna Serbati, Donatella Cesareni

I contributi presentati durante la sessione 7 sono saldamente ancorati ai principi di adesione al Movimento delle Scuole Nuove, così come definiti nel 1921 e rivisitati nel 32 nel congresso di Nizza.

Tenteremo di presentare i contributi della sessione alla luce dei punti comuni individuati, ispirati, pur nella rivisitazione attuale, ai principi elencati nel convegno di Nizza.

Enfasi particolare è stata data, nelle presentazioni e nella discussione che ne è scaturita, agli aspetti relativi all'educazione sociale, intesa sia nel favorire i contatti degli studenti con la realtà sociale in cui vivono, come recita la carta dei principi rivisitata nel 1932, al punto 1: "L'educazione deve consentire al ragazzo di cogliere le complessità della vita sociale ed economica del nostro tempo", sia nel creare una comunità educante coesa e collaborativa, come espresso nel punto 4: "L'educazione deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente".

Educazione sociale, quindi, che al giorno d'oggi si declina anche nei concetti di comunità di pratica e di comunità educante. Nulla è più educativo, dal punto di vista sociale, del modellamento fornito dalla comunità adulta, che agisce secondo principi di democrazia ed inclusione. In tale direzione si colloca l'intervento di Emanuela Botta e Ottavio Fattorini, che propongono una

comunità di pratica fra dirigenti scolastici, volta a definire il costruito della “dirigenza umanistica”. Attraverso una metodologia attiva e partecipativa, i membri della comunità sono giunti a definire una dirigenza che promuova una cultura organizzativa aperta e partecipativa, ponendosi in una posizione di ascolto orientato ed empatico di tutte le componenti della realtà scolastica, di disponibilità ad apprendere e di disposizione alla cura di se stessi e della comunità nelle sue diverse espressioni.

Anche l'intervento di Claudio Tosi si rifà ai concetti di comunità, in particolare di una comunità educante di adulti che sentono su di sé la responsabilità e il compito di costruire contesti in cui sia possibile per i ragazzi esercitare la libertà di scelta. Egli richiama il fatto che i diversi attori della comunità, scuola, associazionismo, società e famiglia alleate sono chiamati a creare occasioni per fare esperienza, giocare e muoversi anche nella città, sperimentando e sviluppando la capacità di fare scelte autonome.

Viviana Vinci, Giuseppe Bombino, Francesco Calabrò, Nino Sulfaro e Silvestro Malara approfondiscono il tema del territorio come comunità educante, attraverso alcune riflessioni teoriche e mediante il racconto dell'esperienza di contrasto alla povertà educativa del territorio calabrese. Gli Autori descrivono una proposta di intervento per rinsaldare il legame con il mondo della scuola, delle famiglie e della comunità, valorizzando territori geograficamente isolati e a rischio di spopolamento, come i piccoli borghi, ripensati invece come luoghi di importanza strategica, comunità educanti e luoghi di memoria che custodiscono patrimoni storici, artistici, culturali e ambientali che vanno tutelati e promossi.

Educare al sociale significa anche e soprattutto porre attenzione all'inclusione. L'intervento di Silvia Zanazzi presenta un progetto di ricerca-azione intitolato “dare forma all'inclusione”, volto a realizzare un percorso di monitoraggio e autovalutazione delle pratiche inclusive in una scuola secondaria, con l'obiettivo di raggiungere la piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti e di rendere l'inclusione una cultura diffusa e condivisa in profondità da tutti i componenti della comunità scolastica.

Durante la presentazione del loro intervento al convegno, Guido Benvenuto e Nicoletta di Genova ci hanno invitato a leggere alcune esperienze attuali di mancata inclusione, che hanno poi portato al fenomeno della dispersione, alla luce dei 5 punti individuati nel convegno di Nizza. 138 studentesse e studenti universitari sono stati invitati a riflettere sulle esperienze scolastiche vissute da loro o da conoscenti, individuando i motivi che possono spingere ad un abbandono e i fattori protettivi in merito alla dispersione scolastica. Le testimonianze raccolte sono state categorizzate e messe in relazione con i principi elaborati dalla Lega Internazionale dell'Educazione Nuova.

Francesco Paolo Romeo ha accompagnato ad una riflessione sull'inclusione declinata anche come educazione all'affettività, attraverso la Didattica Assistita con gli Animali (DAA). In linea con la Carta della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, che sollecita la scomparsa della competizione egoista in ragione di un'educazione alla cooperazione, e con il successivo Congresso di Nizza del 1932, che si sofferma sulle esigenze emotive dei ragazzi con i più diversi caratteri, l'Autore propone un'esperienza di DAA finalizzata ad attivare fra i banchi di scuola una serie di processi inclusivi grazie all'intervento di un cane da pet therapy coadiuvato dalle educatrici.

Pratiche didattiche che educano alla socialità e all'inclusione attraverso tecniche innovative sono descritte da Ilaria Bortolotti, Nadia Sansone, e Donatella Cesareni, che propongono un'esperienza condotta con studenti di scuola secondaria di secondo grado, nel quadro dei "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)". L'esperienza, dal nome Digital Story Telling per l'Inclusione" propone un percorso finalizzato a promuovere consapevolezza e sensibilità sui temi della cittadinanza attiva e dell'inclusione realizzando un filmato di sensibilizzazione sul tema. Si ispira all'Approccio dialogico all'apprendimento (Hakkarainen, Paavola, 2009), che definisce un apprendimento attivo e collaborativo, finalizzato alla costruzione di artefatti significativi attraverso la mediazione e il supporto di tecnologie.

Le pratiche didattiche e le metodologie educative proposte poi

negli altri interventi si riallacciano ad alcuni dei punti caratteristici delle scuole nuove, elencati da Adolphe Ferrière.

Federico Batini propone la lettura ad alta voce come pratica didattica inclusiva, strumento per la democrazia, in riferimento in particolare al ruolo della scuola nell'educare la coscienza morale. Nel contributo, l'Autore presenta tale metodo di lettura ad alta voce nutrito dall'esperienza sul campo, dal dialogo formalizzato e informale con bambini, ragazzi, educatori e insegnanti e dalla letteratura scientifica di riferimento, che prevede l'inserimento, all'interno dell'orario curricolare, della lettura ad alta voce, da parte dell'insegnante per i propri studenti, di storie, principalmente romanzi e racconti, dai nidi d'infanzia fino alle secondarie di secondo grado.

Rosa Vegliante, Sergio Miranda e Antonio Marzano reinterpretano in chiave attuale il punto 19, che sostiene come nella Scuola Nuova si studino pochi contenuti ogni giorno. Gli Autori presentano un percorso di avviamento alla letto-scrittura che incarna tale principio, con sequenzializzazione delle attività e ripartizione dei contenuti in funzione dell'expertise dell'allievo, focalizzando l'attenzione su un binomio inscindibile: tecnologie digitali-linguaggi multimodali nei percorsi di apprendimento disciplinare.

L'educazione nuova valorizza le competenze artistiche e pratiche, acquisite anche in contesti non formali. Ferriere elenca fra i punti caratteristici delle scuole nuove l'importanza data all'educazione manuale e fisica (punto 7) e sottolinea la necessità di una libera scelta dei lavori e delle specializzazioni che gli studenti devono condurre anche in ambito culturale. L'intervento di Emilian Rubat du Merac, Michela Chiara Borghese e Pascal La Delfa si inserisce in questa direzione, proponendo la valorizzazione delle conoscenze disciplinari, abilità personali e competenze tecniche degli studenti universitari attraverso l'attribuzione di Open Badge che riconoscano e certifichino tali competenze, acquisite anche in contesti informali o non formali. In particolare, i percorsi Open Badge sono stati pensati come mezzi e fini del percorso di formazione dei futuri insegnanti, ponendo particolare attenzione alla dimostrazione, da parte degli studenti, della capacità

di trasferire tali competenze nell'ambito della relazione educativa, progettando interventi di carattere pedagogico.

Giuseppa Cappuccio presenta infine una riflessione sul terzo dei 7 principi enucleati nella Charte de la Lien, che sottolinea che “gli studi e, in generale, l'apprendimento del vivere, devono offrire un libero corso agli interessi innati del ragazzo”. In tale prospettiva si inseriscono gli studi e le metodologie per lo sviluppo della maturità personale e professionale dell'adolescente che nel corso dei decenni si sono sviluppati. In questo quadro, l'Autrice sottolinea quanto sia importante configurare l'orientamento come un intervento formativo a sostegno dell'adolescente che si prepara ad affrontare il problema del suo avvenire personale e professionale, e presenta la metodologia per lo sviluppo professionale denominata *Activation du Developpement Vocationnel et Personnel* (ADVP) promossa dall'équipe dell'Università Laval (Quebec, Canada), sviluppata da Pelletier, Boujold & Noiseux alla fine degli anni '70 del secolo scorso.

A nostro parere, la sessione ha sicuramente offerto molti spunti di riflessione e di lettura e rilettura dei principi di adesione al Movimento delle Scuole Nuove. Le parole chiave che ci paiono emergere sono quelle di inclusione, collaborazione, valorizzazione, sviluppo e comunità educante. Processi e ambienti inclusivi quali quelli descritti in queste ricerche facilitano infatti il dialogo, la flessibilità e l'accessibilità, mediante il valore della relazione con le figure educative e con i pari, valorizzano l'apporto di tutti gli studenti e le studentesse e di ciascuno di loro e promuovono quindi azioni di sviluppo, dei bambini, delle persone e della comunità.

— Panel 1 —

I.

Esperienze di ricerca tra didattica attiva e didattica a distanza
Research experiences: active and distance learning

Sara Gabrielli

Sapienza Università di Roma

Abstract

Gli studenti e le studentesse del primo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Sapienza, Università di Roma, hanno l'obbligo, come matricole, di frequentare delle esercitazioni di ricerca sotto la supervisione di un o una docente e la mediazione di un o una mentore (studenti e studentesse di magistrale o dottorandi/e). Le esercitazioni di ricerca si basano sul modello didattico inaugurato da Maria Corda Costa e Aldo Visalberghi (1971), basato sull'esperienza attiva di come si svolge un progetto di ricerca. Il contributo focalizza i contenuti e i risultati delle esercitazioni di ricerca condotte dal professore Guido Benvenuto nell'a.a. 2020/2021, esplorando il punto di vista di studenti e studentesse in merito alla didattica a distanza, dovuta all'emergenza sanitaria legata al diffondersi del Covid-19, e a come svolgere gli esami a distanza abbia influenzato i loro risultati accademici.

First-year students of the Pedagogy degree courses at Sapienza, University of Rome, have to attend a research lab under the supervision and mediation of a professor. Research labs follow the didactical model developed by Maria Corda Costa and Aldo Visalberghi (1975), based on the active experience of a research study. This paper focuses on the research lab led by Professor Guido Benvenuto in 2020/2021, exploring students' view on how the distance learning, due to Covid-19, changes their academic results.

Parole chiave: Università; didattica attiva; didattica a distanza; esercitazioni.

Keywords: Academic context; active learning; distance learning; research lab.

1. Introduzione

Il corso di laurea in Scienze dell'educazione e della Formazione di Sapienza, Università di Roma, è caratterizzato da esercitazioni di ricerca alle quali si iscrivono studenti e studentesse di primo anno, secondo il modello pedagogico inaugurato negli anni '70 dai professori Maria Corda Costa e Aldo Visalberghi (1975). Le esercitazioni affrontano tematiche di ricerca educativa e costituiscono un'occasione formativa di natura teorica ed esperienziale di poter mettere in pratica un percorso di ricerca/studio – dalla fase di attivazione a quella di pubblicizzazione dei risultati – e di acquisire tecniche e strategie di analisi e di ricerca (Benvenuto, 2020). La dimensione di gruppo dell'esercitazione fornisce le coordinate della collaborazione e del lavoro di squadra. Tale metodologia sembra rispondere all'esigenza di traslare alcuni dei principi dell'attivismo pedagogico anche nel contesto universitario – un richiamo può essere fatto al programma per l'organizzazione degli studi teorizzato da Ferriere (1925) – rendendo gli studenti e le studentesse protagonisti attivi del proprio apprendimento, focalizzando anche la dimensione collaborativa. Viene, infatti, valorizzato il lavoro individuale di ricerca, classificazione ed elaborazione, ma anche il lavoro collaborativo di sistematizzazione scientifica.

Le esercitazioni di ricerca propongono, dunque, attività di ricerca che devono tenere conto della complessità dell'epoca che stiamo vivendo (Morin, 1994). Per tali motivi, in questo anno accademico, nelle esercitazioni coordinate dal professore Guido Benvenuto¹ (con il supporto delle mentori Manuela Montebello e Sara Gabrielli) si è scelto di focalizzare l'attenzione sul rapporto tra la valutazione universitaria e la didattica a distanza, tematiche che hanno coinvolto gli interessi degli iscritti e delle iscritte – che stavano vivendo in prima persona la modalità della didattica a distanza per i loro esami universitari (Benvenuto, Montebello & Gabrielli, 2021).

L'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 ha comportato la ne-

1 Guido Benvenuto è professore ordinario a Sapienza, Università di Roma, per i corsi di Pedagogia Sociale e Metodologia della Ricerca Educativa.

cessità di adattamento al periodo di crisi, dunque una novità per il sistema universitario (e scolastico) italiano. Diverse ricerche hanno mostrato la complessità cui hanno dovuto far fronte insegnanti, studenti e studentesse e le strutture scolastiche e universitarie (Batini et al., 2020; Girelli, 2020; Indire, 2020; Lucisano, 2020; Lucisano et al., 2020; Nigris, Passalacqua, Balconi, 2020; Pagani, Passalacqua, 2020; SIRD, 2020). La voce degli studenti e delle studentesse che hanno sperimentato la DaD può aiutare a comprendere quanto tale novità possa essere anche un'opportunità di innovazione educativa, per analizzare i bisogni formativi di studenti e studentesse e per rimuovere le disuguaglianze.

Le condizioni di vita e alcune modalità didattiche imposte dall'emergenza sanitaria, infatti, appaiono spesso in contrasto con i punti pubblicati da Ferriere (1925), in particolare per quanto riguarda gli spazi (non tutti hanno avuto la possibilità di godere dell'aria aperta), la vita fisica e i tempi (rimodulati e dilatati dalla pandemia). Le scuole nuove, inoltre, si rivolgono soprattutto a coloro che hanno minori possibilità di accesso all'educazione e proprio queste persone sono state spesso escluse dalle possibilità di usufruire della DaD (Save the Children, 2020).

2. Esercitazioni di ricerca: valutazione e didattica a distanza

L'attività stessa di ricerca è stata condotta in modalità a distanza, comportando un adattamento delle modalità di conduzione dell'esercitazione e di rilevazione dei dati. Le modifiche e le variazioni necessarie sono state utili anche per riflettere con studenti e studentesse sulle questioni teoriche e operative della metodologia della ricerca.

Le fasi iniziali dell'esercitazione di ricerca hanno portato alla definizione dell'argomento di studio, a partire dal confronto tra la tematica proposta dal docente Guido Benvenuto, la valutazione universitaria, e l'esigenza di studenti e studentesse di promuovere una riflessione sul complesso periodo storico che stavano vivendo e sulle peculiarità della loro esperienza universitaria a distanza, dovuta al Covid-19. La scelta concordata è stata, dunque, quella della valu-

tazione universitaria a distanza, coniugando la tematica della valutazione con quella della didattica a distanza.

Dopo la fase iniziale di scelta dell'argomento, di brainstorming sulle tematiche e di ricognizione della letteratura, il lavoro di gruppo ha portato alla costruzione di due questionari composti da stimoli a risposta aperta e chiusa, uno rivolto a studenti e studentesse del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione e uno rivolto a iscritti e iscritte al corso di laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Al questionario, somministrato tra febbraio e aprile 2021, hanno risposto 354 studenti e studentesse. Per le analisi dei dati si è scelto di distinguere studenti e studentesse per anno di corso:

- 104 iscritti/e al I anno di corso che hanno sperimentato solo la didattica a distanza/mista;
- 81 iscritti/e al II anno di triennale che hanno sperimentato un solo semestre di didattica in presenza prima del lockdown del 2020;
- 137 iscritti/e al III anno o fuori corso della triennale, che hanno potuto frequentare più di un anno di didattica pre-pandemia;
- 32 iscritti/e al corso magistrale.

In questa sede, sono prese in considerazione le domande aperte comuni ad entrambi i questionari in merito alle conseguenze positive o negative della didattica a distanza sulla preparazione e sugli esiti degli esami.

Le domande aperte sono state analizzate dai e dalle partecipanti all'esercitazione di ricerca, divisi in gruppi di lavoro. Sono state costruite categorie e sottocategorie, cercando di controllare l'accordo tra ricercatori e ricercatrici e, in una fase successiva, confrontando il lavoro dei piccoli gruppi nell'intero gruppo di ricerca, con la supervisione di docente e mentori. L'analisi non è stata guidata da teorie e le categorie sono emerse dalla lettura e rilettura delle occorrenze raccolte e dai confronti ripetuti con il gruppo di ricerca, basandosi sulle evidenze. Alcuni risultati della ricerca sono confluiti nella pubblicazione di un elaborato strutturato a partire dal lavoro svolto da studenti e studentesse (Benvenuto, Montebello & Gabrielli, 2021).

3. Risultati

In questa sede, dunque, sono presentati i dati relativi alle domande sui punti di forza e debolezza della didattica a distanza e sulle sue conseguenze positive o negative sulla preparazione e sugli esiti degli esami.

Al fine di leggere in chiave analitica le risposte date da studenti e studentesse, è opportuno considerare che la maggior parte di loro (48,87%) ha frequentato tutti i corsi previsti nel primo semestre dell'a.a. 20/21 in modalità DaD, il 17,51% li ha frequentati in modalità mista, mentre il 16,38% di loro non ha frequentato corsi nel primo semestre dell'a.a. 2020/2021. Inoltre, alcuni studenti e studentesse hanno frequentato solo alcuni dei corsi previsti, in modalità DaD (13,84%) e mista (3,39%).

Tra i punti di forza della didattica a distanza, studenti e studentesse riscontrano vantaggi legati all'area organizzativa, informatica e dell'autonomia. Per la maggior parte dei e delle rispondenti, seguire i corsi a distanza sembra aver aumentato le possibilità di accesso alle lezioni per chi lavora o per chi segue come pendolare. Necessariamente, l'utilizzo dei dispositivi digitali per la didattica a distanza ha migliorato le competenze informatiche, consentendo anche di consultare i materiali online, cosa che sembra aver portato beneficio per la possibilità di accedere a slides, files, ecc. Infine, alcuni e alcune rispondenti percepiscono un aumento della loro responsabilità, acquisendo maggiore autonomia nel percorso di studio.

<i>Punti di Forza</i>	<i>%</i>
Area organizzativa	
Evita gli spostamenti	40,38%
Maggiore flessibilità organizzativa	37,5%
Maggiore partecipazione alle lezioni	3,84%
Area informatica	
Disponibilità di materiali digitali	5,76%
Familiarità con internet	2,88%
Area Autonomia	
Responsabilizza student*	3,84%
Nessuno	5,76%

Tab. 1: Punti di forza della DaD, rielaborazione da Benvenuto, Montebello e Gabrielli, 2021

I punti di debolezza riguardano problematiche relative al tempo davanti agli schermi e i problemi tecnici ma anche la difficoltà di concentrazione, dovuta a vari fattori quali l'ambiente domestico e la mediazione della tecnologia nel processo di apprendimento. Una menzione particolare la meritano le occorrenze sulle difficoltà nel costruire relazioni, soprattutto in considerazione della nota ministeriale n.388 del 17-03-2020, in cui si legge che «le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione di docenti e studenti». Si pone per questo una riflessione su quanto tale criticità sia da attribuirsi alla didattica a distanza per le sue caratteristiche di modalità *online* e quanto alle modalità di conduzione della didattica.

<i>Punti di Debolezza</i>	%
Difficoltà di concentrazione	32,14%
Difficoltà nel costruire relazioni	30,71%
Problemi tecnici	30,00%
Tempo davanti allo schermo	5,00%
Nessuno	2,14%

Tab. 2: Punti di debolezza della DaD, rielaborazione da Benvenuto, Montebello e Gabrielli, 2021

A studenti e studentesse è stato chiesto se seguire i corsi in didattica a distanza avesse influito sulla preparazione degli esami universitari. Dalle risposte emerge che le matricole hanno riscontrato meno conseguenze negative della didattica a distanza sulla preparazione degli esami, rispetto a studenti e studentesse degli anni successivi (non riscontrano conseguenze nel 42,3% dei casi e le conseguenze sono positive per il 37%). Studenti e studentesse del II anno sembrano quelli maggiormente colpiti dalla situazione pandemica, infatti solo il 23,46% afferma di non avuto conseguenze sulla preparazione degli esami. Gli iscritti e le iscritte al corso magistrale, nella maggior parte dei casi, non riscontrano un'influenza della DaD sulla preparazione degli esami.

Tra i fattori negativi, il più rilevante appare la riduzione della concentrazione. Una preferenza importante è espressa anche da studenti

e studentesse di tutti gli anni della triennale per l'assenza di confronto, riferendosi all'assenza di incontro tra colleghi e colleghe, utile per affrontare in gruppo il percorso di studio. Tali dati appaiono coerenti con i punti di debolezza della didattica a distanza indicati. Emergono anche le difficoltà tecniche (connessione, dispositivi, ecc.) e una maggiore ansia, indicata solo dagli iscritti e dalle iscritte al II e al III anno della triennale.

Tra le influenze positive della DaD sulla preparazione degli esami, la più citata è indubbiamente la migliore gestione e organizzazione del tempo, coerentemente con i punti di forza della DaD che ha consentito di evitare gli spostamenti e ha consentito una maggiore frequenza delle lezioni. Per studenti e studentesse della triennale è sembrata utile anche la condivisione di materiale didattico online. Come visto nei punti di forza, si riscontra anche un aumento dell'autonomia nello studio.

In contrasto con i punti di debolezza della DaD emersi, come fattori positivi vengono indicati, sebbene in percentuale ridotta, anche una maggiore concentrazione e una minore ansia, soprattutto per le matricole.

<i>Pensi che seguire i corsi in modalità DaD abbia inciso sulla preparazione dei tuoi esami universitari?</i>	<i>I anno triennale</i>	<i>II anno triennale</i>	<i>III anno e fuori corso triennale</i>	<i>Magistrale</i>
No	42,31%	23,46%	41,61%	62,5%
Sì negativamente	19,71%	38,27%	27,01%	9,38%
Difficoltà tecniche	5,26%	6,45%	5,41%	33,33%
Maggiore ansia	-	6,45%	5,41%	-
Mancanza di confronto	36,84%	25,81%	37,84%	-
Minore concentrazione	52,63%	58,06%	48,65%	66,67%
Non specifica	5,26%	3,23%	2,70%	-
Sì positivamente	37,02%	34,57%	19,71%	21,88%
Maggiore autonomia	5,41%	7,14%	-	14,29%
Maggiore concentrazione	5,41%	3,57%	-	-
Maggiore frequenza delle lezioni	8,11%	7,14%	14,81%	28,57%
Materiale didattico online	13,51%	7,14%	22,22%	-
Minore ansia	8,11%	-	-	-

Migliore organizzazione del tempo	56,76%	75%	59,26%	57,14%
Sì non specifica	0,96%	2,47%	5,11%	3,13%
Altro	0%	1,23%	6,57%	3,13%
Totale	100%	100%	100%	100%

Tab. 3: Conseguenze negative e positive della DaD sulla preparazione degli esami universitari, rielaborazione da Benvenuto, Montebello e Gabrielli, 2021

Rispetto alle conseguenze dello svolgimento degli esami in DaD sui risultati accademici, si evidenzia un aumento per tutti gli anni di corso delle risposte che non riscontrano un'influenza né positiva né negativa (solo per le matricole il dato rimane stabile al 42,31%). Colpisce soprattutto la variazione tra il I anno della triennale e gli anni successivi (in particolare il II), in cui si assiste ad un capovolgimento tra la percezione delle conseguenze come positive (per il I anno) o negative (per gli anni successivi).

Tra i fattori che nello svolgimento degli esami in modalità DaD hanno avuto un'influenza negativa sull'esito sono indicati l'aumento dell'ansia, la mancanza di confronto tra docenti e studenti/esse e le difficoltà tecniche, riprendendo i punti di debolezza della DaD. In merito all'ansia si evidenzia che le risposte appaiono legate alle difficoltà tecniche, poiché la possibilità di perdita di connessione contribuisce a dare un senso di precarietà a studenti e studentesse.

Gli iscritti e le iscritte alla magistrale non riscontrano conseguenze positive, mentre chi è iscritto/a alla triennale indica la possibilità di avere più tempo per studiare, grazie alla già citata riduzione di spostamenti e alla migliore organizzazione del tempo, e una riduzione dell'ansia, che appare collegata alla percezione di una semplificazione degli esami – soprattutto quando modificati da orali, in presenza, a scritti, a distanza.

<i>Pensi che lo svolgimento degli esami in modalità DaD abbia inciso sull'esito dei tuoi esami universitari?</i>	<i>I anno triennale</i>	<i>II anno triennale</i>	<i>III anno e fuori corso magistrale</i>	<i>Magistrale</i>
No	42,31%	43,21%	49,64%	81,25%
Sì negativamente	7,69%	38,27%	24,82%	9,38%
Difficoltà tecniche	25%	25,81%	5,88%	33,33%

Panel 1 | Sara Gabrielli

Maggiore ansia	65,5%	35,48%	41,18%	33,33%
Mancanza di confronto	12,5%	19,35%	38,24%	33,33%
Minore concentrazione	-	16,13%	8,82%	-
Non specifica	-	3,23%	5,88%	-
Sì positivamente	41,35%	8,64%	10,95%	0%
Esame facilitato	2,33%	-	6,67%	-
Maggiore tempo per studiare	16,28%	57,14%	46,67%	-
Minore ansia	74,42%	42,86%	46,67%	-
Esame scritto	2,33%	-	-	-
Maggiore autonomia	2,33%	-	-	-
Maggiore concentrazione	2,33%	-	-	-
Sì non specifica	3,85%	4,94%	8,03%	3,13%
Non so	4,81%	0%	0%	0%
Altro	0%	4,94%	6,57%	6,25%
Totale	100%	100%	100%	100%

Tab. 4: Conseguenze negative e positive della DaD sull'esito degli esami universitari, rielaborazione da Benvenuto, Montebello e Gabrielli, 2021

Per concludere, è stato chiesto a studenti e studentesse di esprimere un desiderio rispetto al futuro dei corsi universitari. La maggior parte di loro auspicava, nell'a.a. 20/21, un rientro all'università in modalità mista, sfruttando i punti di forza di entrambe le modalità didattiche e potendo scegliere quale modalità preferire in base al momento. Tra le opzioni di rientro in didattica a distanza o in presenza, la presenza prevale nettamente sulla didattica a distanza.

	%
Modalità completamente in presenza	39,83%
Modalità in Didattica a Distanza	7,63%
Modalità mista (DaD e in presenza)	49,15%
Non so	3,39%

Tab. 5: Preferenze per il rientro all'università al termine dell'emergenza sanitaria

4. Conclusioni

Le risposte mettono in evidenza sia gli aspetti positivi che quelli negativi riscontrati nella preparazione e nello svolgimento degli esami a distanza, mostrando differenze tra gli iscritti e le iscritte ai diversi anni di corso. Tra gli aspetti positivi della DaD si rintraccia una maggiore autonomia e organizzazione del tempo per studiare, un aumento della frequenza delle lezioni, anche grazie al materiale didattico online, maggiore concentrazione e minore ansia, esami più semplici a distanza. Lo stress viene indicato anche, all'opposto, come aumentato durante la DaD e annoverato tra gli aspetti negativi insieme alla mancanza di confronto e alle difficoltà tecniche.

In generale, sembra che gli studenti e le studentesse non abbiano registrato un peggioramento significativo nel loro percorso di studi (Benvenuto, Montebello & Gabrielli, 2021). Sebbene le risposte delle matricole vadano lette tenendo in considerazione l'assenza di un'esperienza universitaria pre-pandemia, è possibile riscontrare che studenti e studentesse iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione mostrano un giudizio complessivo più positivo della loro esperienza di didattica a distanza, rispetto ai colleghi e alle colleghe degli anni successivi. In particolare, la modalità di conduzione delle attività didattiche online sembra aver contribuito a ridurre l'ansia che caratterizza i primi esami universitari, collegata più alle eventuali difficoltà tecniche che alla gestione emotiva degli esami stessi.

Per quanto riguarda gli iscritti e le iscritte ad anni successivi al primo, i dati appaiono interessanti per la possibilità di confronto tra l'esperienza del primo semestre dell'a.a. 2020/2021, quella vissuta durante il lockdown e quella pre-pandemica. Il loro giudizio, in particolare al II anno, appare più negativo rispetto a quello espresso dalle matricole.

Il desiderio per il futuro, una volta superata l'emergenza sanitaria, è di mantenere la modalità mista o di tornare alla modalità in presenza. Sembra preferibile proseguire nel dare la possibilità a pendolari e studenti e studentesse che lavorano di poter seguire le lezioni online o in modalità asincrona, consentendo di frequentare anche a chi per vari motivi non può fisicamente raggiungere l'aula universitaria.

Riferimenti Bibliografici

- Batini, F., Barbisoni, G., Pera E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12 (2), 47-72.
- Benvenuto, G. (2020). Valutazione e voti nel sistema scolastico e universitario. In G. Benvenuto, S. Gabrielli (eds.), *Valutare a scuola e all'università Indagine sul punto di vista degli studenti dei Corsi di Studio Pedagogici, a Sapienza*. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto, G., Montebello, M., & Gabrielli, S. (2021). *La didattica DaD all'università. La voce degli studenti dei Corsi di Studio Pedagogici a Sapienza*. Roma: Nuova Cultura.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (eds.) (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12 (1), 203-208.
- Indire (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare, 20 luglio 2020*. [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown -Report-2.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf).
- 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 (LLL)*, 36, 3-25.
- Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., & Virdia, S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12 (2), 23-46.
- Morin, E. (1994). Le vie della complessità. In Bocchi G., Ceruti M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Nigris E., Passalacqua F, & Balconi, B. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 73-100.
- Pagani, V., & Passalacqua, F. (2020). Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro. L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 101-116.

- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., & Pepe, A. (2020). *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*. In <https://bit.ly/report-DaD>.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.
- SIRD (2020). *Conferenza stampa SIRD del 22 luglio 2020: presentazione della ricerca nazionale SIRD*. <https://www.youtube.com/watch?v=-VnH4-q1bih0> (vers. 22.07.2020).

II.

Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità*

Traces of active schooling in popular pedagogy and second-chance experiences

Luisa Zecca, Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca

Abstract

Le istanze alla base dell'attivismo pedagogico e dell'*Éducation Nouvelle* permeano tuttora molte prassi educative e didattiche, sia dentro che fuori il sistema scolastico pubblico. In particolare, alcuni orientamenti sono stati ripresi dalla pedagogia popolare (a partire da Freinet) e, successivamente, dalle esperienze della seconda opportunità, che rappresentano un argine alla crescita del fenomeno della dispersione scolastica. La presente ricerca intende dunque approfondire i modelli sottesi a tali esperienze, con riferimento alle metodologie, alle pratiche e agli strumenti che le caratterizzano. A tal proposito, il contributo discute i risultati preliminari di un percorso di Ricerca-Formazione condotto da gennaio a settembre 2021 con l'équipe educativa della Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza, per un totale di 10 incontri: questo percorso, guidato dal framework teorico della Social Justice for Teacher Education, rientra in una ricerca qualitativa di più vasta portata, che ha sviluppato un *intrinsic case study* con oggetto la Scuola stessa. Una prima analisi delle parole degli educatori ha permesso di iniziare a portare alla luce il modello implicito alle prassi della Scuola, rilevando interessanti tangenze con i 30 punti sull'educazione nuova di Ferrière e aprendo nuove prospettive di sviluppo professionale e riflessività.

* Il presente contributo è frutto di una riflessione e di un lavoro di ricerca condivisi. In termini formali, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a L. Zecca, mentre i paragrafi 3 e 4 a V. Cotza.

The issues underlying pedagogical activism and *Éducation Nouvelle* still permeate many educational and didactic practices, both inside and outside the public-school system. In particular, some orientations were taken up by the popular pedagogy (starting with Freinet) and, subsequently, by the second-chance experiences, which represent a barrier to the growth of the phenomenon of school dropout. So, this research aims to deepen the models underlying these experiences, with reference to the methodologies, practices and tools that characterize them. To this end, the paper discusses the preliminary results of a Training-Research path carried out from January to September 2021 together with the educational team of the “Antonia Vita” Popular School in Monza, for a total of 10 meetings: this path, guided by the theoretical framework of Social Justice for Teacher Education, is part of a broader qualitative research, which developed an intrinsic case study focused on the School itself. An initial analysis of the words of the educators allowed us to start to bring to light the model implicit to the School’s practices, revealing interesting tangencies with Ferrière’s 30 points on new education and opening up new prospects for professional development and reflexivity.

Parole chiave: scuole nuove; educazione popolare; ricerca qualitativa; ricerca-formazione.

Keywords: new schools; popular education; qualitative research; training-research.

1. Introduzione e domande di ricerca

Le aspirazioni democratiche e progressiste e le istanze di cambiamento dell’attivismo pedagogico e delle scuole nuove permeano ancora oggi molte prassi educative e didattiche, sia dentro che fuori la scuola di tipo tradizionale. In particolare, alcune delle tesi che caratterizzano l’attivismo (il rispetto per le esigenze individuali dell’alunno, che si situa al centro del proprio processo di apprendimento; il rifiuto del sapere enciclopedico, a favore di attività esperienziali e di un apprendimento di tipo situato; l’importanza di un lavoro di tipo manuale liberamente scelto dal ragazzo; l’attenzione agli aspetti emotivi della persona; lo sviluppo di una coscienza critica orientata

alla collaborazione e al bene comune) sono state diffusamente rielaborate dalla pedagogia popolare, che pone al centro la cultura come dispositivo di critica e lotta per l'emancipazione di tutti, soprattutto dei ceti più umili (Bertoni Jovine, 1954; De Meo & Fiorucci, 2011; Secci, 2017; Potestio, 2021). Si pensi alle esperienze a cui hanno dato vita Aldo Capitini, Don Milani e Danilo Dolci, ma in particolare all'opera e al pensiero di Célestin Freinet (1963; 1973; Rizzi, 2017), che prende parte fin dagli anni '20 alle conferenze della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, anche avanzando alcune riserve (come durante il Congresso di Montreux del 1923) sulla trasposizione di alcuni principi dell'attivismo nei contesti popolari. Freinet, infatti, predilige una pedagogia fatta di strumenti e tecniche, che lascia poco spazio ai discorsi e sostituisce la teoria con il lavoro attivo dei collaboratori:

Il supermercato non può essere costruito a base di piani e di discorsi; occorre che ci sia il lavoro attivo degli operai e dei collaboratori, a tutti i livelli. I pedagoghi del passato hanno presentato tanti piani; con molta generosità e dovizia, vi hanno profuso giustificazioni e spiegazioni teoriche [...]. Ma nessuno si è tirato su le maniche e si è messo all'opera. Siamo noi operatori scolastici che ci siamo dati da fare e abbiamo dato inizio nelle nostre classi alla realizzazione [...] *“del sogno generoso dei pedagoghi”*. Ci sentiamo gli operai che hanno intrapreso il lavoro con un coraggio a dir poco temerario [...] (Freinet, 2002, p. 263).

Il materialismo di Freinet prende quindi le distanze dal contesto borghese in cui sono formulate le nuove teorie dell'attivismo pedagogico; tale distanza, però, non si tradurrà in un rifiuto *tout court* delle ricerche psico-pedagogiche dell'Éducation Nouvelle, tanto che il pedagogista ed educatore francese manterrà un dialogo costante con gli esponenti della Ligue Internationale e continuerà a trarre ispirazione da pratiche e teorie delle scuole nuove (Barré, 1995; Freinet, 2002).

È proprio in questo frangente storico-culturale che educatori e pedagogisti alimentano l'accesso dibattito tra chi sostiene (come Freinet) che il movimento debba porsi al servizio dell'istruzione pubblica

e chi, invece, interpreta le scuole nuove come vere e proprie alternative al sistema nazionale, che sembra aver ormai tradito il suo mandato originario. Si tratta di un dibattito vivo ancora oggi, in particolare tra coloro che operano nel campo delle scuole popolari e della seconda opportunità (European Commission, 1995; Brighenti & Bertazzoni, 2009; Maia, 2020), ovvero in tutti quei contesti che, dentro o fuori l'istituzione pubblica, affrontano il fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico, offrendo la possibilità di rientrare in formazione o ultimare un percorso di studi (MIUR, 2019; Eurostat, 2021).

Infatti, il sistema scolastico pubblico appare da più di una decina di anni sempre più in difficoltà nel far fronte al crescente disagio educativo e alle disuguaglianze socio-culturali (Benvenuto, 2011; Batini & Bartolucci, 2016; Zecca, 2020) e le scuole popolari e della seconda occasione rappresentano, in Italia ma anche in tutta Europa, un baluardo contro il dilagare dell'esclusione sociale e della povertà educativa, implicando altresì il coinvolgimento e l'ingaggio di diverse professionalità. Emerge dunque la necessità di esaminare più in profondità i paradigmi, spesso latenti, che hanno comportato la nascita e lo sviluppo di queste realtà, alla luce delle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono i modelli, anche impliciti, sottesi alle scuole popolari e della seconda opportunità?
- Quali metodologie, pratiche e strumenti le caratterizzano?

2. Contesto e disegno della ricerca

Alla luce di queste domande di ricerca, nell'a.s. 2020/2021 è stato portato avanti un percorso di Ricerca-Formazione insieme all'équipe (formata da 2 educatori e 1 coordinatrice, la quale svolge anche il ruolo di educatrice) della Scuola Popolare gestita dall'Associazione "Antonia Vita" di Monza, cioè una scuola popolare della seconda opportunità che accoglie studenti multiproblematici, caratterizzati da un forte disagio sociale ed educativo, che non riescono a "stare dentro" al sistema scolastico tradizionale. Ogni anno, in orario scolastico, la Scuola ospita una classe di circa 12/13 studenti dai 13 ai 16 anni

d'età, iscritti alla classe terza, segnalati dalle scuole di provenienza o, in alcuni casi, dagli assistenti sociali; a questi ragazzi (che spesso hanno alle spalle più di una ripetenza e storie di forte demotivazione) la Scuola offre una proposta educativo-didattica personalizzata, costruita sui bisogni del singolo, caratterizzata da un accompagnamento all'interno di luogo accogliente, aperto anche in orario extrascolastico. In linea con alcuni assunti della pedagogia attiva, la Scuola integra il proprio curriculum (il cui fine ultimo è quello di far conseguire agli studenti il diploma di Scuola Secondaria di I grado) con attività laboratoriali che stimolino l'intelligenza operativa e coinvolgano anche la dimensione corporea, cercando di orientare le proprie pratiche allo sviluppo di competenze trasversali spendibili anche in ambienti diversi da quello scolastico. A tal proposito, l'équipe si avvale di docenti specializzati o appositi conduttori di laboratorio, scelti dal team e dalla coordinatrice, spesso provenienti da altre associazioni del Terzo Settore. L'attività didattica quotidiana, oltre che dai membri dell'équipe, è svolta da volontari, il più delle volte docenti in pensione, che preparano i ragazzi anche nelle ore pomeridiane, individualmente o a piccoli gruppi².

Il percorso, che adotta la metodologia della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), è stato progettato con l'équipe educativa e condotto nel quadro di un più vasto disegno di ricerca di tipo qualitativo, che è stato avviato nel mese di ottobre 2020 in seguito alla firma, nel giugno 2020, di una collaborazione scientifica triennale tra l'Università di Milano-Bicocca e l'Associazione "Antonina Vita". La direzione assunta dalla progettazione è stata quella di incentivare una responsabilità professionale democratica, volta ad attivare processi

- 2 Per una panoramica sull'Associazione: www.avitaonlus.org. Per la Scuola Popolare: www.avitaonlus.org/scuola-popolare. Dal momento che accoglie studenti con bisogni educativi speciali, la Scuola ha continuato a garantire la didattica in presenza (salvo brevi periodi) durante tutti i lockdown e le chiusure dovute alla pandemia di Covid-19. A causa di questa situazione, però, negli a.s. 2019/2020 e 2020/2021 la quasi totalità degli insegnanti volontari non si è potuta recare a Scuola e molti di loro, inoltre, non sono riusciti a collegarsi con la classe da remoto: in questi casi, la continuità didattica è stata assicurata dall'équipe educativa.

di riflessione sulle proprie pratiche per una ri-significazione dei dispositivi educativi e scolastici in chiave di equità e diritti: il percorso si è quindi inserito nel framework teorico della Social Justice for Teacher Education (Cochran-Smith, 2020), funzionale a uno sviluppo professionale volto a promuovere un apprendimento disciplinare, emotivo e socio-culturale di stampo critico.

La ricerca, che ha coperto l'intero a.s. 2020/2021 fino al mese di settembre 2021, si è proposta di studiare la Scuola Popolare nel complesso delle sue caratteristiche e interrelazioni, interne ed esterne, attraverso un *intrinsic case study* (Yin, 2006) che esplori e analizzi in profondità un contesto dalla natura marginale e alternativa rispetto alla scuola pubblica, emblematico del rischio educativo e della dispersione durante gli ultimi anni della scuola dell'obbligo. All'interno di questo studio di caso, la ricerca si è articolata in due studi distinti ma complementari, a cui hanno fatto da sfondo i seguenti interrogativi:

- Qual è il modello implicito sotteso alle pratiche educative e didattiche di una Scuola come quella Popolare, che offre percorsi alternativi rispetto alla forma-scuola tradizionale?
- Quali modalità di intervento strutturali è possibile prospettare a partire da tale modello?

Studio 1	Conoscenza del caso	Periodo di ambientamento (ottobre-novembre 2020): – raccolta della documentazione; – prima mappatura dei servizi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica a Monza-Brianza e Milano.
		Fase conoscitiva (ottobre 2020 - settembre 2021): – osservazioni partecipanti; – interviste non direttive e semi-strutturate.
Studio 2	Ricerca-Azione	Percorso di Ricerca-Formazione (gennaio-settembre 2021).
		Ricerche-Intervento (novembre 2020 - maggio 2021): – laboratorio di scrittura creativa e collettiva; – laboratorio di robotica educativa (Coderbot).

Tab. 1: Disegno di ricerca relativo allo studio di caso sulla Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza

3. Struttura del percorso e risultati preliminari

Il percorso si è dispiegato da gennaio a settembre 2021 e in totale ha previsto 10 incontri della durata di circa 2 ore ciascuno, condotti da due membri del gruppo di ricerca, interamente videoregistrati e trascritti (con il consenso dei partecipanti). Le attività proposte e le discussioni svolte, alla luce degli interrogativi sottesi ai due studi di cui sopra, hanno avuto come principali obiettivi di ricerca:

1. far emergere il modello agito della Scuola in modo intersoggettivamente costruito, anche al fine di rilevare la coerenza con gli intenti educativi e didattici dichiarati;
2. iniziare a definire una proposta educativa e didattica più rispondente al modello implicito sotteso (Baldacci, 2017) e quindi ai bisogni degli studenti della Scuola;
3. riflettere collettivamente sui propri agiti e sugli impliciti, al fine di ri-orientare le azioni in classe e guardare alla costruzione di una nuova identità professionale (Schön, 1993).

Più nello specifico, il percorso è stato progettato e strutturato in accordo con le seguenti direttrici:

- analisi di prassi sia educative che didattiche, tramite la lettura di osservazioni fatte in classe e il racconto di esperienze, con rielaborazioni personali scritte e confronti collettivi;
- revisione analitica di strumenti operativi già in uso nella Scuola:
 - scheda di segnalazione, attraverso cui le scuole del territorio di Monza comunicano, sia al Comune che alla Scuola stessa, gli studenti dal profilo più problematico;
 - scheda di valutazione dello studente di fine I e II quadrimestre, che dev'essere compilata sia dagli educatori dell'équipe sia dagli insegnanti volontari;
- co-costruzione di nuovi strumenti operativi di cui dotare la Scuola:
 - scheda di osservazione su base ICF, per redigere in modo più preciso e consapevole, al termine del periodo di osservazione (ottobre), i profili degli alunni;

- scheda di autovalutazione, rivolta agli studenti;
 - questionario di gradimento di fine anno, per ragazzi e famiglie;
- riflessione collettiva sulla propria identità professionale, con l'obiettivo principale di arrivare a stendere una nuova dichiarazione di intenti che rispecchi le consapevolezze acquisite.

Incontri e date di svolgimento	Argomenti generali
1. Incontro del 18 gennaio 2021	Riflessione e confronto su modalità di verifica, programma e documentazione pedagogica.
2. Incontro dell'8 marzo 2021	Formazione e riflessione su modalità di lezione e forme della valutazione (analisi di pratica).
3. Incontro del 29 marzo 2021	Formazione e riflessione su PDP (Piano Didattico Personalizzato) e competenze per studenti BES.
4. Incontro del 19 aprile 2021	Lavoro sugli strumenti: scheda di segnalazione e scheda di osservazione.
5. Incontro del 17 maggio 2021 (solo équipe)	Riflessione su valori guida, mandato e finalità del servizio (per dichiarazione di intenti).
6. Incontro del 3 giugno 2021	Lavoro sugli strumenti: scheda di valutazione.
7. Incontro del 7 giugno 2021	Continuazione del lavoro di riflessione per la stesura della dichiarazione di intenti.
8. Incontro del 24 giugno 2021	Riflessione su obiettivi, strumenti e azioni del servizio (per dichiarazione di intenti).
9. Incontro del 19 luglio 2021	Introduzione all'ICF e continuazione del lavoro sulla scheda di osservazione.
10. Incontro del 27 settembre 2021	Confronto collettivo sulla prima bozza della dichiarazione di intenti.

Tab. 2: Incontri del percorso svolto con l'équipe educativa della Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza

L'analisi tematica delle videoregistrazioni è in corso; questa prima fase sta riguardando la codifica aperta (Tarozzi, 2008). Dai primi risultati che emergono dalle parole degli educatori è possibile delineare alcuni interessanti punti di contatto con l'educazione nuova, in linea con la tradizione della pedagogia popolare a cui si è fatto riferimento sopra. Più nello specifico, sembrano esserci alcune tangenze significative con i 30 punti di Adolphe Ferrière,³ in particolare:

- la scuola è un «laboratorio di pedagogia pratica»: la Scuola Popolare, come già ricordato, investe molto nelle attività esperienziali e laboratoriali⁴; gli educatori sottolineano spesso la prerogativa laboratoriale del servizio, in opposizione a una didattica più tradizionale e trasmissiva;
- la scuola-laboratorio «si fonda sui dati della psicologia del ragazzo, sui bisogni del suo corpo e della sua mente»: è questo un assunto che, seppure spesso latente e non efficacemente elaborato, guida la totalità delle azioni degli educatori, i quali riservano un certo tempo (nel I quadrimestre) all'osservazione del singolo studente proprio per poter offrire esperienze più appropriate rispetto al suo stato mentale e alle sue attitudini e aspirazioni;
- la scuola «tende a colmare il divario tra la vita familiare e la vita sociale»: benché non si prefigga di fornire «un'educazione integrale» attraverso «l'influenza totale dell'ambiente», come invece afferma Ferrière, la Scuola intende far vivere allo studente tutte quelle esperienze che la famiglia (in ragione del proprio capitale economico o culturale) non può offrire al ragazzo;
- l'educatore ricopre un ruolo fondamentale nella «direzione materiale e morale»: la coordinatrice e gli educatori della Scuola gestiscono tutte le attività, dalla didattica svolta dagli insegnanti alle gite all'intervallo, e diventano per i ragazzi punti di riferimento a tutto tondo, in grado di mediare anche nelle situazioni

3 *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 15, avril 1925, pp. 2-8. Per la traduzione italiana: www.sird.it/blog.

4 Si pensi, ad esempio, al progetto "A Scuola per Mare": www.avitaonlus.org/post/il-progetto-a-scuola-per-mare-approda-a-monza.

esterne al contesto scolastico; le loro parole tradiscono l'orgoglio di poter svolgere questa funzione, sentita spesso come una vera e propria "missione".

La Scuola Popolare, benché non intenzionalmente, sembra dunque ravvivare alcune delle tesi di Ferrière, dimostrando una certa continuità con le caratteristiche delle scuole nuove relative sia all'organizzazione generale (come si è cercato di illustrare sopra, seppure ancora a grandi linee) sia all'organizzazione degli studi, alla vita fisica e intellettuale e all'educazione (sociale e morale). Tale continuità è assicurata dalla centralità assoluta del principio educativo: se nella scuola nuova finanche lo scopo delle attività manuali «non è professionale ma educativo», in quella Popolare tutte le attività si pongono come obiettivo quello di accogliere la dimensione educativa e più esperienziale, al fine di favorire un maggiore coinvolgimento e mantenere buoni livelli di attenzione. Come dice un educatore, lo scopo di una lezione è quello di

permettere al ragazzo di sentirsi chiamato in causa, e per me è fondamentale, il fatto che loro si sentano coinvolti da questo punto di vista. E questo ovviamente passa attraverso il contenuto, ma il contenuto non è solo didattico, non è solo educativo, è anche esperienziale, anche personale, anche di vita, riguarda anche la vita quotidiana.

Il lavoro a cui lo studente è invitato è quello di prendere le mosse dalle proprie esperienze, e quindi «non a livello teorico», ma «immaginando delle situazioni vissute»; molto spesso gli educatori ricorrono alla «strategia di presentare una persona vera, che ha fatto un'esperienza vera, che è una persona conosciuta che si è realizzata». La finalità ultima è quindi educativa: l'idea è quella di proporre modelli positivi per spronare all'impegno per il raggiungimento di un obiettivo, considerato che questi ragazzi «vengono da esperienze e da storie personali in cui il concetto di regola è un problema». In linea con i punti di Ferrière che rifiutano un'«istruzione enciclopedica fatta di conoscenze memorizzate» e auspicano la necessità di studiare «pochi contenuti ogni giorno», la Scuola Popolare sembra ridimensionare il sapere nozionistico a favore dell'importanza di «im-

parare a imparare” (European Council, 2018), basando l’insegnamento, come auspicano le 30 tesi, «su fatti ed esperienze» (sul ruolo del docente nell’educazione nuova: Serina-Karsky, 2015). La Scuola promuove dunque un’educazione attiva e democratica, fondata sul vivere in comunità e sull’ascolto reciproco, orientata allo sviluppo dello spirito di iniziativa e del senso civico, in un ambiente abbellito dalla mano degli stessi studenti: è un programma in cui riecheggiano alcuni degli argomenti di Ferrière, dalla promozione di «concorsi e mostre» di lavori degli allievi allo «sviluppo dei gusti individuali» e «dell’iniziativa», avvalendosi del lavoro sia collettivo sia individuale, favorendo la «collaborazione effettiva di ciascuno al buon funzionamento dell’insieme» mirando all’«apprendimento della solidarietà e dell’aiuto reciproco».

Come si lascia sfuggire un educatore, tradendo un certo grado di frustrazione, a Scuola Popolare arrivano studenti che «sono veramente dei rottami, perché poi arrivano che hanno 16-17 anni, e arrivano dopo 7-8 anni di scuola». Nelle parole della coordinatrice, però, la sfida sembra essere quella di “rovesciare” la prospettiva: «Certo, ma loro arrivano pieni di desideri in realtà, rottami li ha resi politicamente la scuola. La scuola ci consegna dei ragazzi che sono dei rottami, mentre noi in realtà vediamo dei ragazzi pieni». Pertanto, come afferma un altro educatore, il mandato condiviso della Scuola è quello di

creare il contesto e le condizioni che permettano al minore di vivere un’esperienza educativa significativa in un luogo che sa accoglierlo, riconoscerlo nella sua individualità, integrarlo nel gruppo, offrirgli le opportunità per crescere e stare bene.

4. Conclusioni e prospettive della ricerca

Dunque, da questi risultati preliminari emerge un modello organizzativo di Scuola Popolare in linea con alcune delle caratteristiche del «laboratorio di pedagogia pratica» di cui parla Ferrière, imperniato su tre cardini che gli educatori stessi riconoscono come essenziali per la buona riuscita del percorso scolastico: personalizzazione; labora-

torialità; tutoraggio dei singoli. La ricerca condotta con l'équipe ha portato alla luce quanta importanza rivesta per gli operatori della Scuola il termine “popolare”, che sembra custodire in sé il complesso di un universo valoriale e di un'eredità storico-culturale che non si vuole e non si deve dimenticare, ma che, anzi, ci si ripromette di valorizzare e rigenerare. In questa prospettiva, gli educatori sembrano dare particolare risalto alle cosiddette “spinte dal basso” (come il ricorso a insegnanti volontari anziché distaccati) e a tutti quegli sforzi orientati alla creazione e allo sviluppo di un ambiente inclusivo, il più possibile accogliente, che funga da habitat «naturale» per gli studenti.

Essendosi svolto in pieno periodo pandemico, quando la presenza dei docenti volontari era poca o quasi nulla⁵, la ricerca ha risentito della mancanza di una riflessione sulle pratiche in essere dei docenti, nonché di un loro punto di vista su alcuni temi e lavori portati avanti durante il percorso. Se, da una parte, questo ha rappresentato senz'altro un limite della ricerca, dall'altra ha permesso di far emergere con trasparenza una sorta di ambiguità sottesa al modello stesso della Scuola, che si configura sì come un luogo volto al conseguimento di un titolo scolastico, ma che al contempo ha la fisionomia di un centro educativo, forse più organizzato e concepito dal punto di vista educativo anziché didattico: «Scuola Popolare non ha una carta d'identità didattica, almeno, cioè, ce l'ha più educativa, quello sì, ma didattica no».

Sembra che gli educatori – trovandosi, loro malgrado, a svolgere la funzione di docenti – abbiano vissuto sulla propria pelle tale ambiguità: la coordinatrice, ad esempio, racconta di aver percepito l'emergere di questa duplicità, quando si è sentita chiamare dai ragazzi non solo con il proprio nome, come accade di solito, ma anche con l'appellativo prof. Tale smarrimento («venendo dall'ambito educativo a scuola non ho mai lavorato. Sento il bisogno di essere guidata») ha però aperto la strada alla riflessione sull'identità del servizio: «Perché noi siamo una scuola, però siamo anche un centro educativo, siamo un po' a metà. Allora bisogna bene posizionarci sul linguaggio

5 Si veda sopra, nota 1.

che vogliamo utilizzare», facendo emergere interessanti rappresentazioni e opinioni sull'idea di insegnante, sul concetto di didattica e sulla valutazione:

La valutazione non è il voto: questo l'ho creduto da studente e lo credo adesso da educatore, da diciamo insegnante [...] perché a casa non ti porti niente, fondamentalmente. A volte io credo che sia più utile dare al ragazzo un rimando di cosa ha sbagliato, di cosa poteva fare, oppure cosa è andato bene, cosa ha fatto bene, e incentivarlo.

Emergono talvolta preconcetti o credenze ingenuie: la prospettiva che si apre è dunque quella di ricorrere ai risultati dell'analisi per riflettere collettivamente sul modello sotteso che inizia ad affiorare e su alcune premesse implicite che, se non elaborate, rischiano di compromettere la collaborazione professionale tra educatori e docenti (sia quelli volontari sia quelli delle scuole di provenienza dei ragazzi), inficiando la reale comprensione delle rispettive prassi e strategie. La ricerca intende dunque contribuire allo sviluppo professionale degli operatori della Scuola attraverso la maturazione di nuove consapevolezze e attitudini riflessive capaci di ri-orientare le pratiche, approfondendo la questione del difficile equilibrio tra la sfera educativa e quella didattica, e quindi il tema della necessità di un lavoro sinergico tra competenze diverse ma complementari in équipe multi-professionali (Pandolfi, 2016). A partire dai punti di attrito emergenti tra educazione popolare e scuola pubblica, la presente ricerca si propone inoltre di rivolgere uno sguardo critico e problematizzante, con un intento trasformativo, verso i modelli pedagogici sottesi al dispositivo scuola tradizionale, al fine di prospettare come intervenire da un punto di vista più strutturale e sistemico per far fronte al rischio educativo dei giovani studenti durante la scuola dell'obbligo.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2017). Democrazia e educazione: una prospettiva per i nostri

- tempi. In M. Fiorucci & G. Lopez (eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 21-38). Roma: Roma-Tre Press.
- Barré, M. (1995). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. Mouans-Sartoux: PEMF, 2 voll.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bertoni Jovine, D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Brighenti, E., & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Trento: Erickson, 2 voll.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher Education for Justice and Equity: 40 years of Advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.
- European Commission (É. Cresson, P. Flynn, M. Bangemann) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels. (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>)
- European Council (2018, maggio). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels. (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.EN)
- Eurostat (2021). *Early Leavers from Education and Training*. (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_-_from_education_and_training)
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare* (R. Eynard ed.). Azzano S. Paolo: Junior.
- Freinet, C., & Freinet, É. (1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma: Editori Riuniti (tr. it. di *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de la C.E.L. Coopérative d'enseignement laïc*, Édition de l'École Moderne Française, Cannes, 1949).
- Maia, E. (2020). Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15(2), 39-54.
- MIUR (2019, luglio). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. (<https://www.miur.gov.it/-/la-dispersione-scolastica-nell-anno-scolastico-2016-2017-e-nel-passaggio-all-anno-scolastico-2017-2018>).

- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3), 68-78.
- Potestio, A. (2021). Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 5-19.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia: Del Rosone.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Secci, C. (2017). La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future. *Educazione Aperta*, 1, 143-158.
- Serina-Karsky, F. (2015). Democracy in class: role of the teacher in New Education during the first part of the 20th century. In R. Zanda (ed.), *Democratisation of education* (pp. 86-100). Riga: University of Latvia Press.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cosa è la Grounded Theory?* Roma: Carocci.
- Yin, R.K. (2006). Case study methods. In J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122), New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zecca, L. (2020). Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini. In G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 940-949). Lecce: Pensa MultiMedia.

III.

Affrontare la Dispersione Scolastica partendo dai principi del Congresso di Nizza del 1932: la formazione degli insegnanti come fattore di prevenzione e contrasto al fenomeno dispersivo

Facing Scholastic Dispersion starting from the principles of the Nice Congress of 1932: the teacher training as a factor in preventing and contrasting the dispersive phenomenon

Chiara Annovazzi, Sonia Peloso

Università della Valle d'Aosta

Abstract

Il contesto pandemico attuale ha incrementato i malesseri e le paure nelle persone e inficiando la costruzione di progettualità future – formative e professionali – in giovani e adolescenti. Una delle manifestazioni più rilevanti di questa crisi in ambito formativo è stato l'accentuarsi del fenomeno della dispersione scolastica, manifestatosi in svariati modi: mancati ingressi, evasione dell'obbligo scolastico, abbandoni, bocciature, frequenze irregolari. Per far fronte a questo fenomeno risulta, quindi, fondamentale collaborare con tutte le figure interessate, tra cui gli insegnanti, poiché si condivide con loro una rappresentazione della dispersione scolastica che sia variegata e multi-sfaccettata. Nell'ambito del progetto Interreg – Alcotra (P.R.I.M.O. – Persévérance, Réussite, Insertion et Motivation – Alliance Éducative Transfrontalière pour la prévention du décrochage scolaire), è stato quindi costruito un dispositivo formativo per gli insegnanti che, attraverso metodologie attive di sviluppo, hanno ampliato il significato del concetto di “dispersione scolastica”. Le rappresentazioni degli insegnanti coinvolti sono evolute da un'interpretazione del fenomeno strettamente connessa alle caratteristiche individuali degli allievi e una modalità di intervento prevalentemente compensativa, verso una visione complessa e sistemica capace di stimolare l'innovazione didattica e un miglioramento della qualità dell'offerta formativa per l'intero gruppo classe, in linea con i migliori auspici del Congresso di Nizza.

The current pandemic context has increased people's discomfort and fears. It undermined formative and professional plans in young people and adolescents. One of the most relevant manifestations of this crisis was the accentuation of the scholastic dispersion phenomenon. It was manifested in various ways: missed admissions, evasion of compulsory schooling, failures, drop-out, and irregular attendance. It is fundamental to share a multi-faced representation of the scholastic dispersion with the teachers to cope with this phenomenon. As part of the Interreg - Alcotra project (P.R.I.M.O. - Perséverance, Réussite, Insertion et Motivation - Alliance Éducative Transfrontalière pour la prévention du décrochage scolaire), a training device was built for teachers who, through active development methodologies, have change the meaning of the concept of "Scholastic Dispersion". The representations started from the students' fault and a predominantly compensatory mode of intervention to a complex and systemic vision, capable of stimulating didactic innovation and improving the quality of the training offered for the whole class group. All the interventions were in line with the best wishes of the Congress of Nice.

Parole chiave: dispersione scolastica; Congresso di Nizza, formazione, insegnanti.

Keywords: scholastic dispersion; Nice Congress, training; teachers.

1. Introduzione

Il periodo pandemico legato al Covid-19 ha incrementato i malesseri e le paure già presenti, accentuando le percezioni di destabilizzazione e di rischio in tutti e tutte. Sono drasticamente aumentate le preoccupazioni e le sensazioni di angoscia, che inevitabilmente hanno inficiato la costruzione di progettualità formative e professionali, con conseguenze su diverse categorie di persone, tra cui giovani e adolescenti (Zammiti, Imbroglia, Russo, Zarbo, & Magnano, 2021). Peraltro, nell'ultimo decennio, diversi studi hanno sottolineato come le decisioni sul futuro formativo, professionale e personale siano tendenzialmente re-inviolate e posposte (Vilhjálmsdóttir, 2015). La per-

cezione delle incertezze, quindi, rende i processi di progettazione del proprio percorso complessi e stressanti, il futuro sembra essere percepito come minaccioso e insicuro (Kalleberg, 2009), e diminuisce così la fiducia nell'investire nella propria istruzione e formazione malgrado nella "società della conoscenza" persone che raggiungono livelli di scolarizzazione più elevati mostrino più basso rischio di disoccupazione, meno difficoltà di accesso al mondo del lavoro, meno cambi di lavoro involontari in professioni temporanee, poco remunerate e con scarse possibilità di incremento di capacità (Nota, Sorresi, Ferrari & Ginevra, 2014). A questo riguardo, risuona con viva attualità quanto dichiarato dai principi del Congresso di Nizza 1932 "L'attuale crisi impone a tutto il mondo di concentrare gli sforzi nella direzione di una rinnovata educazione. In vent'anni l'educazione potrebbe trasformare la società e infondere uno spirito di cooperazione capace di trovare soluzioni ai problemi del nostro tempo" (Brehony, 2004).

Tra i "problemi del nostro tempo", una delle manifestazioni più rilevanti di questa crisi in ambito scolastico è il fenomeno della dispersione. Per dispersione scolastica si intende un fenomeno complesso influenzato da una pluralità di elementi e che può manifestarsi in svariati modi, come mancati ingressi, evasione dell'obbligo scolastico, abbandoni, bocciature, frequenze irregolari; può emergere in aspetti più celati come malessere e disadattamento scolastico o, ancora, nei mancati progressi individuali. La ricerca educativa lo ha affrontato da prospettive multidisciplinari, secondo una varietà di approcci, dalla visione strutturale focalizzata sulla dimensione socioeconomica (Colombo, 2010), alla concezione emergenziale incentrata sui fattori di rischio (Blaya, 2010; Fortin & al., 2004, 2006), alla più recente impostazione pedagogica di ispirazione ecologica sistemica centrata sul costrutto di successo formativo (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017), per non citarne che alcuni: non mancano dunque chiavi di lettura attendibili per progettare interventi adeguati a prevenirlo e contrastarlo. Giova allora condividere questi strumenti concettuali con gli insegnanti e, più in generale, con gli adulti che hanno responsabilità educative nei confronti dei giovani, affinché possano agire opportunamente e costruire interventi rivolti a tutti gli studenti (e non solo a quelli in difficoltà),

cercando di coinvolgere le famiglie e le altre situazioni locali, facendo in modo che l'intera comunità educativa e sociale agisca su tutto il territorio, attraverso la collaborazione e l'integrazione intra e inter-istituzionale tra più figure professionali. Ancora una volta, il rimando al Congresso di Nizza appare significativo: "La Lega Internazionale per l'Educazione Nuova rivolge un appello urgente ai genitori, agli educatori, agli amministratori e agli operatori sociali affinché si uniscano in un vasto movimento universale. Solo un'educazione che realizza in tutte le sue attività un cambiamento di atteggiamento nei confronti dei ragazzi può inaugurare un'epoca liberata dalla rovinosa competizione, dai pregiudizi, dalle preoccupazioni e dalle miserie caratteristiche della nostra civiltà attuale, caotica e insicura" (Bre-hony, 2004). È noto, infatti, come gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli allievi, le loro rappresentazioni sulle condizioni di successo o di insuccesso (Crahay, 2019), giochino un ruolo cruciale rispetto al loro impegno pedagogico, alla loro motivazione a perseguire il successo formativo di tutte e tutti, alla loro determinazione nel perseverare nell'azione educativa senza indulgere ad atteggiamenti fatalistici o di rinuncia didattica.

2. Il contesto: il progetto p.r.i.m.o. – perseveranza, riuscita, inclusione, motivazione

Per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica nel contesto valdostano, nell'ambito del programma Interreg V-A Italia – Francia 2014-2020 (ALCOTRA) è stato attivato, nel mese di ottobre 2018, il progetto denominato "P.R.I.M.O. – Persévérance, Réussite, Insertion et Motivation. Alliance éducative transfrontalière pour la prévention du décrochage scolaire". Lo scopo del progetto era proprio quello di testare, a livello transfrontaliero, un approccio multidimensionale sistemico di prevenzione della dispersione scolastica, attraverso la collaborazione con le scuole, i docenti, gli adulti di riferimento e in complementarità con i progetti e servizi già in essere nel territorio. Infatti, così come precedentemente discusso, il concetto di dispersione e di successo formativo non riguardano più unicamente solo i singoli studenti o le singole famiglie, ma l'intera comunità educativa e sociale,

che si dovrebbe considerare impegnata in azioni al supporto di una progettualità formativa – e poi professionale – a breve e lungo termine per studenti e studentesse del territorio. Un primo esempio di questa concezione sistemica del successo formativo, per quanto riguarda il progetto P.R.I.M.O. è stata la partecipazione dei docenti nelle diverse fasi del progetto, sia con il ruolo di co-costruttori di alcune attività, come per esempio la strutturazione ed il confronto circa le attività di ricerca attraverso questionari quantitativi (fase 1), sia come destinatari del progetto stesso (attività di formazione). A partire da una prima fase di raccolta dati e attraverso la somministrazione e la validazione di questionari per studenti, studentesse, insegnanti (e successivamente anche genitori) sono stati infatti emergere quelli che – in linea con la letteratura nazionale e internazionale – potessero essere considerati come “fattori di rischio e protezione” circa la dispersione scolastica. Obiettivo di questa prima fase era, infatti, costruire con i docenti una riflessione rispetto a quali potessero essere le potenzialità, le risorse personali e sociali di ciascuna classe e/o scuola. In questo modo sarebbe stato possibile costruire per le scuole e per gli insegnanti strumenti e supporti per identificare come intervenire complessivamente sull'intera classe e non più sul singolo studente considerato in difficoltà. A partire da questa prima fase della ricerca è stata, quindi, costruita una formazione ad hoc con gli insegnanti, proprio inerente questi temi. Si è presupposto quindi, attraverso la formazione agli insegnanti, di favorire in loro – ed indirettamente in studenti e studentesse – lo sviluppo di credenze, atteggiamenti e competenze che potessero accrescere la consapevolezza di poter affrontare situazioni di incertezza, proiettandosi in modo positivo nel futuro. Obiettivo generale dell'attività di formazione era quello di favorire la consapevolezza in modo da favorire i docenti nella riflessione circa la propria azione didattica quotidiana al fine di identificare strumenti nuovi o già in uso da utilizzare supportare in tutta l'intera classe la capacità di auto-orientarsi e di auto-promuoversi nel contesto formativo, raggiungendo via via il successo formativo e professionale, favorendo la consapevolezza nei momenti di scelta e passaggio, la padronanza delle risorse interne ed esterne, la possibilità di sostenere l'incertezza del futuro.

3. La formazione insegnanti

L'Università della Valle d'Aosta, nell'ambito del progetto P.R.I.M.O., è stata incaricata di svolgere 70 ore di formazione per il personale docente coinvolto nel progetto. Una prima tranche di 20 ore ha coinvolto 34 docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado della Regione Valle d'Aosta, suddivisi in due sottogruppi in base all'ubicazione della scuola di appartenenza ed è stata realizzata nel periodo gennaio-maggio 2021 in modalità a distanza, viste le restrizioni legate al periodo pandemico. La formazione del corpo insegnante aveva l'obiettivo di favorire la presa di consapevolezza circa l'esistenza di legami tra innovazione didattica, prevenzione della dispersione e successo formativo (Cunti, 2017; Grange, 2015). Partendo da un'analisi e discussione partecipata dei dati emergenti dalla fase 1 del progetto (ricerca tramite questionari), i docenti sono stati guidati a prendere consapevolezza del ruolo che essi, in quanto professionisti dell'educazione potessero giocare, attraverso il loro agire didattico, nella prevenzione e contrasto al fenomeno dispersivo. A partire da una esplorazione delle teorie ingenuie del gruppo rispetto al costrutto di dispersione scolastica, si è cercato, quindi, di promuovere una maggiore consapevolezza della complessità del fenomeno ampliandone le possibili chiavi di lettura, così da modificare una più tradizionale credenza secondo cui l'abbandono scolastico sia attribuito solamente a fattori individuali (studente). Abbracciare l'ottica della complessità comporta prendere atto che la scuola, come sistema collegato agli altri, rientra tra i fattori di rischio e che può al contempo diventare un fattore di protezione al fenomeno (Cunti, 2017; Janosz, 2011). Le informazioni emergenti dalla fase 1 del progetto P.R.I.M.O. hanno stimolato gli insegnanti a riflettere sul loro agire didattico e sulla gestione del gruppo classe. Avere dei dati relativi alla percezione che gli studenti hanno del loro contesto educativo, ha indotto gli insegnanti a ripensare la loro percezione di tale contesto, andando a mettere in discussione le loro rappresentazioni e azioni. Il confronto con altri punti di vista li ha portati lentamente ad adottare una postura del dubbio e a mettere in discussione i propri schemi d'azione nonché a sentire la necessità di ricercare e co-costruire strumenti per innovare la loro azione didattica al fine di pre-

venire il fenomeno dispersivo nella loro classe. Prima ancora che stimolare la ricerca di possibili soluzioni, il gruppo si è concentrato sul cercare di comprendere il problema nella specificità ed unicità dei diversi contesti educativi, al fine di progettare possibili strategie d'azione da introdurre all'interno dell'ordinarietà e quotidianità dell'azione didattica (Cunti, 1999). La condivisione di esperienze, la messa in comune di conoscenze e strategie, nonché il costante confronto con la teoria pedagogica ha incoraggiato gli insegnanti a esaminare le dinamiche presenti nelle loro classi, a rileggere le interazioni tra studenti e insegnanti, a riflettere sulle pratiche in uso, ma soprattutto a riconoscere di avere una responsabilità educativa sia nel processo educativo e sia nel fenomeno dispersivo (Mills, 2011). Il ricorso alla riflessività ha permesso, quindi, di mettere in atto un processo di crescita professionale (Grange, 2015) attraverso la quale i partecipanti hanno ripensato e rinnovato le pratiche in uso e le credenze alla base delle loro azioni (Crahay et al., 2010) sia a livello individuale che collettivo. Inoltre, sono stati mostrati loro i risultati in forma aggregata, così da evidenziare la complessità del fenomeno della dispersione scolastica per il quale la responsabilità rispetto al rischio non è da attribuire solo al singolo studente e studentessa, ma anche al sistema scolastico, al ruolo degli insegnanti e delle scuole; sottolineando in particolare l'importanza dell'alleanza scuola-famiglia per prevenire la dispersione scolastica (così come dimostrato dai dati presenti in letteratura e da quelli ricavati dal questionario del progetto P.R.I.M.O.).

4. Conclusioni

Il concetto di dispersione scolastica, così come precedentemente declinato, è un concetto complesso e non riconducibile ad un mero singolo elemento, ma un sistema ampio di relazioni ed interazioni tra scuola, famiglia, studenti, studentesse e contesto sociale. Per questo motivo, è sempre più chiara la necessità di riformulare il concetto di dispersione scolastica, superando le visioni obsolete degli studenti e studentesse come unici responsabili del non raggiungimento del loro successo formativo. Per far fronte a questa visione, così come

espresso nei paragrafi precedenti, risulta, quindi, cruciale sviluppare nuove risorse e implementare abilità e conoscenze, negli individui, nella società e nella comunità. Sono necessari nuovi approcci e visioni passando da una concezione emergenziale incentrata sui fattori di rischio (Blaya, 2010; Fortin & al., 2004, 2006), ad una visione pedagogica ecologica sistemica centrata sul costruito di successo formativo (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017). Per raggiungere questo obiettivo risulta fondamentale creare un legame tra i differenti contesti educativi e le persone che li vivono, imparando a gestire la complessità dei contesti educativi e accettandone attivamente i cambiamenti. Affrontare nuove complessità, infatti, richiede la capacità di apprendere nuovi strumenti, utilizzare nuove pratiche e sviluppare modi innovativi di pensare. Gli strumenti, così diffusi, possono valorizzare il ruolo degli insegnanti, così che a loro volta supportino efficacemente gli studenti e le studentesse all'interno di tutto il percorso formativo e/o lavorativo fino all'esercizio di una cittadinanza attiva, favorendo nella comunità e nella scuola lo sviluppo di metodologie didattiche innovative all'avanguardia con la ricerca scientifica per la riduzione della dispersione. Obiettivo generale resta, quindi, quello di diffondere all'interno della scuola e della comunità una nuova cultura rispetto al tema della dispersione scolastica, in cui insegnanti – e successivamente i genitori – si impossessassero di quadri concettuali e di strumenti utili a supportare al meglio in studenti e studentesse la costruzione una progettualità nel futuro che sia sempre più consapevole e positiva, partendo da un investimento nella propria formazione. Costruire un momento formativo per i docenti implica, infatti, offrire strumenti a loro, ma anche alla scuola e alla comunità alla quale loro appartengono, per uno sviluppo sinergico di formazione e innovazione, così da promuovere un network di cultura orientativa e di investimento nel futuro. Collaborare nel costruire un benessere sociale futuro significa, infatti, contribuire complessivamente alla diffusione e costruzione di un futuro migliore per la scuola, la comunità ed il territorio.

Riferimenti bibliografici

- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Brehony, K. J. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica historica*, 40(5-6), 733-755.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Crahay M. (2019) *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? 4ème édition*. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Cunti A. (1999). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cunti, A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 83-98.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Grange, T. (2011). Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola. Nuove sfide e antichi dibattiti. In C. Piu, A. Piu, O. De Pietro (eds.), *I tempi e i luoghi della formazione* (pp. 73-80). Roma: Monolite.
- Grange, T. (2015). *L'accueil des mineurs en difficulté*. Louvain-la-Neuve (B): EME Editions.
- Kahn S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Education et Francophonie*, 2 (primavera), 54-66.
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American sociological review*, 74(1), 1-22.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. (2014). Vocational designing and career counseling in Europe. *European Psychologist*, 19(4), 248-259.
- Vilhjálmsdóttir, G. (2015). Career counseling and the uniqueness of the individual adolescent. In L. Nota, J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life*

Design: From practice to theory and from theory to practice (pp. 103-116).
Göttingen: Hogrefe.

Zammiti, A., Imbroglia, C., Russo, A., Zarbo, R., & Magnano, P. (2021). The psychological impact of Coronavirus pandemic restrictions in Italy. The mediating role of the fear of COVID-19 in the relationship between positive and negative affect with positive and negative outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 697-710.

IV.

L'importanza della relazione educativa per il benessere e il successo scolastico di studenti e studentesse: un'indagine empirica tra adolescenti della scuola secondaria di secondo grado

The importance of the educational relationship for students' well-being and success at school: an empirical survey among upper secondary school adolescents

Mara Marini, Francesca Santini

Università di Roma Sapienza

Abstract

Lo studio presentato è parte di un più ampio progetto di ricerca che vede coinvolte diverse scuole secondarie di secondario presenti sul territorio romano. L'obiettivo generale del progetto è quello di monitorare il benessere psicologico e sociale degli studenti partecipanti e di comprendere quali fattori possono influenzarlo. In particolare, il presente studio ha un focus specifico su un preciso aspetto del clima scolastico: la relazione tra docenti e studenti. Difatti, la letteratura ha dimostrato che gli ambienti di apprendimento e le dinamiche relazionali con i diversi agenti di socializzazione sono cruciali per il successo accademico. I risultati dello studio, quantitativo e longitudinale, dimostrano che la presenza di una relazione positiva tra docenti e studenti ha un effetto indiretto sul successo accademico degli studenti (media dei voti conseguiti) migliorando il benessere scolastico percepito.

The present study is part of a larger research project involving several high schools in Rome. The project's general objective is to monitor the psychological and social well-being of the participating students. In particular, the study focuses on several outcomes of a specific aspect of school climate: the relationships between teachers and students. Indeed, the literature has shown that learning environments and relational dynamics are crucial to academic success. The results showed that positive relationships between teachers and students indirectly impact students' academic success (grade point average) by improving their perceived school well-being.

Parole chiave: relazione educativa; benessere scolastico; rendimento; adolescenza.

Keywords: educational relationships; school well-being; achievement; adolescence.

1. Introduzione

La ricerca educativa ha ampiamente dimostrato che la qualità degli insegnamenti è uno dei principali predittori dei risultati scolastici (e.g., Chetty et al., 2014a; Chetty et al., 2014b; Jackson, 2018; Kraft, 2019; Pianta, 1999; Torsheim et al., 2000). Tuttavia, in tempi recenti, riconosciuto il carattere multidimensionale dei processi di insegnamento-apprendimento (e.g., Blazar & Kraft, 2017), diversi approcci di ricerca hanno rilevato che le pratiche adottate dagli insegnanti hanno un impatto che va oltre i risultati cognitivi raggiunti dai loro studenti (e.g., Blazar & Kraft, 2017; OECD, 2021a, 2021b; Pianta & Hamre, 2009). Difatti, è stato osservato che ciò che gli alunni sperimentano a scuola insieme ai loro insegnanti produce esiti positivi su diversi outcome socio-emotivi quali il comportamento scolastico, l'interesse nei confronti della scuola, la motivazione accademica e, in generale, il benessere (OECD, 2020, 2021a, 2021b). Come emerso nei punti di accordo raggiunti nel Congresso di Nizza (1932), difatti, l'obiettivo principale dell'educazione è quello di soddisfare le esigenze non solo intellettuali, ma anche emotive e relazionali di bambini e adolescenti offrendo loro la possibilità di esprimere al meglio la propria individualità (OECD, 2019). Gli ambienti di apprendimento sono dunque fondamentali quando si guarda al futuro delle giovani generazioni (Muijs et al., 2014). In particolare, la teoria e la ricerca psicologica ed educativa, attribuendo un ruolo determinante alle interazioni di bambini e adolescenti con i diversi agenti di socializzazione (Bronfenbrenner & Morris, 1998), riconoscono che apprendere in un luogo sicuro, fonte di supporto e di sta-

bilità, contribuisce al raggiungimento di elevate prestazioni scolastiche e migliora il benessere (OECD, 2021a; Ryan & Deci, 2000; Wentzel, 2016).

I modelli teorici attualmente prevalenti nello studio degli esiti associati alla natura e alla qualità della relazione tra docenti e studenti qualificano tale dimensione del clima scolastico (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016) come un fattore contestuale e sociale determinante per l'adattamento di successo di bambini e adolescenti (e.g., Wang et al., 2013; Wentzel, 2013). In particolare, come descritto da Wentzel (2016), la teoria dell'attaccamento, le prospettive del sostegno sociale e la teoria dell'autodeterminazione suggeriscono che la vicinanza emotiva e il senso di sicurezza esperiti nella relazione con i propri insegnanti giocano un ruolo causale nel benessere degli studenti, in tutti i cicli scolastici. In particolare, il lavoro condotto negli ultimi 50 anni dagli studiosi della teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969) ha offerto un prezioso contributo nella definizione del ruolo che gli insegnanti giocano nel successo dei bambini più piccoli, soprattutto negli anni della scuola materna ed elementare, in diversi compiti di sviluppo. Da tale prospettiva teorica, sebbene l'insegnante non sia definito come un caregiver primario, la relazione diadica bambino-insegnante rappresenta un sistema sociale all'interno del quale il bambino può soddisfare, o vedere frustrati, i suoi bisogni fondamentali. Ne consegue che, al pari dell'attaccamento genitorifigli, la presenza di una relazione "sicura" con il proprio insegnante favorisce la curiosità dei bambini, il desiderio di esplorare l'ambiente e l'interesse intrinseco nello svolgimento delle diverse attività scolastiche (Wentzel, 2016). I modelli del supporto sociale (e.g., Sarason et al., 1990; Wentzel, 2004), invece, pongono enfasi sull'impatto positivo del supporto emotivo degli insegnanti nell'adattamento scolastico dei loro studenti e descrivono la presenza di interazioni e relazioni positive tra docenti e studenti come una vera e propria risorsa personale che lo studente può spendere per raggiungere importanti obiettivi accademici e sociali (Wentzel, 2016). Infine, secondo la teoria dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2000), la relazione tra docenti e studenti si associa ad esiti positivi per gli studenti quando questi riescono a soddisfare, all'interno di tale relazione, i bisogni psicologici fondamentali: il bisogno di competenza, il bisogno di au-

tonomia e il bisogno di appartenenza. Gli studiosi afferenti a tale meta-teoria, difatti, ritengono che quando i docenti sono fortemente coinvolti nella vita dei loro studenti, ovvero quando mostrano elevati livelli di interesse per il loro benessere, quest'ultimi si potranno obiettivi accademici e sociali più ambiziosi ed elevati, e li raggiungeranno.

Tali modelli teorici hanno consentito, nel tempo, di comprendere a fondo le caratteristiche dei contesti interpersonali che sono parte dell'esperienza scolastica degli studenti dimostrando come la qualità della relazione tra docenti e studenti rappresenti un importante fattore di protezione e promozione per i processi di adattamento dei giovani (Masten, 2001).

2. Obiettivi e ipotesi

Il presente studio, quantitativo e longitudinale, si colloca all'interno di un più ampio progetto di ricerca che vede coinvolti studenti della scuola secondaria di secondo grado. Il progetto si propone di approfondire il ruolo che il contesto sociale – inteso come l'insieme di interazioni e relazioni che lo studente intesse con la scuola e la famiglia – ricopre in diversi aspetti dell'esperienza educativa.

Nella presente ricerca, si è deciso di porre attenzione agli esiti associati ad una particolare dimensione del clima scolastico: la qualità delle relazioni interpersonali che hanno luogo, a scuola, tra docenti e studenti. Come brevemente riassunto nel paragrafo precedente, infatti, la presenza di un clima positivo, caratterizzato da relazioni docenti-studenti basate su sentimenti di fiducia, supporto e rispetto reciproco, risulta fondamentale per l'adattamento scolastico e socio-emotivo dei giovani.

In riferimento a quanto emerso dalla letteratura precedentemente esaminata, e in base agli obiettivi generali del progetto, lo studio è stato condotto allo scopo di testare un modello di mediazione (Fig. 1) nel quale la qualità della relazione tra docenti e studenti è stata inserita come predittore, il rendimento scolastico come variabile criterio e il benessere scolastico come variabile mediatrice. Lo studio, inoltre, con l'obiettivo di definire la natura causale delle relazioni esistenti tra le variabili considerate, ha assunto un approccio longi-

tudinale: tutte le variabili inserite nel modello sono state misurate in due momenti temporali nel corso dell'anno scolastico, a distanza di circa 6 mesi. Inoltre, le analisi sono state condotte controllando gli effetti autoregressivi delle variabili considerate al tempo 2 – misurate anche al tempo 1 (6 mesi prima) – con l'obiettivo di ridurre eventuali distorsioni nei risultati dovute agli effetti causali dei livelli precedenti delle variabili considerate (cfr. Cole & Maxwell, 2003).

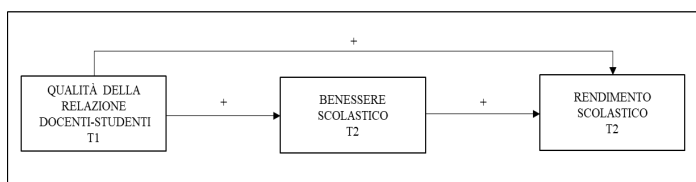


Fig.1: Modello di mediazione

Per quanto riguarda le relazioni tra le variabili esaminate, abbiamo ipotizzato che la qualità della relazione docenti-studenti (misurata al tempo 1) fosse positivamente relata a diversi aspetti dell'esperienza scolastica. In particolare, ci si aspettava che in presenza di clima scolastico positivo, caratterizzato da una buona relazione docenti-studenti, gli studenti percepissero livelli più elevati di benessere scolastico (misurato al tempo 2) e, di conseguenza, mostrassero un rendimento scolastico più elevato (misurato al tempo 2).

3. Metodi

3.1 Partecipanti e procedure

Lo studio ha visto coinvolti 107 studenti frequentanti un istituto secondario di secondo grado (61.7% “femmine”, 36.9% “maschi” e 1,9% “altro”) suddivisi in 8 classi (Età media = 16.95, $DS = 1.40$).

Dopo l'approvazione del progetto da parte del Dirigente Scolastico, il gruppo di ricerca ha fornito ai docenti referenti i consensi informati per le famiglie degli studenti, quale preconditione necessaria per l'avvio dello studio. Le somministrazioni sono avvenute du-

rante le ore di lezione: gli studenti partecipanti hanno ricevuto un link di accesso al questionario che hanno compilato, in presenza dei ricercatori, tramite i dispositivi elettronici disponibili. Prima della compilazione, i ricercatori hanno ricordato agli studenti quanto già specificato nel consenso informato in riferimento a obiettivi, modalità e finalità dello studio nonché in relazione al trattamento dei dati e alla riservatezza.

3.2 Misure

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso l'utilizzo di un questionario self-report somministrato durante l'anno scolastico 2020-2021, nei mesi di Novembre (T1) e Maggio (T2). Le misure utilizzate, rilevate sia al T1 che al T2, sono state le seguenti:

- La qualità della relazione docenti-studenti è stata rilevata attraverso 14 item (scala di risposta Likert a 5 passi) ai quali gli studenti hanno risposto indicando il grado in cui percepivano la presenza di una relazione positiva con i propri docenti in termini non solo di sicurezza emotiva e supporto (e.g., “*Tra me e miei insegnanti c'è un forte legame*”, “*Nelle difficoltà, so di poter contare sui miei insegnanti*”) ma anche di facilitazione e aiuto nel raggiungimento degli obiettivi educativi (e.g., “*I miei insegnanti mi incoraggiano nello studio*”). La scala ha mostrato adeguati livelli di affidabilità ($\alpha = .88$).
- Il benessere scolastico è stato rilevato attraverso 11 item (scala di risposta Likert a 6 passi) attraverso i quali gli studenti hanno espresso il loro livello di soddisfazione circa diversi aspetti della loro vita scolastica (e.g., “*Sono soddisfatto/a della mia vita come studente/ssa*”), oltre alla frequenza delle emozioni positive e negative provate a scuola (Casas et al., 2013; Diener, 1994; Tian et al., 2020). Il valore alpha di Cronbach è risultato adeguato ($\alpha_{T1} = .85$, $\alpha_{T2} = .84$).
- Il rendimento scolastico è stato rilevato tramite un singolo item attraverso il quale gli studenti hanno indicato, su una scala da 1 a 10, la media dei propri voti scolastici in tutte le materie.

4. Analisi dei dati e risultati

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso il software SPSS Statistics – 27 (IBM SPSS, 2020) e la macro PROCESS – Model 4 (Hayes, 2017).

Prima di procedere con le analisi, tutte le variabili sono state standardizzate e sono state condotte le correlazioni preliminari (Tab.1) I risultati hanno mostrato la presenza di correlazioni significative e positive tra tutte le variabili considerate sia a tempo 1 (T1) che al tempo 2 (T2).

Variabili	1.	2.	3.	4.	5.
1.Qualità relazione docenti-studenti (T1)					
2.Benessere (T1)	.608***				
3.Benessere (T2)	.608***	.696***			
4.Rendimento (T1)	.334***	.334***	.387***		
5.Rendimento (T2)	.413***	.353***	.518***	.702***	
Note: T1/T2 = misurato al tempo 1/al tempo 2; *** p < .001					

Tab.1: Correlazioni

Successivamente, abbiamo testato quattro modelli di regressione gerarchica per verificare l'ipotesi che la qualità della relazione docenti-studenti predicesse, longitudinalmente, il rendimento scolastico degli studenti attraverso un impatto sui loro livelli di benessere scolastico (Fig.1, Tab.2).

Nel primo modello, abbiamo testato l'effetto del predittore (qualità della relazione docenti-studenti al T1) sulla variabile mediatrice (benessere scolastico al T2) controllando per la variabile mediatrice al T1 (benessere scolastico al T1). I risultati hanno mostrato che, al netto degli effetti del benessere scolastico al T1 sul benessere scolastico al T2, la qualità della relazione tra docenti e studenti (T1) è un predittore del benessere scolastico degli studenti (T2) ($\beta = .293$, $p < .01$); gli studenti che hanno dichiarato di percepire una relazione positiva con i docenti al T1 hanno mostrato più elevati livelli di benessere scolastico al T2.

Nel secondo modello, abbiamo testato gli effetti della variabile mediatrice (benessere scolastico al T2) sulla variabile criterio (rendimento scolastico al T2) controllando per la variabile criterio al T1 (rendimento scolastico al T1). I risultati hanno messo in evidenza che, al netto degli effetti del rendimento scolastico al T1 sul rendimento scolastico al T2, il benessere scolastico (T2) è un predittore del rendimento scolastico (T2) ($\beta = .290, p = < .001$); gli studenti che hanno dichiarato elevati livelli di benessere scolastico al T2 hanno riportato un rendimento più elevato al T2.

Nel terzo modello, abbiamo testato l'effetto del predittore (qualità della relazione docenti-studenti al T1) sulla variabile criterio (rendimento scolastico al T2) controllando per la variabile criterio al T1 (rendimento scolastico al T1). I risultati hanno mostrato che, al netto degli effetti del rendimento scolastico al T1 sul rendimento scolastico al T2, la qualità della relazione tra docenti e studenti (T1) è un predittore del rendimento scolastico (T2) ($\beta = .201, p = < .01$); gli studenti che hanno riportato la presenza di una relazione positiva con i docenti al T1 hanno mostrato un rendimento scolastico più elevato al T2.

Nel quarto modello, abbiamo testato l'effetto del predittore (qualità della relazione docenti-studenti al T1) sulla variabile criterio (rendimento scolastico al T2) controllando per la variabile criterio al T1 (rendimento scolastico al T1) e per la variabile mediatrice al T1 e al T2 (benessere scolastico al T1 e al T2). I risultati hanno messo in luce che, quando tutte le variabili sono inserite nel modello, il benessere scolastico (T2) è l'unico predittore del rendimento scolastico (T2) ($\beta = .318, p = < .001$), al netto degli effetti del rendimento scolastico al T1. Questi risultati indicano che all'aumentare dei livelli di benessere scolastico al T2 gli studenti riportano un più elevato rendimento scolastico. Inoltre, a differenza di quanto rilevato nel modello 3, in questo modello la qualità della relazione tra docenti e studenti (T1) non ha un potere predittivo sul rendimento scolastico (T2) ($\beta = .10, p = .25$).

Panel 1 | Mara Marini, Francesca Santini

Modello: variabile dipendente		R^2 adattato	Df
Modello 1: Benessere scolastico (T2)			
<i>Step 1</i>		.364	1, 105
Qualità relazione studenti-docenti (T1)	.608***		
<i>Step 2</i>		.530	2, 104
Qualità relazione studenti-docenti (T1)	.293***		
Benessere scolastico (T1)	.518***		
Modello 2: Rendimento scolastico (T2)			
<i>Step 1</i>		.261	1, 105
Benessere scolastico (T2)	.518***		
<i>Step 2</i>		.555	2, 104
Benessere scolastico (T2)	.290***		
Rendimento scolastico (T1)	.589***		
Modello 3: Rendimento scolastico (T2)			
<i>Step 1</i>		.163	1, 105
Qualità relazione studenti-docenti (T1)	.413***		
<i>Step 2</i>		.519	2, 104
Qualità relazione studenti-docenti (T1)	.201**		
Rendimento scolastico (T1)	.634***		
Modello 4: Rendimento scolastico (T2)			
<i>Step 1</i>		.163	1, 105
Qualità relazione studenti-docenti (T1)	.413***		
<i>Step 2</i>		.519	2, 104
Qualità relazione studenti-docenti (T1)	.201**		
Rendimento scolastico (T1)	.634***		
<i>Step 3</i>		.557	4, 102
Qualità relazione studenti-docenti (T1)	.100		
Rendimento scolastico (T1)	.587***		
Benessere scolastico (T1)	-.126		
Benessere scolastico (T2)	.318***		
Note: T1/T2 = misurato al tempo 1/al tempo 2; **p < .01, *** p < .001			

Tab. 2: Modelli di regressione gerarchica

Alla luce dei riscontri positivi emersi nei modelli di regressione precedentemente descritti, abbiamo testato gli effetti indiretti di mediazione usando la macro PROCESS – Model 4 (Hayes, 2017). Nel modello (Fig.1), la qualità della relazione docenti-studenti misurata al T1 è stata inserita come predittore (X), il benessere scolastico misurato al T2 è stato inserito come variabile mediatrice (M) e il rendimento scolastico misurato al T2 è stato inserito come variabile criterio (Y). Il benessere scolastico e il rendimento scolastico misurati al T1 sono stati inseriti come covariate. I risultati (Tab.3) hanno dimostrato che percepire la presenza di una relazione positiva con i docenti (rilevata al T1) non impatta in modo diretto sul rendimento scolastico degli studenti (rilevato al T2) ($B = .10$; $SE = .09$; $95\% CI [-.072, .275]$; $p = .25$). Tuttavia, la presenza di una relazione positiva con i docenti (rilevata al T1) ha un'influenza positiva e significativa sul benessere scolastico (rilevato al T2) ($B = .27$; $SE = .08$; $95\% CI [.100, .436]$; $p < .01$) e quest'ultimo, a sua volta, ha un impatto positivo e significativo sul rendimento scolastico degli studenti (rilevato al T2) ($B = .32$; $SE = .10$; $95\% CI [.126, .511]$; $p < .01$). I risultati hanno inoltre confermato la presenza di un effetto di mediazione totale ($B = .09$; *bootstrapped* $SE = .05$; $95\% CI [.007, .207]$).

	Benessere scolastico T2 (M)		Rendimento scolastico T2 (Y)	
	<i>Coeff.</i>	<i>95% CI</i>	<i>Coeff.</i>	<i>95% CI</i>
Qualità della relazione docenti-studenti (T1)	.268**	.100, .436	.101	-.072, .275
Benessere scolastico (T2)			.318**	.126, .511
Benessere scolastico (T1)	.496***	.327, .665	-.128	-.320, .064
Rendimento scolastico (T1)	.135	-.006, .277	.594***	.452, .737
Qualità della relazione → Benessere → Rendimento			.085	.007, .207
docenti-studenti (T1) scolastico (T2) scolastico (T2)				

Note: T1/T2 = misurato al tempo 1/al tempo 2; **p < .01, *** p < .001

Tab. 3: Modello di mediazione

5. Conclusioni

Nel presente studio abbiamo esaminato la relazione tra la qualità della relazione tra docenti e studenti, il benessere scolastico e il rendimento scolastico in un gruppo di adolescenti. In particolare, abbiamo testato un modello di mediazione volto ad esaminare se un particolare aspetto del contesto sociale dello studente – la relazione docenti-studenti – ha un effetto non solo su variabili di risultato, come i voti scolastici, ma anche sui livelli di benessere scolastico esperito. I risultati confermano le nostre ipotesi e dimostrano che la presenza di relazioni positive tra docenti e studenti ha un effetto indiretto sul rendimento scolastico impattando positivamente i livelli di benessere degli studenti. In altre parole, questi risultati corroborano quanto la ricerca ha finora suggerito: le relazioni positive con un adulto di riferimento e la presenza di un clima scolastico accogliente sono risorse preziose che contribuiscono a favorire i processi di adattamento in una fase di sviluppo così delicata come quella adolescenziale (Graber et al., 2018).

La natura longitudinale dello studio rappresenta uno dei principali punti di forza del lavoro presentato. Difatti, i processi di mediazione si sviluppano necessariamente nel tempo; ne consegue che l'uso di due punti temporali ci ha consentito di inferire, con le dovute cautele (e.g., Maxwell et al., 2011; Mitchell & Maxwell, 2013), circa la natura causale delle relazioni emerse tra alcune delle variabili prese in esame. Tuttavia, per gli studi futuri, è necessario progettare dei disegni di ricerca sequenziali nei quali la variabile indipendente sia misurata al tempo 1, la variabile mediatrice al tempo 2 e la variabile dipendente al tempo 3.

Lo studio presenta diverse limitazioni. Le dimensioni del campione sono estremamente ridotte: tale aspetto limita la possibilità di considerare i risultati emersi come generalizzabili. L'utilizzo di una metodologia prettamente quantitativa, inoltre, ha limitato la possibilità di acquisire le informazioni necessarie per comprendere natura e caratteristiche dei complessi processi sociali che hanno luogo nelle classi scolastiche. In particolare, l'uso esclusivo di misure self-report rivolte solo agli alunni ha prodotto una visione parziale, e quindi incompleta, del fenomeno oggetto di indagine. Le scale di misure uti-

lizzate, inoltre, nonostante gli adeguati livelli di affidabilità riportati, non sono ancora state validate a livello nazionale. Infine, un'ulteriore limitazione riguarda il fatto che il rendimento degli studenti è stato autoriferito: anche se diversi studi hanno dimostrato che tali autovalutazioni possono essere affidabili, nella ricerca futura potrebbe essere utile ricorrere all'uso dei voti effettivi (e.g., Kuncel et al., 2005; Sticca et al., 2017).

In conclusione, nonostante le limitazioni discusse, lo studio consente di riflettere sul ruolo che la scuola gioca in una ampia gamma di risultati cognitivi e socio-emotivi degli studenti e sull'importanza della relazione docenti-studenti in adolescenza. In altri termini, gli insegnanti rappresentano il “valore aggiunto” della scuola e lo sviluppo delle loro competenze socio-relazionali, fondamentale per costruire relazioni positive con tutti gli studenti, si configura come un aspetto non trascurabile della loro professionalità (OECD, 2021a, 2021b).

Riferimenti bibliografici

- Blazar, D., & Kraft, M. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Bowlby, J. (1969). Attachment. *Attachment and loss* (Vol. 1). New York, NY: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1): Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993-1029). New York, NY: John Wiley.
- Casas, F., Bălțătescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665-681.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2014a). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2014b). Measuring the impacts of

- teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: Questions and tips in the use of structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 558-577.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Petersen, A. C. (Eds.). (2018). *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*. Psychology Press.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jackson, C. (2018). What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. *Journal of Political Economy*, 126(5), 2072-2107.
- Kraft, M. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Journal of Human Resources*, 54(1), 1-36.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Maxwell, S. E., Cole, D. A., & Mitchell, M. A. (2011). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation: Partial and complete mediation under an autoregressive model. *Multivariate Behavioral Research*, 46(5), 816-841.
- Mitchell, M. A., & Maxwell, S. E. (2013). A comparison of the cross-sectional and sequential designs when assessing longitudinal mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 48(3), 301-339.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

- OECD (2020). *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/20d6f36b-en>.
- OECD (2021a). *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>.
- OECD (2021b). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Sarason (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 9-25). New York, NY: Wiley.
- Sticca, F., Goetz, T., Bieg, M., Hall, N. C., Eberle, F., & Haag, L. (2017). Examining the accuracy of students' self-reported academic grades from a correlational and a discrepancy perspective: Evidence from a longitudinal study. *PLoS one*, 12(11), e0187367.
- Tian, L., Zheng, J., Huebner, E. S., & Liu, W. (2020). Brief adolescents' subjective well-being in school scale: Measurement invariance and latent mean differences across school levels among Chinese students. *Current Psychology*, 1-9.
- Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212.
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, 49(4), 690-705.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 32, pp. 213-241). New York, NY: Elsevier.

- Wentzel, K. R. (2013). School adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 7: Educational psychology* (pp. 235-258). Hoboken, NJ: Wiley.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In R. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 301-322). New York, NY: Routledge.

V.

Progettare lo spazio e il tempo nella scuola dell'infanzia: riflessioni a partire dall'*Éducation Nouvelle*

Designing space and time in kindergarten: reflections starting from the *Éducation Nouvelle*

Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Deborah Gragnaniello

Università degli Studi di Salerno

Abstract

La valorizzazione della dimensione pedagogica dello spazio e del tempo negli ambienti di apprendimento, finalizzati alla promozione del successo degli alunni, sebbene rappresenti un nucleo tematico attuale della ricerca educativa nazionale ed internazionale, ha radici pedagogiche profonde, rintracciabili già negli studi di Adolphe Ferrière. Dall'analisi della letteratura di settore (Lazzari, 2016; Lopez, 2006; Zavalloni, 2008; Bondioli & Savio, 2018; De Santis, 2018) si riconosce l'attualità dei principi a fondamento dell'educazione nuova e la necessità di investire sulle variabili *tempo* e *spazio*. Il presente lavoro getta le basi per una successiva ricerca sul campo che interesserà le scuole dell'infanzia della provincia di Salerno: lo scopo è individuare le più comuni pratiche di organizzazione e di gestione del tempo e dello spazio, adottate dagli insegnanti della scuola dell'infanzia. Il lavoro di ricerca intende offrire un'occasione per qualificare il lavoro dei docenti impegnati nei servizi educativi per l'infanzia, nonché promuovere il valore educativo dell'istruzione nella fascia 3-6, offrendo spunti di riflessione critica a chi opera nel settore e a chi ne usufruisce.

Improving the pedagogical dimension of *space* and *time* in learning environments, aimed at promoting the educational success of students, is a present subject of national and international educational research. Despite this, the value of space and time has deep pedagogical roots, which can already be found in the studies of Adolphe Ferrière. The specialist literature study (Lazzari, 2016; Lopez, 2006; Zavalloni, 2008; Bondioli & Savio, 2018; De Santis, 2018) recog-

nizes the relevance of the principles of the new education and the need to invest planning time and space. This work precedes a field research that will involve the schools of the province of Salerno: the aim is to identify the common practices of organization and management of time and space, adopted by kindergarten teachers. This research wants to provide an opportunity to qualify the work of teachers engaged in childcare services, as well as to promote the educational value of schools in age group 3-6 years, offering critical reflection to different stakeholders.

Parole chiave: ambiente di apprendimento; spazio; tempo; infanzia.

Keywords: learning environment; space; time; childhood.

1. Introduzione

Negli ultimi anni il dibattito sul valore educativo dell'ambiente di apprendimento, come contesto dell'azione didattica (Castoldi, 2015) si è fatto vivace a livello internazionale, fino ad assumere connotazioni differenti in relazione ai diversi modelli pedagogico-didattici di riferimento (Sannipoli, 2021). La riflessione proposta nel presente contributo focalizza l'attenzione sul valore e le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento nella scuola dell'infanzia: in particolare, si intende ricostruire come le dimensioni di spazio e tempo si combinano e influenzano il processo di insegnamento-apprendimento. Dall'analisi della letteratura di settore (Lazzari, 2016; Lopez, 2006; Zavalloni, 2008; Bondioli & Savio, 2018; Restiglian, 2020) si rileva uno slittamento concettuale-pedagogico significativo. Si è passati da un metodo di insegnamento basato sul nozionismo e un'idea di scuola come luogo di riproduzione e trasmissione passiva delle conoscenze, a una concezione per cui la scuola è chiamata a progettare un setting formativo che promuova le diverse forme di apprendimento attraverso un processo attivo e costruttivo.

Il modello di scuola *tradizionale*, nel tempo, è stato sostenuto dalla diffusione delle teorie comportamentiste, le quali essendo sostanzialmente fondate sul binomio stimolo-risposta, concepiscono l'ambiente fisico come una parte integrante del processo di insegnamento e apprendimento. Si enfatizza una visione *ambientalizzata* (Santoianni, 2003a) della didattica per cui l'ambiente fisico, esterno all'individuo, può influenzare in modo uniforme il comportamento umano. L'insegnante comportamentista propone una standardizzazione degli apprendimenti e la conoscenza è trasmessa dal più esperto (docente) al meno esperto (discente), secondo una struttura ripetitiva. L'apprendimento è valutato in termini di padronanza ed è rilevato attraverso i consueti strumenti valutativi del *mastery learning* (Block & Anderson, 1978). Diversamente, con il diffondersi del paradigma cognitivista, la concezione di ambiente scolastico ha assunto i caratteri della staticità e dell'autonomia rispetto al processo di insegnamento-apprendimento. Nello specifico, si diffonde l'idea secondo la quale l'alunno apprenda in vitro, avulso dal contesto di riferimento (Santoianni, 2003b). Di conseguenza, si può prevedere un'organizzazione dello spazio che sia uguale per tutti. In Italia, fino alla dismissione dei programmi ministeriali, all'organizzazione dello spazio e del tempo educativo non è stata riconosciuta alcuna valenza pedagogica.

Le riflessioni sul ruolo e sul valore dello spazio sono state proposte, in diverse accezioni e in numerose discipline (filosofia, antropologia, psicologia, etc.), ma come sottolineato da Zonca e Colombini (2019), solo di rado queste considerazioni hanno interessato le pratiche educative. Per ciò che concerne la psico-pedagogia possiamo distinguere coloro che si sono preoccupati, in senso più generale, dell'*ambiente di vita* (come Vygotskij, Erikson, Bronfenbrenner) e coloro che invece si sono occupati in maniera specifica e dettagliata di edilizia e arredamento, (come nell'opera di Maria Montessori) (Zonca & Colombini, 2019), secondo i quali lo spazio è da intendersi come “contenitore fisico e materiale entro cui si realizza l'insegnamento” (Castoldi, 2015, p. 65). Tuttavia, per la mancata sinergia fra speculazione teorica e pratica, per molto tempo i bambini della scuola dell'infanzia, almeno nel nostro Paese, hanno vissuto in spazi inadeguati e improvvisati, in cui si svolgevano una serie differenziata

di attività didattiche, senza una adeguata progettazione degli spazi fondata su espliciti e specifici bisogni educativi e di crescita.

Le riflessioni pedagogiche contenute in *Transformons l'école* (1920) di Ferrière avviano il cambiamento e diviene chiaro che una ponderata strutturazione dello spazio e del tempo costituisce, a tutti gli effetti, un dispositivo pedagogico implicito (Gariboldi, 2007). Nella proposta di Ferrière (1920) la scuola è un luogo in cui l'alunno partecipa attivamente alle attività progettate, collocandosi al centro del processo formativo, in ragione dei propri bisogni, interessi e inclinazioni. La scuola nuova vuole favorire la crescita e lo sviluppo di tutte le attività psicologiche, come sensibilità, imitazione, intuizione, riflessione, in piena armonia. L'impostazione metodologica idealizzata da Ferrière si basa sull'interesse spontaneo dell'alunno, sullo slancio vitale, il quale alimenta la fame di conoscenza attraverso un percorso formativo rispettoso delle seguenti caratteristiche: nessuna imposizione a priori; nessun programma precostituito; accettazione delle indicazioni offerte dagli alunni; metodo basato sul lavoro di ricerca; superamento dell'organizzazione della scuola in classi, con formazione di gruppi per affinità di interessi e sviluppo psicologico; rapporto familiare tra docente e discente; distinzione delle attività in obbligatorie, spontanee e libere; riconoscimento della valenza delle attività manuali (Lucisano, 2021). Nelle scuole nuove, il tempo dedicato all'insegnamento è limitato alla mattina e si studiano pochi contenuti in modo che l'alunno possa associare loro un significato (Ausubel, 1978); lo spazio assume le sembianze di un museo, come contenitore di esperienze vissute, o di un laboratorio, in cui si stimola la creatività e la manualità dei discenti (Ferrière, 1920).

Da quanto brevemente esposto, nelle Scuole Nuove, il percorso formativo deve avere luogo in seno a un'intenzionale e sistematica progettazione dell'ambiente di apprendimento.

Dalla spinta reazionaria promossa dai padri fondatori dell'attivismo pedagogico, si è affermata una concezione di ambiente di apprendimento ben sintetizzata dalle parole della Montessori, riprese da Borghi (1992) per cui "lo spazio è il luogo dell'apprendimento e non solo, è anch'esso maestro, facilitatore di nuove esperienze e di nuovi traguardi, il tempo è naturale espressione del proprio Sé" (p. 15). Tale intuizione è oggi alimentata dai movimenti pedagogici del

terzo millennio: fra i molti, spicca l'opera del Movimento delle Avanguardie Educative (MAE), che dal 2014, su un'iniziativa congiunta dell'Indire e di 22 scuole partecipanti, diffonde le esperienze più significative di capovolgimento del modello organizzativo-didattico della scuola tradizionale. Più nello specifico, il MAE intende ripensare e riorganizzare l'asse spazio-tempo del processo di insegnamento-apprendimento a partire da sette orizzonti (De Vitis, 2018): trasformare il modello trasmissivo della scuola; sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare; creare nuovi spazi per l'apprendimento; riorganizzare il tempo del fare scuola; riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza; investire sul capitale umano ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, etc.); promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile (INDIRE, 2014).

Relativamente agli orizzonti di nostro interesse, ovvero la creazione dei nuovi spazi per l'apprendimento e la riorganizzazione del tempo del fare scuola, emerge che questi debbano essere ripensati in virtù del passaggio dalla didattica erogativa e frontale a quella costruttivista e innovativa. Il MAE propone spazi flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base alle attività da svolgere. Pertanto, in chiave costruttivista, si dovrebbero prevedere spazi diversificati per condividere eventi in plenaria, per svolgere attività non strutturate, per l'apprendimento individuale/informale e per favorire la condivisione delle informazioni e lo sviluppo delle capacità comunicative. Dunque, alla luce del diverso modello pedagogico di insegnamento di riferimento, l'organizzazione dello spazio educativo deve essere duttile e vivibile per configurarsi come contesto formale in cui poter restare anche oltre l'orario di lezione. Il MAE ripensa la gestione del tempo dell'apprendimento, proponendo il superamento della rigidità del calendario scolastico, dell'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali distribuite nell'arco dell'anno scolastico.

Il modello proposto dal MAE si allinea a quanto stabilito dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, in cui si legge che «la scuola si

deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi» (p. 9). Per realizzare tale auspicio, nella scuola dell'infanzia «l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica» (p. 23). Nello specifico, «lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola» (p. 23). Mentre «il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di se e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita» (p. 24).

2. La valorizzazione della dimensione pedagogica dello spazio e del tempo nella scuola dell'infanzia

Sulla base di questo *excursus* teorico introduttivo sul costruito di ambiente di apprendimento, si può oggi condividere la prospettiva socio-costruttivista di De Corte, il quale sintetizza gli attuali orientamenti in tema di apprendimento con l'espressione *CSSC learning* (2010). L'acronimo richiama i quattro caratteri distintivi di un apprendimento efficace: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*). Nello specifico, l'attributo "situato" rimanda al fatto che l'apprendimento è ancorato al contesto e al contenuto specifico delle attività che esso genera. Mentre l'attributo "collaborativo" sottolinea il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale svolge nel processo di costruzione della conoscenza. Dunque, da un punto di vista pedagogico e normativo, non si può più parlare di tempo istituzionale (Sannipoli, 2021) e di luoghi indifferenti (Raymond, 2008). Bisogna offrire opportunità di apprendimento e di crescita personalizzate e di qualità, sulla base di un'apposita progettazione del tempo e dello spazio in cui si coniuga in modo armonico il loro valore pedagogico e funzionale. La qualità di un'istituzione, in questo senso, dipende dal modo in cui essa affronta la strutturazione dell'ambiente di vita e dal rapporto che si instaura tra progetto educativo e articolazione delle attività. Per realizzare ciò è prioritario «progettare un ambiente

educativo per un bambino visto come soggetto competente e ricco di potenzialità, che interagisce con gli adulti e con l'ambiente che lo circonda, un ambiente all'interno del quale l'organizzazione di spazi e tempi, appositamente progettati, diventano elemento di qualità pedagogica» (Lopez, 2006, p. 16). Nella scuola dell'infanzia, la giornata didattica si realizza in spazi e tempi ben definiti attraverso materiali e attività organizzate e pensate. L'analisi di queste variabili rende unica l'esperienza che il bambino vive in un servizio educativo (Sannipoli, 2021). A tal proposito, Zavalloni (2008) sostiene l'inefficacia dei ritmi d'apprendimento scanditi da orari cronologici fissi. Infatti, nonostante esistano diverse tipologie di tempo (istituzionale, simbolico, prassico), per il bambino il tempo è una variabile implicita legata alla qualità dell'azione che svolge. Pertanto, misura il tempo attraverso l'esperienza emotiva, affettiva e relazionale che sta vivendo (Truffa Giachet, 2006) e la personalizzazione del tempo diventa funzionale e necessaria per permettergli di sviluppare un senso del tempo condiviso (Bondioli & Savio, 2018). Ancora, la valenza pedagogica della scuola dell'infanzia non dipende esclusivamente dalle esperienze proposte e dalle relazioni che si instaurano al suo interno, quanto dall'organizzazione degli spazi, degli arredi e dei materiali proposti. Infatti, «lo spazio attraverso la ricchezza o la povertà dei suoi materiali farà da sostegno all'attività conoscitiva e costruttiva dei bambini. La collocazione degli oggetti, la disposizione degli spazi, la capacità di muoversi al suo interno, metterà nella condizione di comprendere l'idea pedagogica che lo sostiene» (De Santis, 2012, p. 73). Dunque, l'ambiente fisico della classe è la risultante tra l'intreccio dello spazio materiale con quello pedagogico e, di conseguenza, deve essere pensato, progettato e reso leggibile (Sannipoli, 2021). Per realizzare un ambiente di apprendimento di qualità in cui i bambini possono crescere sani e sereni, oltre a sviluppare le loro numerose potenzialità, il docente ricopre un ruolo decisivo. A tal proposito, la pedagogista Mlinarevic (2004) ritiene che, nello strutturare tale ambiente, il docente debba attenersi a cinque criteri: la percezione del comportamento desiderabile da parte del bambino; la facilità nel controllare l'ambiente; l'accessibilità dei materiali (scaffali aperti, giocattoli e mezzi didattici messi a disposizione del bambino in modo che si senta a suo agio in classe); la differente percezione dello spazio da

parte dell'adulto e del bambino; la circolazione libera nello spazio. Da questa riflessione emerge che per progettare l'ambiente di apprendimento bisogna coniugare gli apporti della pedagogia con quelli derivati dall'architettura, dalla sociologia e dall'antropologia. Solo così si potrebbe mettere a disposizione degli *stakeholder* un ambiente di apprendimento di qualità (Ceppi & Zini, 1998; Frabboni, 1992). Nello specifico, la costruzione e l'organizzazione del tempo e dello spazio nella scuola dell'infanzia dovrebbe consentire al bambino, al docente e al genitore di sentirsi a proprio agio. Relativamente al bambino, l'ambiente di apprendimento dovrebbe esprimere le sue potenzialità, curiosità e competenze; consentirgli di esplorare, ricercare da solo e con gli altri; rinforzare la sua identità, autonomia e sicurezza; favorire la comunicazione con gli altri; rispettare la sua identità e la *privacy*. Invece, al docente dovrebbe farla sentire integrata nel rapporto con i bambini e i genitori; sostenuta nella realizzazione, organizzazione e archiviazione di progetti; riconosciuta nella propria esigenza di *privacy*; avere la possibilità di incontrarsi con esperti, colleghi e genitori in spazi e arredi appropriati; essere sostenuta nel processo di aggiornamento e formazione professionale. Allo stesso modo, al genitore dovrebbe farlo sentire accolto e informato e consentirgli di collaborare e incontrarsi con altri genitori e educatori (Mocinic & Moscarda, 2016). Quindi, la progettazione del tempo e dello spazio nella scuola dell'infanzia risponde alla finalità di creare ambienti di apprendimento che comunichino il piacere dell'esplorazione, colgano e forniscano senso al vissuto, promuovano ulteriori progressi e sviluppi del bambino attraverso interazioni sociali con l'ambiente e le persone e che siano empatici. Tali aspetti trovano una sintesi esaustiva nella definizione di ambiente di apprendimento formulata da Loris Malaguzzi (2010), per il quale la qualità dello spazio procede di pari passo con la qualità dell'apprendimento. Lo spazio è considerato "terzo insegnante" in quanto consente al bambino di esprimere le sue potenzialità e di sviluppare la sua creatività. Proprio per tale aspetto, lo spazio deve essere piacevole, amabile, curato e ricco di materiali in modo da stimolare il bambino a lavorare piacevolmente in autonomia e con i coetanei.

3. Conclusioni: le premesse di ricerca

Il presente lavoro getta le basi per una successiva ricerca empirica che interesserà le scuole dell'infanzia della provincia di Salerno, utile a conoscere l'organizzazione e la gestione del tempo e dello spazio adottata dagli insegnanti. *Quanto tempo all'interno della progettazione delle attività didattiche è dedicato al "tempo istituzionale" e quanto al "tempo del bambino"? La giornata educativa rispetta i tempi e i ritmi del bambino? Gli spazi del servizio sono organizzati tenendo conto della progettazione? Gli ambienti del servizio sono accessibili e riconoscibili nello spazio da parte dei bambini?* Sono alcuni dei quesiti sulla base dei quali si cercherà di descrivere il fenomeno indagato nel modo più fedele possibile, al fine di comprendere se le dimensioni spazio e tempo sono progettate e gestite in chiave puerocentrica (Ferrière, 1920). Per rispondere agli interrogativi prefissati in fase progettuale, in seguito allo studio della letteratura di settore, si ricorrerà agli strumenti tipici del metodo osservativo, che offrono la possibilità di "osservare, registrare, descrivere, trascrivere e codificare il comportamento umano o l'interazione sociale che si realizza tra le persone (Pedon & Gnisci, 2004). Più specificatamente, si procederà alla costruzione di strumenti strutturati, quali le check-list, ossia una lista ordinata di comportamenti o di altri elementi predefiniti dal ricercatore rispetto ai quali si registra la presenza o l'assenza (Braga & Tosi, 1995) e il ricercatore assumerà la funzione di osservatore non partecipante, non intervenendo in tal modo nella situazione osservata. Queste ultime possono essere compilate in maniera estremamente rapida, ma presentano al contempo lo svantaggio di non riuscire a cogliere sfumature e giudizi intermedi. Per ridurre tale problematica e fare in modo che le modalità individuate nelle check list siano in grado di descrivere in maniera sufficientemente articolata l'eterogeneità dei comportamenti, in questa fase si sta procedendo alla familiarizzazione con il contesto e l'oggetto di riferimento, così come suggerito dalla letteratura di settore metodologico. Tale procedura prevede tre incontri con un'osservazione carta e matita in una delle scuole dell'infanzia indagate, al fine di fare un inventario degli elementi salienti da considerare e sulle possibili modalità per registrarli (Montalbetti & Lisimberti, 2015). In seguito alla raccolta

del materiale, si procederà alle successive fasi di lavoro: costruzione check list e osservazione diretta non partecipante nei contesti selezionati. Il campione coinvolto nella ricerca è stato individuato attraverso un campionamento non probabilistico, che si è costituito naturalmente (Lucisano & Salerno, 2012), in base agli elenchi di scuole che hanno già un contatto diretto con l'Università degli Studi di Salerno poiché legate alle attività di tirocinio del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. La precisazione dei tempi per le osservazioni e del campione definitivo della ricerca al momento non sono definibili, in quanto l'emergenza sanitaria che vede coinvolto il nostro Paese da COVID-19 nella quarta ondata, rende la situazione maggiormente difficile nell'organizzazione progettuale poiché le scuole d'infanzia si trovano coinvolte in condizioni precarie di attività. La speranza è di poter concludere questo lavoro al termine dell'anno in corso, al fine di generare e mantenere vivo un dialogo costante tra ricerca e sistema formativo di base, che possa apportare un miglioramento nella qualità formativa di entrambi i settori e che possa sottolineare il valore educativo dell'istruzione nella fascia 3-6.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Block, J.H. & Anderson, L.W. (1978). *Mastery Learning in classe*. Torino: Loescher.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Borghi, L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Braga, P. & Tosi, P. (1995). L'osservazione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione*, (pp. 83-162). Milano: Bruno Mondadori.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.
- Cepi, G. & Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni-metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds.), *The nature of learning: using research to inspire practice* (pp. 35-68). Paris: OECD.

- De Santis, M. (2012). La quotidianità: materiali e spazi a sostegno del fare dei bambini. In M. Sannipoli, *Progettazione, coordinamento e documentazione. La qualità del sistema integrato dei servizi all'infanzia nella regione Umbria*. Parma: Junior.
- De Vitis, F. (2018). Il terzo educativo e la qualità degli apprendimenti. Investire sul talento. *Formazione e Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 16(2), 87-94.
- Ferrière, A. (1920). *Transformons l'école: Appel aux parentes et aux autorités*. Genève: Bureau international des écoles Nouvelles (trad. it. *Trasformiamo la scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1952).
- Frabboni, F. (1992). *La scuola dell'infanzia – la prima frontiera dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- INDIRE. (2014). Il Manifesto delle Avanguardie educative. Disponibile in: <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf>
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lopez, A. G. (2006). La cultura della qualità pedagogica dei servizi. In B.Q. Borgi. *Star bene al Nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Parma: Junior.
- Lucisano, P. (2021). *Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais*. Blog. <https://www.sird.it/blog/>
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mlinarevic, V. (2004). Vrticko okruzenje usmjereno na dijete. *Zivot i skola*. 11(1), 112-119.
- Mocinic, S. & Moscarda, C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. *Studia Polensia*, 5(1), 1-21.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pedon, A. & Gnisci, A. (2004). *Metodologia della ricerca psicologica*. Bologna: Il Mulino.
- Raymond, L. (2008). Lo spazio di qualità. In A. Fortunati, G. Fumagalli, S. Galluzzi, *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci Faber.
- Sannipoli, M. (2021). *La valutazione della qualità dei servizi 0-6. Un per-*

- corso partecipato*. Milano: FrancoAngeli.
- Santoianni, F. (2003a). La scienza del comportamento. In F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento* (pp. 5-23). Roma-Bari: Laterza.
- Santoianni, F. (2003b). La scienza della mente. In F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento* (pp. 24-46). Roma-Bari: Laterza.
- Truffa Giachet, G. (2006). La giornata del bambino al nido: il tempo come variabile organizzativa e risorsa educativa. In B. Q. Borghi (ed.), *Star bene al Nido d'Infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non-violenta*. Bologna: Emi.
- Zonca, P., & Colombini, S. (2019). *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3 anni*. Firenze: Mondadori Università.

VI.

Le caratteristiche dell'insegnante Montessori e l'apprendimento per imitazione: un'indagine sulle prassi degli insegnanti

The characteristics of the Montessori teacher and learning by imitation: a survey on teachers' practices

Martina Albanese, Lucia Maniscalco

Università degli Studi di Palermo

Abstract

Maria Montessori nel suo percorso verso la delineazione del Metodo che prende il suo nome, enfatizza il ruolo dell'insegnante, la sua opera maieutica e puerocentrica. Il meccanismo della mimesi e l'apprendimento per imitazione rappresentano un caposaldo, oltre che una tra le modalità d'apprendimento più produttive nei primi mesi di vita del bambino. La commistione tra le recenti scoperte sul funzionamento del cervello e i principi guida del Metodo Montessori sono alla base dell'indagine quali-quantitativa svolta con 459 docenti di scuola primaria e scuola dell'infanzia di venti scuole siciliane durante l'A.S. 2020/2021. L'obiettivo dell'indagine è rilevare e misurare le prassi quotidiane degli insegnanti per comprendere quanto esse convergano o divergano dai costrutti individuati.

Maria Montessori in outlining the Method that takes her name, emphasizes the role of the teacher. The mechanism of mimesis and learning by imitation represent one of the most productive learning methods in the first months of a child's life. The mixture of recent discoveries on the functioning of the brain and the guiding principles of the Montessori teacher are the basis of the survey carried out with 459 teachers from twenty Sicilian schools during the A.S. 2020/2021. The purpose of the survey is to measure the daily practices of teachers to understand how much they converge or diverge from the identified constructs.

Parole chiave: insegnante Montessori; mimesi; prassi educative; neuroeducazione.

Keywords: Montessori teacher; mimesis; educational practices; neuroeducation.

1. Introduzione¹

Maria Montessori nel suo percorso verso la delineazione del Metodo che prende il suo nome, enfatizza il ruolo dell'insegnante. A tal punto che uno studio condotto dall'Università del Maryland nel 2007 ha individuato tre elementi fondamentali che garantiscono l'efficacia e il successo del metodo e tra essi vi è il sistema di formazione degli insegnanti che pone uguale enfasi tanto alle competenze tecniche quanto alle disposizioni interne dell'insegnante (Whitescarver, & Cossentino, 2007).

L'intento della dottoressa di Chiaravalle è spostare il fulcro della riflessione dall'insegnante fondato sull'autorevolezza, sul servilismo e sul ruolo trasmissivo ad un insegnante proteso verso un'opera maieutica e puerocentrica. Pironi (2007) riporta la metafora utilizzata da Montessori per descrivere il ruolo privilegiato dell'insegnante: la sua immagine iconografica è da attribuire piuttosto che ad un contadino o ad un creatore, ad Aladino: privilegiato scopritore di un tesoro nascosto. Il tesoro a cui si allude è il segreto dell'infanzia che conduce l'educatore a sollevare il velo che impedisce di guardare al tesoro. In questo modo l'insegnante "imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la propria educazione: imparerà dal fanciullo a

1 Attribuzione delle parti. Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Martina Albanese è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 2 e 3 e delle conclusioni; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4.

perfezionarsi come educatore” (Montessori, 2002, p. 71). In altre parole, il maestro non è colui che plasma o influenza la crescita di un bambino, ma è colui che a partire dall’essenza, dall’attitudine, dalla verità ontologica insita nel bambino stesso ne è plasmato affinché possa offrire lui i migliori mezzi e strumenti per il suo sviluppo. Questo e altri aspetti della pedagogia montessoriana sposano appieno il fervore creato dal Congresso di Nizza del 1932, in cui si afferma la necessità di «soddisfare le esigenze intellettuali ed emotive dei ragazzi con i più diversi caratteri e offrire loro la possibilità di esprimersi in ogni momento secondo le loro caratteristiche personali» (Lucisano, 2021).

2. Il Maestro e la Maestra Montessori

Ne “Il Metodo” Maria Montessori (1909, p. 79) fa riferimento alla trasformazione del maestro che deve farsi scienziato: scienziato è «colui che nell’esperimento ha sentito un mezzo conducente a indagare le profonde verità della vita, [...] e che in tale indagine ha sentito nascere dentro sé un amore così passionale per i misteri della natura, da dimenticare sé stesso». È talmente forte l’idea che l’azione pedagogica si sviluppa a partire dal bambino che Montessori (1986, p. 46) sostiene l’esistenza di un maestro interiore che guida il bambino nel suo lavoro. Si afferma, dunque, la singolarità e la specificità propria di ogni bambino che rendono difficile il lavoro e la cura differenziata dell’educatore, ma che affermano la necessità di anteporre il maestro interiore al maestro onnisciente e sacciente che, come un burattinaio, muove le fila dello sviluppo della persona.

Nonostante l’opera principale dell’educatore sia differenziare i percorsi formativi a partire dalle peculiarità degli studenti, è possibile rintracciare alcuni aspetti concreti e universali che il buon maestro, alla luce della prospettiva montessoriana, deve possedere (Gilsoul, 2016). Esso prende le mosse dalle conferenze tenute da Montessori durante i corsi internazionali di formazione per maestri voluti dalla studiosa. «Il primo passo per risolvere in totalità il problema dell’educazione, non deve dunque essere fatto verso il bambino, ma

verso l'adulto educatore: occorre chiarire la sua coscienza, spogliarlo di molti preconcetti, renderlo umile e passivo: infine, cambiare le sue attitudini morali» (Montessori, 1931, p. 6). L'atteggiamento severo nei confronti dell'insegnante di Maria Montessori, indica anzitutto che prima di parlare dello sviluppo del bambino "nuovo", è necessario educare l'insegnante in quanto egli è il "massimo pericolo" per lo sviluppo della personalità del bambino. Affinché il pericolo diventi risorsa, Gilsoul (2016, pp. 80-81) identifica quattro elementi auspicati da Montessori che hanno l'intento di facilitare ed armonizzare la relazione educativa. Essi sono:

- il rispetto del bambino e della sua autonomia: "l'adulto deve fare solo ciò che è necessario per consentire al bambino di agire in modo autonomo";
- la peculiarità della vita del bambino e l'umiltà dell'adulto: i bisogni del bambino sono diversi dai bisogni dell'adulto, l'educatore umile è colui che non pretende di sapere apriori quali essi siano, ma dedica gran parte del suo tempo alla comprensione degli stessi;
- il controllo dell'errore: l'ambiente è rivelatore perché svela al bambino l'errore commesso e non impone l'intervento dell'adulto;
- lo spirito di ricerca: "l'educatore non si deve fermare alla semplice constatazione, ma deve provare ad agire sull'ambiente per migliorare le condizioni di crescita del bambino".

La pedagogia che si delinea a partire da un adulto di riferimento che rivoluziona i connotati della didattica tradizionale, è una pedagogia imperniata sull'«aiutami a fare da solo». Un tale auspicio permette l'arginamento di due esiti dannosi: il primo è da rintracciare nell'adulto «domatore» ed in particolare nella sua tendenza al «confezionamento didattico e educativo» che spesso è ben lontano dallo sviluppo naturale del Bambino. Il secondo, invece, ha a che fare con l'adulto «servizievole» che blocca l'iniziativa e l'autonomia del discente in formazione (Beltrami, & Boccacini, 2017, p. 15).

È chiaro che questi assunti, lungi dall'essere esaustivi, sono solo i principali nodi legati alla figura dell'insegnante. La pratica scolastica

quotidiana per le caratteristiche degli studenti, per la “liquidità”² della società sempre più competitiva, individualistica e consumistica, ha bisogno di insegnati che sappiano mettersi in ascolto dei bisogni taciuti, che guidino all’astensione dal giudizio, che abbandonino la divisa del condottiero onnisciente per sposare un atteggiamento umile, capace di mettersi in gioco; ed ancora, che sia motore di idee, ma difensore della libera espressione, che predisponga l’ambiente in modo tale da rendere i fruitori autonomi e liberi.

3. L’apprendimento per imitazione

Il meccanismo della mimesi e l’apprendimento per imitazione rappresentano un caposaldo del Metodo Montessori, oltre che una tra le modalità d’apprendimento più produttive nei primi mesi e anni di vita del bambino. Regni e Fogassi (2019, p. 223) spiegano che l’imitazione può avvenire in vari modi: o tramite ripetizione immediata di un movimento nuovo o tramite attivazione di processi imitativi che si ripetono a partire dall’osservazione del movimento di un altro individuo.

Si stima che, già intorno al diciottesimo mese di vita, i bambini sviluppino il processo imitativo e pertanto riescono a comprendere l’obiettivo di un’azione senza vederla completata grazie all’attivazione del sistema dei neuroni specchio (Cozolino, 2013, p. 144). Il bambino partecipa attivamente all’azione pedagogica, motivo per cui è necessario che l’insegnante si metta in ascolto del maestro interiore che detta le direttive. Questo è possibile grazie ad un’attenta opera d’osservazione, poiché il disegno e le direttive, di cui parla Maria Montessori, sono osservabili e misurabili attraverso il comportamento. È necessario notare, inoltre, che mentre questo “misterioso sviluppo interiore” è notevole, la corrispondente manifestazione esterna è minima; vi è quindi una evidente grande sproporzione fra l’attività della vita interiore e le possibilità di espressione esterna.

2 Si fa riferimento all’espressione ed alla concettualizzazione operata da Bauman. Per un approfondimento si rimanda a: Z. Bauman (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.

Le novità portate dalle ricerche neurobiologiche hanno avuto evidenti ricadute in ambito pedagogico nel chiarire e problematizzare i rapporti tra patrimonio neurologico e apprendimento. Ed è così che, attraverso il fondamentale contributo degli studi neurobiologici, la morfologia epistemica della pedagogia è stata spinta a rifondare profondamente la dimensione progettuale del pensare/fare educazione (Minerva, 2018).

L'attuale connessione tra percezione e azione verificata dalle neuroscienze trova piena attuazione nella pedagogia montessoriana, basti pensare all'atto di presentazione del materiale da parte della maestra alla quale non occorre il linguaggio parlato, ma la grazia e l'armonia dei movimenti. «L'ambiente è maestro», ed è proprio l'ambiente che, tramite la calibratura a «misura di bambino» e l'ordine, operati per mezzo dell'azione della maestra/o, detta le basi per un reale apprendimento del bambino. Secondo tale impostazione, la scoperta dei neuroni specchio conferma l'importanza di porre al centro la commistione percezione-movimento ed enfatizza l'apprendimento per imitazione.

Tutto ciò è chiaramente possibile in un ambiente d'apprendimento scevro da stress e memorie traumatiche. Questo deve sempre essere tenuto in mente dal docente, il quale ha le chiavi in mano per la favorevole attivazione dei neuroni specchio dei propri studenti e lo sviluppo funzionale di quei marcatori somatici che possono determinare situazioni spiacevoli o piacevoli per l'apprendente.

4. L'indagine

La commistione tra le recenti scoperte sul funzionamento del cervello e i principi guida del Metodo Montessori sono alla base dell'indagine quali-quantitativa svolta con 459 docenti di scuola primaria e scuola dell'infanzia di venti scuole siciliane durante l'A.S. 2020/2021. Ci si è proposti, tramite la costruzione e la somministrazione di un questionario semi-strutturato, di rilevare e misurare le prassi quotidiane degli insegnanti per comprendere quanto esse convergano o divergano dai costrutti individuati. L'analisi dei dati prevede due momenti: dapprima l'analisi quantitativa tramite il soft-

ware IBM SPSS; in seguito, tramite l'analisi dei Cluster vengono analizzate domande di ordine qualitativo. Il presente lavoro si focalizza maggiormente sull'analisi quantitativa essendo la parte più sostanziosa del questionario, mentre l'indagine qualitativa si basa sulla somministrazione di soli due item.

4.1 *Il questionario semi-strutturato*

Lo strumento utilizzato e da noi costruito nell'A.A. 2020-2021 è un questionario semi-strutturato composto da: una parte informativa, la quale ci ha permesso di conoscere il campione oggetto dell'indagine (7 item); una parte con domande a risposta chiusa (34 item) e infine una parte con domande a risposta aperta (2 item).

Ci si è proposti, tramite la costruzione e la somministrazione dello strumento, di comprendere quanto le prassi educative convergano o divergano dai costrutti individuati, con l'obiettivo di sondare le buone pratiche didattico-formative degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Gli item del questionario sono stati costruiti ispirandoci al memorandum elaborato da Montessori tra il 1930 e il 1931 e ripreso da Gilsoul nel 2016, quali:

1. l'osservazione;
2. l'attenzione all'ambiente;
3. la destrezza nel presentare gli oggetti predisposti nell'ambiente;
4. l'errore;
5. il silenzio;
6. l'autocontrollo.

Al campione di riferimento, nella parte di rilevazione quantitativa, è stato chiesto di esprimere il proprio grado di frequenza ritenuto più giusto rispetto alle asserzioni date secondo una scala Likert a 5 punti (da 1 "Mai" a 5 "Sempre"). La scala, infatti, ha il vantaggio di non lavorare su due situazioni bipolari, ma permette al soggetto di collocarsi ad un livello intermedio rispetto alle due situazioni opposte.

4.2 I destinatari dell'indagine

Il campione oggetto d'indagine è composto da 459 insegnanti, per la maggior parte composto dal genere femminile (96%) della scuola dell'infanzia (62%) e della scuola primaria (38%) del territorio siciliano di età compresa tra i 20 e i 50 anni.

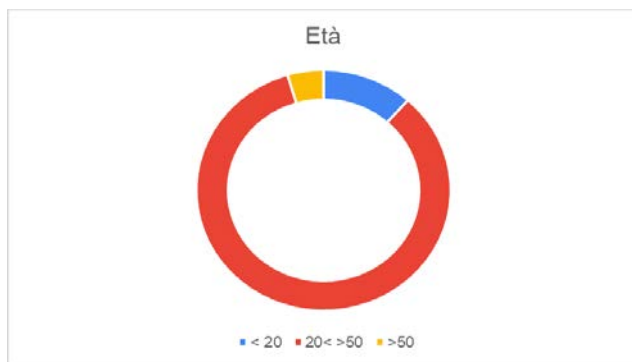


Grafico 1: "Fasce d'età del campione intervistato"

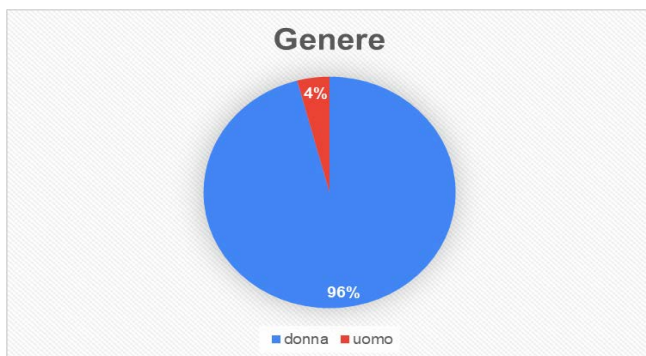


Grafico 2: "Genere del campione intervistato"



Grafico 3: “Grado scolastico in cui gli insegnanti intervistati prestano servizio”

Il 58% del campione oggetto d’indagine presta servizio in istituti comprensivi, alle quali strutture organizzative interessate seguono rispettivamente la direzione didattica (25%), scuola paritaria (15%) e infine gli educandati (2%).



Grafico 4: “Tipologia delle strutture in cui i docenti intervistati prestano servizio”

Relativamente agli incarichi, circa il 40% è un insegnante di ruolo, il 27% è un insegnante a contratto, il 21% è supplente e il 10% si suddivide in altri incarichi quali assistenti alla comunicazione, operatori specializzati, psicologi, assistenti sociale, pedagogisti.

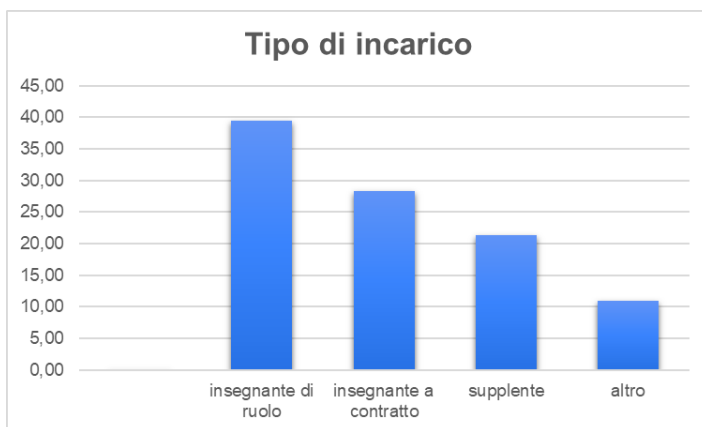


Grafico 5: "Tipologia di incarico dei docenti intervistati"

È interessante notare come solo il 9% degli intervistati abbia partecipato a dei corsi di formazione sul metodo Montessori.



Grafico 6: "Percentuale degli intervistati che hanno partecipato a corsi di formazione sul metodo Montessori"

4.3 L'analisi dei dati quantitativi

L'analisi quantitativa, condotta con il software statistico IBM SPSS, sul questionario somministrato ha messo in evidenza il grado di frequenza ritenuto più giusto rispetto alle asserzioni date riguardanti le prassi educative sul metodo Montessori.

Dai risultati ottenuti emerge che, nonostante la maggior parte del campione non abbia frequentato dei corsi di formazione basati sull'approccio montessoriano, gli insegnanti oggetto dell'indagine, incarnano i principi individuati dalla pedagogista di Chiaravalle.

L'osservazione e l'apprendimento per imitazione risultano fortemente significativi per la prassi educativo-didattica. A conferma di ciò è possibile affermare che l'80% del campione, alla domanda "Il compito dell'insegnante è predisporre l'ambiente in modo da favorire l'apprendimento del bambino" ha risposto "Sempre", e il circa 18% "Quasi sempre".

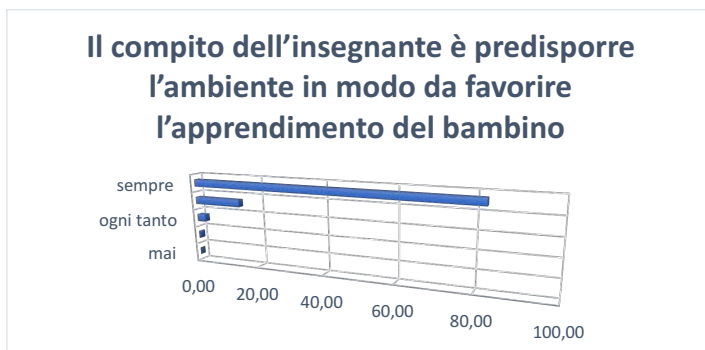


Grafico 7: "La predisposizione dell'ambiente di apprendimento"

Si ritiene, altresì, che anche dall'osservazione del lavoro altrui è possibile ricavare piccoli momenti di apprendimento. Infatti, dall'Item 33 "Anche l'osservazione del lavoro degli altri può essere momento di apprendimento per un bambino che sceglie di dedicarsi al riposo" è possibile affermare dall'osservazione il bambino impara la cura dell'ambiente (circa il 60 % delle risposte insiste, infatti, su "sempre", mentre il 38% su "quasi sempre").

Tuttavia, in riferimento ad alcuni item le risposte degli insegnanti appaiono contraddittorie rispetto a quanto affermato finora. Infatti, per quanto attiene all'item 12 «La modalità che permette al bambino di interiorizzare l'uso dei materiali è l'illustrazione e l'enunciazione delle fasi di svolgimento di un'attività» ben il 40% della popolazione di riferimento si trova perfettamente d'accordo all'affermazione proposta, a questo segue il 37% che ha risposto con “quasi sempre”, il 15% con “ogni tanto” e solo l'8% della popolazione non si trova d'accordo all'asserzione in oggetto .



Grafico 8: “L'illustrazione dell'attività da svolgere”

Infine, è stato chiesto ai docenti oggetti di indagine quanto tempo dedicano all'osservazione dei bambini (item 38) e quanto tempo dedica all'organizzazione e alla cura dell'ambiente (item 39). Relativamente all'item 38, circa il 40% del campione dedica circa venti minuti all'osservazione dei bambini, il 30% circa trenta minuti, e l'altro 30% si suddivide equamente nel dedicare all'osservazione dei bambini circa dieci minuti e più di un'ora al giorno.

Per l'Item 39, il 70% degli insegnanti intervistati dedica da una a due ore al giorno per l'organizzazione e la cura dell'ambiente, il 23% dedica circa trenta minuti e infine il restante 6% ne dedica circa quindici minuti al giorno.

4.4 *L'analisi dei dati qualitativi*

L'analisi qualitativa delle risposte aperte riguarda gli Item 36 e Item 37, analizzate tramite il software Atlas.ti, il quale ha permesso di individuare dei cluster di risposta. Nello specifico per l'Item 36 "Se il bambino non fa un uso appropriato del materiale predisposto nell'ambiente cosa fa l'insegnante?" sono state individuate le seguenti categorie di risposta:

- esplicita l'uso corretto del materiale e chiede al bambino di rispettare l'ambiente in quanto spazio condiviso da tanti soggetti.
- funge da Modelling e usa esso stesso il materiale;
- l'insegnante col suo esempio richiama l'attenzione del bambino mostrando l'uso corretto del materiale predisposto.

Per l'Item 37 "Quando un bambino è in difficoltà ed un altro richiede aiuto cosa fa l'insegnante?" sono stati individuati i seguenti cluster:

- cerca di gestire la situazione dando dei feedback verbali all'intero gruppo e promuovendo il peer tutoring
- chiede a qualche compagno più esperto di aiutare quello che ha meno difficoltà. Una volta che avrà aiutato uno, controllerà l'operato dell'altro e, se necessario, gli correggerà il lavoro spiegandogli la procedura corretta.
- l'insegnante deve predisporre all'ascolto e deve essere sempre disponibile ad accogliere le richieste d'aiuto di tutti i suoi alunni per poter trovare insieme eventuali soluzioni o spiegazioni che consentano di "dare un nome" e dare significato alla situazione di dispiacere in cui l'alunno/gli alunni si sono trovati.
- crea condizioni serene e favorevoli allo scambio, al contenimento e alla gestione delle difficoltà.

5. Conclusioni

Dall'analisi sviluppata si può dedurre che gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine hanno mostrato una buona convergenza con i principi del Metodo Montessori, anche se in alcuni casi le risposte sono risultate contraddittorie.

Si conferma l'importanza e il dispiego dell'apprendimento per imitazione (peer-tutoring/insegnante), tuttavia, sarebbe proficuo aumentare le opportunità di formazione sul metodo. D'altronde, «Il primo passo per risolvere in totalità il problema dell'educazione, non deve dunque essere fatto verso il bambino, ma verso l'adulto educatore: occorre chiarire la sua coscienza, spogliarlo di molti preconcetti, renderlo umile e passivo: infine, cambiare le sue attitudini morali» (Montessori, 1931).

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beltrami, L., Boccalini, L. (2017). *Il metodo Montessori per tutti*. Segrate: Rizzoli.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom* (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education). WW Norton & Company.
- Gilsoul, M. (2016). Formare il «nuovo Maestro» secondo Maria Montessori. *RELAdeI (Revista Latino-americana de Educación Infantil)*, *Mono-gráfico La formación del profesorado de educación infantil*, 5 (4), 78-90.
- Lucisano, P. (2021). *Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais* in: <https://www.sird.it/blog/>
- Minerva, F.P. (2018). Il contributo delle neuroscienze per l'educazione, *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7, 1, 35-41.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei Bambini*. Roma: Edizione critica Opera Nazionale Montessori (2000).
- Montessori, M. (1931). *Il compito preciso del nuovo maestro*, Montessori, 1, n.4, p. 3-12.
- Montessori, M. (1986). *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti.
- Montessori, M (2002). L'amoroso lavoro. In: Scocchera, A. (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Pironi, T. (2007). L'insegnante secondo Maria Montessori, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 1000-1007.
- Regni, R., & Fogassi, L. (2019). *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione*. Roma: Fefe Editore.
- Whitescarver, K., Cossentino, J. (2007). Lessons from the Periphery: The Role of Dispositions in Montessori Teacher Training, *Journal of Educational Controversy*, 2 (2), Article 11.

VII.

La convergenza tra la visione di Ferrière dell'Educazione nuova e la comprensione del testo come emergenza educativa: un progetto di ricerca sul reciprocal teaching

The convergence between Ferrière's vision of new education and reading comprehension as an educational emergency: a research project on reciprocal teaching

Marianna Traversetti

Università degli Studi dell'Aquila

Amalia Lavinia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre

Marta Pellegrini

Università degli Studi di Cagliari

Abstract

Ferrière propone una scuola nuova in grado di valorizzare le potenzialità degli allievi, rispettandone le specificità individuali ed i personali modi e ritmi di apprendimento; ciò richiede un rapporto sinergico tra insegnamento di conoscenze e trasmissione di tecniche di apprendimento. In tale prospettiva pedagogica, il presente lavoro intende illustrare il disegno di un progetto in fase di avvio, condotto secondo l'orientamento di ricerca EBID e finalizzato a realizzare una proficua relazione tra le teorie educativo-didattiche maggiormente efficaci e la pratica didattica. L'indagine parte dal problema rilevante dello sviluppo della comprensione del testo nella scuola primaria, sperimentando il programma RC-RT, ottimizzato da SApIE e rivolto alle classi quarte, per verificarne l'efficacia in classi terze di tre regioni italiane, frequentate da allievi con disabilità intellettiva, disturbi specifici di apprendimento, difficoltà di apprendimento e/o con svantaggio linguistico e culturale. La ricerca consiste anche nel realizzare un adeguato modello di formazione degli insegnanti. Il campione a scelta ragionata è costituito

da 30 classi sperimentali e 18 classi di controllo, per un totale di 836 allievi, di cui 156 con bisogni educativi speciali. Si attende un guadagno negli apprendimenti delle classi sperimentali rispetto alle classi di controllo, in linea o superiore a quello registrato nella precedente sperimentazione.

Ferrière proposes a new school able to enhance the potential of the students, respecting their individual specificities and personal ways and rhythms of learning. This requires good relationship between the knowledge teaching and the transmission of learning techniques. In this pedagogical perspective, this paper illustrates the design of a project in the start-up phase. The project is conducted according to the EBID research orientation and it is aimed to create a fruitful relationship between the most effective educational-didactic theories and teaching practice. The project faces reading comprehension in primary school as a relevant problem. To this end, the project intends to experiment the RC-RT program (optimized by SApIE) to verify its effectiveness in third classes of three Italian regions. All the classes are attended by students with intellectual disability, specific learning disabilities, learning difficulties and / or with linguistic and cultural disadvantages. The research also consists to realize an adequate model of teacher training. The sample consists of 30 experimental classes and 18 control classes, for a total of 836 pupils, of which 156 with special educational needs. The research group predicts a gain in the learning of the experimental classes compared to the control classes, in line with or higher than that recorded in the previous experimentation.

Parole chiave: scuola nuova; comprensione del testo; reciprocal teaching; bisogni educativi speciali.

Keywords: new school; reading comprehension; reciprocal teaching; special educational needs.

1. Per una rivalutazione dell'educazione: il contributo di Ferrière

Nell'attuale epoca post pandemica, l'educazione esige una rivisitazione della sua impostazione epistemologica e metodologica, che possa offrire nuova linfa vitale ad un'istruzione rinnovata, in grado

di applicare tecniche di insegnamento efficaci, in chiave formativa, ed in contesti di apprendimento reali, per far sì che gli allievi possano imparare a riflettere sulle modalità di apprendimento, e che loro stessi e gli insegnanti, così come già sottolineato dal Congresso di Nizza (1932), comprendano il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente.

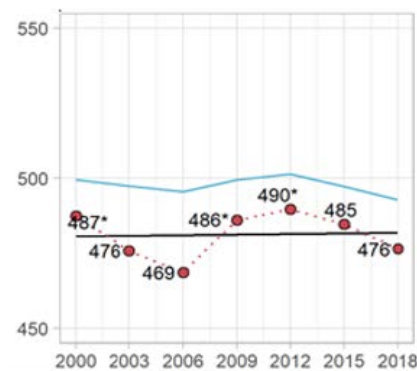
Già i punti di accordo sui cui tutte le componenti della *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (1921) convergevano, infatti, ravvisavano la necessità di trasformare la società (ricorsivamente, la scuola), incentivando la cooperazione e la collaborazione tra educatori, genitori, insegnanti, ricercatori, operatori sanitari ed amministratori. Nella scuola odierna si tratta, dunque, di rinnovare una certa visione tradizionale dell'educazione, attribuendo particolare rilevanza alla collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica, con il principale intento di instaurare un autentico e produttivo rapporto tra insegnamento di conoscenze e trasmissione di tecniche di apprendimento.

Ferrière, uno dei tre fondatori della *Ligue*, facendo coincidere le tappe dell'evoluzione dell'umanità con una progressiva conquista delle «leggi dello spirito» e della «ragione universale», ha proposto una scuola nuova e tale da attivare, potenziare e valorizzare le potenzialità individuali, rispettandone le caratteristiche e peculiarità dettate dagli specifici bisogni educativi degli allievi, nonché le loro modalità e i loro ritmi di apprendimento. Così concepita l'educazione, intesa come creatività e frutto degli interessi individuali, gerarchicamente organizzati in base alle specificità psicologiche e genetiche di ogni periodo della vita, può permettere lo sviluppo delle abilità strumentali e trasversali, e la promozione delle competenze (MIUR, 2012; Consiglio dell'Unione Europea, 2018), anche in vista dell'orientamento professionale. Infatti, Ferrière ha avuto il merito di volgere l'attenzione alla necessaria formazione libera della personalità, grazie ad un'edizione (1925) *revue, corrigée et complète* dei Trenta Punti delineati al Congresso di Calais del 1921, che caratterizzano l'educazione nuova, e che sono suddivisi in aree tematiche. Considerando alcune di queste, la riflessione sulle tecniche di insegnamento/apprendimento ben si inserisce nella loro gnoseologia interna, relativamente ad alcune aree. In relazione a quella

dell'organizzazione dell'educazione, grande importanza assume infatti il punto 2: "A. Solo attraverso l'influenza totale dell'ambiente si può ottenere un'educazione integrale" [...]; riguardo alla vita intellettuale, il punto 1: "La Scuola nuova intende per *cultura generale* quella del giudizio e della ragione. A. Metodo scientifico: osservazione, ipotesi, verifica, legge. [...]. C. Nessuna istruzione enciclopedica fatta di conoscenze memorizzate, ma la capacità di attingere dall'ambiente e dai libri per sviluppare, dall'interno e dall'esterno, tutte le facoltà innate"; in riferimento all'organizzazione degli studi, il punto 16: "La Scuola nuova fa ricorso al *lavoro individuale* degli allievi. A. Ricerca di documenti [...]. C. Elaborazione individuale dei documenti (quaderni illustrati, ordine logico degli argomenti, lavori personali, conferenze)"; relativamente all'educazione sociale, il punto 23: "La Scuola nuova distribuisce tra gli allievi i compiti sociali. A. Collaborazione effettiva di ciascuno al buon funzionamento dell'insieme. B. Apprendimento della solidarietà e dell'aiuto reciproco [...]"

2. Il problema dello sviluppo della comprensione del testo in Italia

Nell'ottica fin qui delineata, la visione di Ferrière dell'educazione nuova sollecita a trovare soluzioni possibili per il miglioramento dei livelli d'istruzione anche in un contesto di *full inclusion*. In Italia, in particolare, risulta di grande rilevanza la questione relativa ai bassi livelli di comprensione del testo degli studenti quindicenni, come si vede dal grafico 1, dove la linea tratteggiata, approssimata nella linea scura, indica i punteggi italiani in rapporto alla media europea indicata nella linea spezzata superiore, che si avvicina al punteggio 500.



Graf. 1: I risultati in lettura degli studenti quindicenni italiani nel 2018 (OECD, 2019)

Il trend italiano rimane oltre 10-15 punti al di sotto della media europea, con un punto massimo ottenuto nel 2012, ed una ricaduta dal 2015 al 2018. Tale risultato fa emergere l'esigenza prioritaria, per la scuola italiana, di sviluppare le capacità di comprensione del testo fin dalla scuola primaria, quando gli allievi, per la prima volta, si trovano ad affrontare lo studio disciplinare dei testi scritti presenti nei libri in dotazione delle scuole (D.l.vo 297/1994). Nella scuola italiana, del resto, la comprensione del testo rappresenta “un obiettivo ineludibile sia per raggiungere il successo scolastico e formativo sia per sviluppare il metodo di studio da parte di tutti gli allievi” (Traversetti, 2020a, p. 125). Ma essa è una competenza chiave (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) che, in una prospettiva di lifelong learning, “richiede l'adozione di un piano strategico esteso e flessibile in funzione del materiale d'apprendere, tale da integrare combinazioni di strategie e di controllare l'andamento delle attività in vista di una loro eventuale modificazione” (Traversetti, 2017, p. 127). È noto, difatti, che “lo sviluppo della capacità di comprensione delle informazioni testuali va oltre la padronanza delle operazioni di decodifica dei segni grafici (fase della lettura strumentale) e richiede la maturazione delle abilità cognitivo-metacognitive (Carretti, Cornoldi & De Beni, 2002) necessarie all'acquisizione di una competenza complessa, articolata negli ambiti pragmatico-testuale, lessicale

e grammaticale (Invalsi, 2019) [convergen]do] sulla rilevanza della capacità di interazione proficua con i testi per l'esercizio della cittadinanza" (Traversetti, 2020a, p. 126).

3. Il progetto di ricerca: metodologia, campione e strumenti

Nella prospettiva valoriale suaccennata, si presenta un progetto di ricerca proposto sul territorio nazionale, condotto sulla base della metodologia del disegno quasi sperimentale (Trincherò, 2002), e che ha focalizzato l'attenzione sulla strategia didattica corredata dalla maggiore quantità di evidenze scientifiche (Pellegrini, Vivianet, Trincherò, 2018): il *reciprocal teaching* (Palincsar & Brown, 1984). In particolare, il progetto si inserisce nell'ambito della Ricerca Basata su Progetti-Design-Based Research/DBR, avviata da Brown (1992; Brown & Campione, 1996) e Collins (1992; Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004) e descritta da Pellerey (2005), tuttavia rivisitata (Fishman *et al.* 2013, Brick, 2015) e integrata alla luce del maggiore risalto acquisito dal processo di capitalizzazione delle evidenze sull'istruzione efficace (SAPIE, 2017), riconfezionato e definito nel modello Evidence-Based Improvement Design-EBID (Calvani & Marzano, 2020) in cui, come anche nel DBR, la ricerca si muove a partire da un modello teorico-didattico già definito dai ricercatori sulla base delle evidenze scientifiche preventivamente acquisite e non dalla necessità, ossia, dal problema originato dagli insegnanti, a cui i ricercatori sono chiamati a fornire risposte adeguate. Il modello EBID persegue, infatti, la finalità di diffondere cambiamenti rilevanti sistematici per il miglioramento degli apprendimenti su larga scala, a prescindere dagli specifici problemi locali. Esso è pertanto caratterizzato da sei azioni sequenziali: "la chiara definizione del problema di apprendimento da risolvere. Per non disperdere risorse sono preferibili problematiche ad ampia valenza che interessano la maggior parte delle scuole; l'analisi delle evidenze conseguite per verificare fino a che punto la ricerca educativa abbia già fornito risposte ai problemi in questione. Si tratta di consultare le sintesi di ricerca esistenti (*Best Evidence Synthesis*, meta-analisi, *Systematic Review*, Guide e Report inter-nazionali prodotti da enti accreditati) in modo

da individuare la cornice di riferimento più affidabile e, quando possibile, anche l'eventuale programma specifico che abbia dimostrato la maggiore efficacia; l'elaborazione analitica del programma di ricerca più coerente con l'oggetto di studio, tenuto conto di eventuali modifiche di aspetti che, nel contesto socio-culturale di applicazione, possano risultare inadatti; l'attuazione dell'intervento sperimentale da svolgere su ampia scala nel rispetto degli indicatori di qualità precedentemente indicati; la valutazione dell'efficacia del programma in termini di ES (entità della differenza tra gruppi sperimentali e di controllo) e degli avanzamenti delle singole classi dal punto di partenza; l'analisi delle cause della variabilità interna e dei punti di criticità per l'ottimizzazione del programma da riproporre alle scuole" (Calvani & Marzano, 2020, pp. 73-74).

Il progetto¹ che qui si presenta prosegue la precedente sperimentazione del programma RC-RT (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019; Rizzo & Traversetti, 2021a, 2021b, 2021c; Traversetti & Rizzo, 2021), già concluso da SApIE², che ha rilevato, sulla base

- 1 Il progetto, finanziato dall'Università degli Studi dell'Aquila e condotto sotto la responsabilità scientifica di Marianna Traversetti, è stato avviato nell'anno scolastico 2021/2022 ed è tuttora in corso, sulla base della seguente articolazione metodologico-temporale: 1. individuazione del campione (giugno-ottobre 2021); 2. presentazione del kit didattico alle scuole e delle prove di ingresso e di uscita (ottobre-dicembre 2021); 3. realizzazione del ciclo di incontri di formazione degli insegnanti (ottobre-dicembre 2021); 4. somministrazione del Questionario socio-demografico agli insegnanti e del Questionario per insegnanti sul Corso di formazione (dicembre 2021 e gennaio 2022); 5. somministrazione delle prove di ingresso per verificare il livello di comprensione del testo scritto (gennaio 2022) alle classi sperimentali e di controllo; 6. somministrazione del Questionario agli insegnanti in entrata (dicembre 2021-gennaio 2022); 7. applicazione in classe del kit didattico da parte degli insegnanti (febbraio-aprile 2022); 8. somministrazione delle prove di uscita per verificare l'efficacia del kit didattico alle classi sperimentali e di controllo (maggio 2022); 9. intervista *face to face* agli insegnanti delle classi di intervento, Questionario per insegnanti sul Corso di formazione e Questionario socio-demografico (dicembre e febbraio-maggio e giugno 2022); 10. data entry, elaborazione e analisi dei risultati (ottobre 2021-febbraio 2022); 11. diffusione dei risultati attraverso convegni, workshop e pubblicazioni (novembre 2021-dicembre 2022). Le autrici ringraziano il prof. Antonio Calvani per la collaborazione scientifica ai lavori del suddetto progetto.

dell'approccio *Evidence Based Education-EBE* (Slavin, 2020) un "ampio" effetto medio di efficacia (ES d $ppc2 = 0.54$) del *reciprocal teaching* in classe quarta di scuola primaria, corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo (Rizzo, Traversetti & Montesano, 2021). Tale prosecuzione prevede la sperimentazione del *reciprocal teaching* in classe terza di scuola primaria, supportata dalla definizione dei materiali didattici messi a punto a seguito dell'ottimizzazione del programma RC-RT (modello benchmark), nonché delle indicazioni metodologiche sistematizzate grazie agli esiti delle opinioni espresse dagli insegnanti e dagli allievi di classe quarta.

Il progetto si pone la seguente domanda di ricerca: l'impiego del *reciprocal teaching* in classi terze eterogenee migliora l'apprendimento della comprensione del testo scritto più di quanto possano migliorarlo altre strategie didattiche comunemente impiegate dagli insegnanti?

Gli obiettivi perseguiti dalla ricerca sono i seguenti: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva, con DSA, con altre difficoltà di apprendimento e con svantaggio linguistico e culturale; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) per l'applicazione del programma RC-RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi con disabilità intellettiva, con DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale; 4. verificare la possibilità, durante il programma RC-RT, per gli allievi con disabilità intellettiva, con DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe.

Gli strumenti di rilevazione dei dati somministrati agli allievi sono i seguenti: Prove MT (Cornoldi, Colpo, Carretti & 2017) pre

- 2 È l'acronimo di Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informati da Evidenza. Essa nasce da una rete di docenti e ricercatori universitari appartenenti all'ambito educativo, psicologico o neurologico, al fine di favorire la messa in pratica delle risultanze scientifiche internazionali in ottica evidence-based. Il Presidente è Roberto Trinchero; il direttore scientifico è Antonio Calvani. Le autrici fanno parte del Comitato Direttivo di SApIE.

e post test; Prova di Significato Verbale (Montesano, 2019) pre e post test; Prova di riassunto (adattamento del Summary Qualitative Assessment-SQA (Menichetti & Bertolini, 2019) pre e post test; Prova di Decisione Lessicale (Caldarola, 2012); Prova di dettato (Franceschi, Savelli, Stella, 2011). Gli strumenti di rilevazione dei dati somministrati agli insegnanti sono i seguenti: intervista strutturata in itinere; Diario di bordo; Questionario socio-demografico sul contesto di classe pre test.

Il Campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison, 2007) è costituito da n. 3 regioni italiane: Lombardia, Lazio, Abruzzo e, rispettivamente, da scuole della provincia di Varese e Monza Brianza, Roma, Rieti e Latina, L'Aquila e Chieti, per un totale di n. 30 classi sperimentali e n. 18 classi di controllo. Gli allievi delle classi sperimentali sono pari a n. 556, mentre quelli delle classi di controllo sono pari a n. 280. Tra gli allievi delle classi sperimentali, n. 131 presentano varie tipologie di bisogni educativi speciali (OECD, 2005), così come indicato in tabella 1.

N. Allievi	Tipologia di bisogno educativo speciale
32	svantaggio linguistico e culturale
29	Disabilità (intellettiva lieve/media, disturbo dello spettro dell'autismo, sindrome di down)
24	Disturbi specifici di apprendimento
21	difficoltà di lettura e comprensione del testo
18	altre difficoltà di apprendimento
4	disturbo del linguaggio
3	ADHD

Tab. 1: Tipologia dei bisogni educativi speciali presentati dagli allievi delle classi sperimentali

Il campione è altresì costituito da n. 55 insegnanti e da n. 20 su posto di sostegno delle classi sperimentali. Tali insegnanti hanno seguito il Corso di formazione in modalità sincrona e asincrona.

4. Il corso di formazione per gli insegnanti

Da alcuni anni, gli organismi e le istituzioni che si occupano di politiche educative ribadiscono l'importanza strategica assunta dalla formazione degli insegnanti per il benessere e l'avanzamento della società (Dordit, 2011). Lo stesso approccio EBE ha definito una cornice articolata di conoscenze sui metodi didattici che, a tale riguardo, risultano più efficaci, unitamente alla rilevante indagine statunitense commissionata dalla Gates Foundation (2013) e da altri importanti progetti internazionali quali: PISA, TIMMS, PIRLS. In particolare, “dagli studi condotti da Hattie (2009) i metodi più adeguati per la formazione degli insegnanti risultano quelli basati su condizioni laboratoriali, che mettono i tirocinanti in situazioni pratiche e concrete (*real life*) accompagnate da attività di riflessione e confronto critico, anche con auto-osservazione” (Calvani *et al.*, 2014, p. 71).

Seguendo tali indicazioni metodologiche, nell'ambito del progetto di ricerca, la formazione degli insegnanti delle classi sperimentali si è svolta in due cicli di n. 4 incontri ciascuno, per un totale di 8 ore per ciclo, in modalità videoconferenza sincrona, anche con l'ausilio di work sample. Agli insegnanti sono state fornite anche le registrazioni delle lezioni di formazione, nonché video dimostrativi³ dell'applicazione del reciprocal teaching e l'opportunità di visionare i materiali didattici (Rizzo & Traversetti, 2021) per gli allievi, costituiti da: “Quaderno per la classe”, “Quaderno adattato” per gli allievi con disabilità, DSA, svantaggio linguistico-culturale⁴. I cicli sono stati composti suddividendo gli insegnanti in due gruppi, al fine di

3 Tra i video presentati, vi sono i seguenti: <https://www.youtube.com/watch?v=ZASDDqKpCws>; <http://www.amara.org/it/videos/DoFoiYpfSJcP/info/lynda-hayes-introducing-reciprocal-teaching-in-the-primary-grade-levels-learnvd3-es16>; Altri video che sono stati utilizzati nell'ambito del Corso di formazione per l'applicazione del programma in classe sono scaricabili dal sito <http://sapie.it/RC-RT-2021/>, andando poi nella sottodirectory interna modello-definitivo.

4 Si veda: Documento SApIE 2019 http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/RC_RT-adattamento-allievi-con-disabilit-intellettiva-media.pdf.

rendere più agevole la loro interazione e favorire la loro più ampia e costante partecipazione.

La formazione ha perseguito i seguenti obiettivi: 1. conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. conoscere le fasi del *reciprocal teaching*; 3. conoscere le difficoltà incontrate dagli allievi con disabilità/DSA ed altre difficoltà di apprendimento o con situazioni di svantaggio linguistico e culturale nello sviluppo della comprensione del testo; 4. conoscere gli effetti positivi dello sviluppo della comprensione del testo per gli allievi con bisogni educativi speciali; 5. conoscere ed applicare le tecniche linguistiche per fare il riassunto; 6. conoscere ed utilizzare i kit didattici per la classe e per gli allievi con disabilità/DSA ed altre difficoltà di apprendimento o con situazioni di svantaggio linguistico e culturale; 7. conoscere la procedura del programma per la classe; 8. conoscere la procedura del programma per gli allievi con disabilità/DSA ed altre difficoltà di apprendimento o con situazioni di svantaggio linguistico e culturale.

5. Conclusioni e risultati attesi

In questo lavoro si è voluto illustrare il disegno di un progetto in fase di avvio, secondo l'orientamento di ricerca EBID, frutto dell'incontro tra *evidence-based education* e *Design experiments*, mirato a realizzare un fattivo rapporto tra teoria e pratica didattica. Tale rapporto ha preso avvio da un problema rilevante, quello dello sviluppo della comprensione del testo, con lo scopo di sperimentare il programma RC-RT, già concluso da SApIE, verificandone l'efficacia in classe terza di scuola primaria, e con l'intento di continuare a perfezionarlo, riducendone le criticità residue. La ricerca consiste, in particolare, sia nel validare l'efficacia del programma in scuole di tre regioni italiane, caratterizzate da una grande eterogeneità, dovuta alla presenza di numerosi allievi con bisogni educativi speciali, sia nell'allestire un modello adeguato di formazione degli insegnanti. Gli esiti attesi riguardano un guadagno negli apprendimenti delle classi sperimentali rispetto a quelli delle classi di controllo in linea o superiore a quello registrato nella precedente sperimentazione in

classe quarta. Al di là dell'efficacia in sé del programma che sarà sperimentato in classe terza, è possibile affermare che esso possa costituire un'esemplificazione di un modello metodologico di ricerca tale da poter essere diffuso anche ad altri problemi educativi rilevanti, fornendo ad essi risposte concrete e scientificamente validate.

Riferimenti bibliografici

- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Brown A. & Campione, J. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environment: On procedures, principles, and systems. In L. Shauble & R. Glaser (eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325.). Mahwah: LEA.
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA Distinguish Lecture Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.
- Calvani, A. & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, XIII, 24, 67-83.
- Calvani, A., Menichetti, L. Micheletta & S. Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 69-84.
- Calvani, A.L. & Chiappetta Cajola (2019) (ed.). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Caldarola, N., Perini, N. & Cornoldi, C. (2012). DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Di-slessia*, 9 (1), 89-104.
- Carretti, B., Cornoldi, C. & De Beni, R. (2002). Il disturbo specifico di comprensione del testo scritto. In S. Vicari & C. Caselli (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo* (pp. 169-89). Bologna, Il Mulino.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007), *Research methods in education* (6° edition). London and New York: Routledge.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 15-42.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del consiglio del*

- 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Carretti, B. (2017). *Prove MT. Kit per la scuola. Classi 3-4-5 scuola primaria*. Firenze: Giunti EDU.
- Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento: IPRASE Trentino.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. In B. J. Fishman & W. R. Penuel (Ed.), *National Society for the Study of Education* (pp. 136-156). New York, NY: Teachers College Record.
- Franceschi, S., Savelli E. & Stella, G. (2011). Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. Uno screening regionale. *Rivista Dislessia* (pp. 247-266, 8, 3. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Invalsi (2019). *Il rapporto delle Prove Invalsi 2019*, <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>.
- Menichetti, L. & Bertolini, C. (2019). Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola *Strategie didattiche per la comprensione del testo. Il reciprocal teaching* (pp. 431-462). Firenze: SAPIE Scientifica.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2005), *Communications Outlook 2005*, OECD Publishing.
- OECD- Organisation for Economic Cooperation and Development (2019). OECD (2019). *Italia, Nota Paese, Risultati PISA 2018*, Voll. I, III, IV. Paris: OECD.
- Palincsar, A. S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52, 5, 721-737.
- Pellegrini, M., Vivanet, G., & Trincherò, R. (2018). Gli indici di Effect Size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Education Cultural and Psychological Studies Journal*, 18, 275-308.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012a).

- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.
- Rizzo A.L. & Traversetti M. (2021a). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura Percorso didattico evidence based per la scuola primaria Guida per l'insegnante*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Rizzo, A.L. & Traversetti, M. (2021b). Text comprehension and study method acquisition for students with SLD: Development and first application of the SUST program. *Science Insights Education Frontiers*, 9(1), pp. 1143-1159.
- Rizzo, A.L. & Traversetti, M. (2021c). Understanding the text to study it: specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies. *Italian Journal of Educational Research*, 26, pp. 88-104.
- Rizzo, A.L, Traversetti, M. & Montesano, L. (2020). Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria*, n. 3, novembre 2020 - Anno XXXVIII, pp. 95-121.
- SAPIE-Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. - Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come ricordare ricerca e decisione didattica*, <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto>.
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Traversetti, M. (2020a). *Una sfida didattica: metodo di studio, comprensione del testo, pensiero critico e DSA*. In M.V. Isidori (a cura di) "DSA e didattica inclusiva. Dalle neuroscienze agli interventi in classe", Anicia, Roma, pp. 101-150.
- Traversetti M. (2017). *Progettazione didattica e metodo di studio: interventi per l'acquisizione e lo sviluppo*. In Chiappetta Cajola L. & Traversetti M. *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci faber, pp. 60-144.
- Traversetti, M., & Rizzo, A. (2021). *Comprensione del testo & Reciprocal teaching: un progetto di ricerca nazionale in una prospettiva inclusiva. RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione Atti del X Convegno della SIRD 9 10 aprile 2021* (pp.483-498). Bari : Pensa Multimedia.
- Traversetti M. & Rizzo A.L. (2020). *Reciprocal teaching para estudiantes con discapacidad intelectual: una investigación empírica en la escuela italiana*. In E. Caparrós, M. Monsalud Gallardo, G. N. Alcaraz Salarirche, A. L. Rizzo (ed.) *Educación inclusiva Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 83-99). Barcelona: Octaedro.

VIII.

Promuovere negli uomini la scelta di prepararsi all'esercizio della professione di maestro di scuola primaria

Promoting in men the choice to prepare oneself for practicing the profession of primary school teacher

Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo

Abstract

Il sesto principio della *Charte de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* del 1921 pone l'accento sul concetto di coeducazione. La definizione di questo concetto fornisce spunti interessanti per avviare un dibattito propositivo sulla necessità di accrescere la quota maschile nel corpo docente della scuola primaria. In primo luogo, si espongono alcuni risultati di ricerche sul campo che avvalorano la richiesta di aumentare il numero degli insegnanti maschi nel corpo docente della scuola primaria. In secondo luogo, si descrivono le misure adottate da alcuni Stati per promuovere la figura del maestro di scuola primaria. Da ultimo, si avanza qualche proposta su ciò che si potrebbe fare in Italia.

The sixth principle of the *Charte de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* of 1921 emphasizes the concept of coeducation. The definition of this concept provides interesting insights to launch a proactive debate on the need to increase the male presence in primary school teaching staff. First of all, some results of empirical research that support the request to increase the number of male teachers in the primary school are displayed. Secondly, the most significant measures adopted by some States to promote the figure of the male primary school teacher are described. Finally, a few proposals are made on what could be done in Italy.

Parole chiave: didattica di genere; maestro; orientamento professionale; scuola primaria.

Keywords: gender education; male teacher; professional guidance; primary school.

1. Introduzione

Il sesto punto della *Charte de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN) che fu redatta al termine del Congresso di Calais del 1921, enuncia il principio della coeducazione: «La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire»¹.

Secondo Raymond (2003), se al convegno di Calais del 1921 si propose il tema della coeducazione, fu anche in seguito alla prima emancipazione delle donne manifestatasi con il loro progressivo ingresso nell'insegnamento primario durante i sessanta anni precedenti.

La coeducazione auspicata dai pedagogisti della LIEN non si riduce certamente alla semplice *mixité* perché non basta che i bambini e le bambine stiano fisicamente vicini, nello stesso spazio di un'aula scolastica, per sperimentare gli auspicabili effetti positivi del metodo coeducativo; occorre infatti un progetto pedagogico affinché lo stare insieme migliori l'istruzione e l'educazione delle donne e degli uomini. A Calais si auspicò che maschi e femmine non fossero trattati allo stesso modo dagli insegnanti, che gli alunni e le alunne imparassero a collaborare senza che nessuno dei due generi prevalesse sull'altro, che si creassero le condizioni affinché ognuno dei due sessi facesse sentire il suo influsso positivo sull'altro.

In questo intervento metterò a fuoco una delle condizioni che, secondo me, non si sono ancora create nella scuola primaria italiana,

- 1 Nel 1919 il principio della coeducazione scolastica era già stato inserito, sia pure in forma più generica, fra i 30 punti del *Bureau International pour l'Éducation Nouvelle* (BIEN) creato da Ferrière a Ginevra: «La coéducation des sexes, pratiquée dans les internats et jusqu' à la fin des études, a donné, dans tous les cas où elle a pu être appliquée dans des conditions matérielles et spirituelles favorables, des résultats moraux et intellectuels incomparables, tant pour les garçons que pour les filles. Les anomalies d'ordre psycho-sexuel, si désastreuses pour l'évolution morale des adolescents, sont presque exclues des bonnes écoles coéducatives» (Ferrière, 1947, 314).

affinché si possa realizzare un'effettiva coeducazione: le alunne e gli alunni dovrebbero relazionarsi sia con i maestri sia con le maestre perché, attraverso l'osservazione di come gli adulti, di genere diverso, si rispettano e collaborano tra loro nello svolgimento del lavoro educativo-scolastico, apprezzino il valore della reciprocità nella relazione paritaria tra la donna e l'uomo.

Quanto fu auspicato cento anni fa dalla lega delle scuole nuove con l'enunciazione del principio della coeducazione fornisce oggi l'occasione per svolgere una riflessione pedagogico-didattica sui motivi che giustificano l'esigenza di una maggiore quota maschile nel corpo docente delle scuole primarie italiane.

Affinché possa avvenire quanto enunciato nel sesto principio della Carta della LIEN, tenuto conto del modo parzialmente diverso di apprendere e di relazionarsi degli alunni e delle alunne, a cui non bisogna applicare il medesimo trattamento secondo gli estensori del documento di Calais, sarebbe bene che nelle scuole italiane ci fossero più maestri maschi.

Mentre veniva enunciato a Calais il principio pedagogico della coeducazione, gli uomini che insegnavano nelle scuole primarie italiane costituivano circa un terzo del corpo docente (Comi, 2012), mentre oggi rappresentano appena il 4,6%. È sotto gli occhi di tutti il fatto che i maestri di scuola primaria costituiscono una minoranza del corpo docente, per lo stereotipo di una professione ritenuta femminile (Arras, 2012, p. 134), per lo scarso prestigio sociale di cui essa gode (Marchesi, 2012, p. 155) e per l'inadeguata remunerazione del lavoro magistrale (Rapino, 2019, p. 33).

Poiché è evidente che i bambini e le bambine di scuola primaria hanno bisogno di relazionarsi sia con i maestri sia con le maestre, i Governi e le Università di diversi Paesi dei cinque continenti hanno adottato delle misure per migliorare l'immagine sociale della professione di maestro e per promuovere negli uomini la decisione di intraprendere gli studi che avviano verso l'esercizio dell'attività docente.

Dopo avere presentato alcuni risultati di ricerche che avvalorano la richiesta di aumentare la quota maschile nel corpo docente della scuola primaria, si presenteranno le misure adottate da alcuni Stati per aumentare la presenza maschile nell'insegnamento primario. Si

avvanzerà alla fine, nelle linee generali, una proposta finalizzata ad incrementare le iscrizioni degli studenti maschi al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria.

2. Perché c'è bisogno di più maestri maschi nella scuola primaria?

Per avviare una riflessione sui motivi per cui oggi c'è bisogno di più maestri maschi nella scuola primaria italiana (OECD, 2017), ci si può inizialmente interrogare sul perché gli uomini siano così poco attratti dall'insegnamento primario e che cosa si possa fare per promuovere le iscrizioni maschili al corso universitario in cui si formano i futuri maestri. Più precisamente: quali potrebbero essere i messaggi da mettere in circolazione per migliorare l'immagine della professione di maestro tra i giovani? Che cosa potrebbe fare l'università per incentivare la scelta della professione magistrale da parte degli uomini?

Un punto di forza per superare falsi stereotipi sociali è costituito dalla soddisfazione professionale apertamente dichiarata dagli uomini che svolgono la professione di maestro; la debolezza deriva invece dalla scarsa diffusione dell'idea che la presenza di due figure educative sessualmente diverse, il maestro e la maestra, favorisce lo sviluppo armonico ed equilibrato della personalità delle alunne e degli alunni.

Per approfondire le ragioni a sostegno della tesi appena enunciata, non sembra superfluo indagare sul perché gli alunni e le alunne di scuola primaria hanno bisogno del maestro e della maestra. Partiamo da una constatazione: la scarsa presenza maschile si riscontra anche nelle scuole primarie di tutti i Paesi economicamente molto sviluppati, con la differenza che in Italia gli uomini che lavorano nella scuola primaria costituiscono appena il 4,6% del corpo docente, a fronte del 18% della media internazionale (OECD, 2019); la stessa percentuale di genere (5%) si riscontra da vari anni tra gli iscritti al corso di laurea magistrale LM-85bis. Ciò significa che il *trend* continuerà anche nei prossimi anni se non ci sarà un'azione politica mirata a rendere più attraente per i giovani la professione di maestro.

Molti Paesi membri dell'OECD, pur avendo nel corpo docente una percentuale maschile superiore a quella italiana, hanno adottato dei provvedimenti per incentivare le iscrizioni dei giovani ai corsi universitari che preparano all'insegnamento primario; qualcosa bisognerebbe fare anche nel nostro Paese per dare il giusto risalto al lavoro educativo svolto dai maestri nella scuola primaria.

Se si vogliono ottenere dei risultati significativi al termine di una campagna promozionale, bisogna agire sulle convinzioni profonde dei giovani e, prima ancora, capire le loro perplessità sul lavoro degli uomini in campo educativo. Secondo Zanniello (2010, 2019), dalla letteratura scientifica emergono almeno tre motivi che inducono a sostenere che più uomini dovrebbero svolgere professioni educative nei diversi ambiti lavorativi, specialmente nella scuola primaria: 1) la complementarità della visione della realtà offerta ai bambini e alle bambine dalle maestre e dai maestri; 2) la corrispondenza tra alcune modalità di apprendimento e alcune modalità di insegnamento in persone dello stesso sesso; 3) la parziale compensazione della scarsa presenza del padre nell'esperienza di vita familiare delle alunne e degli alunni.

Nel rispetto delle opinioni diverse da quelle qui esposte, si manifesta la seguente convinzione basata sui risultati di varie ricerche e su esperienze pluriennali concordanti: le alunne e gli alunni di scuola primaria hanno bisogno di un maggior numero di maestri di genere maschile, con un'identità sessuale ben definita e pienamente accolta. Senza ignorare l'esistenza di altre realtà che personificano modalità diverse oppure "fluide" di vivere la propria sessualità suffragate dalla teoria del *Gender* o dall'ideologia *Queer*, in questo contributo si fa riferimento solo ai maestri che sono e si sentono maschi.

Tamanini (2007) ha curato la pubblicazione dei risultati di una ricerca svolta dall'IPRASE (Istituto della Provincia Autonoma di Trento per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) dal titolo *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*: nel volume sono raccolte diverse testimonianze sulle più frequenti differenze metodologiche, psicopedagogiche e comportamentali, che sono state osservate dai ricercatori negli insegnanti dei due sessi. Tamanini conclude auspicando che un maggior numero di uomini insegni nella scuola primaria per tre motivi: perché l'uomo e la donna attribui-

scono maggiore importanza ad aspetti diversi, parimenti significativi, della personalità dei bambini e delle bambine; perché il modo di insegnare dell'uomo e della donna è parzialmente diverso e perciò gli/le alunni/e possono ricevere input formativi che si integrano tra loro; perché la scuola dovrebbe cercare di supplire in qualche misura alla frequente povertà educativa delle relazioni tra padri e figli/e. L'esperienza della relazione con figure educative di sesso diverso dal proprio, costituisce un vantaggio per gli alunni e per le alunne: in tal senso, la presenza del maestro nella scuola primaria offre, sia ai bambini che alle bambine, un ampliamento dell'esperienza di diversità nelle abitudini di vita, nel modo di gestire l'emotività, nel modo di rapportarsi con il proprio corpo e nelle modalità comunicative interpersonali.

I risultati delle ricerche internazionali sulle differenze di genere a scuola (Sicurello, 2015, pp. 15-25) segnalano il miglioramento dei risultati scolastici degli alunni di sesso maschile quando nel team docente l'insegnante prevalente è un uomo, specialmente se la scuola primaria è ubicata in una zona a rischio di bullismo e di devianza minorile.

La psicoterapeuta nordamericana Meeker (2012), specializzata nella cura delle adolescenti, fa presente che una maggiore presenza di insegnanti maschi a scuola potrebbe compensare in parte la frequente assenza dei padri nella vita familiare delle bambine, che è denunciata con preoccupazione da psicologi e psicoterapeuti.

Lo psicoterapeuta italiano Risé – ben noto per i suoi studi sul ruolo del padre –, commentando alcuni risultati della già citata indagine dell'OECD (2017) dove si legge che «persistenti squilibri di genere nella professione di insegnante sollevano una serie di preoccupazioni», in un articolo pubblicato sul quotidiano «Il Giornale» con il titolo *Senza padri né maestri maschi i bambini crescono a metà* (2017), ha scritto tra l'altro: «L'uomo è importante come l'insegnante donna, indispensabile nelle prime classi, quando il rapporto principale a livello profondo è ancora quello materno, perché il bimbo ha ancora bisogno soprattutto di essere accolto e nutrito, anche affettivamente. Mentre l'insegnante maschio diventa indispensabile quando è necessario imparare a disciplinarsi per superare gli ostacoli, individuare gli obiettivi, imparare dagli errori. E soprattutto ricono-

scere le proprie passioni e vocazioni: un lavoro spregiudicato, che più che la nota diligenza femminile richiede coraggio e fantasia. Una presenza tanto più indispensabile quanto più a casa manca, perché il padre è un fantasma, o non c'è più. Si tratta di rimediare a tutti i cocci rotti (per indisciplina, delirio di onnipotenza, superficialità) negli ultimi 50 anni».

Nelson (2006) e Davison e Nelson (2011), adducono numerosi motivi, pedagogicamente fondati, per sostenere che i bambini e le bambine di scuola primaria hanno bisogno di relazionarsi sia con i maestri sia con le maestre, innanzitutto per lo sviluppo armonico della loro personalità. Il motivo più convincente consiste nel bisogno di identificazione con un modello accessibile, ovvero una persona significativa che il bambino possa assumere come ideale di uomo e la bambina come ideale di donna; quando a scuola i modelli identificativi sono quasi esclusivamente femminili, qualche problema di identificazione può sorgere negli alunni maschi. Ogni bambino indicando il suo maestro dovrebbe poter dire “Io da grande voglio essere come lui”, così come le bambine sognano di fare le maestre perché sono affascinate dal modo di essere e di agire della propria insegnante. È chiaro che il processo di orientamento verso la professione, con la scelta di una coerente formazione previa, diventa realistico non prima dei diciassette anni di età; ma è innegabile che la fase esplorativa iniziale del processo di progettazione del sé professionale, intorno ai 10-11 anni di età, ha un suo valore perché l'alunno deve avviare bene il percorso di scelta e deve imparare a formulare le prime ipotesi su cui poi ritornerà più volte fino all'età adulta, confrontando i suoi interessi, stabili o fluttuanti, con le proprie attitudini riconosciute, con le immagini reali delle varie professioni e con il contesto sociale.

3. Misure promozionali della professione di maestro di scuola primaria

Dalla semplice consultazione in rete dei documenti degli organismi internazionali e nazionali che si occupano di istruzione scolastica si ricava l'impressione che in tutto il mondo si sta cercando di salvare una “specie professionale in via di estinzione”. Chiaramente non

tutte le misure adottate all'estero per promuovere l'immagine sociale della professione di maestro, sono trasferibili in Italia; alcune sono perfino sconsigliabili. Fra le molteplici iniziative internazionali più recenti ne sono state scelte cinque, a titolo esemplificativo della loro grande diversità: una per ogni continente.

Per affrontare lo squilibrio di genere nell'ultima assunzione di insegnanti della scuola primaria nell'anno 2021, le autorità cinesi di Changsha, nella provincia di Hunan, hanno deciso di abbassare gli standard di reclutamento per i candidati di sesso maschile a un livello senza precedenti: per accedere alla prova orale prima di essere ammessi alle attività formative che abilitano all'insegnamento nella scuola primaria, agli uomini è bastato ottenere un punteggio di 4 su 100 nella prova scritta; in questa stessa prova, per raggiungere lo stesso obiettivo, alle donne è stato invece imposto il conseguimento di un punteggio minimo di 90 su 100. Benché ingiusta e discriminatoria, questa misura, che non può ovviamente essere trasferita nei Paesi occidentali perché non è buona pratica, fornisce però l'idea di quanto il governo cinese reputi "disperatamente necessario" rafforzare i ruoli di genere tradizionali in classe ed affrontare un evidente declino della virilità dei maschi in età scolare (Feng, 2021).

In Svizzera, dove nel 2015 il 18,4% del corpo docente della scuola primaria era rappresentato da insegnanti di sesso maschile, è stata organizzata un'iniziativa che permette agli uomini che desiderano insegnare ai bambini di svolgere «una giornata di prova a scuola», in modo tale da osservare da vicino come si svolge la vita scolastica del docente: gli uomini che partecipano a questa iniziativa sono quindi introdotti in una classe di scuola primaria ed affiancati a un insegnante di ruolo con il quale sono chiamati a confrontarsi. Questa iniziativa, avviata nell'anno scolastico 2014-2015, si chiama *Men at the Primary School* (MaP) (Leybold-Johnson, 2016).

Nel Kentucky, Stato del sud-est degli USA, nel 2007 è stata istituita la *Young Male Leadership Academy*, un'iniziativa sovvenzionata dal *Kentucky Department of Education*, con la finalità di sviluppare la capacità di *leadership* in giovani studenti maschi di diversa estrazione sociale frequentanti la scuola secondaria e di verificare la loro attitudine all'insegnamento. I ragazzi trascorrono un'intera settimana nel campus universitario, dove assistono a lezioni sulle capacità di

leadership e sul modo di prepararsi per entrare al *College of Education* (Mudd, 2015). Nel 2015 un gruppo di 16 studenti del Kentucky aderenti al progetto «The Camp TRREE» (*Teacher Recruitment and Retention for Education Excellence*), ha trascorso una settimana nel campus della *Eastern Kentucky University* con gli obiettivi di vagliare la propria attitudine all'insegnamento nella scuola primaria e di migliorare la propria preparazione pedagogica e culturale. Gli studenti coinvolti in questo progetto dovevano riflettere su una domanda e sviluppare un saggio di 500 parole sul motivo per cui volevano diventare insegnanti. Due studenti del *College of Education* ed un maestro neolaureato hanno fatto da mentori ai 16 partecipanti durante la settimana vissuta all'interno del campus: gli aspiranti insegnanti, in tal modo, hanno potuto confrontarsi con altri "educatori" maschi e dialogare con loro sull'importanza dell'educazione delle nuove generazioni di alunni di 6-10 anni (Kelly, 2016).

Nel 2014, la Nigeria ha attuato un'iniziativa finalizzata all'incremento delle iscrizioni delle persone di sesso maschile ai corsi di studio universitari in cui si formano i futuri maestri: nello specifico, Olusola Joseph Adesina, professore nel dipartimento di Psicologia dell'*Emmanuel Alayande College of Education* di Oyo, è riuscito ad ottenere dal governo nigeriano la garanzia di un posto di insegnamento per tutti gli studenti laureati (maschi e femmine) che avessero concluso con successo i loro studi universitari. Grazie a questa garanzia, in quattro anni (2010-2013) il numero dei futuri maestri iscritti al *College of Education* è cresciuto da 37 a 210 (Adesina & Letsela, 2014).

Il governo australiano del Queensland, nel 2013, ha istituito borse di studio e riduzioni delle tasse universitarie su base reddituale e geografica per soli maschi, per incrementare le iscrizioni all'università da parte degli aspiranti maestri: questa misura, in tre anni (2013-2015), ha fatto aumentare il numero dei maschi iscritti da 653 a 834. Si tratta di una misura conveniente sul piano pratico, che però non ha risolto il problema radicato nello stereotipo e nella disparità di genere. Quello ottenuto è solo un piccolo risultato a fronte della riduzione del numero dei maestri maschi che si è registrata a livello australiano: dal 1983 al 2016 la percentuale dei maestri è infatti diminuita dal 30,24% al 18,26% (Queensland College of Teachers, 2016, 6).

4. Conclusione

Anche in Italia si dovrebbero realizzare alcune iniziative per fare conoscere il vero volto della professione di maestro agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado; riflettendo sulle esperienze di orientamento già svolte, sono ipotizzabili quattro attività. Gli studenti delle quinte annualità potrebbero incontrare negli edifici scolastici dei maestri che illustrino i motivi che li hanno indotti ad intraprendere la loro attuale professione; raccontino come si sono preparati al lavoro che stanno svolgendo; portino delle testimonianze sull'accoglienza di una figura maschile da parte dei genitori, delle colleghe, dei bambini e delle bambine; adducano ragioni capaci di scardinare il pregiudizio che l'insegnamento primario è una professione femminile; descrivano i benefici che gli alunni e le alunne di scuola primaria ottengono quando un maestro esperto adotta in aula modalità educative adeguate al loro modo parzialmente diverso di apprendere e alle loro esigenze di genere. Si potrebbero organizzare inoltre degli incontri a scuola con studenti di Scienze della Formazione Primaria, con l'intento di spiegare ai ragazzi delle classi quinte come si articola il percorso di studi e di raccontare alcuni episodi significativi della loro vita universitaria, con particolare attenzione al tirocinio e ai laboratori che simulano le attività scolastiche. Alcuni studenti di scuola secondaria, che fossero realmente interessati a vagliare l'ipotesi dell'iscrizione al corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria, potrebbero partecipare per qualche giorno alle attività formative in Università. Infine, con opportuni accordi interistituzionali, si potrebbero fare entrare nelle scuole primarie gli studenti del quinto anno di scuola secondaria di secondo grado che fossero interessati a osservare come lavora un maestro.

Riferimenti bibliografici

Adesina, O.J., Letsela, L. (2014). *Nigeria and Lesotho in Africa recruiting more men to teaching.* http://www.menteach.org/news/nigeria_and_lesotho_in_africa_recruiting_more_men_to_teaching (consultato in data 26/09/2021).

- Arras, F. (2012). "A.A.A. cercasi educatori maschi". L'educazione e solo roba da donne? In B. Mapelli & S. Ulivieri Stiozzi (Eds.), *Uomini in educazione* (pp. 131-152). Rho: Stripes.
- Comi, A. (2012). La crisi magistrale maschile all'inizio del Novecento. In B. Mapelli & S. Ulivieri Stiozzi (Eds.), *Uomini in educazione* (pp. 153-176). Rho: Stripes.
- Davison, K.G., & Nelson, B.G. (2011). Men and teaching: Good intentions and productive tensions. *Journal of Men's Studies*, 19(2), 91-96.
- Feng J., (2021). *Chinese officials give preferential hiring treatment to male teachers because Chinese boys are "too effeminate"!* http://www.menteach.org/news/chinese_officials_give_preferential_hiring_treatment_to_male_teachers_because_chinese_boys_are_too_effeminate (consultato in data 06/06/2021).
- Ferrière, A. (1947) *Trasformons l'école*, Paris: Éditions J. Olliven. Prima edizione 1920.
- Kelly, B. (2016). *Growing more male, minority teachers*. <https://www.kentuckyteacher.org/features/2016/11/growing-more-male-minority-teachers> (consultato in data 20/09/2021).
- Leybold-Johnson, I. (2016). *Maestri maschi, una strategia per aumentarne il numero*. https://www.swissinfo.ch/ita/di-nuovo-a-scuola_maestri_maschi-una-strategia-per-aumentarne-il-numero/42762746 (consultato in data 09/09/2021).
- Marchesi, A. (2012). Qui ci vuole (ancora) il maschio. Dialogo tra generazioni di educatori. In B. Mapelli & S. Ulivieri Stiozzi (Eds.), *Uomini in educazione* (pp. 199-216). Rho: Stripes.
- Meeker, M. (2012). *Papa sei tu il mio eroe*. Milano: Ares (Opera originale pubblicata nel 2006).
- Mudd, A. (2015). *Program aims to draw young males to leadership*. http://www.menteach.org/news/program_aims_to_draw_young_males_to_leadership (consultato in data 06/06/2021).
- Nelson, G. (2006). *Men teaching and working with children: A history and a future*. <http://www.bgnelson.com/workshops/NelsonWFC.pdf> (consultato in data 10/11/2021).
- OECD (2017). *Gender imbalances in the teaching profession. Education indicators in focus* - n. 49. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Uno sguardo sull'istruzione 2019*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_ITA_Italian.pdf (consultato in data 20/04/2021).
- Queensland College of Teachers (2016). *Queensland Teachers Report 2016. Statistical data, Trends and Forecasts*. Brisbane: QCT.
- Rapino, M. (2019). *Essere maestro uomini e lavoro di cura. Oltre gli stereotipi di genere*. Chieti: Tabula Fati.

- Raymond, A. (2003). La coeducation dans l'Education nouvelle. *Clio. Histoire, femmes et societes*, 18, 65-76.
- Risé, C. (2017). Senza padri né maestri maschi i bambini crescono a metà. *Il Giornale*, 23/03/2017.
- Sicurello, R. (2015). *Le differenze di genere a scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Tamanini, C. (Ed.). (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*. Trento: IPRASE del Trentino.
- Zanniello, G. (2010). Identita sessuale e di genere a scuola. *Orientamenti Pedagogici*, 57(2), 281-294.
- Zanniello, G. (2019). Male teachers in primary school. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 119-137.

IX.

Linee portanti di un progetto di educazione alla pace e alla mondialità
Cornerstones of a project of Education for peace and Global Citizenship

Emilio Lastrucci

Università della Basilicata

Abstract

Il contributo illustra le linee teorico-metodologiche di un progetto di educazione alla pace e alla cittadinanza globale e le sue finalità didattico-educative più specifiche. Il progetto trae ispirazione dalla visione di una società mondiale sviluppata da Jaques Maritain e dall'elaborazione pedagogica di Aldo Visalberghi, declinandone i presupposti sulle esigenze educative suscitate dagli scenari presenti, in termini di equilibri e tensioni internazionali come delle condizioni di natura psico-sociale che contrassegnano l'esistenza umana nel contesto della società liquida.

The contribution illustrates the theoretical and methodological pillars of a project of education for peace and global citizenship, inspired by J. Maritain theory and by Visalberghi educational proposals, and its specific objectives. The project is aimed to satisfy educational needs resulting by the present framework of equilibrium on the planetary scenario and by psycho-social conditions determined by the drift of the liquid society.

Parole-chiave: educazione alla pace; cittadinanza mondiale; bene comune.

Key-words: education for peace; global citizenship; common good.

1. Premessa

L'Agenda 2030 dell'ONU prevede il raggiungimento entro la fine del decennio di uno specifico obiettivo (il n. 16) riguardante la convivenza pacifica (entro e fra gli stati) e la non-violenza. Tale obiettivo viene ritenuto strategico ai fini del garantire una società più inclusiva e di conseguenza maggiore eguaglianza e giustizia sociale.

L'obiettivo 16 (*Promuovere società pacifiche e inclusive orientate allo sviluppo sostenibile, garantire a tutti l'accesso alla giustizia e costruire istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli*) si articola in dieci, più specifici, sotto-obiettivi. Fra, questi, particolare rilievo, ai fini della promozione della convivenza pacifica, assumono alcuni mirati ad incentivare azioni concrete coordinate a livello internazionale finalizzate a rimuovere cause determinanti di destabilizzazione e della genesi di conflitti armati, come il primo (arginare tutte le forme di violenza), il secondo (tutela dell'infanzia), il quarto (lotta al traffico delle armi e al crimine organizzato), prevenzione del terrorismo e della violenza nei Paesi in via di sviluppo.

L'esplicitazione di tale obiettivo e della sua ampia e puntuale articolazione programmatica nell'Agenda dell'ONU per il prossimo decennio, nonché la sottolineatura da più fonti della sua somma rilevanza strategica sollecitano imprescindibilmente i sistemi e le istituzioni educative a promuovere efficaci percorsi educativi mirati a sensibilizzare le nuove e nuovissime generazioni ai temi connessi al ripudio della guerra e alla convivenza pacifica, prospettiva inevitabilmente legata a quella di una conoscenza/consapevolezza di largo orizzonte dei conflitti e delle tensioni che in varie aree del pianeta limitano ed ostacolano nella fase attuale (e continueranno verosimilmente a farlo, per lo meno in una prospettiva a breve termine) l'equilibrio e la distensione globali.

A tale scopo, occorre riconsiderare in una cornice problematica aggiornata i nuclei tematici alla base di un modello pedagogico di educazione alla pace e di promozione di una cultura di pace. In tale prospettiva, appare senza dubbio utile attingere suggestioni determinanti da quei pensatori, e in particolare da filosofi dell'educazione, di matrice tanto cattolica quanto laica, che – entro quell'arco temporale cruciale per lo sviluppo del dibattito sulle questioni legate alla

convivenza pacifica che decorre dal concludersi del secondo conflitto mondiale e giunge almeno alla caduta del muro di Berlino, generalmente riguardato come evento che segna il tramonto della guerra fredda –, hanno concorso ad indicare i fondamenti di un modello pedagogico orientato a tali finalità.

2. Un modello di educazione alla pace ispirato alla filosofia politica di J. Maritain

Fra quelli di matrice cattolica occupa indubbiamente una posizione centrale la figura di Jaques Maritain e risulta, ai nostri fini più specifici, quanto mai opportuna la rivisitazione (a 70 anni dalla sua pubblicazione) dei principi ispiratori delle riflessioni e delle proposte di politica internazionale elaborate da questo pensatore nel settimo ed ultimo capitolo di *Man and the State*.

Non v'è dubbio, infatti, sul fatto che il filosofo francese rappresenti il punto di riferimento più originario, oltre che più autorevole, di quella visione mondialista che trovò sviluppo nel periodo immediatamente successivo alla conclusione del secondo conflitto mondiale. Ed è altresì universalmente riconosciuta la rilevanza della visione di Maritain, apertamente orientata alla dimensione geopolitica, nel definirsi delle politiche internazionali in questa delicata fase della storia politica mondiale. Ciò appare evidente già a partire da una considerazione, largamente condivisa, del ruolo che Maritain svolse dopo il '45 presso l'UNESCO, in particolare attraverso il celebre discorso tenuto in qualità di Ambasciatore a capo della delegazione francese nel corso della Seconda Conferenza Generale di tale organismo a Città del Messico nel novembre 1947, nonché della decisiva influenza che il discorso esercitò sulla Commissione istituita dall'ECOSOC incaricata della redazione della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo¹, approvata, com'è ben noto, a Parigi il 18 giugno del 1948.

1 All'Unesco, infatti, era stato richiesto di coadiuvare la Commissione allo scopo di fornire stimoli di riflessione sui fondamenti teoretici dei diritti umani e sul problema della loro universalità in una cornice contrassegnata dalla diversità

In questo periodo l'elaborazione teorica in campo politico di Maritain si proietta su questo più lato orizzonte ed è proprio nel respiro di tale, più esteso spazio concettuale che, a mio modo di vedere, la sua organica concezione di filosofia politica trova le sue più solide ed originali fondamenta.

Tale concezione, come si sa, ha i suoi prodromi già in *Umanesimo integrale*, prima di assurgere a coerente costruzione sistematica ne *L'uomo e lo Stato*, nel quale il settimo e conclusivo capitolo, dedicato a disegnare la prospettiva di un *World Government*, conchiude la circonferenza del suo percorso intellettuale, approdando nuovamente

delle culture e delle religioni nel mondo. Per tali ragioni l'UNESCO lanciò una vasta inchiesta presso personalità del mondo filosofico e scientifico che, pur interpreti di *Welanshauung* più o meno distanti o divergenti, ritenessero possibile sottoscrivere una dichiarazione comune, coinvolgendo coloro che risposero affermativamente. L'importanza di questa inchiesta si accrebbe in occasione del discorso pronunciato da Maritain alla citata Conferenza, nella misura in cui le tesi avanzate dal pensatore francese registrarono unanime accoglimento. Il discorso di Maritain venne definito più tardi da René Cassin, uno dei principali e più influenti redattori della Dichiarazione Universale, colmo di "idealismo pratico", nella misura in cui esso non mirava al conseguimento di un accordo ritenuto da molti impossibile tra culture e sistemi politici notevolmente eterogenei, bensì alla convergenza su alcuni fondamentali "principi pratici" comuni, in vista del *bene comune* dell'umanità. La Commissione dei diritti dell'uomo nel dicembre del 1947 prese conoscenza dell'inchiesta dell'Unesco e dell'intervento di Maritain (oltre a quella dell'introduzione da lui scritta nel volume *Human Rights: Comments and Interpretations*, che raccoglie i testi più significativi ricevuti in risposta all'inchiesta), che ebbe così un ascendente rilevante sulla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, proprio nella misura in cui ne venne assimilato l'intento pragmatico di garantire il comune interesse a salvaguardare condizioni di non belligeranza e cooperazione fra i popoli. Tale risultato non diminuisce in alcuna misura, a mio modo di vedere, il sommo valore etico-ideale dei principi che danno fondamento, nella concezione di Maritain, al principio di diritti naturali inviolabili della persona umana e di valore universale, che trova sostanzialmente fondamento nella dottrina personalista, coniugata con quella dell'esistenzialismo tomista, che a sua volta costituisce il pilastro ontologico-metafisico della filosofia di Maritain. Gli argomenti sviluppati da Maritain nel suo discorso, peraltro, erano già stati anticipati in buona parte nelle riflessioni sviluppate in alcuni suoi scritti pubblicati negli anni precedenti e nello stesso anno: *I diritti dell'uomo e la legge naturale* (1942), *Principi di una politica umanista* (1944) e *La persona e il bene comune* (1947).

a quella dimensione geopolitica dalla quale la sua riflessione aveva originariamente preso le mosse.

Il perno concettuale di tale riflessione sta, in sintesi, nella sua critica alla nozione rousseauiana di *sovranità*, attraverso il superamento della quale soltanto una *polity* di respiro universale, ideale cui per primo, com'è noto, Immanuel Kant aveva impresso scintilla vitale, può trovare il suo viatico per concretizzarsi, venendo a costituire la condizione di possibilità di un ordine globale, a sua volta unica premessa sufficiente, oltre che necessaria, della prospettiva di pace perpetua preconizzata, appunto, dal pensatore di Koenigsberg.

Nel secondo capitolo di *L'uomo e lo stato* Maritain opera infatti una critica serrata delle dottrine politiche dominanti fra il XVII ed il XVIII secolo, da Bodin, ad Hobbes, fino, appunto, a Rousseau, suo principale bersaglio polemico, in quanto diffusamente riguardato quale padre fondatore delle moderne democrazie parlamentari. Non soltanto nell'assolutismo giustificato dalla dottrina del primo e nello stato Leviatano teorizzato dal secondo, dunque, Maritain riconosce teorie politiche che trovano applicazione in varie forme di totalitarismo, bensì anche nella terza, laddove risulta palesemente assurda l'idea che il *legislatore* governi il popolo in forma separata e, rappresentandolo, si ponga quale autorità/potestà al di sopra di esso, incarnando in tal modo una forma moderna di dittatura. Né quello che Maritain chiama *corpo politico* né lo stato, pertanto, possiedono un naturale diritto ad esercitare la sovranità; molto più semplicemente, attraverso la Costituzione, lo stato svolge la funzione di un organo strumentale al servizio del corpo politico stesso. Su tali basi, Maritain esorta l'intero genere umano al definitivo abbandono di ogni principio di sovranità, la quale inevitabilmente genera o favorisce forze centripete, verso il centralismo e l'accentramento dei poteri, alimenta gli atteggiamenti di *irresponsabilità* dei governanti e limita irrimediabilmente le sane aspirazioni ed espansioni ideali centrifughe, verso l'unificazione in una società mondiale fondata sulla fratellanza dei popoli.

Si tratta di una visione riconducibile, da una parte, alla grande matrice del pensiero politico liberale, orientata a riconoscere l'inevitabilità e legittimare il pluralismo delle matrici identitarie, di natura etnico-culturale e religiosa – il quale, piuttosto che rappresentare un limite, va conseguentemente concepito quale elemento di ricchezza e risorsa

per il genere umano –, dall'altra profondamente radicata nella concezione personalista, che rappresenta lo sfondo teoretico, filosofico-teologico, dell'intera elaborazione sviluppata dal pensatore francese, nel complesso di articolazioni nelle quali essa trova espansione.

Se si abbraccia la visione a cui Maritain ha dato per primo, appunto, slancio e fondamento, e non esclusivamente su un piano utopico, ma su quello di una dottrina politica che reca in sé premesse (e, dovremmo forse aggiungere, “promesse”) efficienti di attuabilità, entro il quadro realistico (informato cioè, essenzialmente, di realismo politico) degli equilibri fra le superpotenze che regolano le dinamiche evolutive sull'orizzonte geopolitico presente, occorre allora ipotizzare, secondo la mia personale visione, che le nuove generazioni potranno farsi interpreti (e divenirne protagonisti) di tale processo evolutivo, vale a dire di quella che J.F. Kennedy aveva definito *strategia di pace*², se e solo se inizieranno a maturare convinzioni e a consolidarsi ideali (i quali, è bene ricordare, non rivestono esclusivamente un carattere intellettuale, bensì, naturalmente, implicano anche stati d'animo e sentimenti) che scardinino ogni visione nazionalista ed orientino aspettative e prospettive verso il costruirsi di un'identità di *cittadini del mondo* (la *cittadinanza globale*), perseguibile nel solco del dialogo fra le eterogenee e multiformi identità che compongono la società multi-etnica, multi-culturale, multi-linguistica e multi-religiosa. Quest'ultimo costituisce uno dei massimi punti di forza della visione di Maritain, che egli è venuto sviluppando, all'incirca attraverso un lustro, dal discorso alla Conferenza Unesco alla redazione de *L'Uomo e lo stato*.

Nella visione indicata da Maritain questo ideale si erge fondamentalmente sull'idea di *Bene comune*, che egli riprende sostanzialmente dalla dottrina di San Tommaso, il quale, a sua volta, si ispira alla formulazione di Aristotele, secondo il quale il bene comune rappresenta una causa finale. Nella visione tomista, infatti, il bene dell'intera città è necessariamente maggiore di quello del singolo individuo, e ancor più grande è il bene che si riferisce “ad un'intera

- 2 Negli anni Sessanta questa espressione aveva praticamente il valore di un ossimoro, acquisendo così maggior forza persuasiva, perché il termine “strategia” veniva utilizzato quasi unicamente nell'accezione tecnica militare, e quindi per definizione applicato ai conflitti armati.

gente, nella quale sono contenute molte città”. Sulla base di questo presupposto Maritain conferisce fondamento ad una concezione del bene comune in grado di affermare con forza la necessità di una comunità umana di dimensioni planetarie, orientata al perseguimento del bene comune universale. Coerentemente con l’idea di San Tommaso secondo cui il bene comunitario è sempre superiore a quello del singolo (pur non limitando quest’ultimo, ma anzi valorizzandolo e ponendo le condizioni per il suo potenziamento e la sua espansione) e tanto più è ampia la comunità di riferimento quanto più tale bene acquisisce un primato, risulta infatti logicamente conseguente che il bene dell’umanità intera, concepita come un consesso civile unitario, incarni il bene comune supremo.

3. I capisaldi dell’educazione alla pace nella teoria pedagogica di A. Visalberghi

Riguardo l’orientamento di origine laica, invece, particolare efficacia riveste l’impianto teorico e metodologico che Aldo Visalberghi (1985) elaborò a partire dagli anni Ottanta e che rivela ancora estrema attualità, seppure esso vada necessariamente contestualizzato in riferimento alla fase storica nella quale fu sviluppato, nella quale le esigenze della convivenza pacifica si legavano ai problemi generati dalla *corsa agli armamenti* e risentivano ancora del clima dell’*equilibrio del terrore* che aveva contrassegnato l’epoca della *guerra fredda*. La componente prospettica e propositiva della proposta visalberghiana – cui collaborarono e di cui si fecero interpreti, soprattutto in forza della sua fisioterapia multi- e interdisciplinare, alcuni degli scienziati ed uomini di cultura di massimo prestigio di quel periodo – merita infatti di essere rivalorizzata nel contesto di un nuovo progetto che ne richiami i principi ispiratori e le suggestioni relative alle strategie didattico-educative, di estremo valore e portata, sulle quali si fondava, ma la rinnovi sul piano dei contenuti e dei mutati scenari di riferimento.

Visalberghi postula l’imprescindibilità della promozione della cultura della pace nel mondo odierno, vale a dire dopo Hiroshima, allorché “l’uomo ha scoperto il modo di annientare se stesso in quanto specie e forse di cancellare tutta la vita animale su questo pia-

neta” (1985, p. 3). Anche per coloro che non professano il pacifismo e la non-violenza integrali e che prima dell’era nucleare hanno sostenuto l’idea che gli esiti di conflitti militari determinati dalla superiorità militare portassero con sé processi di inculturazione che promuovevano modelli di civiltà più avanzati (fondamentalmente, mi sento di aggiungere, tutt’al più esclusivamente in termini del grado di sviluppo sul piano economico e su quello tecnologico).

... oggi non è più sostenibile che la guerra, cioè il ricorso alla violenza organizzata per dirimere contese fra stati, possa servire a ‘salvare’ qualcosa di degno e di valido. L’uomo deve urgentemente imparare a comporre i conflitti con altri mezzi. Una mutazione culturale degli atteggiamenti deve rapidamente seguire alla mutazione già avvenuta nella cultura scientifica e tecnologica (*Ibidem*).

Le ripercussioni sul piano educativo di questa prospettiva risultano secondo Visalbeghi decisive ai fini di ridisegnare completamente i curricula, incentrandoli sulla promozione di una cultura di pace, alla quale devono concorrere, ciascuna da un’angolazione e con compiti didattico-educativi specifici, tutte le discipline d’insegnamento. Alle finalità legate all’educazione alla pace, infatti, si collegano altri temi portanti: oltre quello della distensione e del disarmo (unilaterale o bilanciato), quelli dello sviluppo economico sostenibile, della cooperazione economica e scientifico-tecnologica, della tutela dell’ambiente naturale e della sopravvivenza delle altre specie (Ivi, p. 4).

4. Linee portanti del progetto “Verso la patria-mondo”

Sulla scorta dei motivi ispiratori di una pedagogia della pace che si richiama fondamentalmente alle linee di filosofia politica e alle proposte per la convivenza pacifica di Maritain ed al contempo alle linee metodologiche di natura pedagogico-didattica sviluppate da Visalbeghi e dal gruppo di specialisti che lo sostenne, mi sono proposto di sviluppare ed attuare un programma didattico-educativo (*Verso la patria-mondo*), sostenuto – anche finanziariamente – da diverse istituzioni pubbliche (in particolare università e reti di scuole) e di natura associativa (come l’As.Pe.I.), alcune di respiro mondiale (come

l'Istituto Internazionale "J. Maritain"), che sarà sperimentato, in prima battuta, su un primo campione di un centinaio di scuole distribuite sull'intero territorio nazionale, dei gradi primario e secondario di I e II grado.

In sintesi, i pilastri teorici e metodologici di tale progetto (che coniuga la promozione della *cultura della pace* a quella della *cittadinanza globale*) e delle articolazioni più specifiche del programma didattico-educativo che ne scaturisce sono collegati a un quadro rinnovato di esigenze che il progetto medesimo si propone di esaudire, nella cornice dei delicati e precari equilibri che si configurano nella congiuntura presente sullo scenario planetario e in relazione alle condizioni psico-sociali determinate dalle derive di quella che Z. Bauman ha definito "società liquida".

La prima finalità del progetto consiste nel formare nei discenti, attraverso un programma di interventi di ordine pluri- e trans-disciplinare (in parte di carattere extra-curricolare ma con l'ambizione di renderli in prospettiva interni ai curricoli) il quadro di conoscenze (di carattere storico, politico-istituzionale, economico, scientifico, tecnologico) utili a rendere conto di tale scenario. Altro obiettivo generale del progetto consiste nel favorire lo sviluppo dell'interesse e incentivare in forma mirata la curiosità spontanea dei discenti per il ventaglio di temi connessi alla distensione e al disarmo, alle strategie possibili per la risoluzione dei conflitti e delle tensioni inter-etnici e inter-religiosi, al rispetto dell'ambiente naturale e delle altre specie viventi, alla progettazione dello sviluppo territoriale sostenibile. Tale obiettivo si collega a quello di promuovere il senso di appartenenza all'intera umanità, attraverso il superamento di ogni visione nazionalistica ed etno-centrica, anche attraverso incentivi ai viaggi di studio, alla creazione di comunità giovanili internazionali e gemellaggi, allo scambio di esperienze fra comunità scolastiche, all'apprendimento delle lingue straniere e all'approfondimento della conoscenza di altre culture, in una prospettiva di relativismo delle identità culturali e delle visioni del mondo. Il progetto si inquadra, infine, nell'ottica di favorire il processo di formazione della cittadinanza europea, quale fase di transizione verso la costituzione di un nuovo quadro di equilibri fra le potenze che renda possibile la costituzione di una federazione mondiale dei popoli, all'insegna del raggiungimento di una condizione di pace universale, visione cui gli alunni

possono accostarsi, con atteggiamento critico ed aperto al dialogo, tramite l'approfondimento delle concezioni filosofico-teologiche e le opere letterarie che, in varie epoche, hanno sviluppato tale ideale.

I risultati della sperimentazione saranno valutati mediante il monitoraggio in itinere e verifiche finali, realizzati tramite l'impiego di strumenti di rilevazione messi a punto secondo rigorosi criteri docimologici e di cui verrà eseguito un preliminare *try-out*. La conclusione della sperimentazione è prevista per l'estate del 2023 e la pubblicazione dei risultati entro la fine dello stesso anno.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A., Serio, G. & Ravaglioli (1982). *Educazione alla pace*. Roma: Città Nuova.
- Balducci, E., & Grassi, L. (1983). *La pace: realismo di un'utopia*. Milano: Principato.
- Balducci, E. (1985). *L'uomo planetario*. Camunia.
- Berti, E. (2003). *Il concetto di bene comune secondo San Tommaso e Jaques Maritain e la sfida del terzo millennio*, http://www.prodoci.org/wp-content/uploads/2016/12/5.1-Bene-Comune-e-Sfide-terzo-Mllennio_-Berti.pdf [12/12/2021]
- Bobbio, N. (1984). *Il problema della guerra e le vie della pace*. Bologna: Il Mulino.
- Bodin, J., *De la République*, libro I.
- Comunità di S. Egidio (2017). *Alla scuola della pace*. Roma: San Paolo.
- Hobbes, Th., *Elementi di legge naturale e politica*, parte I, XIX, 8.
- Hobbes, Th, *Leviatano*, c. XVII.
- Kant, I. (2020). *Per la pace perpetua*, ediz. ital. Roma: Editori Riuniti.
- Panerai, A. et alii (2012). *Manuale di educazione alla pace*. Bergamo: Junior.
- Roveda, P. (1982). *Per educare alla pace*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rousseau, J. J., *Il contratto sociale*, I, 6.
- S. Thomae Aquinatis (1927). *Summa theologiae*. Roma: Forzani.
- S. Thomae Aquinatis (1949). *In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio*. Torino-Roma: Marietti, I, lectio I, 4.
- S. Thomae Aquinatis (1966). *In octo libros Politicorum Aristotelis expositio*. Torino-Roma: Marietti.
- S. Thomae Aquinatis (1971). *De regimine principum*. Torino: Marietti, 1971.
- Visalberghi, A. (1985). *Scuola e cultura di pace*. Firenze: La Nuova Italia.

X.

L'Éducation Nouvelle e la didattica inclusiva e laboratoriale:
le nuove sfide della scuola del III Millennio

Éducation Nouvelle and inclusive and laboratory didactics:
the new challenges of the third millennium school

Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania

Abstract

Nell'agosto del 1921 si svolgeva il primo Convegno fondativo della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, promosso da Adolphe Ferrière e dagli animatori del “*New Education Fellowship*”. L'anniversario di quella prima esperienza internazionale dovrebbe spingerci, a fare il punto sull'attualità di quei principi e sulle sfide educative per il XXI secolo. A tal fine, in questo contributo l'Autrice riprende, analizza e compara alcuni punti del nuovo documento di “Calais” con i *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva*, nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare la *formazione docente in prospettiva inclusiva attraverso la sua azione didattica* (laboratoriale ed attiva), secondo un approccio “*Europeo ed internazionale alla scuola inclusiva*”.

In August 1921, the first founding Conference of the *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* was held, promoted by Adolphe Ferrière and the animators of the “*New Education Fellowship*”. The anniversary of that first international experience should push us to take stock of the relevance of those principles and the educational challenges for the 21st century. To this end, in this contribution, the Author takes up, analyzes and compares some points of the new “Calais” document with the *Guiding Principles for promoting quality in inclusive schools*, in which the importance of expanding teacher training is emphasized. Inclusive perspective through its didactic action (laboratory and active), according to a “*European and international approach to inclusive school*”.

Parole chiave: scuola; didattica inclusiva; docenti; prospettive europee.

Keywords: school; inclusive education; teachers; european perspectives.

1. Dall' Education Nouvelle alla Scuola Inclusiva «di tutti e di ciascuno»

Nell'agosto del 1921 si svolgeva il primo Convegno fondativo della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, promosso da Adolphe Ferrière, Beatrice Ensor e Iwan A. Hawliczek, animatori del “*New Education Fellowship*” e da Georges Lyon, Rettore dell'Académie di Lille (Lucisano, 2021; Bottero, 2021). Agli appuntamenti successivi della Lega (Montreux, 1923; Heidelberg, 1925; Locarno, 1927; Elsenieur, 1929; Nizza, 1932, Cheltenham, 1936) parteciparono molti altri esponenti delle “*scuole attive*”, tra cui Roger Cousinet, Pierre Bovet, Paul Geheeb, Célestin Freinet, Maria Montessori, Jean Piaget, Elisabeth Rotten. Henri Wallon, Paul Langevin. L'anniversario di quella prima esperienza internazionale (Calais, 1921) dovrebbe spingerci, come afferma Bottero (2021), a fare il punto sull'attualità di quei principi e sulle sfide educative per il XXI secolo. A tal fine, è bene evidenziare, per comprendere meglio il *background* culturale e scientifico sul quale si fonda il dibattito più recente sull'insegnamento a «misura di allievo» (Bonazza, 2012) i motivi ispiratori di altre ben conosciute esperienze metodologiche (per es. americane), come la relativa libertà organizzativa dell'apprendimento individuale tipico del *Dalton's Plan* e la realizzazione di progetti scolastici collettivi, che riecheggia in parte il *Projects-Methode* di H.W. Kilpatrick (Broccolini, 1967) ecc.

Il *Piano Dalton*, per esempio, è stato applicato a partire dal 1919 dalla sua ideatrice, *Helen Parkhurst*. Tale “approccio”, pensato per studenti dai nove anni in poi, è fondato su una visione didattico-pedagogica particolarmente raffinata in quanto innalzata sull'impor-

tanza della libertà e dell'*autonomia* dello studente e al tempo stesso della fattiva *collaborazione* tra docente e discente (Mulè, 2008), al fine di consentirgli un apprendimento reale e fondato sull'*esperienza*. In questa prospettiva, la classe diventa "*laboratorio*" di una scuola democratica (Spadafora, 2017), solo se l'insegnante cura le potenzialità di apprendimento e di formazione che ogni studente può esprimere. Per questi motivi, «l'apprendimento dall'esperienza è una componente necessaria della formazione, in quanto è il materiale dell'esperienza che viene sistematizzato dall'istruzione verbale» (Cotini, 2019). Secondo Dewey (2014), l'*esperienza* comprende un aspetto attivo e uno passivo combinati in modo tale che il primo, sotto forma di azione-tentativo, precede il secondo, nel quale si sottostà alle conseguenze dell'azione compiuta. Tramite tale modello pedagogico, fondato sull'esperienza, Dewey si è proposto di rinnovare radicalmente la scuola rendendola più democratica, mettendo al centro del processo di insegnamento gli interessi vitali dello studente, i suoi bisogni, le sue esigenze, le sue motivazioni e di costruire intorno a esso un *ambiente inclusivo di apprendimento* che sappia stimolarne attivamente le capacità cognitive, affettive, sociali, culturali, nonché la creatività, l'intelligenza, il pensiero, la manualità, il desiderio di imparare di *tutti* gli studenti. Oggi, in un contesto sociale caratterizzato da profondi mutamenti, accentuati dalla crisi innescata dalla pandemia da Covid-19, che ha richiamato un rinnovamento sostanziale dei sistemi scolastici, il *docente inclusivo* (Gulisano, 2021) è chiamato ad operare in classi "reali" e "virtuali" e a rimodulare costantemente la professione in una continua trasformazione tra ciò che viene all'interno ma anche (e soprattutto) all'esterno dell'aula. È sulla base di questo principio che, in occasione delle due ultime Biennali dell'Educazione Nuova (2017 e 2019), otto movimenti internazionali eredi di quell'esperienza (CEMEA, CRAP-Cahiers Pédagogiques, FESPI, FICEMEA, FIMEM, GFEN, ICEM, LIEN) si sono riuniti attorno al progetto «*Convergence(s) pour l'Éducation nouvelle*» e hanno deciso di ridiscutere alla luce dell'attualità le sfide educative lanciate a partire dal 1921. Lo strumento di questo rilancio sarà un *nuovo Manifesto* elaborato nel corso di una discussione internazionale che si svolgerà in preparazione della prossima Biennale del 2022 (Bottero, 2021).

<i>Les 10 thématiques du Manifeste</i>	
I	L'Éducation Nouvelle: un projet politique
II	L'Éducation Nouvelle n'exclut personne
III	Des convictions sans cesse renouvelées
IV	Nous sommes praticiens-chercheurs et acteurs sociaux militants
V	Nos ambitions permanentes, nos références fondamentales
VI	Nos pratiques, la mise en acte de nos valeurs
VII	Le souci constant apporté à l'Enfance, aux enfants et aux jeunes comme con-
VIII	Une attention particulière l'école...
IX	Qui ne saurait occulter d'autres enjeux, d'autres champs d'intervention
X	L'Éducation Nouvelle prend en compte les nouveaux défis du XXIème siècle

Tab. 1: Les 10 thématiques du Manifeste
(adattato da *Convergence (s)* pour l'Education Nouvelle)

All'interno di questi nuovi 10 punti, rilevante in prospettiva di *una scuola inclusiva di tutti e di ciascuno*, è il punto VIII al cui interno viene ribadito che «Bisogna trasformare la scuola facendo in modo che sia un ambiente inclusivo» (29).

VIII	Une attention particulière a l'école...	<p>29. Il s'agit de transformer l'école en un milieu inclusif.</p> <p>30. Pour l'Éducation Nouvelle, les savoirs enseignés doivent avoir du sens, impliquer les élèves, être davantage ouverts sur la vie dans toutes ses dimensions.</p> <p>31. Nous sommes pour une évaluation qui ne soit pas celle du tri et de la pression constante mais celle de l'aide aux apprentissages et au service des progrès de chaque élève.</p> <p>32. L'Éducation Nouvelle cherche à développer l'esprit critique et l'esprit scientifique chez les jeunes.</p>
------	---	---

Tab. 2: *VIII Une attention particulière a l'école*
(adattato da *Convergence (s)* pour l'Education Nouvelle)

Lungo questa direzione, lo slancio della didattica verso una dimensione inclusiva passa anche e “specialmente” attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco.

In particolare risulta significativo, a questo fine, riprendere, analizzare e comparare il documento sui *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva* del 2009 (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009) nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare una didattica flessibile ed attiva, secondo un approccio “*Europeo ed internazionale alla scuola inclusiva*” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009), in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli studenti.

A tal fine, nel documento vengono formulate le seguenti raccomandazioni:

- ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità di tutti gli alunni;
- istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica;
- cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica;
- organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione;
- legislazione che promuove l'inclusione.

Inoltre, nel 2013, l'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2014) presentò i “*Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva*” così ripartiti:

1. *Il prima possibile*: tutti gli studenti hanno il diritto di ricevere il sostegno necessario quanto prima e ogni qualvolta sia necessario;
2. *L'educazione inclusiva è un bene per tutti*: l'educazione inclusiva mira a offrire istruzione di qualità a tutti gli studenti. Per ottenere una scuola inclusiva è necessario il sostegno dell'intera comunità;
3. *Professionisti altamente qualificati*: affinché insegnanti ed altri professionisti nel campo dell'educazione siano pronti per l'inclusione, sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della

- prossima generazione devono essere preparati ad essere insegnanti/formatori per tutti gli studenti;
4. *Sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento*: il bisogno di sistemi di sostegno e dei relativi meccanismi di finanziamento ben consolidati;
 5. *Dati attendibili*: la raccolta di dati significativi e di qualità richiede un approccio sistemico che prenda in considerazione l'alunno, il collocamento, l'insegnante, nonché le questioni inerenti alle risorse.

Come sottolineano Booth e Ainscow (1998), l'inclusione è un'attività concreta che si esprime attraverso la realizzazione di *buone pratiche* ed è frutto di due processi interconnessi: l'accrescimento della partecipazione degli studenti e la riduzione dell'esclusione dalla cultura e dai curricula comuni.

A tal fine, la vera sfida non è quella di cogliere e accettare le differenze, ma quella di creare un ambiente di apprendimento, nella diversità, che sia significativo per tutti. Si tratta di costruire una scuola atta a formare persone "in divenire", capaci di coltivare al massimo grado l'umanità di ciascuno (Nussbaum, 1999) e questo è possibile se si educa al pensiero riflessivo, se si creano pratiche metacognitive e cooperative, se si forma il docente, in quanto esperto conoscitore dei processi formativi (Mulè & De Luca, 2021) a essere un buon professionista che integra la conoscenza, le competenze metodologiche e le competenze relazionali.

2. La didattica inclusiva e laboratoriale: le sfide per un domani "speciale"

«Una scuola inclusiva è una scuola in movimento» (Booth & Ainscow, 2008, p. 110), una scuola che accetta il cambiamento, che mobilita risorse, costruisce pratiche, incrementa la partecipazione di tutti gli attori della comunità scolastica.

In questa prospettiva, la *didattica per l'inclusione* (Dainese, 2016) è impegnata a creare le migliori condizioni per apprendere, superando procedure metodologicamente rigide e trasmissive, a favore

di *strategie attive e flessibili* a misura di tutti gli studenti, nella propria unicità. Questo implica la messa in atto di alcune variabili rilevanti, quali l'organizzazione del gruppo-classe, le metodologie didattiche, i materiali da proporre ma anche l'organizzazione dei docenti e dell'ambiente di apprendimento. Il ruolo del docente si caratterizza come professione che riveste fondamentale importanza poiché è dalla sua *azione* che dipendono la formazione e lo sviluppo di *tutti* i soggetti-persona implicati nei percorsi di apprendimento. La qualità dell'istituzione scolastica dipende dalla *qualità del personale docente* (Pinelli, 2015), quindi maggiore attenzione è da rivolgere soprattutto alla formazione dei docenti, con il fine di assicurare «competenze che permettono agli insegnanti di essere protagonisti del funzionamento e agenti di cambiamento della scuola» (Chiosso, 2006, p. 18).

Al docente si richiede, pertanto, di progettare *ambienti di apprendimento* opportuni per stimolare l'impegno e la responsabilità dello studente. Si richiede pure di coniugare gli apprendimenti formali, non formali ed informali organizzando attività progettuali e operative, negoziazioni, momenti decisionali e riflessioni comuni con esperti dell'extrascuola (mondo del lavoro, volontariato, etc.) e della famiglia. Tutto questo contribuisce a trasformare il contesto scolastico, spesso rigidamente strutturato, in un ambiente più idoneo all'attivazione di *momenti sociali e collaborativi* di apprendimento, in cui il *fare* dello studente si traduce in un *pensare riflessivo* che si sostanzia di interazioni con i compagni e con i docenti. Questo ambiente è rappresentativo della *didattica laboratoriale* (Gulisano, 2019).

In quest'ottica, risulta essenziale il riferimento a Dewey, a una *teoria dell'esperienza*, in quanto «l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza» (Dewey 2014, p. 14), di conseguenza è autentica se genera esperienze di qualità, capaci di vivere fecondamente nel futuro di *tutti* gli studenti, sollecitandone una crescita, un progressivo arricchimento esistenziale.

Perciò, «imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il

sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose» (Dewey, 1965, p. 187).

In particolare, con il termine “laboratorio” e “laboratorialità” si intende principalmente un modo di fare scuola, non solo entro uno spazio fisico, ma come integrazione di due spazi, quello fisico e quello mentale. Il laboratorio è sostanzialmente *un metodo* (Angelino & Carasso, 2012, p. 2), volto alla problematizzazione, alla ricerca, alla sperimentazione. Va precisato che vi è sempre il rischio di ridurre esclusivamente la didattica laboratoriale al “luogo”, l’aula-laboratorio, mentre l’attività laboratoriale consiste in prioritariamente in un approccio che si sostiene sulla *metodologia della ricerca*, secondo la quale l’apprendimento è il risultato di un processo che si fonda sul fare, sull’esperienza diretta, sull’attività, sulla sperimentazione concreta.

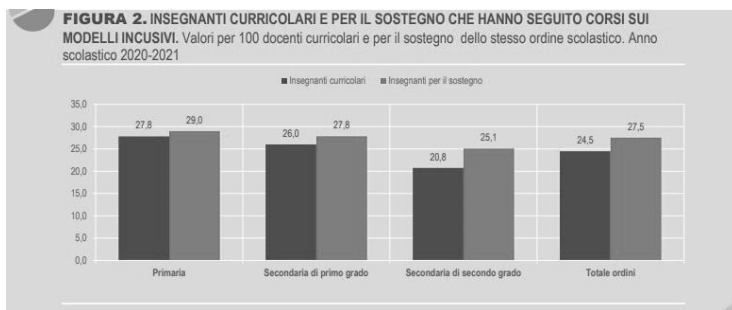
Così caratterizzato, *l’apprendimento dall’esperienza* rinvia chiaramente ad una situazione “laboratoriale” in cui lo studente è impegnato nel fare, nello sperimentare, nell’osservare. È allora importante tornare a riflettere sulle basi teoriche dell’attività laboratoriale, rintracciabili nell’idea deweyana di superamento del nozionismo e della trasmissione dei saperi a favore di *processi attivi*, per prefigurarne le potenzialità e le possibili applicazioni in un contesto scolastico, utile al raggiungimento di competenze culturali funzionali nella società (Fioretti, 2010, p. 8).

È opportuno, quindi, sostenere un’idea di scuola comunitaria che si nutra di consapevolezza progettuale, flessibilità organizzativa, e mentalità cooperativa (Pavone, 2015).

Il compito della *didattica per l’inclusione* consiste, essenzialmente, nel promuovere apprendimento attraverso l’attivazione e la gestione di processi inclusivi idonei a sollecitare un protagonismo condiviso che tuteli l’azione autonoma del singolo studente che apprende insieme ad un contesto partecipativo e relazionale, grazie alle metodologie inclusive, a tutta la classe.

Tuttavia, dalle ultime rilevazioni Istat “*L’inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021*” (Istat, 2022), la formazione sulle *metodologie inclusive* non è però ancora molto diffusa, solo il 24% dei docenti curricolari ha partecipato a corsi di formazione su queste tematiche, quota che sale al 28% tra gli insegnanti per il sostegno.

Meno frequente la formazione tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado (21% dei docenti curricolari e 25% dei docenti per il sostegno).



Graf. 1: L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021 (Istat, 2022)

Lungo questa direzione, Canevaro rafforza l'impegno dell'inclusione legato all'apprendimento e lo definisce come «[...] il punto di incontro delle diversità di ciascuno e, se la socializzazione ha una grande importanza, essa può realizzarsi attraverso l'apprendimento» (Canevaro, 2001, p. 9). Inoltre, l'equilibrio e la sinergia tra apprendimento e socializzazione, si accompagna all'ipotesi di una *didattica per l'inclusione* che non sostiene in maniera specialistica ed esclusiva le azioni per e con lo studente con disabilità, ma che, opportunamente, predispone azioni didattiche che salvaguarda le esigenze *di tutti e di ciascuno*, allargandosi al gruppo classe e viceversa. In questa prospettiva, l'apprendimento nasce, si evolve, si fissa come co-costruzione, perché l'apporto del singolo sorge da una condivisione diffusa con l'altro, con gli altri (Dainese, 2016, p. 78).

In conclusione, la realizzazione di una *scuola inclusiva* riporta però, ineludibilmente, in primo piano il nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata *cultura didattica* che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica e dai documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni e che sappia riconoscere i docenti «quali agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale» (Chiappetta Cajola, 2013), capaci di

accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente.

3. Riflessioni conclusive

In buona sostanza, compito fondamentale del docente è quello di intervenire didatticamente affinché tutti gli studenti possano esprimersi al meglio ed avere le potenzialità per costruire un percorso di vita qualitativamente positivo.

Ecco allora che, prevedere *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forme di pensiero può risultare di grande significato nella prospettiva dell'inclusione, per fare in modo che *ogni* studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie “speciali normalità”.

Di conseguenza, se l'inclusione si legittima nell'appartenenza, l'educazione inclusiva necessita di una *didattica di qualità*, rispettosa della pluralità dei bisogni di *tutti* e di *ciascun* educando in cui vengano promossi i principali ambiti di vita dell'alunno per renderlo cittadino attivo nel mondo. «Le politiche inclusive attuali implicano la radicale trasformazione della professionalità docente, delle competenze degli insegnanti per “leggere” i bisogni formativi e per valorizzare le *potenzialità* di *tutti* gli alunni» (Gaspari 2015, p. 92).

In conclusione, un modo di concettualizzare questo compito potrebbe essere quello proposto da Shulman (2004), che parla della necessità di garantire che la formazione del docente si muova riferendosi a tre coordinate, definite come tre forme di apprendistato: «*the apprenticeship of the head*», ossia la conoscenza cognitiva e base teorica della professione; «*the apprenticeship of the hand*», ossia le competenze metodologiche e tecniche per esercitare il ruolo; «*the apprenticeship of the heart*», cioè la dimensione etica e morale nonché gli atteggiamenti e le credenze che sono cruciali per la professione (Pinnelli, 2015, p. 193).

Il docente rappresenta, quindi, come afferma Spadafora (2021) un «centro di annodamento» di diversi interessi e prospettive culturali e politiche. Egli è un professionista delle scienze dell'educa-

zione, delle didattiche e delle metodologie, ed è, soprattutto, un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni studente.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Studenti Disabili. (2009). *Principi guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf. (consultato il 05/01/2022).
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva.
- Bonazza, V. (2012). *Programmazione e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*. Napoli: Guida.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Bottero, E. (2021). *1921-2021. La Lega Internazionale dell'Educazione Nuova tra storia e attualità*. URL: <https://files.spazioweb.it/e8/b7/e8b7-fea2-5870-4bcc-a701-014e9a461b47.pdf> (consultato il 29/10/2021).
- Broccolini, G. (1967). *Metodologia ed educazione*. Bologna: Luigi Leonardi.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiosso, G. (2006). Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia. In F. Gobbo, *Le scuole degli altri: Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*. Torino: Sei.
- Cortini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dainese, R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacità. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente*. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia.
- Gulisano, D. (2021). L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, XIX (2), 237-245.
- Lucisano, P. (2021). *Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal*

- Convegno di Calais*. URL: <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2021/07/Per-blog-SIRD.pdf> (consultato il 27/10/2021).
- Mulè P. (2008). *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Mulè, P., & De Luca, C. (eds.) (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pinnelli, S. (2015). *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento* (Vol. 14, pp. 183-194). Trento: Erickson;
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spadafora, G. (2017). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2021). Ripensare epistemologicamente la professionalità dell'insegnante per fronteggiare la sfida della Pandemia. In P. Mulè, & C. De Luca (eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19* (pp. 157-169). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

— Panel 2 —

I.

Esternalizzare il sapere pedagogico di un'innovazione pedagogico-didattica attraverso incontri di monitoraggio riflessivo: il progetto “Bell’impresa!”

Externalize the pedagogical knowledge of a teaching innovation through reflective monitoring meetings: the “Bell’impresa!” project

Alessia Bevilacqua, Claudio Girelli, Giorgio Mion, Marzia Micheletti

Università degli Studi di Verona

Michela Cona, Giulia Lonardi*

Cooperativa Hermete

Abstract

Il progetto “Bell’impresa!” intende promuovere l’educazione all’imprenditorialità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado per prevenire l’insuccesso formativo e l’abbandono scolastico, in aumento nell’area nord-ovest di Verona. A tale scopo, la costituzione di cooperative scolastiche è stata individuata come strategia efficace per coinvolgere gli stakeholders del territorio al fine di creare e potenziare comunità educanti. Le cooperative scolastiche affondano le proprie radici, dal punto di vista pedagogico-didattico, negli approcci della simulazione d’impresa e del service learning, nonché nei principi costitutivi dell’Education Nouvelle. Il presente contributo si propone di presentare le strategie di monitoraggio riflessivo adottate in “Bell’impresa!” per un duplice scopo: acquisire consapevolezza rispetto allo stato dell’arte del progetto e alle possibili direttrici di sviluppo future, nonché supportare gli attori coinvolti in termini di sviluppo professionale. L’analisi SWOT e il World Café

* Pur essendo stato il presente contributo elaborato collaborativamente da tutti gli autori, ai fini della valutazione accademica si attribuiscono ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 1, 3 e 4 e a Claudio Girelli i paragrafi 2 e 5. L’attribuzione della bibliografia va invece intesa come equamente divisa.

effettuati alla fine del primo anno del progetto hanno consentito di comprendere come nel primo anno l'attenzione fosse dedicata all'implementazione efficace sul piano pedagogico-didattico delle cooperative scolastiche. È risultato però ancora necessario continuare a riflettere sulla costruzione di un'identità autentica e condivisa fra gli stakeholders del progetto.

The “Bell’impresa!” project intends to promote entrepreneurship education in primary and lower secondary schools to prevent educational failure and early school leaving, which are increasing in the northwest of Verona. To this end, students’ cooperatives have been identified as an effective strategy to involve local stakeholders to create and strengthen educating communities. From a pedagogical-didactic point of view, students’ cooperatives place their roots in business simulation and service-learning approaches and in the constitutive principles of Education Nouvelle. This paper aims to present the reflective monitoring strategies adopted in “Bell’impresa!” for a dual purpose: gaining awareness of the state of the art of the project and possible future development guidelines and supporting the participants in terms of professional development. The SWOT analysis and the World Café carried out at the end of the project’s first year made it possible to understand how the attention was dedicated to implementing the pedagogical-didactic level of the students’ cooperatives effectively. However, it was still necessary to continue to reflect on the construction of an authentic and shared identity among the project’s stakeholders.

Parole chiave: cooperative scolastiche; educazione all’imprenditorialità; monitoraggio riflessivo; valutazione educativa.

Keywords: students’ cooperatives; entrepreneurship education; reflective monitoring; educational evaluation.

1. Il progetto “Bell’impresa!”

Nell’area nord-ovest di Verona (Distretto 4 - Ulss9 Scaligera) si registra un aumento dell’abbandono scolastico e della povertà educativa (Regione Veneto, 2018). Benché i dati relativi all’occupazione giovanile siano positivi, emerge un aumento del numero di giovani

che non studiano e non lavorano (NEET), nonché un crescente gap tra domanda e offerta legato in particolare alle competenze trasversali, all'occupabilità e a una difficoltà delle aziende di "passare il testimone" alle nuove generazioni (Trasferimento Tecnologico Innovazione, 2019). I giovani lamentano sfiducia nelle istituzioni e una difficoltà nel trovare un ruolo nella frammentarietà. Le famiglie riferiscono di trovarsi sole nell'affrontare le fragilità delle giovani generazioni (Hermete, 2018). La complessità del quadro delineato ha reso urgente la realizzazione di una progettazione circoscritta in un "*whole school approach*" (Commissione Europea, 2015), al fine di includere misure di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, nonché la creazione e il rafforzamento di reti educative all'interno dei contesti nei quali gli studenti vivono fin dall'infanzia.

Il progetto "Bell'impresa!" – approvato agli inizi del 2020 ed attivo fino al 2024 – vede ad oggi impegnati circa 5000 bambini fra gli 8 e 13 anni, di cui circa 600 a rischio di dispersione scolastica, 360 docenti e 600 genitori nell'ambito di 14 Comuni e 10 Istituti Comprensivi. Esso si pone come obiettivo primario la promozione dell'imprenditorialità dei minori attraverso il "fare" come strumento diretto di contrasto all'insuccesso formativo e l'accrescimento di una rete generativa di cittadini consapevoli del cambiamento che essi possono portare nei loro contesti e nelle loro comunità. La scelta dell'imprenditorialità, anziché dell'imprenditorialità, è motivata dall'attenzione focalizzata maggiormente sulla capacità di generare idee e sulle abilità per trasformarle in realtà, rispetto alle conoscenze, agli attributi e alle capacità necessarie per applicare queste abilità nell'apertura di una nuova impresa (Morselli, 2016). La strategia individuata per raggiungere tale obiettivo è riconducibile alla costruzione di comunità educanti attive e integrate. Questo, coinvolgendo fin dall'infanzia la scuola e territorio come alleati per lo sviluppo di un ambiente educativo e di apprendimento pro-attivo, nonché posizionando il minore come attore principale, in quanto portatore di competenze, passioni e sogni utili alla propria crescita e al cambiamento del contesto in cui egli vive. Mettere i minori al centro del processo educativo permette loro di sperimentare attività all'interno del proprio percorso formativo e di vita. Tale approccio risulta utile per supportare i giovani impegnati – sia durante il progetto stesso, sia in futuro – nei percorsi di orien-

tamento scolastico e professionale in modo maggiormente proficuo. Si parte dal presupposto che i bambini e gli adolescenti, anche quelli meno motivati e più a rischio di abbandono scolastico e di comportamenti devianti, possano essere coinvolti e accompagnati in un percorso che incentivi la resilienza educativa, grazie un contesto di supporto e di relazioni significative (Hupfeld, 2010).

2. Le cooperative scolastiche: uno strumento per una rinnovata education nouvelle

La realizzazione di comunità educanti nell'ambito di "Bell'impresa!" avviene, nello specifico, attraverso la costituzione di cooperative scolastiche (CS) nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Si tratta di una strategia didattica basata sul modello della simulazione di impresa che coinvolge gli studenti, chiamati ad assumere il ruolo di veri e propri membri di una cooperativa (dalla creazione del Consiglio di Amministrazione, alla convocazione e al riunirsi in assemblea, alla redazione dello statuto e dell'atto costitutivo¹). Poiché l'obiettivo di fondo di ogni impresa è quello di agire su un bene comune, una volta concluso il percorso di creazione della CS, che si sviluppa prevalentemente in orario curricolare, si attiva infatti il ramo di impresa, nell'ambito del quale gli studenti hanno il compito di gestire alcune progettualità da loro create all'interno della propria scuola e/o sul territorio. Il Consiglio di Amministrazione e i soci danno l'avvio a laboratori cooperativi pomeridiani che si svolgono

- 1 L'unico elemento simulato nelle CS è la firma del notaio (Dirigente o Sindaco del Comune), poiché il resto delle azioni sono servizi reali. A titolo di esempio si attivano servizi quali la falegnameria oppure officine delle competenze per produrre oggetti da vendere a scuola o sul territorio, la produzione di arredi per la scuola o per le rotonde del paese commissionate dalle amministrazioni comunali, organizzazione di eventi o collaborazioni in eventi già in essere sul territorio, riqualificazione di spazi o aree verdi, organizzazione di percorsi naturalistici o legati alla mobilità sostenibile, elaborazione di video su temi di interesse come il bullismo, creazione e gestioni di giornali studenteschi. Per ulteriori informazioni, si consulti il sito <https://percorsiconibambini.it/bellimpresa/>.

prevalentemente in orario extra-scolastico per mettere in pratica la *mission*. I percorsi “Bell’impresa!” sono coordinati nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado da educatori della Cooperativa sociale Hermete e dell’Associazione Le Fate Onlus.

Dal punto di vista pedagogico didattico, la CS viene considerata dagli educatori che vi prendono parte un modello di innovazione sociale, educativa e didattica basato su una forte apertura e interconnessione con il territorio che consente di ideare e rendere possibili esperienze di simulazione d’impresa. Si tratta di occasioni di apprendimento dall’esperienza in cui gli studenti sperimentano in prima persona l’imprenditività sostenuti da docenti che incoraggiano l’autonomia, le potenzialità, con l’obiettivo di raggiungere il successo formativo, ovvero l’acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari, ma soprattutto di competenze per la vita (Girelli et al., 2021). Le CS si presentano inoltre come innovazione didattica ascrivibile nella cornice dell’apprendimento per competenze poiché l’apertura al territorio e al futuro, attraverso il coinvolgimento delle realtà territoriali tramite approcci *learning-by-doing*, consente agli studenti di mettere in gioco le proprie “*capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*” (Commissione Europea, 2005). In tal senso, le CS rappresentano un’azione formativa che può rientrare anche nel curriculum scolastico (Mortari & Ubbiali, 2018).

Le radici teoriche delle CS non attingono però esclusivamente alla metodologia della simulazione d’impresa. Chiari sono i riferimenti all’approccio del Service Learning poiché nelle progettualità in corso di realizzazione è possibile individuare l’intreccio fra dimensione volontaristica a favore della comunità e attivazione di processi di apprendimento a partire dalle esperienze vissute dagli studenti stessi (Sigmon, 1994). Nello specifico, è possibile parlare di Community Service Learning poiché nelle CS emerge un raccordo fra scuola e territorio che va oltre un uso strumentale della realtà circostante. Gli alunni escono dalle mura scolastiche non solo per comprendere ciò che accade nel mondo, ma per portare altresì nella comunità qualcosa che possa contribuire al miglioramento dell’ambiente stesso (Mortari, 2017).

Quanto finora affermato consente di intuire come nelle CS siano ancora vivi i principi e i valori costitutivi della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, fondata nel 1921 a Calais con l'obiettivo di mettere in contatto, nel primo dopoguerra, insegnanti provenienti da diversi Paesi per dare vita ad una nuova concezione di educazione a partire dalle molteplici iniziative educative in corso in quell'epoca storica (Haenggeli-Jenni, 2017). Attraverso un'attenta lettura delle molteplici pubblicazioni curate dalla Lega, è possibile ritrovare numerose linee di continuità fra il pensiero dei pionieri dell'Educazione Nuova e il progetto presentato in questo contributo.

Il punto di partenza per la progettazione delle CS è l'espressione delle esigenze intellettuali ed emotive degli studenti in relazione alle loro caratteristiche individuali (Congrès de Nice, 1932). Esse si rivelano ambienti di apprendimento protetto nell'ambito dei quali gli studenti possono acquisire e sviluppare competenze attraverso sia percorsi di apprendimento esperienziale, sia il confronto fra pari. Le CS dimostrano inoltre come sia possibile attingere conoscenze ed esperienze sia dall'ambiente, sia dai materiali scolastici per promuovere lo sviluppo delle facoltà innate dei giovani (Ferrière, 1925). Le attività progettate e realizzate dagli studenti trovano origine nel contesto reale in cui essi vivono, siano esse la scuola, amministrazioni locali, associazioni o aziende locali. In tal modo è possibile supportare gli studenti nel collegare le esperienze e le relative osservazioni sul campo a momenti di approfondimento, studio e riflessione, nella prospettiva di un sostegno nello sviluppo di competenze a partire dalle peculiarità di ciascuno. Si evidenzia come le CS abbiano finalità educative significative nella prospettiva delle Life Skills, in quanto promuovono, oltre alle competenze imprenditive, altre competenze quali, ad esempio, il *civic engagement* e il senso di responsabilità civica degli studenti. L'obiettivo prioritario è infatti lo "*sviluppo dell'iniziativa personale e della responsabilità*" (Congrès de Nice, 1932).

L'approccio cooperativo consente ad ogni studente di agire sulle "cose della vita" (Mortari & Ubbiali, 2018, p.11) poiché a ciascuno – inclusi i minori a rischio, in situazione di disagio, di fragilità o di disabilità – viene attribuito un ruolo all'interno delle cooperative. L'attribuzione di ruoli è un elemento sostanziale poiché valorizza gli studenti attraverso il riconoscimento delle specifiche competenze sia

a livello individuale, sia all'interno gruppo. Per fare questo è necessario, come nelle cooperative reali, esercitare efficacemente la funzione di leadership, facendosi portavoce – ad esempio prendendo parte attiva ad un Consiglio di Amministrazione – dei valori della cooperazione che contraddistinguono una governance di tipo orizzontale. Necessario, pertanto, è lo sviluppo di uno sguardo critico e di un pensiero riflessivo per potersi far carico di quella responsabilità condivisa che si impara solo attraverso il fare (Mortari, 2017).

Le CS sfruttano la dinamica simulativa per facilitare lo sviluppo di abilità imprenditive, rivelandosi quindi come una strategia pedagogico-didattica fortemente centrata sulla cooperazione “*messa al servizio della collettività*” (Charte de la LIEN, 1921). Esse prendono distanza dall'approccio individualistico e competitivo allo studio e alla vita su cui si fondano numerosi approcci educativi (Mortari, 2017) per sollecitare gli studenti, invece, a imparare a lavorare assieme ad un progetto condiviso, in cui ognuno fa la propria parte per far emergere nell'individuo la consapevolezza dell'esistenza e dell'importanza dei beni comuni (Dewey, 1938). Analogamente all'Education Nouvelle, secondo la quale la Scuola Nuova è chiamata a distribuire i compiti sociali tra gli allievi (Ferrière, 1925), le CS consentono agli studenti sia di acquisire competenze gestionali e organizzative, sia di creare – grazie al supporto di un educatore – un percorso sulla partecipazione alla vita pubblica all'interno e all'esterno del proprio ambiente scolastico per imparare a sentire e ad agire con gli altri (Mortari & Ubbiali, 2018). Le CS supportano la creazione e il potenziamento delle reti territoriali rafforzando le relazioni con le amministrazioni locali e gli enti territoriali per poter realizzare le attività progettate nel ramo d'impresa. Come l'Education Nouvelle, un'importanza specifica viene attribuita all'abilità manuale a scopo educativo, di reale utilità per l'individuo o la collettività (Ferrière, 1925). Si tratta di un approccio all'apprendimento esperienziale che caratterizza tutti i rami di impresa attivati nelle CS per supportare gli studenti nel raggiungimento del successo formativo (Pisanu & Tabarelli, 2013). I laboratori attivati dagli studenti sono inoltre frequentemente finalizzati alla “cura del bello” (Ferrière, 1925): si producono arredi, si riqualificano aree pubbliche per renderli ambienti di socializzazione e luoghi di incontro accoglienti. Il

tempo che i minori passano a scuola e nei luoghi di aggregazione è molto ed è importante che siano ambienti anche piacevoli. Il setting viene infatti considerato soggetto educativo ed educante – è il terzo educatore, così lo definisce Malaguzzi (2010) – poiché vede l'interessarsi di discipline ed esperienza, concorrendo a stimolare e favorire la motivazione degli alunni a partecipare attivamente e ad apprendere in modo significativo.

3. Le potenzialità del monitoraggio riflessivo ai fini della valutazione educativa

Il piano di monitoraggio e di valutazione del progetto “Bell’impresa!” prevede l’attuazione di strategie di valutazione di efficacia e di processo che privilegiano l’approccio partecipativo nella raccolta e nell’analisi dei dati quanti-qualitativi. Oggetto di approfondimento di questo contributo è l’attuazione di strategie di monitoraggio riflessivo finalizzate ad incoraggiare l’attivazione di processi metacognitivi all’interno di diversi gruppi di attori che contribuiscono al cambiamento del sistema per affrontare problemi complessi (Arkesteijn, van Mierlo & Leeuwis, 2015). Si tratta di un processo di valutazione formativa, con carattere fortemente partecipativo (Kleibrink, Gianelle & Doussineau, 2016; Molas et al., 2020), che intende integrare la prospettiva dell’accountability e della compliance con uno sguardo alla dimensione sistemica dell’oggetto di analisi (Verwoerd, Klaassen & Regeer, 2021). Attraverso la riflessione è possibile infatti esternalizzare la conoscenza tacita e la comprensione che gli attori hanno della propria esperienza per generare conoscenza per la pratica futura (Bruner, 1996).

Data la funzione di facilitatori dell’apprendimento svolta all’interno delle CS dagli educatori, le azioni intraprese durante gli incontri di monitoraggio riflessivo possono essere circoscritte nell’approccio definito Ricerca-Formazione (R-F), *“una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta nella realtà scolastica e formativa”* (Vannini, 2018, p. 22). Se si considerano infatti gli impegni imprescindibili che connotano la R-F:

- a) sono state chiaramente esplicitate e condivise le finalità del monitoraggio riflessivo, attuato attraverso un approccio *inquiry-based*, in termini di crescita e sviluppo della professionalità dei soggetti coinvolti (siano essi educatori oppure insegnanti) e un’attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
- b) è stato creato un gruppo di R-F di cui fanno parte i ricercatori e tutti i partecipanti al progetto, con diversi ruoli, obiettivi negoziati e chiariti, oggetti, scelte valoriali e metodologiche;
- c) l’attenzione è focalizzata sulle specificità dei contesti in cui si svolge il progetto, che si concretizza – attraverso un’analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti – in alcune specifiche fasi, progressivamente individuate dai partecipanti attraverso un approccio emergenziale,
- d) un confronto continuo e sistematico, prevalentemente di carattere riflessivo, fra i partecipanti al monitoraggio, sia nella fase di raccolta dei dati a partire dalla documentazione dei processi educativi e formativi e degli output in itinere, sia nella fase di interpretazione e validazione dei risultati.
- e) l’attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti del monitoraggio nei contesti del progetto, sia per l’innovazione educativa e didattica, sia per la formazione dei professionisti coinvolti.

Nello specifico contesto di “Bell’impresa!”, gli stakeholders del progetto vengono coinvolti in periodiche attività di monitoraggio, nell’ambito delle quali la riflessione può essere considerata l’input e l’output del processo. Il processo intermedio è costituito dall’analisi empirica dei dati ricavati dalla riflessione iniziale, i cui risultati vengono condivisi con i partecipanti al fine di avviare un’ulteriore riflessione individuale e di gruppo circa gli elementi di efficacia e le aree di miglioramento del progetto.

L’obbiettivo di questo contributo è condividere la strategia e i risultati del monitoraggio riflessivo realizzato al termine del primo anno dall’equipe di “ProgettoMondo Mlal” che coordina le azioni di monitoraggio e valutazione del progetto. Per l’avvio del processo riflessivo, e quindi per la raccolta dei dati, sono stati utilizzati due strumenti: in primo luogo un’analisi SWOT, finalizzata ad indagare

gli elementi di efficacia e ad identificare possibili aree di sviluppo del progetto in una prospettiva di sviluppo strategico (Hill & Westbrook, 1997). In secondo luogo un World Café (Löhr, Weinhardt & Sieber, 2020), il cui obiettivo era approfondire specifiche direttrici di sviluppo, ovvero “Scuola e territorio”, “Il coinvolgimento dei minori” e “Bell’Impresa! nel futuro”. Hanno partecipato all’incontro 3 amministratori comunali, 1 dirigente scolastico, 5 docenti, 11 educatori e 5 coordinatori del progetto Bell’Impresa. I dati raccolti sono stati successivamente analizzati dai ricercatori attraverso un’inductive content analysis (Elo & Kyngäs, 2008) e condivisi con i partecipanti al progetto con una duplice finalità: validare l’interpretazione dei dati elaborata dai ricercatori e attivare processi riflessivi a partire dalle evidenze raccolte.

4. Risultati

I risultati dell’analisi qualitativa hanno evidenziato come il primo anno di progetto abbia avuto come nuclei centrali del lavoro la sperimentazione di percorsi pedagogico-didattici, ovvero le CS, basati sulla promozione del protagonismo degli studenti. Tale protagonismo, hanno sottolineato gli educatori, può prendere corpo soltanto se gli adulti di riferimento agiscono una postura basata sul riconoscimento, sulla fiducia e sulla delega. Essi hanno focalizzato l’attenzione non solo sul presente, ovvero sul raggiungimento di obiettivi a breve termine, bensì anche sul contributo che partecipare a tale progetto può apportare in termini di crescita come persona, nella prospettiva del progetto di vita degli studenti. È stato pertanto evidenziato come le CS non possano essere concepite come un progetto circoscritto nel tempo, bensì come azioni di ampio respiro in termini spaziali e temporali. Le criticità rilevate possono essere complessivamente circoscritte in due categorie. Da un lato la necessità di riadattare il progetto, sia dal punto di vista burocratico, sia attuativo, alla nuove procedure legate all’emergenza sanitaria. Dall’altro risultano ancora presenti significative difficoltà correlate alla costruzione delle comunità educanti, con uno specifico accento posto sulla necessità di un maggiore raccordo fra realtà intra ed extra-scolastiche, nella

prospettiva futura di un'azione progettuale e di un linguaggio condivisi. Inoltre i partecipanti all'incontro hanno riferito la percezione di uno scarso interesse, nonché di una finta autenticità in termini di apprezzamento per il progetto da parte degli stakeholders. Durante il primo anno si è cercato di realizzare una mappatura del territorio per competenze, al fine di coinvolgere gli stakeholders sul piano dell'operatività. Nonostante ciò, il reale coinvolgimento dei genitori risulta ancora di difficoltosa concretizzazione.

Le traiettorie future di sviluppo si muovono prevalentemente in due direzioni. Rispetto alle CS, l'obiettivo cui tendere è la promozione dell'autonomia degli studenti. La realizzazione, inoltre, di compiti autentici nell'ambito delle attività delle CS potrebbe essere una strategia per coinvolgere maggiormente gli insegnanti sfruttando l'apprendere attraverso il fare per formalizzare il raggiungimento di determinati obiettivi anche sul piano dei traguardi di competenza. Rispetto, invece, al passaggio dalle CS alla costruzione di comunità educanti, se da un punto di vista formale può risultare utile la programmazione di momenti e di strategie formali, quali, ad esempio tavoli di discussione e patti con enti territoriali, è altresì necessario riflettere ancora per individuare modalità informali per sollecitare l'interesse, promuovere il dialogo, favorire gli scambi e la valorizzazione reciproca al fine di incrementare la partecipazione attiva di insegnanti, genitori e delle realtà territoriali alle CS, in termini di progettazione e realizzazione condivisa.

5. Conclusioni

Il contributo presentato intendeva focalizzare l'attenzione sul ricorso a strategie di monitoraggio riflessivo basate su un approccio *inquiry-based* e finalizzate in primo luogo alla valutazione in itinere di progetto per individuare direttrici di sviluppo, in secondo luogo allo sviluppo professionale dei soggetti partecipanti. Complessivamente gli strumenti adottati nel monitoraggio riflessivo sono risultati efficaci poiché i partecipanti agli incontri hanno avuto la possibilità di acquisire, sulla base delle evidenze derivanti dall'analisi dei dati, una maggiore consapevolezza rispetto allo Stato dell'Arte del progetto

nella sua complessità e alle possibili direttrici future di sviluppo. Rispetto, invece, al contributo del monitoraggio riflessivo in termini di crescita professionale individuale, si ritiene necessario attendere lo sviluppo del progetto per comprendere se e in quali termini le percezioni e le azioni degli educatori si modificano durante la seconda annualità. Per una maggiore comprensione di tale aspetto, si ipotizza inoltre come efficace integrare tali risultati con gli esiti dell'analisi dei diari riflessivi scritti dagli educatori durante tutto lo svolgimento di "Bell'impresa".

Riferimenti bibliografici

- Arkesteijn, M., van Mierlo, B., & Leeuwis, C. (2015). The need for reflexive evaluation approaches in development cooperation. *Evaluation*, 21(1), 99-115.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Charte de la LIEN (1921). Principes de Ralliement, *Pour l'Ère Nouvelle*, avril 1922.
- Commissione Europea (2005). Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of September 2005 on the recognition of professional qualifications. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32005L0036&qid=1643613456626> (31.01.2022).
- Commissione Europea (2015), Education & Training, Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving – Policy messages. Retrieved from: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf (31.01.2022)
- Congrès de Nice (1932). *Pour l'Ère nouvelle*, février n.85, 31-33.
- Dewey, J (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Collier Books
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Ferrière A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelle. *Pour l'Ère Nouvelle*, 4(15), 4-8.
- Girelli, C., Bevilacqua, A., Micheletti, M., Covolan, F., & Mion, G. (2021). The role of school cooperatives in increasing students' entrepreneurial skills to prevent early school leaving. A mapping of the educators' mental representations, ICERI2021 Proceedings, pp. 3754-3763.

- Haenggeli-Jenni B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Hermete (2018). *Esperienza Lavoro. Partire dalle proprie competenze per ricominciare*. Report di progetto.
- Hill, T., & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long range planning*, 30(1), 46-52.
- Hupfeld, K. (2010). *A review of the literature: Resiliency skills and dropout prevention*. Denver, CO: Scholar Centric.
- Kleibrink, A., Gianelle, C., & Doussineau, M. (2016). Monitoring innovation and territorial development in Europe: emergent strategic management. *European Planning Studies*, 24(8), 1438-1458
- Löhr, K., Weinhardt, M., & Sieber S. (2020). The “World Cafe” as a participatory method for collecting qualitative data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-15.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Molas-Gallart, J., Boni, A., Schot, J., & Giachi, S. (2020). A formative approach to the evaluation of transformative innovation policy, TIPC Working Paper, TIPCWP 2020-01.
- Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2, 173-185.
- Mortari L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (ed.). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9-33). Milano: Angeli.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2018). Service-Learning e Civic Engagement. Una nuova politica per l'educazione. *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 2, 9-22.
- Pisanu, F. & Tabarelli, S. (2013). Didattica e successo formativo: i laboratori del fare e del sapere. *Form@re*, 3(13), pp. 42-58
- Regione Veneto (2018). *Il Rapporto Statistico – Il Veneto si Racconta, il veneto si confronta*. Retrieved from <https://statistica.regione.veneto.it/Pubblicazioni/RapportoStatistico2018/> (31.01.2022).
- Sigmon, R.L. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
- Trasferimento Tecnologico Innovazione (2019). *Activity Report 2019*. Retrieved from https://issuu.com/t2iscarl/docs/t2i_activityreport_2019_06 (31.01.2022)
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui” ed “ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp.

13-26). Milano: Angeli.

Verwoerd, L. Klaassen, P., Regeer, B. J. (2021). How to normalize reflexive evaluation? Navigating between legitimacy and integrity. *Evaluation*, 27(2), 229-250.

Zimnoch, K. (2018). The Role of Student Cooperatives in Education in Poland in the 21st Century. *Rural Environ. Educ. Personal.*, 11, 251–258.

II.

“Porto di Parole”: da festival dal vivo a manifestazione on-line
 “Porto di Parole”: from live festival to online event

Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Antonio Marzano¹

Università degli Studi di Salerno

Abstract

Nell'anno dell'emergenza sanitaria Covid-19, le conseguenti restrizioni hanno impedito la realizzazione in presenza di attività ascrivibili all'ambito dell'*outdoor education*. Questo contributo descrive l'esperienza, messa a punto da una cooperativa sociale salernitana, finalizzata ad avvicinare bambini di diverse età all'arte e alle sue svariate manifestazioni mediante giochi di squadra. L'obiettivo del lavoro consiste nel presentare i vantaggi derivati dalla trasposizione “dalla presenza all'online” dell'evento “Porto di Parole”, attraverso il social network Facebook. Nello specifico, si è enfatizzata l'importanza del game design in contesti di educazione informale, proponendo una rivisitazione del concetto di *emulazione* (punto 26 di Ferrière) nello schema d'azione delle attività ludiche proposte. La dimensione sociale fa da sfondo alle 7 squadre chiamate ad eseguire giochi computerizzati, adeguatamente progettati, per il raggiungimento di traguardi definiti. Il sistema di gestione ed archiviazione ha permesso il monitoraggio delle azioni in progress dei diversi attori coinvolti e, dai dati registrati, si sono evinte le posizioni assunte dai partecipanti all'interno dei gruppi, il modo di regolare le dinamiche relazionali e, trattandosi comunque di una “gara”, i punteggi conseguiti ed i risultati raggiunti.

The restrictions of Covid-19 prevented the implementation of activities of outdoor education. This paper describes the experience, developed by a Salerno social cooperative, aimed at bringing chil-

- 1 Sebbene l'articolo sia il frutto del lavoro congiunto dei tre autori, a Rosa Vegliante va attribuita la scrittura del paragrafo 2 sul quadro teorico di riferimento, a Sergio Miranda la scrittura del paragrafo 3 sui giochi realizzati e i risultati, ad Antonio Marzano va attribuita la supervisione scientifica. Gli autori insieme hanno scritto introduzione e conclusioni.

dren of different ages closer to art and its various manifestations through computer games. The goal of this work is to present the advantages derived from the transposition “from the presence to online” of the “Porto di Parole” event, through the social network Facebook. Specifically, the importance of game design in informal education contexts was emphasized, proposing a reinterpretation of the concept of emulation (Ferrière’s point 26) in the action scheme of the proposed game activities. The social dimension is the background to the teams called to perform games, adequately designed, to achieve defined goals. The management and archiving system allowed the monitoring of the actions in progress of the various actors involved and, from the recorded data, the positions taken by the participants within the groups, the way to regulate the relational dynamics and the scores achieved in the “race”.

Parole chiave: outdoor education; social network; giochi di squadra; game design.

Keywords: outdoor education; social networks; team games; game design.

1. Introduzione

Il festival “Porto di parole” è una iniziativa organizzata dalla cooperativa sociale “Saremo Alberi” di Salerno che si svolge ogni anno dal 2014 intorno alla fine di giugno. L’idea chiave è raccogliere artisti di ogni genere e bambini di tutte le età invitandoli ad assistere alle esibizioni degli artisti e a partecipare a giochi che da queste esibizioni prendono spunto. La recente emergenza sanitaria Covid-19 e le conseguenti restrizioni hanno ostacolato la possibilità di realizzazione in presenza della settima edizione. Il desiderio degli autori è stato quello di proporre una sua rivisitazione completamente on-line. In questa rivisitazione, gli artisti invece che esibirsi dal vivo davanti agli spettatori, lo hanno fatto davanti ad una telecamera e i loro show sono stati trasmessi attraverso il social network Facebook.

Le squadre caratterizzate da alcuni personaggi identificativi, invece che formarsi scegliendosi di persona, sono nate attraverso una

votazione del personaggio on-line. I giochi, invece che essere in presenza, sono stati dei giochi on-line direttamente collegati alle esibizioni degli artisti. La comunicazione, invece che faccia a faccia, è avvenuta tramite messaggi e gruppi di Facebook.

Il tutto veicolato attraverso una pagina Facebook, quella di “Porto di parole” che, nella sua bacheca e grazie agli interventi degli organizzatori, ha scandito i tempi della manifestazione, delle esibizioni e le varie fasi di gioco in una sorta di caccia al tesoro a squadre in cui i giocatori hanno gareggiato per sé e per la propria squadra cercando di cogliere gli indizi nelle performance degli artisti per trovare le risposte giuste ai giochi e battere sul tempo gli altri concorrenti. Ogni giorno, alla stessa ora, è stata mandata in onda la performance di un’artista. A seguire e per un tempo prefissato, è stato avviato il gioco collegato alla performance. Allo scadere del tempo, tutti i risultati dei giochi sono stati valutati e sono stati assegnati i punteggi ai singoli partecipanti ed alle squadre. Ogni sera sono state fornite le soluzioni dei giochi ed è stata aggiornata e pubblicata la classifica generale.

I giochi sono stati sviluppati ad hoc per questa iniziativa e sono stati integrati direttamente con Facebook per l’identificazione dei partecipanti e con un sistema di gestione ed archiviazione che ha consentito di tracciare le attività svolte dagli utenti e di attribuire correttamente i punteggi ai partecipanti ed alle squadre in base al tempo, alle risposte o ad altre regole decise dagli organizzatori.

2. Quadro teorico di riferimento

Nel periodo pandemico le tecnologie hanno contribuito a ridefinire il concetto stesso di partecipazione, in particolare i social network hanno garantito la specificità della presenza e un ripensamento dei vincoli spazio-temporali. L’esperienza riportata rimarca il carattere fenomenologico della distanza (Moore, Shattuck & Al-Harhi, 2005; Bonaiuti et al., 2017) per il quale la vicinanza, intesa nei termini di condivisione fisica del medesimo spazio, non è garanzia di presenza e viceversa. Particolarmente significativi sono gli ambienti multimediali con un elevato livello di interattività e di feedback, fattori questi

ultimi che promuovono interesse, partecipazione e consentono di adeguare in tempo reale la prestazione dei soggetti (Hattie, 2009).

Da qui scaturiscono i vantaggi tratti da una “vicinanza” mediata dai social network tra cui le differenti modalità di comunicazione, la gestione del tempo, la collaborazione e la visibilità delle esperienze (Ranieri & Manca, 2014; Manca & Ranieri, 2017). Il lavoro focalizza l'attenzione sulla trasposizione del festival “Porto di Parole” e delle sue finalità in un ambiente digitale. Nello specifico, l'esperienza descritta si inserisce tra le pratiche di *outdoor learning*, ossia le occasioni di apprendimento maturate “fuori dalla scuola”. In linea con quanto stabilito dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) relativamente all'educazione diffusa, le imprese sociali e le associazioni contribuiscono al processo di crescita formativa del soggetto. In tal caso, le opportunità di apprendimento superano i confini dell'educazione formale, soprattutto se mediati dalla tecnologica. A tal proposito, va riconosciuta l'importanza dell'integrazione di esperienze non formali con modelli tradizionali di apprendimento per lo sviluppo di competenze trasversali.

Nell'ambito di questa iniziativa, i partecipanti sono stati chiamati ad assistere alle esibizioni degli artisti, a impersonare i personaggi assegnati, attraverso giochi digitali svolti in squadra. Sono stati ripresi e riattualizzati i concetti di emulazione, di aiuto reciproco e di confronto, citati nel punto 26 dei trenta punti che caratterizzano l'educazione nuova formulati da Adolphe Ferrière (1925).

Rivisitare in chiave digitale un'esperienza nata in presenza ha significato operare un profondo riadattamento delle attività ideate. In questo processo trasformativo, la rete ha offerto la possibilità di dialogare e di confrontarsi (Siemens, 2005; O'Reilly, 2009), creando un'*intelligenza collettiva* (Levy, 1996). Attraverso la condivisione e l'appartenenza ad una squadra, al pari di una “comunità di pratica” (Wenger, 1998), è stato possibile innescare una cultura partecipativa facendo emergere il potenziale espressivo e attrattivo del social network, al di là dei fattori di rischio. Dal punto di vista metodologico, ci si è avvalsi di un approccio cooperativo sia nella formazione dei gruppi sia nella gestione degli interventi programmati. I differenti gruppi hanno valorizzato l'istanza individuale (il singolo partecipante) e quella sociale (il gioco di squadra). Nella progettazione del

percorso ludico, si è tenuto conto di alcune variabili: la dimensione del gruppo; la complessità delle attività; i tempi; la specializzazione dei ruoli e la condivisione della responsabilità. I partecipanti hanno costituito squadre eterogenee con membri di differenti età e competenze. L'interdipendenza positiva (Johnson & Johnson, 1996; Martin & Fleming, 2010) ha favorito la condivisione di obiettivi, risorse e informazioni tra i membri. Il successo del gruppo è scaturito dalle prestazioni dei singoli membri (Ashman & Gillies, 1997). I giochi computerizzati hanno richiesto tre forme di mediazione: progettuale, feedback automatico e feedback tra pari (Clark, 2010; Trinchero, 2014). Per l'ideazione dei giochi sono stati ripresi i dettami del game design (Hunter & Werbach, 2012; Kapp, 2012; Hugos, 2013; Bonaiuti & Bruni, 2014): capacità dei giocatori, obiettivi, gradualità, sfida e feedback.

3. Giochi realizzati e risultati

Tutto accade nella pagina Facebook dell'iniziativa "Porto di parole" alla quale i partecipanti hanno dovuto assegnare un "Mi piace" per poter essere informati sugli eventi del gioco. L'ambiente Facebook è stato impiegato per scandire tutti i momenti della caccia al tesoro, nonché identificare i partecipanti e consentire loro l'accesso ai singoli giochi.



Fig. 1: Pagina Facebook dell'iniziativa "Porto di parole"

La prima azione da compiere, come richiesto dal primo messaggio caricato nella pagina, è scegliere la squadra in cui giocare. Infatti, il collegamento inserito nella pagina Facebook rimanda ad una sorta di gioco che consente ai partecipanti di effettuare una scelta tra le 7 squadre a disposizione.



Fig. 2: La scelta della squadra

Dopo avere effettuato la scelta, appare un messaggio di conferma che li invita anche ad iscriversi ad un gruppo privato sempre su Facebook.

Ogni squadra ha infatti un gruppo dedicato su Facebook all'interno del quale i partecipanti possono comunicare tra loro, ma soprattutto possono partecipare all'ultimo gioco di scrittura collaborativa.

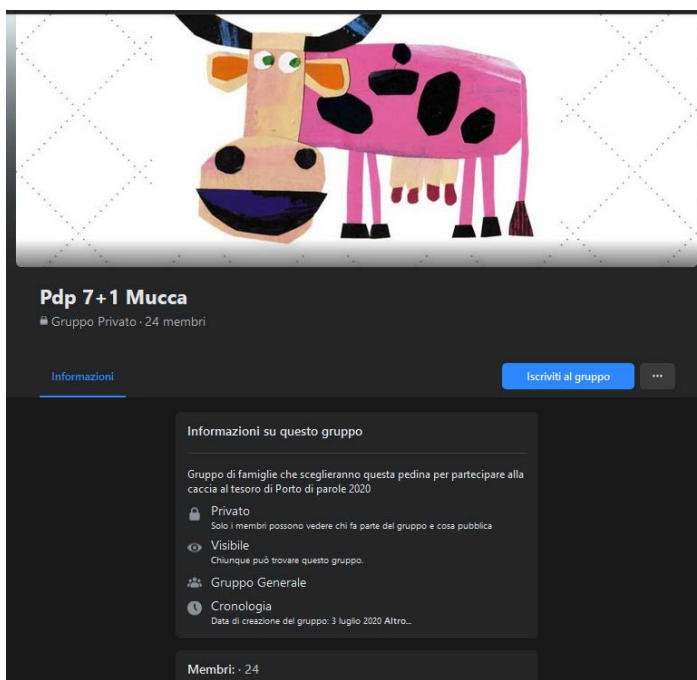


Fig. 3: Pagina del gruppo Facebook per la squadra scelta

Il giorno seguente alla scelta della squadra, ha inizio la caccia al tesoro. Ogni passo della gara è costituito da tre momenti: un racconto di Gek Tessaro, autore ed ideatore della manifestazione, un'esibizione di un artista e un gioco. I primi due momenti sono dei video (registrati o in diretta su Facebook), il terzo è un gioco creato ad hoc ed accessibile via internet. Il gioco, visto il target di bambini di tutte le età, è molto semplice ma è sempre collegato ai video precedenti durante i quali l'ideatore e gli artisti che si esibiscono, forniscono degli indizi che portano ad individuare la risposta corretta.



Fig.4: Messaggi sulla pagina Facebook “Porto di parole” relativi al gioco n.1

Cliccando sul collegamento al gioco, ogni partecipante visualizza una pagina in cui gli viene posta una domanda e gli vengono fornite delle possibili risposte tra cui scegliere.

La risposta fornita viene, ovviamente, memorizzata nel sistema che gestisce i giochi insieme all’identificativo del partecipante ed al tempo in cui l’ha fornita.

A ciascun partecipante viene fornito un feedback immediato sulla ricezione della risposta o, in alcuni casi, vengono dati ulteriori indizi per identificare la soluzione.

Dopo che tutti i partecipanti hanno giocato effettuando le loro scelte, sulla pagina Facebook viene pubblicata la risposta esatta e, dopo tutti i conteggi e l’attribuzione dei punteggi ai giocatori ed alle squadre fatti dal sistema di gestione del gioco, viene presentata la classifica aggiornata.

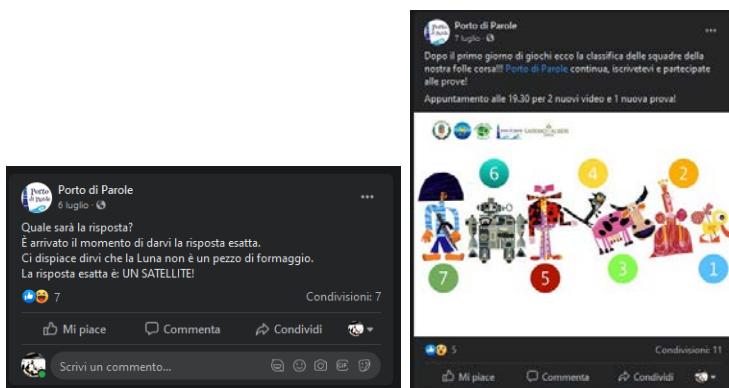


Fig.5: Risposta esatta e classifica dopo il gioco

Il giorno seguente, il tutto si ripete con la stessa cadenza ma con un racconto, un'esibizione ed un gioco diversi, e così via per sette giochi consecutivi.

Il gioco n. "7+1", infine, è un gioco di squadra in cui tutti i partecipanti devono contribuire alla scrittura collaborativa di una filastrocca sul personaggio rappresentativo della loro squadra.

Le modalità con cui produrre questo componimento sono state raccontate in un video dagli organizzatori. In sintesi, i partecipanti di ogni squadra, utilizzando il gruppo Facebook della squadra hanno composto una filastrocca scrivendo una frase ciascuno attraverso la semplice e immediata modalità dei commenti di Facebook, integrata con una chat privata (audio/video chiamate di gruppo) e visibile solo a loro.

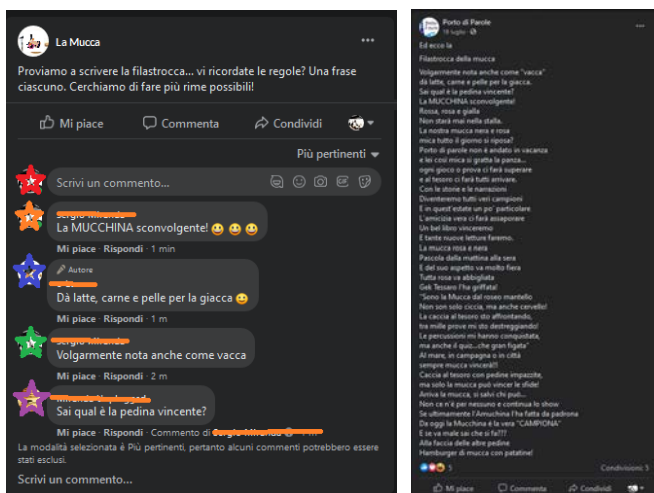


Fig.6: Il gioco n. “7+1” di scrittura collaborativa su Facebook

La filastrocca composta attraverso i commenti di tutti i partecipanti è stata riscritta in un unico messaggio e nell’ordine corretto in modo che gli organizzatori potessero vederla.

Gli organizzatori della caccia al tesoro avevano infatti accesso ai gruppi Facebook delle sette squadre esercitando il ruolo di moderatori e, in particolare in questo gioco, di “facilitatori”. È stato poi loro il compito di giudicare la filastrocca migliore e attribuire, manualmente questa volta, i punteggi dell’ultimo gioco.

Nell’ultimo giorno della manifestazione, dopo aver fatto tutti i conteggi, c’è stata una diretta su Facebook in cui è stata comunicata la classifica finale e sono stati assegnati i premi.

Questa iniziativa ha visto on-line 152 partecipanti.

4. Conclusioni

Nell’esperienza richiamata, il livello di interazione elevato tra l’utente e il medium ha generato una sorta di *learning landscape* attraverso il quale è venuta meno la distinzione tra spazio formale e informale.

Questa nuova concezione se, da un lato, ha modificato le dinamiche del festival, dall'altro ha abbattuto le barriere architettoniche e di comunicazione e, di fatto, ampliato il pubblico consentendo anche ai genitori di fornire il loro contributo, arricchendo le attività messe in campo (Hattie, 2009).

L'iniziativa, pur essendo rivolta ad un pubblico di giovanissimi, è stata portata avanti attraverso un canale (Facebook) che non è propriamente per loro. Anche questo aspetto più tecnico, invece che essere un limite, ha rinforzato il ruolo dei genitori che hanno giocato insieme ai propri figli usando i propri account Facebook, aiutandoli ad usare computer o altri dispositivi.

In definitiva, i risultati ottenuti hanno posto l'attenzione su alcuni elementi salienti: il valore motivazionale derivato dal lavoro collaborativo, prerogativa indispensabile per la buona riuscita del gioco di squadra; l'efficacia dell'apprendimento in un contesto informale, in cui le differenze di status e di età sono risultate poco evidenti; lo stile comunicativo adottato, meno formale e alla portata di tutti i partecipanti; il valore del gioco, estendibile per interventi di potenziamento cognitivo e lo sviluppo di capacità trasferibili in altre situazioni.

Aknowledgment

Questo lavoro è stato condotto nell'ambito di una convenzione in essere con l'associazione Saremo Alberi di cui uno degli autori del presente lavoro è responsabile scientifico. Si ringraziano Vincenzo Aliberti, Renato De Rosa, Roberto Cavaliere, Gek Tessaro, gli artisti e tutti i partecipanti all'iniziativa.

Riferimenti bibliografici

- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (1997). Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of school psychology, 35*(3), 261-279.
- Bonaiuti, G., & Bruni, F. (2014). Instructional design e game-based learning. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete, 3*(14), 1-5.

- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, 4(15), 4-8.
- Hattie, J. (2009). Visibly learning from reports: The validity of score reports. *Online Educational Research Journal*, 1-15.
- Hunter, D., & Werbach, K. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Wharton digital press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of educational research*, 66(4), 459-506.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. New York: John Wiley & Sons.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva* (tr. it. di Maria Colò e Donata Feroldi). Milano: Feltrinelli.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2017). Implications of social network sites for teaching and learning, Where we are and where we want to go. *Education and Information Technologies*, 22(2), 605-622.
- Martin, A., & Fleming, J. (2010). Cooperative education in outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 14, 41-48.
- Moore, M. G., Shattuck, K., & Al-Harhi, A. (2005). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-learning and knowledge society*, 1(2), 187-207.
- O'Reilly, T. (2009). *What is web 2.0*. O'Reilly Media, Inc.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. URL: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Ranieri, M., & Manca, S. (2014). Social network e dimensioni educative. *Bricks*, 4(12), 11-19.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Trincherò, R. (2014). Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(3), 7-24.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

III.

Il testo libero per la promozione della cittadinanza attiva
The practice of free text for active citizenship

Beatrice Bramini, Nerina Vretenar

Movimento di Cooperazione Educativa

Abstract

Con la pratica del testo libero si rispetta il diritto alla parola e si contribuisce alla formazione di cittadini responsabili.

La pratica del testo libero si inserisce in un modo di fare scuola che implica la costruzione di relazioni positive, in cui i pensieri e le parole di ciascuno vengono accolti e valorizzati e in cui l'educazione linguistica, considerata come educazione alla comunicazione, è messa al centro della scuola.

Trova perciò il suo giusto contesto in una classe cooperativa in cui la scrittura è un mezzo per l'espressione e per la conoscenza degli altri e del mondo.

The practice of the free text respects the right to speak and contributes to the formation of responsible citizens.

The practice of the free text is part of a way of teaching that implies the construction of positive relationships, in which the thoughts and words of each are welcomed and valued and in which language education, considered as communication education, is put in the center of the school.

It therefore finds its proper context in a cooperative class where writing is a means of expression and knowledge of others and of the world.

Parole chiave: testo libero; tecniche Freinet; metodo naturale.

Keywords: free text; Freinet's practices; natural method.

1. Il diritto alla parola

Dare la parola ai bambini/e, non limitarsi a volerli ascoltatori ed esecutori passivi ma renderli protagonisti dell'avventura scolastica, è uno degli assunti della pedagogia popolare che, da Freinet in poi, hanno attraversato la ricerca e la pratica scolastica del MCE.

Il superamento della scuola del silenzio in cui all'alunno/a è concesso solo di rispondere alle domande che gli vengono rivolte è un'istanza che è sempre stata alla base delle esperienze di scuola attiva e cooperativa che si sono in vario modo intrecciate nella vita del Movimento. Sapere cosa pensano i bambini/e, come rielaborano le esperienze, quali emozioni li attraversano e tenerne conto, qualsiasi percorso si intenda proporre, è stato sempre considerato imprescindibile per costruire una proposta educativa efficace e inclusiva.

Dovrebbe essere una condizione assicurata agli alunni e alle alunne in tutti i contesti scolastici, la semplice attuazione del loro diritto alla parola e all'espressione sancito dalla Costituzione. In realtà il fatto che tutti e tutte «hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione» come recita l'articolo 21, al di fuori del pensiero pedagogico più avanzato e di esperienze scolastiche illuminate sembrava, e sembra ancor oggi, riguardare solo gli adulti. La consapevolezza del fatto che anche bambini/e e ragazzi/e avessero diritto alla parola e all'espressione è stata acquisita a fatica nel corso del tempo.

Solo nel 1989 la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia lo ha sancito in modo inequivocabile. Lo ha fatto nell'articolo 12, che, in più, stabilisce che bambini e bambine cui vengono riconosciuti il diritto alla parola e all'espressione devono poi essere ascoltati, «il loro parere deve essere preso in considerazione». Si tratta di una precisazione importante che sottolinea il fatto che riconoscere il diritto dei bambini/e alla parola e all'espressione impegna gli adulti che devono renderlo effettivo, assicurando le condizioni adatte sia all'espressione e alla comunicazione, sia all'ascolto e alla “presa in considerazione” di quanto emerge. Nella scuola costruire un contesto in cui siano favoriti il dialogo, il confronto, l'espressione di sé implica il curare una proposta scolastica in cui il diritto alla parola sia effettivo. La pratica

del testo libero si inserisce in questo quadro di riferimento (Campolmi, B., Di Credico A & Vretenar N., 2020).

2. Il diritto alla scrittura

Nella scuola il diritto alla parola significa anche diritto alla scrittura. Al tempo della schiavitù negli Stati Uniti si impediva agli schiavi di imparare a scrivere. A volte si insegnava loro a leggere, in quanto saper leggere gli avrebbe permesso di decifrare gli ordini che i padroni avessero lasciato per iscritto e avrebbe reso il loro lavoro più efficiente. Ma saper scrivere poteva essere pericoloso: lo schiavo che sapeva scrivere avrebbe potuto comunicare con altri, all'insaputa del padrone, avrebbe avuto la possibilità di utilizzare autonomamente, fuori dal suo controllo, uno strumento potente come la scrittura, avrebbe forse potuto, comunicando in modo autonomo con i suoi simili, prendere coscienza della sua condizione e cercare di uscirne.

Come la parola, la scrittura è libertà, possibilità di dare forma compiuta ai pensieri e alle immagini, possibilità di incontro con gli altri, possibilità di aprire agli altri il proprio mondo interiore.

A scuola assicurare il diritto alla parola e all'espressione non può non comportare anche la costruzione delle condizioni che permettano la produzione di scritture libere. Così come cerchiamo, dando la parola, di costruire una scuola del dialogo, come cerchiamo di far interagire nel gruppo narrazioni, opinioni, pensieri che si intrecciano in modo libero da qualsiasi costrizione, non possiamo dimenticare che la stessa libertà va riconosciuta alla parola scritta, che anche la scrittura è uno strumento importante di liberazione, di affermazione di sé, di espressione del proprio mondo interiore, di sostegno alla costruzione dell'identità, oltre che di comunicazione con gli altri.

3. Per non rimanere prigionieri dello strumento

Troppo spesso la scuola ha considerato lo scrivere solo come qualcosa che andava "insegnato", e la scrittura come allenamento alla riproduzione di modelli. Cos'altro sono il tema, il dettato e l'esercizio di

grammatica? Non ha considerato la possibilità di sostenere e incoraggiare l'uso personale della scrittura per l'espressione di sé e la condivisione dell'esperienza e del proprio mondo interiore, per la comunicazione con gli altri.

Il risultato è stato, spesso, un apprendimento che assicurava il possesso dello strumento dal punto di vista formale e lo sviluppo della capacità di usare la lingua nei modi stabiliti dalla ritualità scolastica e in base a precise indicazioni. La lingua "imparata" non era fatta propria, non veniva acquisita la competenza per usarla per i propri bisogni espressivi e comunicativi. Era uno strumento conosciuto nelle sue regole che poteva essere utilizzato a comando nei modi e nelle forme prescritte, uno strumento di cui si rimaneva in qualche modo prigionieri.

La pratica del testo libero risponde a una concezione diversa di uso della lingua e di apprendimento linguistico. Alla base c'è l'idea che il bambino/a, aiutato e sostenuto, può usare lo strumento lingua fin da subito, anche prima di possederlo in modo approfondito, senza aspettare di diventare competente del tutto, anche prima di conoscerne tutte le regole.

La pratica del testo libero sposta dunque l'attenzione al contenuto, lo colloca "prima" nel percorso dell'apprendimento linguistico, e colloca "dopo" la riflessione che porta all'acquisizione formale. All'inizio conta soprattutto il pensiero, il contenuto del testo, conta l'intenzione comunicativa. L'atto materiale dello scrivere può essere supportato da qualcuno più esperto, un adulto o un compagno/a, l'operazione essenziale, che fa sì che il testo libero sia tale è quella del "mettere in forma" di scrittura i pensieri, le narrazioni, le immagini. Perciò anche chi ancora non sa scrivere autonomamente può costruire il suo testo libero avvalendosi dell'aiuto di qualcuno più esperto di lui.

Per mille strade, poi, a partire dai contenuti dei testi liberi, si originano approfondimenti, riflessioni, studi, sorgono domande.

Crediamo che quella del testo libero sia una pratica fondamentale nella scuola, che il testo libero, come diceva Mario Lodi, debba avere "priorità su tutto".

4. L'ingresso nel mondo della scrittura

Fin dall'inizio la ricerca del Movimento di Cooperazione Educativa cerca di illuminare quel punto di svolta, quel passaggio significativo del "dare la parola" che avviene all'inizio della scuola nel momento dell'incontro con la scrittura: è un momento fondamentale quello in cui inizia l'acquisizione, accanto alla parola, della forma grafica che la rappresenta, il momento in cui il bambino/a comincia a far propria l'invenzione più straordinaria dell'umanità, messa a disposizione anche di chi ha solo pochi anni di vita (Campolmi, Carloni, 2001).

L'ingresso nel mondo della scrittura è, per il bambino/a, l'ingresso in un mondo molto diverso da quello conosciuto e rassicurante della comunicazione orale, in cui è immerso fin dalla nascita, il mondo in cui la parola è legata a momenti intensi di vicinanza, di scambio affettivo, di condivisione di esperienze e di emozioni, di spazi fisici.

Il mondo della scrittura impone una diversa situazione comunicativa. Impone sempre una distanza tra chi costruisce il messaggio e chi lo riceverà, una distanza spaziale e una distanza temporale. Impone la costruzione di messaggi in solitudine, senza avere il riscontro immediato e continuo da parte di un interlocutore, senza la possibilità, quindi, di 'aggiustare' via via la comunicazione. Impone l'attesa, l'accettazione di un tempo vuoto prima che l'interlocutore accolga il messaggio ed eventualmente risponda.

La scrittura spalanca anche, però, un mondo nuovo di possibilità inaudite. Permette di elaborare e fissare il pensiero dedicando tempo e cura a questa operazione importante, permette di costruire messaggi che rimangono concretamente presenti, possono essere conservati e ritrovati a distanza di tempo. Permette, infine, di comunicare con chi è distante, di raggiungere chi è assente, anche chi vivrà nel futuro.

Fin dall'inizio, anche in questo primo incontro con la scrittura, la pratica del testo libero ne fa sperimentare le grandi potenzialità: costruire testi che, a differenza di quanto succede nelle comunicazioni orali, possono essere rifiniti, rivisti, rielaborati finché si ritiene che rispondano all'intenzione comunicativa; possono essere conservati e diventare un patrimonio prezioso che mette le narrazioni e i pensieri dei singoli a disposizione di tutti.

5. Una scrittura libera

Così come le parole che fluttuano libere nella vicinanza del dialogo, anche la scrittura che serve a condividere pensieri, ricordi, emozioni, non può essere costretta da limiti imposti dall'esterno.

Non sono testi liberi le scritture che tutti insieme, in classe, costruiscono contemporaneamente a comando secondo precise indicazioni.

Non sono testi liberi le scritture costruite seguendo precise consegne sul contenuto, sullo stile, sulla quantità. Sono, semmai, esercitazioni, scritture fatte “per imparare”, scritture prodotte per essere valutate e dimenticate subito dopo, appena passato il vaglio della valutazione, scritture che nessuno leggerà e cui nessuno risponderà.

Il testo libero è una scrittura libera da tutti questi vincoli.

Libero dev'essere il tempo scelto per scrivere. Se si tratta di risposta a un bisogno, a un desiderio di esprimere e di comunicare, il bisogno non può essere programmato.

Libera dev'essere, ovviamente, la scelta del contenuto. “Avere qualcosa da dire” su un'esperienza, reale o immaginaria, avere pensieri e emozioni da esprimere e da condividere non è una situazione che si verifica a comando.

Liberi, infine, lo stile, la modalità, la lunghezza: si tratta di scelte strettamente legate all'intenzione comunicativa.

Come nella libertà dello scambio verbale anche nei testi liberi si intrecciano, in questo modo, esperienze e pensieri che chiedono di essere condivisi, affiorano narrazioni, storie, lettere, riflessioni, a volte pagine di pura poesia.

6. Un gruppo che accoglie

C'è bisogno, per chi entra nell'universo della scrittura, di sentirsi all'interno di una situazione di comunicazione, di un mondo in cui i messaggi scritti vengono letti, in cui con lo scritto vengono raggiunti interlocutori reali, che possono essere incontrati, con cui può instaurarsi uno scambio.

Chi scrive ha sempre in mente un destinatario, qualcuno che

potrà essere raggiunto dalla sua scrittura. Dalla scritta lasciata dal prigioniero sul muro della cella, alla lettera, all'opera letteraria, ogni scrittura è un messaggio costruito nella speranza che qualcuno lo accolga.

Il testo libero ha bisogno, per nascere e crescere, di una rete di relazioni. Non è un semplice esercizio di scrittura creativa, un'esercitazione individuale affascinante.

Ha senso solo dentro una comunità, in una classe cooperativa che contiene in un grande quadro le individualità e le fa interagire, rende tutte e tutti protagonisti, una classe cooperativa in cui le scritture sono attese, condivise, offerte all'attenzione, in cui diventano patrimonio del gruppo.

Il testo libero nasce e vive se fiorisce in un contesto in cui ci sono persone che lo attendono, lo accolgono, in un gruppo che lo fa suo e lo vive come un dono e come una finestra che si apre sulle esperienze e sul mondo interiore di un'altra persona.

È nel contesto della classe cooperativa in cui si dialoga e si condivide, che le scritture acquistano il loro senso vero: quello di essere messaggi, unici e irripetibili, che portano conoscenza e aprono mondi.

7. Le tecniche Freinet

Scrivere liberamente, in una classe cooperativa, è solo il primo passo. La pratica del testo libero è significativa anche perché chi scrive ha la certezza che qualcosa di importante succederà "dopo", che la sua scrittura si avvierà lungo un cammino in cui acquisterà ulteriormente valore.

All'inizio di questo cammino c'è il momento importante della condivisione, della lettura collettiva, un momento speciale, atteso con gioia e trepidazione dall'autore /autrice. Ha scritto Emily Dickinson che nessuna storia affascina l'essere umano quanto la sua propria storia. La lettura pubblica dà dignità alla scrittura, permette a chi ha scritto di vedere "in diretta" l'effetto che le sue parole provocano negli ascoltatori, è qualcosa di simile al sentire eseguita una musica dopo finito di comporre la partitura.

Per gli altri che ascoltano c'è la curiosità della “prima”, l'attesa di qualcosa di nuovo.

È il momento in cui una scrittura viene accolta e diventa del gruppo.

Nella classe cooperativa, poi, la condivisione continua. Le scritture vengono conservate per poter essere reincontrate nel tempo, o iniziare un viaggio che farà loro raggiungere altri, oltre le pareti dell'aula.

La corrispondenza, il giornale scolastico, i libri e gli album che raccolgono le produzioni, i giornali murali, sono le fondamentali “tecniche di vita” (Bottero, 2021) che fanno sì che le scritture possano uscire dalla scuola e raggiungano altri interlocutori.

Nella corrispondenza la scrittura diventa messaggio da condividere. La corrispondenza è la forma di scrittura più vicina al parlato, il contenitore in cui la scrittura libera diventa dialogo a distanza, l'espressione spontanea diventa un oggetto costruito con attenzione e rifinito con cura paziente.

Le “tecniche di base” che la pedagogia Freinet propone sono essenziali nel percorso delicato e importante che, a partire dal testo libero, struttura l'apprendimento e l'uso sempre più consapevole della parola.

Il testo libero vive, in tutti gli ordini di scuola, se le scritture vengono condivise, se la corrispondenza raggiunge realmente interlocutori lontani, se il giornale scolastico e i libri diffondono all'interno e all'esterno della scuola il pensiero fatto parola.

8. Dal testo libero all'arte dello scrivere

Per esercitare al meglio il diritto alla scrittura bisogna possedere lo strumento. A differenza della parola, che cresce naturalmente con lo sviluppo dell'essere umano, la capacità di scrivere la si acquisisce con l'aiuto di chi già la possiede e con un lungo e paziente lavoro.

La scuola è il luogo deputato all'incontro con la scrittura e con le scritture e il luogo in cui l'arte dello scrivere si affina nell'incontro con stili, modi, espressioni, linguaggi. In cui tanti linguaggi vengono scoperti, utilizzati, osservati, dal linguaggio funzionale della comu-

nicazione che condivide informazioni, ai linguaggi delle produzioni poetiche.

La classe cooperativa che favorisce l'incontro con le scritture e che accoglie le scritture che nascono al suo interno è anche il luogo in cui ciascuno/a, con l'aiuto degli altri, progredisce nell'arte dello scrivere.

La pratica del testo libero prevede, oltre alla produzione spontanea di scritture e alla loro condivisione, il lungo e paziente lavoro, collettivo e individuale, per affinare "l'arte dello scrivere".

In questa prospettiva le attività che maggiormente contribuiscono ad affinare lo strumento sono la scrittura collettiva e la messa a punto collettiva.

Nella scrittura collettiva i membri del gruppo, che assume collettivamente la responsabilità di costruire un testo, mettono insieme le loro diverse competenze: il confronto, la ricerca delle espressioni più adeguate, delle parole più adatte, della forma più efficace, portano a un risultato superiore a quello che ciascuno/a avrebbe potuto raggiungere individualmente e fanno sì che ciascuno/a affini la sua competenza.

Qualcosa di simile avviene con la messa a punto collettiva dei testi. La scrittura nata spontaneamente come risposta a un bisogno viene "assunta" dal gruppo che la fa sua, si impegna a renderla più efficace, a far sì che acquisti forza, che corrisponda meglio all'intenzione comunicativa da cui ha tratto origine.

Si tratta di qualcosa di ben diverso dalla banale "correzione" che fa sì che siano rispettate le regole ortografiche e sintattiche. Nella messa a punto collettiva, invece, tutti e tutte assumono insieme la responsabilità di essere autori/autrici del testo, e come tali si dedicano all'opera complessa di renderlo più efficace, ossia più adeguato al destinatario cui è rivolto e allo scopo che deve raggiungere. Si pongono problemi di stile, di organizzazione delle parti del testo, di scelta del linguaggio più idoneo, si cerca di individuare i sinonimi più appropriati ... Non esiste un modello cui conformarsi, né può esserci qualcuno che possa dire qual è la scelta migliore. È solo il gruppo, dopo un lungo confronto, che può assumere la responsabilità di decidere che il lavoro è "finito". Nessuno/a è "l'esperto", ognuno/a può contribuire in vario modo in base alla sua specifica competenza, esperienza, sensibilità.

La pratica della messa a punto collettiva di un testo da pubblicare permette al gruppo di mettere insieme le competenze di ciascuno/a per far sì che un testo individuale diventi il prodotto di tutti. Chi ha scritto non si sente “corretto” (la correzione, operazione semplice e banale, è un primo “servizio” che può essere fornito in fretta), sente gli altri come collaboratori nell’impresa di rendere il testo più adeguato. Non c’è un unico modo per farlo, e l’impresa può impegnare per molto tempo, richiedere un lungo confronto, animare dibattiti per scegliere il termine più appropriato, il sinonimo più efficace, l’espressione più adatta ad esprimere un pensiero, a convincere.

La scuola, con la pratica del testo libero, si trova all’incrocio di due grandi percorsi: da una parte il percorso della creatività, lo spazio in cui la scrittura come libera espressione trova un contesto che la accoglie e la valorizza, dall’altra il percorso del lavoro lungo e paziente per affinare l’arte dello scrivere.

Nel circolo virtuoso che si instaura la maggiore abilità acquisita giova all’espressione e il desiderio di esprimersi e di comunicare motiva la ricerca sui diversi modi e le diverse forme dello scrivere.

Il testo libero si nutre, inoltre, della lettura. Anch’essa praticata in modo libero in una classe attiva e cooperativa. Come sostiene Pen-nac nel suo decalogo, il lettore ha diritto alla libertà di scegliere, selezionare, sospendere le sue letture. Questa pratica nella scuola aiuta i bambini/e a conoscere e poi nutrirsi delle scritture altrui: racconti, poesie, canzoni, fiabe, storie di vario genere, testi scientifici... Lettura libera e testo libero si nutrono reciprocamente e crescono con il piacere di ritrovare nella parola scritta il mondo interiore di ciascuno e quello fuori di noi da scoprire ed esplorare.

Riferimenti bibliografici

- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Campolmi, B., Di Credico A. & Vretenar, N. (2020). *Chi ben comincia. Parlare scrivere leggere a scuola*. Asterios: Trieste.
- Campolmi B., & Carloni E. (2001). *Come si impara a scrivere e a leggere*. Junior: Bergamo.

IV.

Pionieri dell'insegnamento a misura di allievo
Pioneers of Student-Centered Teaching

Vincenzo Bonazza*Università Telematica Pegaso***Abstract**

Ritengo che riprendere lo spirito delle *scuole nuove* oggi voglia dire impegnarsi per orientare il nostro sistema scolastico verso la pratica dell'individualizzazione. Molti esponenti storici di quel movimento hanno gettato le basi per la realizzazione di un modello di individualizzazione (*mastery learning*) le cui caratteristiche hanno dimostrato (e dimostrano tuttora) la sua efficacia didattica. Mi riferisco, tra le altre, alle esperienze pionieristiche di Parkhurst e Washburne, le cui proposte didattiche sono ricche di spunti di riflessione per il dibattito pedagogico odierno.

Today, I believe that taking up the spirit of the *new schools* means striving to direct our school system toward the practice of individualization. Many historical exponents of that movement have laid the foundations for the implementation of a leading model of individualization (namely, Mastery Learning) whose characteristics have demonstrated and still demonstrate its teaching effectiveness. I am referring to the pioneering experiences of Parkhurst and Washburne, whose didactic proposals are rich in food for thought for the contemporary pedagogical debate.

Parole chiave: scuole nuove; individualizzazione; efficacia didattica; apprendimento per la padronanza.

Keywords: *new schools*; individualization; teaching effectiveness; *Mastery Learning*.

1. Considerazioni introduttive: la qualità, innanzitutto!

Oggi occorre concentrarsi sugli aspetti qualitativi dell'istituzione scolastica, essendo superato, nel nostro Paese, l'interesse per l'aspetto quantitativo: andare a scuola, ai nostri giorni, è un fatto normale che appartiene alla quotidianità di ogni bambino e sostenere, come da più parti si sente fare, che la diffusione della scolarizzazione abbia, in qualche modo, contribuito alla degenerazione qualitativa dell'istruzione non sembra plausibile, poiché, ovviamente, è mutato il contesto sociale di riferimento. L'errore, in verità, è stato quello di aver esteso la scuola a tutti senza essersi preoccupati di aggiornare, secondo le nuove necessità, il fare didattico quotidiano (Bonazza, 2019).

L'esempio della scuola media inferiore è eloquente: basterebbe volgere lo sguardo agli anni successivi alla legge del 1962 per rendersi conto che il cambiamento c'è stato solamente dal punto di vista quantitativo, mentre ben poco si è fatto per ridisegnare l'agire didattico. Le evidenze empiriche recenti rivelano come tale scuola sia tuttora poco disponibile al cambiamento, e come continui a promuovere un'equità strettamente formale la quale finisce per oscurare la sua *mission* originaria: il fenomeno della *scolarizzazione nominale* ossia quella forma di dequalificazione dei risultati formativi che si verifica nel momento in cui l'ottenimento della promozione non garantisce una preparazione adeguata alla possibilità di frequentare proficuamente l'anno successivo, pone non poche preoccupazioni. In una situazione del genere, infatti, ci si trova di fronte ad una scolarizzazione vuota che disperde, seppur in maniera occulta, le sue risorse e quelle degli allievi (Vertecchi, 2017). Ci preme sottolineare, al riguardo, che il problema qualitativo è diventato politicamente prioritario in quanto la conoscenza deve essere considerata non un lusso, bensì il nuovo capitale a fondamento dell'economia, dello sviluppo sociale e della realizzazione dei singoli individui; in altre parole la conoscenza è divenuta volano di vera democrazia (Baldacci, 2014). E la scuola dell'oggi sarà in grado di offrire un prodotto qualitativamente elevato se il fare didattico quotidiano poggerà su solide basi scientifiche. L'*individualizzazione*, ossia l'elaborazione di strategie didattiche finalizzate a garantire agli studenti esiti finali ele-

vati e sostanzialmente omogenei, è, pertanto, un compito irrinunciabile (Bonazza, 2020).

2. La scuola attiva fucina dell'insegnamento individualizzato

La nostra attenzione si concentrerà, per sommi capi, sull'opera di due studiosi che hanno, almeno sotto certi aspetti, anticipato e, per quanto possibile, messo in pratica un insegnamento a misura di allievo. In altre parole, il *Piano Dalton* di Helen Parkhurst (1887-1973) e le *Scuole di Winnetka* di Carleton W. Washburne (1889-1968) con i loro metodi di organizzazione scolastica hanno previsto aspetti che in prosieguo di tempo si ritroveranno, in ragione della loro importanza, all'interno di una strategia didattica che continua a dimostrare la sua efficacia: il *mastery learning* che ben a ragione è stato più volte definito da Franco Frabboni nei suoi lavori *leader indiscusso* delle strategie individualizzate. Tuttavia, prima di entrare nello specifico, e cioè nelle esperienze didattiche che gli autori americani hanno promosso, ci preme spendere, ai fini di una veloce contestualizzazione, alcune parole sulla *scuola attiva* che è la cornice culturale della Parkhurst come di Washburne: esso è stato un movimento di grande importanza (molto vario e ricco di sfumature) che, per oltre un settantennio, ha inteso proporre un vasto rinnovamento all'educativo.

L'*attivismo*, diffusosi in prevalenza in Europa occidentale e negli Stati Uniti, ha fatto leva, sostanzialmente, su tre aspetti: a) il rapporto educatore-educando; b) l'ambiente ove l'educazione s'incarna; c) le diverse metodologie che ne rendono possibile l'attuazione. Prioritaria è l'attenzione, da parte dell'educatore, alla personalità del bambino, che dovrà essere valorizzata in quanto portatrice di una specifica identità che si sviluppa, a determinate condizioni, autonomamente e "spontaneamente"¹, piuttosto che essere intesa come un mero

1 Non è questa la sede per discutere del concetto di *spontaneismo*: ci limitiamo a sottolineare che esso, all'interno della *scuola attiva*, ha subito notevoli oscillazioni semantiche al punto da assumere in taluni casi posizioni polarizzate: da semplicistico *laissez-faire!* a libertà responsabile, bisognosa di una guida.

tempo di attesa verso l'età adulta. Data per scontata la naturale asimmetria tra adulto e bambino, è necessario, tuttavia, affrancarsi dall'avvilente subordinazione di quest'ultimo, ampiamente diffusa nella scuola tradizionale, dal carattere autoritario, e perciò stesso definita da Sergej Hessen "la scuola dell'uniformità meccanica"². Il movimento delle *scuole nuove* vede al contrario il bambino al centro dell'educazione, e ciò vuol dire che le attività a lui proposte dovranno corrispondere ai suoi *bisogni reali*³ che dovranno essere conosciuti grazie ai progressi della psicologia evolutiva e della sperimentazione pedagogica.

L'ambiente che accoglie il bambino ha come priorità il soddisfacimento dei suoi interessi⁴ (spesso ignorati o addirittura coartati dal

- 2 Luigi Volpicelli (1970, p. 8), argomentando sulla struttura classista della scuola del passato, e rifacendosi, almeno in parte, all'opera magistrale di Hessen *Struttura e contenuto della scuola moderna* evidenzia come nella sua essenza «codesta scuola doveva proprio *domare e potare*, perché essa era scuola dell'*uniformità meccanica*. Il maestro insegna quel modello che, in qualità di modello, è stato prescritto: ciascun insegnamento allinea una somma di cognizioni da apprendere, e (...) correlativo a ciò è il fatto che gli insegnanti giudicano e valutano gli alunni con un calcolo tutto meccanico ed aritmetico; che lo spirito della classe è l'emulazione e la rivalità, giacché gli alunni, copiando tutti il medesimo modello ed eseguendo tutti il medesimo lavoro, stabiliscono tra di loro un rapporto di concorrenza, a chi si avvicini di più al modello prescritto».
- 3 Una precisazione terminologico-concettuale non può essere qui affrontata in maniera esaustiva: ci limitiamo a sottolineare, con le parole del Morando (1957, p. 343) che attraverso «lo studio della psiche infantile gli attivisti credero di poter stabilire che il fanciullo è soprattutto un fascio di bisogni che tendono ad essere soddisfatti, e che perciò l'educazione, in quanto è progressiva formazione dell'uomo, deve consistere esclusivamente nel loro appagamento. Educare significa, da parte dell'educando, appropriarsi successivamente di tutti gli elementi capaci di soddisfare i bisogni, cioè agire per realizzare nella loro pienezza le proprie funzioni e conquistare quelle conoscenze e abilità il cui compiuto possesso dà una sicura direttiva alla propria vita fisica, sociale e spirituale».
- 4 Come nella nota precedente, anche in questo caso ci limitiamo a sottolineare, con le parole del De Bartolomeis (1958, p. 63) che «i bisogni definiscono un ambito di disposizioni, di tendenze, di necessità molto più vasto da quello che può essere coperto dagli interessi. L'interesse indica un'attrazione cosciente – e cosciente a diverso livello e con una qualità che non sempre ha consistenza educativa – per qualcosa; cioè implica che per quanto i moventi possano essere di ordine emotivo, ci sia una presa di posizione intellettuale, un riconoscimento

mondo adulto), e dovrà essere organizzato in modo da non anticipare o posticipare quello che in termini piagetiani si direbbe lo stadio che in un momento preciso egli ha diritto di vivere. La scuola è uno degli ambienti principali deputati al suo sviluppo. Il movimento dell'*educazione nuova* intende allestire un ambiente di apprendimento dove il bambino s'immerge per esperire cultura (anche mediante il lavoro) attraverso la ricerca e la partecipazione attiva alle attività di gruppo, dove egli si arricchisce dei vantaggi della socializzazione. Come riportano molti studiosi, la *scuola attiva* s'è prodigata per operare una sorta di rivoluzione copernicana nel campo della pedagogia, cercando di liberarsi dal verbalismo e dal disciplinarismo per favorire una proposta formativa più congrua per l'allievo, da sempre relegato ad un ruolo fisicamente e metaforicamente sedentario e auditivo.

Per quanto riguarda le metodologie, in questa sede abbiamo fermato la nostra attenzione su quella del *Piano Dalton* e su quella del *Sistema di Winnetka*.

3. Le metodologie della Parkhurst e di Washburne

L'importante lavoro di Helen Parkhurst principiato nel 1920 all'Academy School di Dalton nel Massachusetts, ci ha permesso di riflettere sul fatto che nell'ambiente scolastico si nota con chiarezza che i bambini possiedono 'attitudini' diverse e ritmi di lavoro differenziati⁵: in

da parte del soggetto». A ciò egli aggiunge: «L'educazione deve appellarsi agli interessi, non a interessi di qualsiasi natura e consistenza ma a quelli soltanto che siano saldamente impiantati in reali bisogni. Sono questi che stabiliscono i limiti di legittimità degli interessi».

- 5 Esperienze precedenti di formazione, anche di livello internazionale, come riporta la Falcinelli (1993, pp. 95-96), indurranno la Parkhurst «a perfezionare sempre di più il suo metodo che si ispira nelle idee generali a quelle che stanno alla base delle scuole nuove: una maggior libertà accordata allo scolaro, organizzazione libera del lavoro o auto-attività alternata a momenti di attività collettiva, adattamento alle capacità individuali. E proprio quest'ultimo punto, che risponde all'istanza di individualizzazione, è il contributo più importante e più originale del piano Dalton».

ragione di ciò svolgere lo stesso programma con le stesse modalità è insensato poiché si creano condizioni di disuguaglianza. Per ovviare a tale ostacolo si rende necessario disgregare l'unità della classe con la creazione di gruppi, differenziati per livelli culturali. La studiosa americana non ritiene che il programma debba essere adattato e quindi rimpicciolito o allargato in base alle caratteristiche dei gruppi: si verificherebbe una vera e propria disuguaglianza tra gli allievi migliori e quelli con più difficoltà. Sostiene, al contrario, che al termine del ciclo scolastico tutti avranno svolto lo stesso programma, seguendo percorsi differenziati all'interno di *laboratori*⁶ specializzati (di lingua, di matematica, di geografia ecc.) e non della classe tradizionale, percorsi sanciti da un *contratto* che ogni singolo allievo stipula con il maestro. Nei laboratori gli allievi svolgono la loro unità di lavoro sia individualmente sia in gruppo, *autoregolandosi rispetto ai tempi*. Il docente, all'interno del laboratorio, non s'adopra per condurre in modo tradizionale il fare educativo, ma funge da guida⁷, permettendo ai singoli di assolvere agli obblighi relativi ai percorsi di studio stabiliti dal contratto. Il libro di testo uguale per tutti non viene utilizzato: gli allievi hanno a disposizione materiali diversificati e libri da consultare.

- 6 «Indubbiamente il *Dalton Laboratory Plan* presenta il vantaggio di responsabilizzare lo studente, di permettergli di progredire nei propri apprendimenti, di non vivere un senso di inferiorità in rapporto agli altri allievi di una classe tradizionale. *Il piano dei Laboratori Dalton costituisce una rottura radicale in rapporto all'organizzazione classica dell'insegnamento e crea, prima di tutto, una struttura totalmente nuova, il laboratorio* [il corsivo è nostro]. C'è una ricerca di riduzione dell'apporto della struttura formalizzata dell'insegnamento a favore del lavoro personale e 'contrattualizzato' dell'allievo» (Fioretti, 2010, pp. 97-98).
- 7 Con il suo consueto linguaggio immaginifico, Frabboni (2015, pp. 64-65) ha scritto che al riguardo «l'idea pivot di Helen si chiama *insegnante regista*. Pilota della vettura dell'Educazione indiretta. Domanda: qual è la carta d'identità del docente del Dalton? Risposta: è il direttore d'orchestra del concerto curricolare che si suona in classe e in interclasse. Parliamo di una professionalità che pone al centro l'ambiente Scuola quale mediatore culturale tra il docente e l'allievo. Siamo al cospetto di una professionalità testimoniata da una patente cifrata 2 a: antidogmatica e antiautoritaria. Tramite il documento di guida pedagogica e didattica, l'insegnante sarà il regista del vivacissimo copione formativo che si recita in classe, nei centri d'interesse, nei laboratori e negli atelier. Il clima antidogmatico si rende familiare a Scuola predisponendo un ambiente che regala alfabetizzazione e socializzazione, apprendimento e convivialità».

Interessante si dimostra il metodo valutativo: vengono adoperate tabelle per verificare le unità svolte con l'intento preciso di tenere sotto controllo, in forma sistematica, sia da parte dell'insegnante che dell'allievo, il procedere dell'apprendimento. Dalle informazioni ricavate il docente decide come impostare il lavoro successivo, mentre l'allievo acquisisce maggior consapevolezza del proprio apprendimento.

Carleton W. Washburne (1889-1968) anticipa anch'egli molti aspetti propri dell'insegnamento individualizzato e ciò attraverso il suo Sistema di Winnetka. La struttura del *programma minimo* è in tale sistema la seguente: ogni materia è suddivisa in un numero di unità di lavoro (semplici, concrete, chiare, sequenziali) che prevedono, man mano, difficoltà crescenti, nelle quali ogni allievo si impegna autonomamente seguendo i tempi a lui più consoni. La valutazione è così strutturata: all'inizio del corso è necessario un momento valutativo mirante a diagnosticare le abilità dell'allievo, al fine di adattare i successivi percorsi di apprendimento ai suoi bisogni (questione che ci induce a pensare ad un'attenzione a quelli che oggi chiamiamo prerequisiti cognitivi); si predispongono, poi, prove di valutazione miranti a verificare l'apprendimento relativo ad ogni unità di lavoro. Nel percorso sono presenti forme di autovalutazione, cioè gestite direttamente dall'allievo, e forme di eterovalutazione, tenute dal maestro. Sono previsti, inoltre, tempi suppletivi per aiutare gli allievi a sanare le lacune riscontrate⁸. Il *programma di sviluppo*, che mira alla valorizzazione del talento dei singoli, non è obbligatorio, ma è svolto a discrezione dell'allievo. Come sottolinea lo stesso Washburne (1952, p. 32), sebbene «vi sia spesso e necessariamente correlazione fra il lavoro collettivo e quello individuale, lo scopo delle

8 Tale modalità di verifica e di compensazione – afferma la Chiappetta Cajola (2005, p. 97) – oltre a sostenere la motivazione dell'allievo ad andare avanti lo aiuta «a divenire progressivamente consapevole dei suoi punti forti e dei suoi punti deboli, e della opportunità di soffermarsi soltanto su quegli aspetti evidentemente non ancora assimilabili e di procedere invece speditamente verso altre aree di apprendimento (...). Non ci sono rischi di 'ripetENZE' perché non ci sono classi omogenee di alunni, né per età cronologica né per quella mentale». Un approfondimento di tale metodologia valutativa lo si può trovare in Titone (1975).

attività del gruppo e del lavoro creativo non è l'acquisizione delle materie del programma. Il legame che esiste, quando esiste, nasce da sé come una conseguenza. Il lavoro creativo stimola il ragazzo a differenziarsi dai suoi compagni; ed è esattamente l'opposto del lavoro che consiste nell'assimilare conoscenze, lavoro eseguito di concerto con i suoi compagni e che può d'altronde essere stimolato dal lavoro creativo. La diversità è una condizione essenziale dell'evoluzione; le scuole del passato non hanno tenuto abbastanza conto della necessità della differenziazione tra gli allievi»⁹.

4. Caratteristiche individuali e insegnamento individualizzato

Dall'opera dei due studiosi è emerso, a volte in forma più strutturata, altre in forma più embrionale, quanto, nell'ambito del fare scuola, sia importante prestare attenzione alle particolarità di ciascun allievo. In altre parole alla monoliticità della lezione frontale è stato opposto un fare scuola flessibile e attento alle caratteristiche dei singoli. L'individualizzazione, della quale essi si sono fatti banditori, è, infatti, una strategia didattica mirante a *commisurare l'istruzione alle caratteristiche individuali degli allievi*, ma solo dalla ricerca psicopedagogica e didattica più recente è stato chiaramente messo in rilievo che le caratteristiche individuali da prendere in considerazione sono essenzialmente quattro: a) i codici linguistici; b) gli stili di apprendimento; c) i ritmi di apprendimento; d) i livelli di partenza.

I codici linguistici. La padronanza degli strumenti linguistici (comprensione del linguaggio verbale e scritto), oltre ad essere un requisito basilare, si pone anche come obiettivo generale dell'appren-

9 È questa, a nostro avviso, una vera e propria forma di anticipazione del concetto attuale di *personalizzazione*. Precisiamo che *individualizzare* l'insegnamento, all'interno della recente teoria del curriculum, significa permettere a tutti gli allievi (o perlomeno alla maggior parte di loro) il raggiungimento di certi traguardi, mentre *personalizzare* vuol dire permettere a tutti gli allievi il raggiungimento di traguardi legati ai propri talenti. Ogni studente, in questa prospettiva, ha l'opportunità di sviluppare quei tratti, quelle forme di intelligenza verso cui ha maggior propensione.

dimento scolastico. Dal momento che il codice alfabetico risulta essere il *medium* didattico maggiormente utilizzato nella scuola – l’istruzione privilegia quella che Howard Gardner definisce *intelligenza linguistica* – sarà necessario tener conto dei diversi codici linguistici presenti negli allievi. Il docente, di qualsiasi disciplina, utilizza il linguaggio verbale per traslocare conoscenze; l’allievo, apprendendo mediante il linguaggio verbale ottimizza il suo livello di competenza linguistica: come scrive Baldacci (2006, p. 59) «imparando attraverso il linguaggio verbale si accresce anche l’abilità in questo *medium*: il livello di competenza linguistica dell’alunno tende a migliorare non soltanto in termini di ampiezza del bagaglio lessicale, ma anche nel senso della complessità delle strutture linguistiche padroneggiate, che tendono a modellarsi secondo le logiche discorsive proprie delle diverse discipline (il narrare, l’argomentare, il dimostrare, il giustificare ecc.)».

Ne consegue che per una corretta individualizzazione dell’insegnamento non è possibile prescindere da una conoscenza precisa del codice linguistico che i singoli allievi adoperano al fine di non penalizzare coloro che possiedono solo un codice ristretto.

Gli stili di apprendimento. Precisiamo immediatamente che in questa sede non ci interessa affrontare il dibattito in corso sugli stili di apprendimento che sembra non essere arrivato a soluzioni condivise (Nuzzaci, 2012; Calvani & Trincherò, 2019). È nostra intenzione, invece, sostenere un’argomentazione di tipo strettamente didattico; ebbene laddove si intenda praticare l’individualizzazione la nozione di stile di apprendimento induce ad accantonare rigidità metodologiche a favore di approcci differenziati e variabili. Si vuol dire che il docente dovrà ‘sperimentare’ diversi *media* ossia quei campi di attività esecutiva come il disegnare, il parlare, il contare e via seguitando, con l’intento preciso di comprendere quale di essi meglio si attagli allo stile di apprendimento dell’allievo (di un gruppo di allievi). In altre parole, se un allievo impara ad apprendere grazie ad un *medium* di tipo iconico e sviluppa, quindi, la capacità di osservazione, sarà a suo agio nel caso in cui il docente si serva di una comunicazione didattica sorretta da un *medium* iconico; se invece i contenuti verranno proposti attraverso un *medium* di tipo verbale l’allievo mostrerà maggiori difficoltà.

I ritmi di apprendimento. È noto, ma spesso la cosa non trova riscontro nell'attività didattica quotidiana, che fra gli alunni vi sono differenze, spesso macroscopiche, nella velocità di apprendimento; sicché, concedendo il medesimo tempo, gli alunni conseguiranno livelli differenziati di apprendimento finale, mentre, offrendo a ciascuno la possibilità di beneficiare del tempo necessario, sarà realistico attendersi la realizzazione di un profitto omogeneo. Sia chiaro: la concessione di maggior tempo non garantisce automaticamente il conseguimento degli obiettivi da parte degli allievi; tuttavia essa dovrà essere ritenuta una modalità operativa essenziale.

Occorre precisare che l'attitudine dell'allievo è finalmente vista in modo nuovo rispetto alla concezione un tempo dominante: tale costruito non è più considerato predittivo del livello di apprendimento che l'allievo potrà raggiungere, bensì della quantità di tempo che gli sarà necessaria per arrivare a raggiungere quel dato traguardo apprenditivo. Il punto di partenza di questo nuovo *modus operandi* è il modello elaborato da John B. Carroll (*Model of School Learning*) dal quale prenderà origine il *mastery learning*.

I livelli di partenza. I nuovi apprendimenti, per essere efficaci, dovranno innestarsi su quelli precedenti, pena il raggiungimento di esiti finali disomogenei. Segmenti di apprendimento successivi, per essere efficaci, necessitano del supporto di abilità e conoscenze accumulate in precedenza (i prerequisiti). La determinazione di queste abilità può avvenire mediante una procedura che è stata definita *task analysis*. Il docente dovrà domandarsi quali siano le conoscenze che il soggetto educativo dovrà già possedere per essere nelle condizioni di conseguire l'obiettivo previsto. La *task analysis*, cioè l'analisi del compito, consiste in una scomposizione a ritroso dell'obiettivo, in capacità ed elementi sempre più semplici; si tratta, in altre parole, di individuare gli apprendimenti precedenti sottesi all'obiettivo. In questo modo si otterrà una sorta di mappa di tutto ciò che deve essere conosciuto al fine di potersi avviare alla comprensione di un preciso obiettivo. Tali prerequisiti dovranno essere suddivisi in *essenziali* e di *supporto*. I primi saranno necessari per il conseguimento effettivo dell'obiettivo prestabilito, mentre i secondi potranno essere di aiuto alla realizzazione dello stesso. Bloom ha dimostrato che l'attenzione ai comportamenti cognitivi d'ingresso (appunto i prerequisiti) incide

significativamente sul miglioramento del profitto scolastico. I prerequisiti avrebbero la responsabilità per circa il 50% delle differenze finali fra gli allievi¹⁰.

5. Per non concludere

Abbiamo qui evidenziato, nella loro essenza, quegli aspetti che permettono all'insegnamento di essere attento alle necessità dei singoli e abbiamo constatato essere in parte presenti nei percorsi euristici e nei ritrovati empirici degli autori presi in esame. Entrambi gli studiosi americani, si vuol dire, cercando di assolvere il compito di adattare l'insegnamento alle caratteristiche individuali, hanno colto aspetti parziali, dell'individualizzazione della proposta formativa. Sebbene la matrice culturale non sia la medesima, essi possono ben essere intesi come introduzione al poderoso lavoro che Bloom, grazie a decenni di sperimentazioni, ha portato avanti con successo. Tener conto dei diversi ritmi di apprendimento, disgregare – al bisogno – l'unità della classe, servirsi di sussidi differenziati, adoperarsi affinché almeno uno *stock* di obiettivi possa essere raggiunto da tutti, conoscere il profilo d'ingresso dell'allievo sono tutti aspetti che, reciprocamente dialettizzati all'interno di una precisa strategia di lavoro – il *mastery learning* –, consentiranno, in aggiunta ad altre variabili, di porre in essere la fenomenologia dell'istruzione individualizzata; quest'ultima dovrà essere vista come il miglior trampolino di lancio verso l'acquisizione delle tanto auspiccate *competenze* e ad essa, in seguito a queste premesse, rimandiamo il lettore, per il necessario approfondimento, nelle sedi più opportune¹¹.

10 Ci siamo limitati ad indicare una sola pista di lavoro, e forse la più classica: per un doveroso approfondimento su come conoscere al meglio il profilo d'ingresso dell'allievo si veda il seguente volume: Lastrucci (2006).

11 Oltre ai testi citati nella bibliografia segnaliamo al lettore i seguenti volumi: Vertecchi, Nardi, La Torre (1994); Baldacci (2002); Fioretti (2006); Bonazza, Manzo (2016).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonazza, V., & Manzo, G. (2016). *La qualità del fare scuola. Individualizzazione e ambienti di sviluppo delle competenze*. Roma: Anicia.
- Bonazza, V. (2019). *Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca*. Roma: Anicia.
- Bonazza, V. (2020). *Docimologia. Un'introduzione*. Roma: Anicia [con approfondimenti di Benedetto Vertecchi].
- Calvani, A., & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- De Bartolomeis, F. (1958²). *Introduzione alla didattica della scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiappetta Cajola, L. (2005). La didattica come contesto organizzato per l'apprendimento. In L. Chiappetta Cajola, G. Domenici, *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Falcinelli, F. (1993). *L'individualizzazione dell'insegnamento. Aspetti pedagogici e didattici*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Fioretti, S. (2006). *Individualizzazione e motivazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2015). *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Lastrucci, E. (2006). *Valutazione diagnostica*. Anicia: Roma.
- Morando, D. (1957). *Pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Nuzzaci, A. (2012). *Competenze, processi regolativi e valutativi. Insegnare ed apprendere*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Titone, R. (1975). *Metodologia didattica*. Roma: LAS.
- Vertecchi, B., Nardi, E. & La Torre, M. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. La Nuova Italia: Firenze.
- Vertecchi, B. (2017). Tutto a tutti, nel modo opportuno, *Tuttoscuola*, 570.
- Volpicelli, L. (1970). *La scuola di ieri*. In *La pedagogia* (vol. 9). Milano: Valardi.
- Washburne, C. W. (1952). *Le scuole di Winnetka [The Winnetka Public Schools]*. Firenze: La Nuova Italia.

V.

La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei:
l'esperienza educativa delle "bolle"

Reshaping space and time in zero-six integrated services: the educational
experience of "bubbles"

Giovanni Moretti, Arianna Morini, Bianca Briceag, Alessia Gargano*

Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Il paper intende contribuire alla riflessione pedagogica e didattica sulle attività proposte durante la pandemia nei servizi educativi integrati 0-6. Particolare attenzione viene dedicata alla modalità di inserimento dei bambini in "bolle". Si riportano gli esiti di un'indagine esplorativa che ha coinvolto 15 educatrici di quattro servizi per la prima infanzia operanti sul territorio di Roma Capitale. Gli esiti nel contribuire ad attualizzare la riflessione sul primo punto proposto da Ferrière, relativo alla "Organizzazione" scolastica, con particolare riferimento alle modalità di raggruppamento degli studenti e di direzione degli stessi da parte di un educatore, possono aiutare a valorizzare nel futuro quanto appreso durante l'istituzione delle "bolle", al fine di ridefinire l'offerta educativa nel periodo post-emergenziale.

The present paper intends to contribute to the pedagogical and didactic reflection on the activities proposed during the pandemic in the integrated educational services 0-6. Particular attention has

* Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare G. Moretti ha scritto il paragrafo 4, A. Morini il paragrafo 1, B. Briceag il paragrafo 3 e A. Gargano il paragrafo 2. Il progetto di ricerca è stato finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2021.

been paid to the way in which children are divided into “bubbles”. We report on the results of an exploratory survey that involved 15 educators from four early childhood services operating in Rome. The results will contribute to actualize the reflection on the first point proposed by Ferrière, concerning the school “organization”, with particular reference to the modalities of grouping of students and their direction by an educator. Furthermore, in order to redefine the educational offer in the post-emergency period, such results can eventually help enhance what was learned during the adjustment of the “bubbles”.

Parole chiave: ambiente interno ed esterno; bolle; ri-progettazione educativa; servizi integrati 0-6.

Keywords: indoor and outdoor environment; bubbles; educational re-design; zero-six integrated services.

1. Introduzione

L'emergenza sanitaria ha determinato nell'a.s. 2019/20 la sospensione, a partire dal mese di marzo, delle attività educative in presenza di tutte le scuole di ogni ordine e grado e dei servizi educativi per la prima infanzia sull'intero territorio nazionale. Dopo l'esperienza di Didattica a distanza (Dad), il Ministero dell'Istruzione ha adottato il “Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative”, predisponendo le linee guida per la riapertura delle scuole.

La rimodulazione e la ri-progettazione dell'offerta formativa hanno coinvolto tutti gli ordini e i gradi scolastici. Dirigenti e insegnanti sono stati impegnati nella formulazione di una proposta che tenesse conto delle nuove indicazioni per contrastare la pandemia, valorizzando quanto appreso durante la Dad.

Per i servizi educativi rivolti alla fascia 0-6 anni il MIUR (2020) ha emanato il “Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia”, in cui vengono presentate le nuove regole per la ripartenza in sicurezza, che includono sia aspetti relativi alla organizzazione dei

gruppi e degli spazi, sia le norme igienico-sanitarie da adottare e promuovere, in maniera ludica, anche tra i bambini. Nell'ambito della ricerca educativa l'impegno a livello nazionale è stato quello di documentare le attività e le esperienze che hanno caratterizzato questi anni di pandemia, rilevando questioni connesse alla formazione di educatrici e insegnanti del sistema integrato, nonché le strategie educative e didattiche utilizzate per fronteggiare l'emergenza e nella prospettiva di riflettere sulle modalità con cui qualificare nel prossimo futuro i servizi educativi (Bottigli & Falaschi, 2020; Benvenuto, Spisetti & Szpunar, 2021; Gigli, 2021). Spazi e tempi di apprendimento sono infatti stati ripensati tenendo conto dei bisogni di crescita e di benessere dei bambini. È stata necessaria una rivisitazione dell'assetto organizzativo definito da ogni servizio e una valutazione sulle possibili modalità di utilizzo degli spazi interni ed esterni per garantire lo sviluppo in sicurezza delle interazioni sia tra pari sia tra bambini ed educatrici (Chan Dayal & Tiko, 2020; Choi, 2020; Bondioli & Savio, 2021; Moretti et al., 2021). Nei servizi per l'infanzia il distanziamento per contrastare la diffusione del virus è stato inteso non come distanziamento tra bambini, difficile da realizzare in un ambiente educativo che si fonda sulla socialità e sulla relazione tra pari, quanto sulla separazione tra piccoli gruppi. Come viene ricordato nel Documento di indirizzo e orientamento del MIUR la corporeità, la socialità, la relazione, l'esplorazione e il movimento sono aspetti a cui è impensabile rinunciare nell'esperienza di vita e di crescita dei bambini e delle bambine nella prima infanzia.

La soluzione che è stata adottata riguarda quindi la suddivisione dei bambini e delle bambine in piccoli gruppi stabili e facilmente identificabili, evitando lo svolgersi delle attività di intersezione tra gruppi, con lo scopo prioritario di semplificare la messa in atto delle misure di contenimento conseguenti a eventuali casi di contagio e limitarne l'impatto sulla comunità scolastica. Questa decisione, sebbene sia risultata la più sostenibile per garantire lo svolgimento delle attività educative e didattiche in presenza, ha limitato lo sviluppo di tutte quelle azioni previste per promuovere la continuità educativa nel recente sistema integrato 0-6 (CARE, 2015; Zaninelli, 2018; Falcinelli & Raspa, 2018; Moretti & Briceag, 2021). Nell'a. s. 2020/21 sono state istituite le cosiddette "bolle", ossia piccoli gruppi

autosufficienti formati dagli stessi bambini, che fanno riferimento alla stessa educatrice o insegnante e che usufruiscono di spazi dedicati (Miur, 2020). Per ciascuna “bolla” è stata prevista la riorganizzazione degli ambienti, per garantire a ciascun piccolo gruppo di avere a disposizione gli spazi e i materiali per svolgere le attività educative. In questo senso è stato fortemente incoraggiato, laddove possibile, l'utilizzo degli spazi esterni non solo per le attività di gioco libero, ma anche nell'ottica di promuovere l'*outdoor education*. La composizione delle “bolle” è stata gestita dal team educativo, che ha stabilito autonomamente i criteri per la costituzione dei piccoli gruppi, tenendo conto ad esempio dell'età, del genere e dei livelli di autonomia dei bambini.

2. Metodologia della ricerca

Per approfondire l'impatto sulla organizzazione dei servizi integrati 0-6, con particolare attenzione alla modalità di inserimento dei bambini nelle “bolle”, è stata condotta un'indagine esplorativa che ha coinvolto 15 educatrici di quattro servizi per la prima infanzia operanti sul territorio di Roma Capitale. Le strutture che hanno aderito volontariamente alla ricerca sono collocate in tre zone di Roma (Nord, Est e Centro), si tratta di un campionamento di convenienza con metodo non probabilistico. Il personale educativo interessato ha un'esperienza lavorativa che va dai 7 ai 30 anni.

Per la rilevazione dei dati sugli aspetti organizzativi nelle “bolle” e sulle modalità di svolgimento delle attività svolte con i bambini, sono stati utilizzati strumenti di tipo qualitativo e quantitativo. Come strumento di osservazione è stato scelto CLASS Prima Infanzia (La Paro, Hamre & Pianta, 2012, traduzione in italiano e adattamento di Moretti & Briceag, 2019). Si tratta di uno strumento strutturato che non ha una finalità valutativa, ma che consente di rilevare le dinamiche delle relazioni che si instaurano nel piccolo gruppo tra l'educatore e i bambini. La griglia CLASS Prima Infanzia è stata impiegata in due forme: in auto-osservazione e in etero-osservazione per effettuare una triangolazione tra differenti punti di vista e per approfondire attraverso questo procedimento la compren-

sione degli eventi osservati. In auto-osservazione è stato chiesto alle educatrici di avvalersi della griglia durante le attività educative svolte nel piccolo gruppo, cercando di riflettere sul proprio agire professionale. Per rilevare i dati in forma di etero-osservazione sono state individuate delle figure esterne alla struttura educativa, che sono state appositamente formate all'utilizzo consapevole della griglia di osservazione. A conclusione del periodo di osservazione sono stati effettuati dei focus group con le educatrici e i dirigenti delle strutture coinvolte, con l'obiettivo di approfondire il loro punto di vista in merito alla riorganizzazione delle attività educative nelle "bolle". I focus group (FG) sono stati svolti a distanza mediante la piattaforma Microsoft Teams e, con il consenso dei partecipanti, sono stati audioregistrati. Questo ha permesso la trascrizione integrale dei colloqui di gruppo e l'analisi del testo scritto. Per lo svolgimento dei focus group è stato individuato un moderatore, che ha assunto uno stile di conduzione non direttivo, e che è intervenuto specie quando il colloquio si discostava troppo dal tema centrale, cercando di promuovere il coinvolgimento dei partecipanti e facilitarne la comunicazione (Corrao, 2000). Nei FG sono stati esplorati diversi aspetti connessi alla riprogettazione delle attività educative. Per iniziare è stato chiesto di descrivere le modalità con cui sono state istituite le "bolle" e di esplicitare gli eventuali criteri presi a riferimento per la costituzione del piccolo gruppo. È stato chiesto poi di approfondire in che modo sono stati predisposti gli spazi sia interni sia esterni e di argomentare se e come il nuovo allestimento, insieme alla osservanza dei protocolli anti-covid, abbia comportato la riprogettazione delle attività educative e didattiche.

È stato richiesto agli operatori di condividere i principali punti di forza caratterizzanti la riprogettazione educativa e didattica a seguito della istituzione delle cosiddette "bolle" e le eventuali criticità riscontrate, riportando esempi specifici di situazioni problematiche. Sono state approfondite in particolare le eventuali differenze riscontrate nella socialità rilevata nelle relazioni tra pari, verificando se e in che modo l'istituzione delle "bolle" abbia rappresentato sul piano organizzativo una risorsa o soluzione efficace, o al contrario una limitazione. Riguardo ai tempi è stato chiesto alle educatrici e ai dirigenti di esprimersi in merito alla eventuale introduzione di

modifiche significative nella organizzazione delle routine della giornata educativa e nell'ottica della riprogettazione nel periodo post-emergenziale si è cercato di individuare gli eventuali aspetti da assumere e integrare nella futura progettazione didattica.

3. Principali esiti della ricerca

I principali esiti della ricerca evidenziano che il personale educativo si è impegnato, dal punto di vista dell'organizzazione degli spazi, nel riproporre l'allestimento degli angoli tradizionalmente presenti nell'ambiente educativo in ciascuna bolla, cercando in questo modo di garantire al bambino lo svolgimento di tutte le attività previste nel piano dell'offerta formativa. Emerge inoltre la valorizzazione dell'*outdoor education*, ovvero di una più efficace e convinta proposta ai bambini di attività da svolgere all'aperto, attraverso l'utilizzo di materiali non strutturati al fine di prevenire il contagio e nel contempo perseguire gli obiettivi stabiliti. L'analisi dei dati rilevati attraverso le griglie CLASS Prima Infanzia ha consentito di approfondire le diverse dimensioni osservate durante lo svolgimento delle attività nelle "bolle".

Per quanto riguarda il clima relazionale si evidenzia che, sia tra bambini, sia tra bambini e l'educatrice di riferimento, si siano sviluppate dinamiche relazionali positive e allargate anche se ristrette al piccolo gruppo, la cui istituzione sembrerebbe averne favorito l'emersione (Tab. 1). Nei servizi educativi esaminati le "bolle" sono state costituite con un massimo di 8 bambini e bambine, e tale soluzione ha indubbiamente reso possibile l'instaurarsi di un clima relazionale ricco e positivo. In tale contesto è stata riscontrata anche una maggiore consapevolezza e attenzione da parte delle educatrici agli stati d'animo dei piccoli, che si è manifestata con una maggiore velocità di formulazione delle risposte date a seguito delle richieste dei bambini (Tab. 1).

Si rileva anche un'alta sensibilità emotiva delle educatrici nell'interazione intrattenuta con i bambini nel piccolo gruppo. In merito a questa dimensione le medie rilevate in ciascun descrittore della griglia CLASS Prima Infanzia risultano essere simili per i punti di vista

considerati. Da una parte lo svolgimento delle attività educative in piccoli gruppi composti sempre dagli stessi bambini, ha facilitato il lavoro delle educatrici, e dall'altro lato i bambini in un gruppo più contenuto hanno potuto esprimersi esercitando maggiori capacità attentive.

		Clima Positivo (CP+)			Sensibilità dell'educatore (SE)		
		Relazioni	Gesti affetto	Rispetto	Consapevolezza degli stati d'animo dei bambini	Reazione alle richieste da parte dei bambini	Reazione da parte dei bambini
AUTO	Media	5,94	6,41	6,29	6,41	6,06	6,24
	Dev. St.	0,9	0,8	1,1	0,62	1,09	0,97
ETERO	Media	5,47	5,53	6,18	6	5,88	5,76
	Dev. St.	1,74	1,7	1,33	0,71	1,32	1,44

Tab. 1. Valori delle medie e della deviazione standard relative alle dimensioni di CLASS Prima Infanzia «clima positivo» e «sensibilità dell'educatore» in autovalutazione e in eterovalutazione

Si riscontra anche una maggiore «facilitazione del processo di sviluppo dell'apprendimento» dei bambini (Tab. 2). Con l'istituzione dei piccoli gruppi, sembra essere stata favorita una maggiore applicazione e capacità di concentrazione dei bambini, che per questo motivo risultano essere più attenti e curiosi rispetto al periodo in cui si trovavano inseriti nella sezione tradizionale, di massima frequentata da un numero più consistente di coetanei. Le criticità rilevate mediante l'osservazione riguardano in particolare la difficoltà di proporre nelle “bolle” attività incentrate sul contatto tra bambini, così come l'impossibilità di lavorare per “sezioni aperte” e di collaborare con altre sezioni o gruppi presenti all'interno della stessa struttura.

I descrittori della dimensione «sviluppo del linguaggio» consentono di annotare la capacità delle educatrici di promuovere scambi verbali significativi con i bambini, nonché l'abilità di avvalersi di un lessico vario per arricchire il vocabolario dei piccoli. Dall'analisi dei dati (Tab. 2) si può osservare che i valori delle medie sono alti sia riguardo alla promozione degli scambi verbali tra bambini, sia nella capacità degli educatori di riprendere e rilanciare le affermazioni dei piccoli ampliando gli scambi comunicativi.

		Facilitazione processo sviluppo apprendimento (FPSA)			Sviluppo del linguaggio (SL)		
		Strategie di facilitazione attivate	Sviluppo cognitivo	Coinvolgimento attivo dei bambini	Uso della lingua orale	Ripetizione ed arricchimento degli scambi verbali	Verbalizzazione e scambi verbali sulle azioni svolte
AUTO	Media	6,41	6,06	6,24	5,59	6	5,88
	Dev. St	0,71	1,03	0,83	0,8	0,79	0,99
ETERO	Media	5,76	5,41	5,53	5,47	5,65	6,06
	Dev. St	1,3	1,37	1,18	1,12	1,32	1,2

Tab. 2. Valori delle medie e della deviazione standard relative alle dimensioni di CLASS Prima Infanzia «facilitazione del processo di sviluppo dell'apprendimento» e «sviluppo del linguaggio» in autovalutazione e in eterovalutazione

I dati rilevati mediante le griglie di osservazione sono stati approfonditi mediante la conduzione di focus group con le educatrici e con le coordinatrici dei servizi educativi partecipanti alla ricerca. Dall'analisi dei FG è emerso un numero di interventi adeguato alla durata del focus group e un coinvolgimento positivo nell'interazione tra operatori dei servizi 0-6. Le coordinatrici sono spesso intervenute nei FG prendendo in esame i contenuti delle linee guida MIUR o commentando alcune questioni riguardanti l'assetto organizzativo dei servizi; le educatrici, soprattutto quelle con più anni di servizio, hanno concentrato i loro interventi su varie problematiche connesse alla rimodulazione degli obiettivi, alla riprogettazione delle attività da proporre ai bambini inseriti nelle "bolle". Dai FG in merito alle modalità con cui sono state istituite le "bolle" e agli eventuali criteri adottati per la costituzione del piccolo gruppo, è emerso che le educatrici hanno preso in considerazione l'età, il genere e le competenze acquisite dei bambini in modo da costituire piccoli gruppi omogenei.

Nel corso dei FG le educatrici, le insegnanti e le coordinatrici pedagogiche sono state invitate ad approfondire le modalità di allestimento degli spazi interni e di quelli esterni e a ragionare su come il nuovo *setting* abbia comportato la riprogettazione delle attività. Le educatrici hanno riferito che per ogni "bolla" è stato riproposto l'insieme degli angoli che tradizionalmente caratterizzano l'organizzazione dei servizi 0-6 in Italia (ad esempio: l'angolo dell'affettività, della psicomotricità, della lettura, della cucina). Tale organizzazione è stata effettuata nel rispetto dei protocolli anti-Covid, e con l'obiettivo di far utilizzare agli stessi bambini i materiali messi a disposi-

zione per ciascuna “bolla”. La riprogettazione degli spazi interni e di quelli esterni sembra avere contribuito in positivo a promuovere le capacità attentive dei bambini, così come è stato rilevato sia con lo strumento CLASS Prima Infanzia, sia mediante la conduzione dei FG. Al riguardo l’educatrice A.G. ha dichiarato: “con l’istituzione dei piccoli gruppi, si favorisce una maggiore concentrazione dei bambini, e si riscontra una conseguente minore possibilità di distrazione”. Il piccolo gruppo sembra inoltre favorire l’inserimento, fase ritenuta delicata e strategica per aiutare il bambino a scoprire il nuovo ambiente e a sviluppare la propria individualità. L’educatrice M. C. in merito ha affermato che “inserire un bambino in un piccolo gruppo è più semplice rispetto al grande gruppo, perché l’ambiente è più raccolto, meno dispersivo e c’è una maggiore attenzione al singolo”.

Relativamente all’utilizzo degli spazi esterni si è fatto riferimento ad una valorizzazione dell’*outdoor education*, poiché “la scuola all’aperto aiuta lo sviluppo della concentrazione del bambino. Le attività strutturate all’aperto sono state di grande aiuto ai bambini, un ambiente allestito anche all’esterno rappresenta un’ottima soluzione per permettere la conoscenza di nuovi stimoli e scoprire come poter lavorare con la natura” (M.C.) Le riflessioni emerse nei FG confermano alcuni punti di criticità rilevati nella fase di osservazione, come, ad esempio, la mancanza della osservazione reciproca tra educatrici e tra bambini nella situazione emergenziale. Ha affermato in merito una operatrice “anche per noi educatrici il fatto di avere altre colleghe che osservano lo stesso bambino vuol dire molto. Per me era un aiuto; questo manca sia ai bambini che a noi, era un punto di forza. Anche nella didattica stessa” (L. S.).

Un ulteriore elemento di criticità segnalato dalle educatrici è quello della limitazione delle occasioni di incontro e di socialità positiva allargata con altri bambini al di fuori del piccolo gruppo. Una educatrice ha riferito che “il bambino non è libero di muoversi tra i diversi ambienti. In particolare, i bambini all’interno delle “bolle” sono molto limitati nelle attività motorie e psicomotorie che solitamente si svolgevano in un grande ambiente ora diviso” (R. T.). In tale contesto le educatrici segnalano la difficoltà di operare in modo da favorire la socializzazione tra bambini di differenti fasce di età, di

sviluppare relazioni interpersonali di tipo verticale e di promuovere attività di *peer tutoring*.

4. Considerazioni conclusive

Nel complesso gli esiti della ricerca esplorativa (Domenici, Lucisano & Biasi, 2021) paiono contribuire ad approfondire la riflessione pedagogica e didattica sulle attività di riprogettazione nei servizi educativi integrati 0-6 a partire dalla osservazione sistematica di alcune esperienze maturate sul campo durante il periodo emergenziale. Gli esiti dell'indagine, inoltre, contribuiscono certamente ad aggiornare la riflessione sul primo punto proposto da Ferrière (1925), relativo alla "Organizzazione" scolastica, e aiutano a contestualizzarla con particolare riferimento alle modalità di raggruppamento degli studenti e alla guida degli stessi da parte di un educatore di riferimento. Quanto rilevato durante l'istituzione delle "bolle" e quanto è stato appreso nel dare risposte efficaci alla sfida emergenziale, può essere di supporto alla ridefinizione dell'offerta educativa dei servizi zerosei nel periodo post-emergenziale.

Le evidenze raccolte attraverso lo strumento CLASS Prima Infanzia (La Paro, Hamre & Pianta, 2012, traduzione in italiano e adattamento di Moretti & Briceag, 2019) e con la conduzione di focus group (Corrao, 2000), hanno consentito di individuare sia alcuni aspetti critici dei servizi zerosei che andrebbero presidiati con attenzione, sia di focalizzare alcuni elementi positivi, che possono essere riproposti nel futuro nella prospettiva di qualificare i servizi educativi. Gli strumenti di rilevazione scelti si sono dimostrati pienamente coerenti con il disegno della ricerca e con gli obiettivi prefissati. Nello specifico: lo strumento CLASS Prima Infanzia impiegato sia in autovalutazione, sia in eterovalutazione da osservatori esterni al servizio, ha permesso di osservare in modo analitico, attraverso l'individuazione di alcune dimensioni declinate con specifici descrittori di comportamenti osservabili nella loro intensità o frequenza, alcuni aspetti importanti che hanno caratterizzato l'esperienza di applicazione della organizzazione per "bolle" nell'ambito dei servizi zerosei; anche i focus group, sono risultati un valido stru-

mento per offrire agli attori partecipanti alla ricerca la possibilità di far sentire la propria “voce”, ovvero di poter esprimere il proprio punto di vista in merito all’inattesa richiesta di procedere velocemente nella riorganizzazione degli ambienti e delle attività educative del nido, predisponendo piccoli gruppi di lavoro, definiti “bolle”, dentro cui circoscrivere il perimetro delle relazioni possibili tra educatrice e bambini e tra coetanei.

La triangolazione dei dati e delle informazioni raccolti mediante CLASS Prima Infanzia e con la conduzione dei focus group ci ha restituito una rappresentazione della organizzazione per “bolle” che pare somigliare alla raffigurazione del cosiddetto Giano Bifronte. Infatti, da una parte le evidenze convergono nel connotare il piccolo gruppo o “bolla” come una soluzione efficace nel garantire un ambiente sicuro capace di rendere possibile una socialità intensa e diffusa, almeno sul piano degli scambi verbali personalizzati, tra pari e con l’educatrice assegnati alla stessa “bolla”. Dall’altra parte tuttavia troviamo il secondo volto nascosto del Giano Bifronte, che nella fattispecie consiste negli ostacoli che impediscono alle educatrici di operare al fine di favorire la socializzazione tra bambini di diverse sezioni e di differenti fasce di età, di promuovere attività di *peer tutoring* e di sviluppare esperienze e progetti volti a estendere progressivamente la socialità positiva oltre la “bolla” e la sezione, tra sezioni e soprattutto tra nido e scuola dell’infanzia, anche nella prospettiva di favorire la continuità educativa e didattica tra i due segmenti che concorrono a formare il sistema zerosei (Moretti & Briceag, 2020). L’indagine suggerisce di prendere in seria considerazione il disagio manifestato dalle educatrici per la mancanza di opportunità di confronto tra colleghe dovuta alla emergenza sanitaria, suggerisce altresì di non sottovalutare le difficoltà incontrate sia dagli operatori, sia dai bambini, conseguenti alla impossibilità “oggettiva” di procedere nella direzione indicata dal D.lgs. 65/2017 e ribadita dal Documento base “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei” (Miur, 2021), ovvero quella della attivazione di collaborazioni interistituzionali di tipo verticale, tra servizi e scuole dell’infanzia, in stretta collaborazione con le famiglie, nella prospettiva di contribuire in modo fattivo e con approccio scientifico alla costruzione del Sistema educativo integrato.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). Le attività proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione, Atti del X Congresso scientifico SIRD*, 516-533.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2021). Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the “restart”. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 138-149.
- Bottigli, L. & Falaschi E. (2020). L'educazione “a distanza”. Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti “zerosei”. *Studium Educationis*, 21(3), 182- 202.
- CARE (2015). *Overview of quality monitoring systems and results of moderator analysis*. Utrecht: University.
- Chan Dayal, H. & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347.
- Choi, Y. (2020). A study on the emotional experiences of child care teachers and changes in their daily routine in centers after COVID-19. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 22(1), 253-279.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G. Lucisano, P. & Biasi, V. (Eds.) (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: Mc Graw Hill.
- Falcinelli, F. & Raspa, V. (eds.) (2018). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles Nouvelles, *Pour l'ère nouvelle, Revue Internationale d'éducation Nouvelle*, 4(15), 4-8.
- Gigli, A. (Ed.) (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Junior-Bambini.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Toddler*. Lewisville: Kaplan.
- MIUR (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65). Documento base. Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”. [https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-\(ultima-consultazione-20-novembre-2021\)](https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-(ultima-consultazione-20-novembre-2021)).
- MIUR (2020). Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia. Disponibile online <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/doc-02426720200803184633.pdf/95304f45-f961-bffc-5c6a-8eed6b60fc92?t=159653399327> (ultima consultazione 16 ottobre 2021).

- MIUR (2017). Decreto Legislativo n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Disponibile online <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (ultima consultazione 27 novembre 2021).
- MIUR (2021). Piano scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione. Disponibile online https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf (ultima consultazione 27 novembre 2021).
- Moretti, G. & Briceag, C. B. (2020). Progettazione educativa e dispositivi per valorizzare la continuità nel Sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6 anni. In S. Polenghi, G. Cappuccio & G. Compagno (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 758-770). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moretti, G., Briceag, C. B., & Morini, A.L. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *Q-times*, (2), 405-419.
- Zaninelli, F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei anni. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior Gruppo Spaggiari.

VI.

Per una nuova didattica inclusiva nel periodo digitale e pandemico
For a new inclusive education in the digital and pandemic period

Paolina Mulè

Università degli Studi di Catania

Giuseppe Spadafora*

Università della Calabria

Abstract

L'iniziativa promossa dalla SIRD di riproporre una possibile nuova riflessione sulla didattica a distanza di cento anni dalla Educazione nuova e dai 30 punti di Ferrière è estremamente importante in un mondo globale e digitale che ha bisogno dopo la Pandemia di ipotizzare un nuovo paradigma formativo nella scuola e nella società, che peraltro il nuovo *Manifesto* dovrà prendere in considerazione (Bottero, 2021). Tra i dieci nuovi spunti presenti nel *Manifesto* appare rilevante il punto VIII, nel quale si riflette sempre più sull'esigenza di avere una scuola intesa come ambiente inclusivo (29), ma anche il punto inerente la sfida digitale (37). Si tratta di costruire una scuola che sia davvero un ambiente inclusivo, in cui l'educazione rappresenti concretamente un bene comune dentro e fuori dalla scuola stessa attraverso i vari sviluppi del digitale.

The initiative promoted by SIRD to re-propose a possible new reflection on distance teaching after a hundred years from New Education and the 30 points of Ferrière is extremely important in a global and digital world that needs, after the Pandemic, to hypothesize a new training paradigm in school and in society, which the new Manifesto will have to take into consideration (Bottero, 2021).

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori: Paolina Mulè ha elaborato la premessa e il paragrafo 1, Giuseppe Spadafora il paragrafo 2, mentre entrambi gli autori hanno elaborato le conclusioni.

Among the ten new ideas present in the Manifesto, point VIII is relevant, in which the need to have a school understood as an inclusive environment (29) is increasingly reflected, but also the point concerning the digital challenge (37). In this short essay the Authors reflect on the construction of a school that is truly an inclusive environment, in which education concretely represents a common good inside and outside the school itself through the various digital developments.

Parole Chiave: educazione progressiva; didattica inclusiva; docenti; scuola laboratorio.

Keywords: progressive education; inclusive didactics; teachers; laboratory school.

1. Premessa

L'iniziativa promossa dalla SIRD di riproporre una possibile nuova riflessione sulla didattica a distanza di cento anni dalla Educazione nuova e dai 30 punti di Ferrière è estremamente importante in un mondo globale e digitale che ha bisogno dopo la Pandemia di ipotizzare un nuovo paradigma formativo nella scuola e nella società, che peraltro il nuovo *Manifesto* dovrà prendere in considerazione (Bottero, 2021). Tra i dieci nuovi spunti presenti nel *Manifesto* appare rilevante il punto VIII, nel quale si riflette sempre più sull'esigenza di avere una scuola intesa come ambiente inclusivo (29), ma anche il punto inerente la sfida digitale (37). Si tratta di costruire una scuola che sia davvero un ambiente inclusivo, in cui l'educazione rappresenti concretamente un bene comune dentro e fuori dalla scuola stessa attraverso i vari sviluppi del digitale. In ragione di ciò l'insegnante, oggi, ha necessità di implementare una nuova didattica nel periodo digitale e pandemico, che crei un equilibrio tra la trasmissione delle conoscenze e i bisogni, i talenti, le lacune degli allieve/i nel corso della sua formazione; un equilibrio tra il mondo digitale e quello reale; un equilibrio tra la governance e il progetto culturale e formativo delle future generazioni. A tal proposito ab-

biamo pensato di sviluppare i suddetti punti nodali in base alle tradizioni culturali del passato che hanno determinato in Europa e nel nostro paese in particolare, dal secondo dopoguerra in poi, la nascita della tradizione della scuola democratica (Mulè, 2008; Spadafora, 2017) e oggi inclusiva, nella quale sia gli studenti ma anche i docenti devono acquisire la competenza digitale vera sfida del nostro tempo (Cottini, 2017; D'Alonzo, 2018, Rivoltella, 2019).

2. Le radici storico-teoretiche dell'*Educazione Nuova*: lo sviluppo dell'*educazione progressiva* nel panorama americano

Dai molteplici studi pedagogici italiani ed europei degli ultimi venti anni del XX secolo, si ravvisa quanto il modello moderno educativo, a cavallo tra '800 e '900, sia stato condizionato e trasformato dai repentini cambiamenti socio-culturali e politici dominanti in America ma anche in Europa, sebbene l'educazione sia stata e continua ad essere sovente considerata come la sola speranza per risolvere tutti i problemi incalzanti: sociale, razziale, politico ed etico. In questo senso, la riflessione pedagogica ma anche la ricerca storico-teoretica dell'educazione mostrano ampiamente quanto, in ogni epoca, a partire dall'antichità, si siano alimentati conflitti tra pedagogisti promotori di vecchi metodi (i tradizionalisti) e quelli promotori di nuovi metodi (i progressisti), (Spadafora, 1997) , anche se a dire di Ernesto Codignola, tra la fine dell'800 e gli inizi del '900 «[...] il solo Dewey è riuscito a giustificare da un punto di vista organico e molto saldo i motivi centrali che alimentano dal profondo la rivoluzione in atto in numerose scuole europee ed americane». [Codignola, 1963 (1946)].

Negli Stati Uniti, senza dubbio è lo stesso Washburne, a ricordare le trasformazioni socio-culturali e pedagogiche che il “Chicago Institute”, presieduto dal colonnello Parker, prima figura di spicco dell'educazione progressiva della metà dell'800, apportò a partire dall'asilo fino alla scuola preparatoria per gli insegnanti, in un particolare periodo politico in cui l'innovazione e il progresso divennero categorie significative per un cambiamento possibile che incomincia a registrarsi nelle scuole americane “progressive”. A tal proposito, lo

stesso “Chicago Institute” dovette insediarsi nella parte meridionale di Chicago, trasformandosi in “Istituto di Pedagogia”, mentre a nord di Chicago, alcuni genitori, constatando i risultati dei metodi nuovi, insistettero affinché questa educazione si mantenesse. Da qui, l’istituzione della prima scuola privata “F.W. Parker”, guidata dall’allieva di Parker, Flora Cooke, che fu appoggiata fortemente dalla signora Emmons Blaine, a casa della quale lo stesso Dewey tenne numerose conferenze. In questa prospettiva, definire l’“educazione progressiva” non è facile, in quanto si trasforma continuamente, in virtù dei nuovi problemi che sorgono nel corso delle varie esperienze da cui si ricavano sempre nuovi metodi di soluzione.

A tal proposito, a dire di Washburne, l’“educazione progressiva” «costituisce il tentativo di tenersi allineati, nel campo pedagogico, col progresso scientifico e con quello dell’umanità. Si sforza di applicare il numero sempre più grande di cognizioni nuove ai metodi con i quali i ragazzi d’ambo i sessi vengono aiutati a diventar maturi. Cerca di far uso delle cognizioni scientifiche e dell’umana esperienza per offrire a ogni giovane l’opportunità di sviluppare le sue possibilità e i suoi interessi e assolvere ai propri compiti in un mondo mutevole. Lo aiuta a vedere il proprio bene come qualcosa di inseparabile da quello degli altri» (Washburne, 1942, p. 63).

Analizzando, in effetti, il pensiero dell’educazione progressiva americana, che ha avuto la sua massima diffusione, con il suo esponente di spicco, John Dewey (Wallenrod, 1932), attraverso le sue opere *Democracy and Education* (Dewey, 1916) ed *Experience and Education* (Dewey, 1938) si evince già chiaramente il forte dibattito presente tra la scuola tradizionale e quelle scuole di orientamento attivo o progressivo, riscontrabile anche con dimostrazioni inconfutabili da una massiccia indagine proposta in America su scala nazionale, intitolata *Eight-Year Study*, che durò dal 1932 al 1940 (Aikin, 1942). «Si trattava di vedere se la preparazione che gli allievi ricevevano nelle scuole a orientamento attivo o progressivo riusciva più o meno proficua di quella delle scuole tradizionali ai fini degli studi universitari» (Washbourne, 1942). Ovviamente, per comprendere i motivi del dibattito esistente tra la scuola tradizionale e le scuole di orientamento “attivo” o “progressivo”, è opportuno delinearne, seppure brevemente, le radici storico-pedagogiche che risal-

gono al pensiero del fervido propugnatore della nuova educazione e delle “scuole progressive” negli Stati Uniti, il colonnello Francis Weyland Parker, dal quale sia Dewey che Washburne furono influenzati [Codignola, 1963 (1946)].

A tal proposito, la considerazione di Washburne è significativa.

«quando la prima guerra mondiale ebbe termine, un piccolo gruppo di esponenti di questa “nuova educazione” s’incontrò a Calais e fondò, [nel 1921], quell’organismo che venne chiamato “New Education Fellowship” (Associazione dell’Educazione Nuova), con gli stessi programmi che negli Stati Uniti dovevano contraddistinguere l’Associazione per l’Educazione Progressiva [...], fondata nel 1919. Il movimento si estese rapidamente e cominciò ad influire sulle scuole pubbliche come su quelle private. Nel 1927, vi erano sezioni in moltissime parti del mondo [...] Cinque anni più tardi, a Nizza, l’Associazione per l’Educazione Progressiva si fuse alla “New Education Fellowship”, come sezione degli Stati Uniti» [(Codignola, 1963 (1946)]. È chiaro che, prima ancora che in Europa, già negli Stati Uniti si diffondeva il movimento delle scuole progressive, come peraltro ben si evince in *Che Cos’è l’Educazione Progressiva?*, quando Washburne afferma: «Negli Stati Uniti l’uomo che John Dewey ha giustamente definito “il padre dell’educazione progressiva”, fu il colonnello Francis W. Parker. Dopo aver visto le sofferenze durante la nostra Guerra di Secessione, il colonnello Parker sentì che se gli uomini avessero avuto una giusta educazione avrebbero risolto i loro problemi senza massacrarsi. Ed egli, al pari di Pestalozzi e di Froebel prima di lui, possedeva un affetto e una comprensione innati per i bambini e si ribellava ai misfatti commessi su di loro dall’educazione tradizionale» (Washburne, 1942).

Per quanto riguarda l’Europa, è nota l’ipotesi, probabilmente non esatta, secondo cui i primi movimenti delle Scuole Nuove e, dunque, dell’educazione nuova e dei metodi attivi si svilupparono, a partire da figure come Cecil Reddie in Inghilterra, con la sua “New School” del 1889, diretta per ben 38 anni sino al 1927, Haden Badley, F.W. Sanderson e di E.F. O’Neill; in Francia E. Demolins con la sua «École des Roches», coadiuvato dalla moglie e poi da G. Bertier e dal genero prof. Garrone. Sulla stessa scia si pone un’altra figura, sebbene provenisse dalle scuole del Ribot e Binet, C. Cousinet con il

suo «metodo del lavoro libero per gruppi», ma anche B. Profit, C. Freinet, O. Decroly con la sua «École de l'Ermitage», fondata a Bruxelles; in Germania E. Lietz con le sue «Landerziehungsheime» (case di educazione in campagna), che ha suscitato l'interesse di due educatori: *Paolo Geheeb e Gustavo Wyneken*, i quali fondarono altre scuole che pullularono in Germania, Svizzera e Austria; e ancora, in Germania si ricorda la figura di G. Kerschensteiner con la «Scuola del lavoro». In Svizzera, precisamente a Ginevra si ricordano, all'inizio dell'età moderna J.J. Rousseau e Pestalozzi, poi E. Claparède che fondò nel 1912 l'Istituto J.J. Rousseau chiamato prima l'Istituto delle Scienze dell'Educazione, luogo d'incontro dei più grandi studiosi innovatori della scuole nel mondo. Sembra, a dire di Codignola, che a coniare il termine «scuola attiva» fosse stato Pietro Bovet. A Ferrière che partecipò nel 1921 a Calais alla fondazione della «Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle», le cui idee innovative furono diffuse dai vari periodici di tutto il mondo: in Italia con «L'educazione nazionale»; in Germania con il «Das werdende Zeitalter»; in Francia e Svizzera francese con «Pour l'ère nouvelle»; in Inghilterra con «The New Era»; in Belgio con «Vers l'école active»; negli Stati Uniti «The Progressive Education», R. Dottrens; nell'Unione Sovietica A.S. Makarenko con la sua «Colonia di lavoro Massimo Gorki»; in Italia M. Montessori con la sua «Casa dei bambini dell'Istituto Romano di beni stabili»; A. Franchetti con le sue scuole rurali di «La Montesca e di Rovigliano» (Città di Castello); G. Pizzigoni con la sua «Scuola Rinnovata» a Ghisolfia (Milano); G. Cena e A. Marcucci con le scuole «dell'Agro Romano», in cui si sperimentarono innovazioni didattiche, come pure si ricordano altri educatori che operarono nell'ambito delle scuole «dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno» e «dell'Ente Nazionale di Cultura» di Firenze; G. Lombardo Radice con la sua «Scuola Serena»; le sorelle Agazzi con gli «Asili sulla Casa dei bambini»; E. Codignola con la «Scuola-città Pestalozzi» di Firenze. Demolins, 1897; Wells, 1925; Ferrière, 1928.

L'«Associazione per l'Educazione Progressiva» (Morgan, 1949), che fu fondata dopo la I guerra mondiale, in cui si consumarono crimini di guerra che suscitavano sgomento da parte di alcuni “educatori progressisti”, che gestirono le scuole progressive private che si

erano sviluppate negli Stati Uniti, tanto da incominciare a promuovere l'idea di applicare i principi dell'educazione progressiva nelle scuole americane (Mulè, 2008).

Lo sviluppo di tale «Associazione» diede luogo soprattutto dopo gli anni '30 a una trasformazione generale della pedagogia e delle scuole americane, giacché molti furono gli Enti finanziatori, che la sostennero, si pensi *all'Ente Generale per l'Istruzione della Fondazione Rockefeller*, alla *Corporazione Carnegie*. Tali scuole dapprima si svilupparono come scuole attive e, poi, come scuole progressive. «Nello stesso tempo, gli obiettivi della educazione progressiva (e l'attività dell'Associazione) si estesero dal primo tipo di scuola, quello che vedeva nel fanciullo il centro d'ogni attività, per insistere sempre più sullo sviluppo di un civismo creativo, responsabile e democratico – metà questa che era in nuce nell'opera del colonnello Parker e che non era mai stata abbandonata» (Washburne, p. 68).

Tuttavia, l'idea avanzata «dall'Associazione» circa la formazione di un nuovo ordine sociale attraverso le scuole, allarmò notevolmente i tradizionalisti, cosicché, all'inizio della II guerra mondiale, negli Stati Uniti s'incominciò a respirare un'atmosfera conservatrice che pervase anche la pedagogia e penalizzò la stessa «Associazione», il cui numero degli iscritti diminuì notevolmente, anche quando essa, intorno alla fine degli anni '50, cambiò denominazione in «American Education Fellowship» (Associazione dell'Educazione Americana), che solo nei successivi anni si radicherà in tutto il mondo per promuovere le tecniche e i principi dell'educazione progressiva. Nell'ambito delle scuole progressive in America, è palese la distinzione e peculiarità di tre indirizzi specifici per i vari metodi sperimentati, i cui fervidi e famosi esponenti furono Washburne, Kilpatrick, Patri e Parkhurst. Lo stesso Washburne sostenne che: «[...] quando ci accingiamo a qualunque descrizione concreta di una scuola progressiva, notiamo che la scuola è già andata oltre i limiti della nostra descrizione. In senso lato, possiamo affermare che l'educazione progressiva è quella che si perfeziona ininterrottamente; non ha leggi determinate, non ha alcun complesso immutabile di cognizioni da impartire, né ha un metodo da applicare costantemente. Essa è sempre viva e operante» (Washburne, 1942).

Sebbene manchino metodi precisi caratterizzanti l'educazione

progressiva, si possono individuare aspetti comuni riscontrabili nelle seguenti categorie di analisi: *il ruolo dell'insegnante, l'aula, la disciplina, i metodi, gli scopi dell'educazione stessa*. È opportuno, tuttavia, sottolineare, in maniera più puntuale, che già intorno agli anni '30, lo stesso Dewey, intervenne a confutare l'erronea interpretazione delle "scuole nuove" e, dunque, dell'educazione progressiva stessa dei fautori americani (progressisti), che pur tentando di "rovesciare" la visione tradizionale della scuola, si distaccarono, in verità, dai presupposti di fondo della sua stessa teoria pedagogica e filosofica, perché diedero spazio, rifacendosi peraltro a un pensiero comunque retrogrado, al mito della libertà, della spontaneità del 'fanciullo' in educazione e nella didattica di natura rousseauiana, all'esaltazione dell'esperienza senza alcun fondamento teorico. Ciò è avvalorato, per quanto concerne l'antinomia autorità/libertà, come sostenne Codignola nell'*Introduzione a Esperienza ed Educazione*, dal fatto «che molti fautori delle "scuole nuove", come lamenta il Dewey, abbiano interpretato in senso meramente negativo il movimento è innegabile, e non poteva essere diversamente. Essi non hanno superato inverandole le posizioni della vecchia didattica, ma le hanno rovesciate. Per esempio il concetto tradizionale di disciplina, estrinseco e formale, ma non privo di una sua validità, che non si può respingere del tutto senza negare l'educazione stessa, non è stato superato approfondendolo, interiorizzando la fonte oggettiva della legge, ma è stato respinto in nome di una mitologica libertà di natura, che si ispira a Rousseau, libertà che l'educatore non dovrebbe violare. È questo uno dei peggiori vizi d'origine della scuola attiva. Autorità e libertà, è risaputo, sono termini correlativi e complementari. Hanno valore nell'unità; separati diventano mere entità verbali» (Dewey, 1938).

Mentre, per quanto riguarda il concetto di esperienza, Dewey muove dei richiami critici circa il fatto che i termini di "esperienza" e di "educazione" non sono equivalenti, sicché «credere che ogni educazione autentica proviene dalla esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono essere equivalenti. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore» (Dewey, 1938) e che è necessario sviluppare una teoria del-

l'esperienza, una filosofia dell'educazione fondata su una filosofia dell'esperienza, “*mediante l'esperienza per l'esperienza*”, secondo la categoria della continuità o il continuum sperimentale, se si vuole dare un indirizzo nuovo alle scuole.

In tal senso, «[...] fino a che l'esperienza non è concepita in modo che quello che ne risulta sia un piano che permetta di decidere circa la materia di studio, i metodi d'istruzione e di disciplina, l'arredamento materiale e l'organizzazione sociale della scuola, essa è campata in aria.[...] Che l'educazione tradizionale fosse una 'routine' in cui i piani e i programmi erano trasmessi dal passato, non implica affatto che l'educazione progressiva debba essere una improvvisazione» (Dewey, 1938).

In sintesi, l'educazione progressiva costituisce il tentativo di stare al passo con i cambiamenti del tempo, nel campo pedagogico, grazie al progresso scientifico con lo scopo di migliorare l'umanità. Si sforza di applicare nuovi metodi didattici, in base agli studenti e alle studentesse che diventano non esclusivamente i destinatari del processo formativo ma sono attori protagonisti del proprio processo d'apprendimento, sperimentando concretamente attraverso il fare la comprensione delle proprie conoscenze. Lo scopo della *scuola progressiva* e, quindi, anche dell'*Educazione nuova* è quella di utilizzare le conoscenze scientifiche e l'umana esperienza per offrire ad ogni giovane l'opportunità di sviluppare le sue possibilità e i suoi interessi e assolvere i propri compiti in un mondo che sempre muta.

3. La didattica inclusiva: alcuni fondamenti

In questa prospettiva, *l'Educazione Nuova* fa proprie le nuove sfide del XXI secolo (X), per cui è fondamentale che la pedagogia non sia più settoriale e condizionata dai raggruppamenti disciplinari che devono rimanere a presidio delle specializzazioni, ma offra uno sguardo lungo e ampio per cogliere la questione educativa in tutta la sua complessità. Ecco che, oggi, riproporre una possibile nuova riflessione sulla didattica a distanza di cento anni dalla *Educazione nuova* e dai 30 punti di Ferrière è estremamente importante in un mondo globale e digitale, che ha bisogno dopo la Pandemia di ipotizzare un

nuovo paradigma formativo nella scuola e nella società, che peraltro il nuovo *Manifesto* dovrà prendere in considerazione (Bottero, 2021).

Tra i dieci nuovi spunti presenti nel *Manifesto* appare rilevante il punto VIII, nel quale si riflette sempre più sull'esigenza di avere una scuola intesa come ambiente inclusivo (29), ma anche il punto inerente la sfida digitale (37). Si tratta di costruire una scuola che sia davvero un ambiente inclusivo, in cui l'educazione rappresenti concretamente un bene comune dentro e fuori dalla scuola stessa attraverso i vari sviluppi del digitale.

Il modello teorico di riferimento è l'*Inclusive Education* che rappresenta l'*Atto di indirizzo* in materia di istruzione ed educazione, che segue quanto già precisato a livello internazionale dalla *Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite* nel 2000, in cui si preannunciava l'obiettivo centrale *dell'Educazione per tutti*¹ insieme ad altri, che dovevano raggiungersi entro il 2015, partendo dall'esercizio di quanto già affermato nella *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948 e nel Manifesto del modello dell'*Inclusive Education* con la *Dichiarazione di Salamanca* del 1994 che si fondano sulla considerazione delle differenze non come ostacolo, ma come risorsa per l'educazione e come esigenze a cui rispondere in maniera adeguata.

Ne consegue che la nuova didattica deve:

1. focalizzare l'attenzione sul concetto di centralità dello studente che è stato uno dei perni del sistema scolastico della scuola democratica. Basti pensare alla relazione docente e studente, alla gestione delle dinamiche, i conflitti che nascono all'interno della classe o anche tra alunno e insegnante; alla realizzazione di una positiva comunicazione didattica. Non è solo l'importanza dell'ambiente di apprendimento da progettare da parte degli insegnanti per fare sviluppare le potenzialità inesprese degli studenti e delle studentesse, ma è un equilibrio da chiarire tra ricchezza
-
- 1 Si ricorda che si comincia a parlare di Educazione per tutti con il programma Unesco, *Education for All* fin dal 1990 in occasione della Conferenza che si svolse a Jomtien in Thailandia che si poneva l'obiettivo di alfabetizzare i più poveri presenti nei Paesi in via di sviluppo.

- dei contenuti, metodologie e didattiche da sviluppare, diversità di ogni studente, potenzialità da far sviluppare;
2. garantire un equilibrio tra la trasmissione dei contenuti e le competenze da acquisire. Le varie, forse troppe metodologie che si sono sviluppate e continuano a svilupparsi devono tenere conto di un possibile equilibrio tra questi due sistemi. Oggi, in particolare si ricorda l'integrazione tra il modello didattico di Bloom e quello della didattica per competenze, in cui si focalizza l'attenzione non solo sul raggiungimento di obiettivi cognitivi ma anche sullo sviluppo delle abilità e delle competenze disciplinari, tecnico-professionale e trasversale;
 3. valorizzare la diversità in classe ma ciò implica necessariamente una riflessione sulle questioni della progettazione interdisciplinare, sulla individualizzazione e sulla personalizzazione. Tutti aspetti che una nuova didattica deve rivedere in ottica inclusiva;
 4. ripensare una didattica per tutti e per ciascuno attraverso la categoria del digitale che in un certo senso ha ridefinito la categoria dell'apprendimento ma anche i processi di insegnamento attraverso la formazione a distanza con la didattica integrata che la pandemia ha imposto ed ha mutato completamente, per cui si è appurato che i concetti di spazio- tempo, memoria e uso degli strumenti digitali rappresentano un momento fondamentale per progettare una nuova didattica;
 5. definire una nuova dimensione della competenza che si intreccia necessariamente con il digitale e, quindi, non è soltanto l'insieme delle conoscenze, delle abilità per risolvere i problemi con autonomia e responsabilità, ma la capacità creativa di trovare alternativa tramite il digitale;
 6. ripensare i diversi metodi di valutazione in modo che i docenti siano in grado di fornire feedback per coinvolgere tutti gli studenti e le studentesse nel processo di valutazione formativa, puntando davvero sul merito;
 7. ripensare la collaborazione con i colleghi nella progettazione, documentazione e ricerca didattica;
 8. trovare un bilanciamento tra i contenuti, i metodi e il digitale in modo da chiarire il senso dell'inclusione. Inclusione che definiamo *sostenibile*, non in ossequio alla grande narrazione sul

clima, ma al fatto che bisogna chiarire che l'inclusione dal punto di vista didattico è la ricerca di obiettivi minimi da raggiungere da parte del disabile e dello svantaggiato a partire dalle potenzialità residue, dando importanza anche all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive, come già l'approccio bio-psicosociale ci ha fornito. Si pensi a tal proposito all'ICFCY del 2007 che ha dato e sta dando attualmente un contributo notevole all'elaborazione del PEI e Progetto di vita degli studenti con disabilità certificata. Ciò implica che ci sia un impegno da parte dell'insegnante che attiene al fatto che debba predisporre le condizioni per la piena partecipazione della persona con disabilità alla vita sociale, eliminando tutti i possibili ostacoli e le barriere, fisiche e culturali, che possono frapporsi fra la partecipazione sociale e la vita concreta delle persone con disabilità. Tale bilanciamento può realizzarsi se si creano delle classi più inclusive attraverso la mediazione didattica su cui ogni docente deve fare leva nel processo d'apprendimento e d'insegnamento.

4. Ipotesi conclusive

Da questa breve disamina, si è tentato di sviluppare un'indagine sulla ricostruzione dei principi teorici dell'educazione progressiva come momento di superamento della tradizione pedagogica americana e fondamento della nuova pedagogia del XX secolo. Negli Stati Uniti è lo stesso Washburne a ricordare le trasformazioni socio-culturali e pedagogiche che già con il "Chicago Institute", presieduto dal colonnello Francis Parker, figura di spicco dell'educazione progressiva della metà dell'800, si realizzarono, dall'asilo fino alla scuola preparatoria per gli insegnanti, le grandi trasformazioni culturali e pedagogiche nelle scuole americane "progressive". In questo senso, gli obiettivi della educazione progressiva, nonché l'attività dell'«Associazione» si estesero dal primo tipo di scuola, quello che vedeva nel fanciullo il centro d'ogni attività, per insistere sempre più sullo sviluppo di un civismo creativo, responsabile e democratico, finalità fondamentale della scuola progressiva. Attualmente, tali propositi ritornano in una

scuola intesa come ambiente inclusivo, in cui l'educazione rappresenta concretamente un bene comune a scuola ma anche nell'extra-scuola con uno sguardo alle trasformazioni che il digitale ha determinato nel mondo. L'inclusione rappresentando, infatti, un processo dinamico e multidimensionale, si svela attraverso molteplici forme, legate ad alcuni ruoli e funzioni sociali, alle risorse economiche, ai beni relazionali, alla comunicazione ed alla formazione. Per integrare ed attivare l'inclusione occorre essere dei docenti con obiettivi chiari da raggiungere, flessibili attraverso la comunicazione reciproca, il dialogo interpersonale, la relazione umana, senza mai perdere di vista la propria motivazione e la formazione continua, veri volani del cambiamento professionale. Il paradigma di riferimento per una didattica inclusiva è quello *dell'Inclusive Education* che tiene conto anche del cognitivismo di ispirazione bruneriana degli anni '80, in cui si sviluppa il carattere co-struttivo e personalizzato del processo di costruzione delle conoscenze e dello sviluppo delle abilità. 'Imparare' equivale a costruire conoscenza, utilizzando conoscenze pregresse ed esperienze. Vi è una stretta interrelazione tra le caratteristiche individuali dell'apprendimento (abilità di elaborazione dell'informazione ricevuta, di costruire da essa il significato, di trasferire tale significato a situazioni nuove, le inclinazioni intellettive, i controlli e gli stili cognitivi) e i compiti di apprendimento. I nuovi contributi scientifici della pedagogia e didattica inclusiva richiedono la traduzione in pratica delle abilità, delle competenze, delle inclinazioni intellettive e degli atteggiamenti dello studente. Dalla interrelazione della elaborazione della conoscenza con i contenuti stessi da apprendere si genera l'elaborazione di strategie di apprendimento. Alla realizzazione di diverse strategie corrisponde la determinazione di metodi differenti. In buona sostanza, compito principale del docente è quello di intervenire didatticamente, affinché ogni studentessa/studente possa esprimere le sue potenzialità inesprese (embedded powers). Si tratta, allora, di ricorrere a specifiche metodologie per motivare tutti e ciascuno grazie al docente inclusivo che sia in grado di progettare un curriculum inclusivo che possa diventare un autentico criterio regolativo per definire la didattica e l'organizzazione culturale della scuola europea. Il modello inclusivo della scuola, probabilmente, è da considerare una "utopia possibile" e, si-

curamente, una “difficile scommessa” da realizzare. Ma, proprio per questo, la ricerca didattica e di pedagogia speciale deve progettare e definire un modello didattico che possa contemperare l’equità e il merito nella classe e possa, soprattutto, orientare l’apprendimento e il processo formativo di ogni studentessa e studente a bilanciare il rapporto maturato all’interno del suo apprendimento tra l’intenzionalità e l’evento, tra la scelta e i continui adattamenti alle situazioni ambientali. La didattica deve rifondarsi attraverso una “ibridazione feconda” con la governance e il progetto culturale della scuola dell’autonomia al fine di avviare un processo di innovazione didattica e organizzativa per prospettare una “nuova educazione” sostenibile e equa per la scuola contemporanea, caratterizzata dal nuovo paradigma della Pandemia e del digitale-metaverso che costituiranno le sfide del futuro. La formazione del docente inclusivo, del dirigente scolastico inclusivo, dei genitori inclusivi e, perché no, degli “amministratori locali” inclusivi saranno il sostrato culturale su cui la didattica inclusiva dovrà rifondare i suoi percorsi per annunciare l’avvio di una nuova educazione sostenibile, equa e basata sul merito per il senso di una “nuova democrazia” per la società contemporanea.

Riferimenti Bibliografici

- Aikin, W. M. (1942). *Adventure in American Education*. New York: Harper and Bro.s.
- Borghi, L. (1951). *J. Dewey e l’educazione americana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bottero, E. (2021). 1921-2021. La Lega Internazionale dell’Educazione Nuova tra storia e attualità. URL: <https://files.spazioweb.it/e8/b7/e8b7-fea2-5870-4bcc-a701-014e9a461b47.pdf> (consultato il 29/10/2021).
- Church, R. L. (1986). *Education in the United States. An Interpretive History*. New York: The Free Press.
- Codignola, E. (1962) *Le “Scuole Nuove” e i loro problemi*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1948).
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cremin, L. (1989). *Popular Education and Its Discontents*. New York: Harper and Row.
- Crowell, N. J. (1928). *J. Dewey et l’éducation nouvelle*. Lausanne.
- d’Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l’inclusione*. Brescia: La Scuola.

- Demolins, E. (1897). *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*. Paris: Didot.
- Dewey, J. (1962) (1938). *Esperienza e Educazione*, (intr. e trad. di E. Coddignola). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1930). How much Freedom in New Schools? *New Republic*, luglio 1930.
- Ferrière, A. (1928). *Trois pionniers de l'éducation nouvelle*. Paris: Sanderson.
- Hickman, L. A., & Lexander, T. (1998). *The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy*, Vol. I, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some Considerations of Method*. London: Allen and Unwin.
- Lucisano, P. (2021). *Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais*. URL: <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2021/07/Per-blog-SIRD.pdf> (consultato il 27/10/2021).
- Morgan, J. E. (1949). John Dewey's Worldwide Influence. *NEA Journal*, 9, 38, 647.
- Mulè, P. (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*. Roma: Anicia.
- Mulè, P. (2008). *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Parkhurst, H. 1955 (1922). *Educazione secondo il Piano Dalton*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rivoltella, P., (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholè.
- Spadafora, G. (1997). *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*. Università di Catania.
- Spadafora, G. (2017). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Visalberghi, A., (1951). *J. Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wallenrod, R. (1932). *J. Dewey éducateur*. Paris.
- Washburne, C. W. (1942). *Che cos'è l'educazione progressiva?* (trad. it. di E. Zallone R., La Nuova Italia, Firenze 1953). New York: The John Day Company.
- Wells, H. G. (1925). *Un grand éducateur moderne*. Paris: Sanderson.

VII.

Convegno di Calais e Life Design: come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura.

Calais Conference and the Life Design approach: how skills development can promote inclusion and well-being, favoring future planning.

Teresa Grange, Chiara Annovazzi*

Università della Valle d'Aosta

Abstract

Nuovi fenomeni caratterizzano la nostra società, chiamata società liquida e società del rischio. In questo quadro, si propone una rilettura, dalla prospettiva dell'Éducation Nouvelle, degli esiti di una ricerca condotta con un'entrata di Life Design e secondo un approccio pedagogico di matrice ecologico-sistemica, con un gruppo di 127 adolescenti, volta a: (1) esaminare, attraverso l'utilizzo di un questionario composto da scale standardizzate della letteratura internazionale e nazionale, le relazioni tra adattabilità professionale, speranza, e orientamento al futuro rispetto alla capacità di progettare proattivamente il proprio futuro; (2) individuare criteri per l'elaborazione di un agire didattico emancipante e capacitante. Si mostrerà, quindi, il ruolo delle competenze trasversali nella formazione alla cittadinanza attiva e nell'accesso responsabile alla complessità del mondo contemporaneo.

New phenomena characterize our society, called liquid society and risk society. In this context, it can be fruitful to integrate different approaches, from the Éducation Nouvelle to its dialogue with the Life Design Approach. From this perspective and according to a

* The overall structure of the contribution is the result of a shared reflection of the Authors. Paragraphs 1, 3 and 5 were written by Teresa Grange; Paragraphs 2 and 4 were written by Chiara Annovazzi.

pedagogical approach of an ecological-systemic matrix, we propose re-reading a Life Design research with 127 adolescents. The research aimed to examine the relationships between Career Adaptability, hope, and future orientation and identify criteria for elaborating an emancipating and empowering didactic action.

Parole chiave: éducation nouvelle; life design; career adaptability; progettazione futura.

Keywords: Éducation Nouvelle; life design; career adaptability, future planning.

1. Introduzione

La società attuale è caratterizzata da un forte sviluppo di nuovi fenomeni quali la globalizzazione, il progresso tecnologico e il cambiamento demografico ed è definita come società liquida (Bauman, 2013) o società del rischio (Beck, 2014). Inoltre, il contesto sociale è profondamente segnato da una serie di crisi economiche, sociali e ambientali, alle quali si è aggiunta, negli ultimi anni, la Pandemia da Covid-19 che ha drasticamente cambiato l'ambiente sociale, economico, formativo e lavorativo nel quale operiamo e viviamo. Per questo motivo, accanto alle competenze *hard* e tecniche, acquistano crescente rilevanza le competenze trasversali, non soltanto per lo sviluppo della persona, ma anche per il successo formativo e professionale. Per rispondere a queste nuove sfide, può essere fruttuoso integrare diverse entrate concettuali, valorizzando il patrimonio pedagogico dell'Éducation Nouvelle attraverso la sua attualizzazione e la sua messa in dialogo con i nuovi approcci nella gestione delle crisi, in un continuo rimando tra passato, presente e futuro. Questi nuovi paradigmi dovrebbero, infatti, facilitare l'identificazione di diversi livelli di spiegazione e di intervento nelle dimensioni individuale, interazionale e sociale, così da consentire una coevoluzione di individui, contesto e società. Più precisamente, risultano tuttora attuali e fondamentali i principi espressi per la prima volta dall' "educazione

nuova” nel 1919 da Ferrière, che stimolano la ricerca e l’intervento pedagogico, da un lato, alla multidisciplinarietà, dall’altro all’adozione di una visione più ampia, che riporti la scuola ad uno dei suoi compiti primari, cioè quello di accompagnare la crescita dei e delle giovani, così che diventino cittadini e cittadine sempre più attenti, consapevoli, e portatori e portatrici di cambiamento positivo. Per far questo, gli stessi principi ci ricordano come “nel ragazzo l’educazione nuova non prepara solo il futuro cittadino capace di esercitare i suoi doveri verso le persone a lui vicine, la sua nazione e l’intera umanità, ma anche l’essere umano cosciente della sua dignità di uomo” (Raymond, 2011) e di come “l’educazione deve consentire al ragazzo di cogliere le complessità della vita sociale ed economica del nostro tempo.” (Brehony, 2004).

2. Life Design

Oggi, per far fronte agli obiettivi sopra esposti opera il *Life Design Approach* (Savickas, 2012), un paradigma che può essere definito un “paradigma del cambiamento”, un approccio olistico basato sul costruzionismo sociale (Kelly, 1955) e che riconosce la conoscenza e l’identità di un individuo come un prodotto di co-costruzione sociale, storica e culturale. Utilizza le storie autobiografiche, supporta le persone nella creazione di nuovi scenari futuri personali e sociali, collegando i risultati del passato con la pianificazione e la progettazione del futuro. Esso considera, infatti, le persone come autori delle loro storie personali e professionale. Secondo questo approccio, è necessario soffermarsi sul concetto di identità piuttosto che di personalità, sull’adattabilità piuttosto che sulla maturità, sull’intenzionalità piuttosto che sulla decisione, e sulle storie piuttosto che sui punteggi ottenuti in un test. Inoltre, incoraggia il pensiero fantasioso e l’esplorazione di sé (Oyserman, Bybee & Terry, 2006), in linea con quanto riportato nell’*Éducation Nouvelle*: “Gli studi e, in generale, l’apprendimento del vivere, devono offrire un libero corso agli interessi innati del ragazzo, quelli che si risvegliano in lui spontaneamente e trovano la loro espressione nelle varie attività di tipo manuale, intellettuale, estetico, sociale, ecc.” (Raymond, 2011).

Un'attenzione precipua è riservata allo sviluppo di risorse trasversali e personali, come la resilienza, la Prospettiva Temporale, la progettualità e l'adattabilità professionale (*Career Adaptability*), intesa come la capacità di essere pronti alle sfide del futuro, per adattarsi alle richieste imprevedute dovute ai cambiamenti del mondo con curiosità, responsabilità, fiducia e la capacità di essere preventivi (Nota & Rossier, 2015). Questo paradigma evidenzia l'importanza della flessibilità, della prontezza, dell'adattabilità, dell'intelligenza emotiva e della formazione permanente (Lister, 2003; Rowlands & Hall, 2010). Nella prospettiva *Life Design*, l'identità è considerata una relazione tra una persona e i ruoli sociali; è un'auto-organizzazione delle molteplici esperienze della vita quotidiana. L'identità è intesa come un costrutto non stabile e un processo permanente, perché le persone devono negoziare continuamente se stesse con diverse posizioni sociali e con i discorsi interpersonali. Le persone devono rivedere e modificare in modo adattivo la propria identità, integrandola con nuove significative esperienze sociali. Risulterebbe, quindi, necessario, soffermarsi sul concetto di identità piuttosto che di personalità, sull'adattabilità piuttosto che sulla maturità, sull'intenzionalità piuttosto che sulla decisione, e sulle storie piuttosto che sui punteggi. In linea con il nuovo approccio dell'orientamento, risulta cruciale sviluppare nuove variabili rilevanti per la realizzazione professionale, un'identità di carriera sostenibile e un inserimento lavorativo di successo. Queste variabili includono, tra le altre, la *Career Adaptability* o prontezza professionale (Savickas, 2005; 2007; Savickas et al., 2009; Soresi, Nota & Ferrari, 2012) e la Prospettiva Temporale (Stoddard, Zimmerman & Bauermeinstor, 2011).

3. Metodologia

3.1 *Obiettivi*

La ricerca propone di esaminare, secondo un approccio di *Life Design* e attraverso l'utilizzo di un questionario composto da scale standardizzate della letteratura internazionale e nazionale, le relazioni tra adattabilità professionale, Prospettiva Temporale, e incertezza verso

il futuro, nel quadro dello sviluppo di competenze trasversali e della valorizzazione del carattere orientativo dell'agire educativo (Paparella, 2012), in particolare nel contesto formale della scuola, in una realtà in continuo cambiamento.

3.2 *Campione e procedura*

La ricerca ha coinvolto 127 studenti e studentesse delle scuole secondarie di primo grado della Valle d'Aosta, a cui è stato somministrato un questionario online sulla piattaforma *Limesurvey*. Il link per la compilazione è stato condiviso attraverso alcune attività di orientamento (svolte nell'ambito di un progetto transfrontaliero Alcotra, Italia-Francia, per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica) in collaborazione con la Sovrintendenza agli Studi della Regione autonoma Valle d'Aosta. Tutti i partecipanti sono stati coinvolti in attività di orientamento professionale nelle loro scuole. Prima di partecipare alle attività di orientamento, i partecipanti hanno compilato moduli di consenso e *privacy policy*, al fine di dichiarare la loro libera volontà a partecipare. Prima di iniziare, la riservatezza delle risposte, lo scopo del progetto e le procedure sono state spiegate a tutti i ragazzi e le ragazze. Gli studenti erano liberi di rifiutare la partecipazione ad ogni fase della ricerca.

Il campione complessivo è composto da 47 ragazzi (37%) e 80 ragazze (63%). L'età media dei rispondenti è di 12,37 anni.

3.3 *Strumenti*

Il questionario era composto da sue sezioni: nella prima, sono stati raccolti dati socio-anagrafici, mentre la seconda era volta alla misurazione di una serie di risorse e competenze considerate rilevanti nella letteratura sull'orientamento in prospettiva *Life Design*, comprendenti le seguenti scale:

Career Adapt-Abilities Scale (Soresi, Nota, Ferrari, 2012). Questa scala ha l'obiettivo di misurare la *Career Adptability*, intesa come prontezza e adattabilità Professionale. Composta da 24 items, la scala

è equamente suddivisa in 4 sottoscale che riflettono le risorse di adattabilità: *concern* (es. di “pre-occupazione rispetto alla carriera”), *control* (es. “prendere decisioni in autonomia”), *curiosity* (es. “cercare opportunità di crescita come persona”) e *confidence* (es. “svolgere compiti efficientemente”). Il punteggio totale misura nel suo complesso la *Career Adaptability*. Tutti gli items sono formulati positivamente e valutati utilizzando una scala Likert a 5 punti che va da 1 (non possesso per nulla questa competenza) a 5 (posseggo del tutto questa competenza).

Designing My Future (Ginevra, Sgaramella, Ferrari, Nota, Santilli, & Soresi, 2017). Questa scala misura la Prospettiva Temporale e la Resilienza, competenze centrali nella pianificazione della carriera di ciascuno. Questa scala è composta da 19 item che si riferiscono a ciò che il soggetto potrebbe pensare rispetto al proprio futuro ed alle sfide che lo caratterizzano, come ad esempio “A proposito del mio futuro ho molte aspirazioni” o “Dopo un fallimento non mi scoraggio facilmente”. Il questionario è composto da una scala Likert a 5 punti, dove 1 significa “mi descrive molto poco” e 5 “mi descrive moltissimo”.

The Perceived Growing Occupational Uncertainties and Control Strategies (Silbereisen, Pinquart, & Tomasik, 2010). La scala proposta è composta da 6 item, che misurano le percezioni dei e delle giovani sulle crescenti incertezze occupazionali che influenzano le strategie di controllo dell’impegno e del disimpegno sulla progettazione del futuro. Gli item della scala coprono la percezione circa diversi fenomeni che si stanno sviluppando nel contesto politico e sociale attuale: percezione dell’aumento delle difficoltà nella pianificazione del futuro, circostanze impreviste che vanificano i piani per il futuro, rischi di dover accettare un lavoro a condizioni non favorevoli (es. sottopagati), rischi di non essere in grado di finire la propria istruzione e la scarsa presenza di opportunità di formazione professionale. Alcuni item sono, ad esempio: “Ci sono minori possibilità professionali per me” e “Mi devo preparare alla possibilità di intraprendere più frequentemente lavori part-time che full time”. A partire da una rapida riflessione circa i temi della globalizzazione, del veloce avanzamento tecnologico, della crisi economica, i cambiamenti del mercato del lavoro e le altre sfide che stanno ponendo le persone di fronte a nuovi

timori sul futuro, si chiede ai partecipanti di indicare con 1 se è “completamente in disaccordo con ciò che indica la frase” e con 7 se è “completamente d’accordo con ciò che indica la frase”.

4. Analisi e risultati

Tutte le analisi sono state svolte con il software SPSS 27. Prima di testare il modello di mediazione, sono state condotte alcune analisi preliminari. In primo luogo, risposte mancanti e asimmetria e la curtosi di tutti gli elementi sono stati valutati. In secondo luogo, la normalità della distribuzione dell’adattabilità professionale, della Prospettiva Temporale e dell’incertezza del futuro sono state testate utilizzando la statistica di Kolmogorov-Smirnov. Successivamente, sono state eseguite correlazioni per esaminare la relazione tra adattabilità professionale, Prospettiva Temporale e percezioni di incertezza.

		<i>Career Adaptability</i>	Prospettiva Temporale	Percezione Insicurezza
<i>Career Adaptability</i>	Correlazione di Pearson	1	,810**	-,380**
	Sign.		,000	,004
Prospettiva Temporale	Correlazione di Pearson	,810**	1	-,353*
	Sign.	,000		,041
Percezione Insicurezza	Correlazione di Pearson	-,380**	-,353*	1
	Sign.	,004	,041	
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).				
*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).				

Tab 1. Correlazioni tra *Career Adaptability*, Prospettiva Temporale e Percezione di Insicurezza

Allo scopo di meglio osservare la relazione tra *Career Adaptability*, Prospettiva Temporale e Percezione di Insicurezza è stato costruito

un modello di mediazione come nella figura 1, in cui la *Career Adaptability* nel suo punteggio complessivo, mediato dalla Prospettiva Temporale, influenzasse negativamente la percezione di incertezza del futuro, con l'obiettivo di incrementare la possibilità di programmare maggiormente il futuro.

Da una prima analisi di regressione emerge come la relazione tra *Career Adaptability* e la Prospettiva Temporale sia significativa ($R^2 = .66$, $F(1,32) = 61,291$, $p < .001$), per cui all'aumento di *Career Adaptability* incrementa una maggior capacità di prospettarsi il futuro, di progettarlo e di immaginare scenari futuri possibili ($Beta = .81$). Inoltre, è stata misurata la relazione tra *Career Adaptability* e la Percezione di Insicurezza; anche in questo caso si evidenzia una regressione significativa $R^2 = .14$, $F(1,53) = 8,96$, $p < .05$. In questo caso, all'aumentare della *Career Adaptability* si osserva una diminuzione statisticamente significativa della percezione di insicurezza del futuro – e connessa al disinvestimento nella pianificazione ($Beta = -.38$). Inoltre, è stato misurato il legame tra la Prospettiva Temporale e la Percezione di Insicurezza: anche in questo caso, all'aumentare della Prospettiva Temporale, si osserva una diminuzione significativa della Percezione di Insicurezza sul futuro ($R^2 = .13$, $F(1,32) = 4,54$, $p < .05$, $Beta = -.35$). Per quanto riguarda il modello complessivo, sempre attraverso il software SPSS 27, è stata osservata una mediazione parziale tra i tre elementi: $R^2 = .15$, $F(2,31) = 2,68$, $p < .05$.

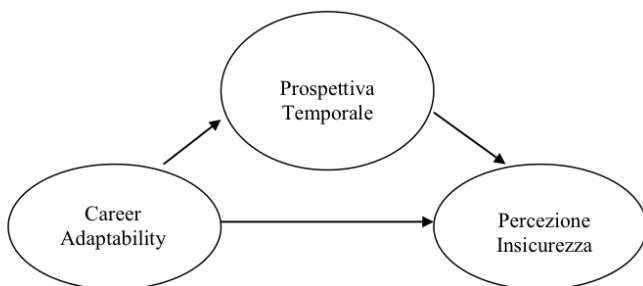


Fig.1 Modello di relazione tra *Career Adaptability*, Prospettiva Temporale e Percezione di Insicurezza

5. Conclusioni

Quello attuale è un periodo complesso che sta mettendo a dura prova il nostro benessere fisico, ma soprattutto psicologico e pedagogico. Dai risultati ottenuti emerge come risultino sempre maggiormente rilevanti alcune delle risorse personali positive come la *Career Adaptability* e la Prospettiva Temporale, in particolare per ridurre la sensazione di incertezza, che potrebbe influenzare negativamente la capacità di costruire una progettualità consapevole e concreta per il futuro. Alimentare la *Career Adaptability* e la Prospettiva Temporale ha quindi un impatto, indiretto, circa la capacità di compiere scelte personali, elaborare strategie per il futuro, essere flessibili, e sapersi adattare anche in un contesto sempre più complesso come quello attuale. Avere una visione positiva verso il futuro permette, infatti, di riflettere sulla realizzabilità dei propri obiettivi anticipando i possibili ostacoli e le barriere che potrebbero manifestarsi, utilizzando le possibili strategie per fronteggiarli ma anche facendo ricorso a supporti ed aiuti che possono consentire il raggiungimento di quanto desiderato. Per promuovere e sostenere il successo formativo, professionale e personale risulta, quindi, sempre maggiormente necessario saper cogliere le opportunità che il contesto ci riserva, individuando supporti e risorse per sé e per altri. Lo sviluppo delle competenze di cui si è discusso, infatti, può avere effetti positivi già durante il percorso formativo: una maggior livello di *Career adaptability*, ad esempio, influenza il livello di partecipazione e impegno nello studio, con effetto sui risultati ottenuti e, in particolare, su una più elevata soddisfazione di vita (Akkermans et al., 2018). Inoltre, gli esiti dello sviluppo di tali competenze possono essere preventivi rispetto ad eventuali situazioni che potranno presentarsi nel mondo formativo e del lavoro: incrementare *Career Adaptability* e Prospettiva Temporale, portando gli individui ad avere una maggiore capacità di assumersi la responsabilità per le proprie scelte e per il proprio futuro e ad esplorare il contesto con curiosità, passione e interesse, oltre a riuscire a prevenire le sfide con fiducia, nonostante la presenza di barriere. L'esito complessivo è un incremento della soddisfazione di vita per tutti e per ciascuno (Soresi, Nota & Ferrari, 2012).

Per questo motivo, risulta fondamentale lavorare in ottica pre-

ventiva e in sinergia con il contesto scolastico, familiare e sociale. Risultano allora centrali quelle scelte pedagogiche e didattiche che oggi si connotano come emancipanti e capacitanti e che raccolgono, attualizzandola, l'eredità dell'Éducation Nouvelle, per incrementare, da un lato, la consapevolezza delle proprie risorse e dall'altro lo sviluppo di pertinenti e significative risorse ulteriori – come la *Career Adaptability* e la Prospettiva Temporale – che possano permettere di affrontare al meglio le difficoltà e le crisi di questo momento e, più in generale, le sfide future.

Riferimenti bibliografici

- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B., & De Vos, A. (2018). The Best of Both Worlds: The Role of Career Adaptability and Career Competencies in Students' Well-Being and Performance. *Frontiers in psychology*, 9, 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2018.01678
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Beck, U. (2014). *Ulrich Beck: Pioneer in cosmopolitan sociology and risk society*. Cham: Springer International Publishing.
- Brehony, K. J. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica historica*, 40(5-6), 733-755.
- Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2017). Visions about future: A new scale assessing optimism, pessimism, and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(2), 187-210.
- Kelly, G. (1955). *Personal construct psychology*. Nueva York: Norton.
- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.). (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of personality and social psychology*, 91(1), 188.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Raymond, A. (2011). L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation*, (1), 41-60.

- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13-19.
- Silbereisen, R. K., Pinguart, M., & Tomasik, M. J. (2010). Demands of social change and psychosocial adjustment: Results from the Jena study. In R. K. Silbereisen & X. Chen (Eds.), *Social change and human development* (pp. 125-147). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 705-711.

VIII.

Tra partecipazione e autoregolazione dell'apprendimento. Alla ricerca di un'unità di analisi per la promozione della scuola democratica
Between Participation and Self-regulated Learning. In Search of a Unit of Analysis for the Promotion of Democratic Education

Paolo Sorzio

Università degli Studi di Trieste

Abstract

L'istruzione democratica è un processo di continuo superamento degli ostacoli all'apprendimento, anziché un modello ideale. Questo contributo presenta una riflessione metodologica, che riguarda l'unità di analisi pertinente per lo studio delle condizioni contestuali che impattano sull'apprendimento. Facendo riferimento all'etnometodologia, si ritiene che la "struttura della partecipazione" nei contesti educativi costituisca l'insieme delle condizioni situazionali che configurano le opportunità di apprendimento autoregolativo di allieve e allievi. L'elaborazione di un focus osservativo aperto consente sia il riconoscimento dei vincoli allo sviluppo del pensiero autoregolativo, sia la condivisione di prospettive con le insegnanti e le educatrici, allo scopo di elaborare progetti di cambiamento. Come caso di studio, ci si riferirà al materiale etnografico di un percorso formativo in un sistema di doposcuola, condotto dal 2016 al 2018.

Democratic education is a constant process of identification and transformation of the constraining conditions to learning. It is proposed a methodological reflection on the relevant unit of analysis for the study of the contextual conditions that impact over learning. By relying on the ethnomethodological perspective, the "structure of participation" of children in the educational practices can be considered critical in the opportunities for the development of their self-regulated learning. Furthermore, an open focus of observation enables the researchers to reconstruct the situated conditions of the learning processes, as well as to work out a boundary object with teachers and educators, in order to design innovative activities to promote self-regulated thinking. As a case study, refe-

rence is made to an ethnographical documentation gathered during an in-service training activity with the educators in a system of after-school programmes, during the years 2016-2018.

Parole chiave: etnometodologia; unità di analisi; partecipazione; apprendimento autoregolativo.

Keywords: ethnomethodology; unit of analysis; participation; self-regulated learning.

1. La scuola democratica

Dewey (1916) introduce una dimensione processuale nella prospettiva democratica dell'istruzione; anziché identificare un modello ideale di "scuole nuove", secondo Dewey, l'educazione è democratica quando rimuove gli ostacoli al continuo sviluppo umano; le attività sociali che introducono ostacoli all'esplorazione e al dialogo non possono essere considerate "educative". Il pensiero di Dewey, quindi identifica l'apprendimento nella capacità di tutti gli esseri umani di crescere e agire intelligentemente per il benessere individuale e comunitario. Anziché ipotizzare modelli ideali, questa prospettiva è maggiormente orientata ad analizzare le condizioni contestuali che impattano sullo sviluppo umano e a progettare interventi per favorire la continua emancipazione delle persone dai vincoli e dalle pressioni all'apprendimento.

In questo contributo, la "struttura della partecipazione" è considerata l'unità di analisi per ricostruire le condizioni che ostacolano la capacità degli studenti e delle studentesse di diventare "soggetti" del loro stesso percorso di apprendimento e a sviluppare il "pensiero autoregolativo".

2. L'etnometodologia

L'etnometodologia (Mehan e Wood, 1975) è rivolta all'analisi dettagliata del modo in cui le interazioni umane "costituiscono" le condizioni che impattano sulle specifiche forme di apprendimento individuale.

Nel campo dell'istruzione, l'etnometodologia (Erickson, 2006; Mehan, 1979; 1998) ritiene che le interazioni che avvengono nei contesti istituzionali siano il terreno in cui le aspettative riguardanti gli scopi dell'istruzione, i criteri di una prestazione appropriata, le competenze richieste agli studenti siano costantemente rese comprensibili, accettate, stigmatizzate o contestate in pratica, creando diverse condizioni locali alla partecipazione degli studenti e delle studentesse.

L'approccio etnometodologico è profondamente anti-funzionalista: la scuola non è un sistema specializzato e coerente al servizio della società, ma un terreno in cui si confrontano diverse prospettive, anche in conflitto tra loro; pertanto, nella scuola non si applicano deterministicamente delle regole sociali, ma si elaborano mediazioni tra significati.

Tra gli ambiti di ricerca etnometodologica nell'istruzione vi sono gli studi che riguardano i processi di discontinuità tra diversi sistemi educativi, come la famiglia e la scuola. I repertori di partecipazione al discorso in famiglia e in comunità possono seguire patterns che la scuola non riconosce o apprezza (Cazden, 1988). Un secondo ambito di ricerche riguarda la distribuzione diseguale delle opportunità di partecipazione degli allievi, con la conseguenza di impostare diverse carriere scolastiche: gli insegnanti possono organizzare la comunicazione per alcuni allievi principalmente sulle loro prestazioni, mentre potrebbero offrire opportunità di pensiero metacognitivo agli studenti considerati "più bravi". L'insuccesso scolastico non è quindi un fatto educativo dalle caratteristiche definite, ma è il risultato di un sistema di comportamenti, interazioni e interpretazioni che si stabilizzano nel corso del tempo (Mehan, 1992).

Nel caso presentato, mi sono focalizzato sulle condizioni che creano opportunità di apprendimento autoregolativo, ovvero, la capacità di riflettere sui propri processi di ragionamento e nel saperli

adattare, in funzione di particolari situazioni nell'ambiente circostante (Whitebread et al., 2007; Manyukhina & Wyse, 2019).

In questa prospettiva, sono state formulate le seguenti domande di ricerca: Quali sono le condizioni alla partecipazione individuale che impattano sullo sviluppo del pensiero autoregolativo? Quali sono le strategie di scaffolding e come sono distribuite tra gli adulti e i pari? Esistono differenze tra le diverse pratiche educative, in classe e nell'extra-scuola? Per rispondere almeno parzialmente a queste domande, faccio riferimento a una mia ricerca etnografica, condotta in alcuni doposcuola per allievi della scuola primaria a rischio di insuccesso scolastico, in una media città del NordEst dal 2016 al 2018. Analizzando una grande quantità di note etnografiche riguardo le situazioni di apprendimento che avvengono nei doposcuola, emergono diversi elementi di criticità nelle opportunità di pensiero autoregolativo.

3. L'unità di analisi: la struttura della partecipazione

Per ricostruire le condizioni che impattano sullo sviluppo del pensiero autoregolativo, è necessaria l'identificazione di una unità di analisi, che è “il modo in cui una prospettiva teorica permette di concettualizzare un fenomeno” (Säljö, 2009, p. 206); come conseguenza, si elaborerà uno strumento di osservazione per registrare gli elementi essenziali che costituiscono le condizioni dello sviluppo del pensiero autoregolativo.

Nel caso qui discusso, l'unità di analisi è “la struttura di partecipazione”, per riconoscere e intervenire sulle condizioni in cui si sviluppa l'apprendimento. Si tratta della “configurazione delle norme di interazione che emergono all'interno di specifiche pratiche didattiche” (O'Connor & Michaels, 1996, p. 67).

Le dimensioni costitutive della struttura della partecipazione sono: l'organizzazione materiale del setting in cui avvengono le interazioni; le norme per la conduzione appropriata dell'interazione e per la distribuzione dei contributi tra i partecipanti; le strategie di supporto per favorire l'apprendimento (Erickson, 2006).

3.1 *Il focus dell'osservazione*

Le osservazioni, orientate alla prospettiva etnometodologica, devono quindi presentare quegli elementi contestuali che configurano le condizioni dell'agency dei partecipanti, in questo caso, la promozione del pensiero autoregolativo nell'interazione educativa; inoltre, devono consentire il riconoscimento del tessuto complesso e variabile delle interazioni che avvengono all'interno di specifiche pratiche educative e distinguerne le diverse possibilità di evoluzione.

Per raccogliere le informazioni pertinenti all'unità di analisi, è stato scelto un focus di osservazione che non isola la persona dal sistema di interazione in cui è coinvolta; piuttosto, analizza i suoi contributi in un processo mediato dall'organizzazione del setting, dal ruolo e la posizione degli altri partecipanti, dagli strumenti utilizzati e dagli scopi dell'attività (Erickson, 1988). Gli interventi delle educatrici e dei bambini avvengono nelle possibilità configurate dalle condizioni interazionali (Erickson, 2006). Nel format, è possibile inserire le differenti prospettive in gioco nella stessa attività, le relazioni con gli altri contesti, le opportunità di crescita di ciascun partecipante¹.

4. Una situazione tratta dalla ricerca

Ho utilizzato questa prospettiva metodologica durante un'etnografia condotta dal 2016 al 2018 in un sistema di doposcuola per bambini e bambine della scuola primaria a rischio di insuccesso scolastico, in una grande città del NordEst. Un obiettivo condiviso con le educatrici è l'uso dell'etnografia come "strumento di mediazione" (oggetto di confine tra il mondo della ricerca e il mondo dei servizi educativi del Comune) per introdurre dei cambiamenti, per estendere le buone pratiche e per costruire nuove relazioni con il mondo della scuola, che ha stipulato nel corso degli anni le convenzioni con il servizio educativo del Comune.

1 Ho analizzato in dettaglio la rilevanza del focus osservativo, per garantire la validità ecologica della ricerca orientata etnometodologicamente in Sorzio (2017).

La ricerca etnografica ha avuto alcuni limiti:

- a causa del contesto vulnerabile, non mi è stata concessa la possibilità della videoregistrazione. Questo non ha permesso di ricostruire nel dettaglio specifiche interazioni di piccolo gruppo, ma ha liberato l'attenzione agli aspetti dinamici dell'intera situazione osservata e a selezionare le strategie di scaffolding che emergevano;
- l'accordo di ricerca era con il Comune che gestisce il sistema di doposcuola; gli Istituti scolastici quindi erano estranei al progetto di ricerca e formazione, rivolto alle educatrici. Di conseguenza, non ho potuto analizzare le strutture della partecipazione degli stessi bambini nelle loro classi scolastiche. Tuttavia, in alcuni casi, le insegnanti hanno accettato di incontrarmi o di farmi partecipare ad alcuni incontri tra i delegati delle due istituzioni.

Il caso qui selezionato identifica l'interazione tra pari nell'affrontare un compito riguardante il valore posizionale delle cifre, l'elaborazione di processi di ragionamento procedurale, gli interventi delle educatrici per promuovere le opportunità di pensiero autoregolativo.

4.1 *Nota etnografica del 17/01/2017, doposcuola "Il giro dei giorni"*²

Setting: L'aula è di circa 4 x 6 m; 4 banchi da 4 posti ciascuno; 3 banchi da 2 posti ciascuno. Alle pareti: cartelloni con le tabelline; emoticons che i bambini selezionano ogni pomeriggio, per presentare il loro stato d'animo; i disegni dei bambini. Un orologio da parete (secondo le educatrici, serve per aiutare i bambini a regolare il loro impegno prima di ciascuna pausa); una lavagna; un calendario (per rendere visibili i compiti della settimana).

- 2 Tutti i nomi sono pseudonimi, per garantire il diritto alla privacy dei partecipanti. Nel testo ho mantenuto la forma linguistica delle note osservative; le note in corsivo tra [...] sono le mie riflessioni sul campo.

Partecipanti: 2 educatrici: Sara e Anna; 7 bambine; 8 bambini di classe 2°. Ore 14.30.

L'educatrice Anna legge il compito dal libro di testo: “mettere in tabella le addizioni” [l’obiettivo dovrebbe essere la rappresentazione del Valore posizionale decina/unità] e chiede alla classe “con quale metodo dovete fare le operazioni?”. Una bambina risponde “una tabella”. Anna “avete tutto il tempo”. Sul libro, il compito è presentato come una storiella “Signor Unità” cerca “Decina” [come se questo fosse un contesto motivante]

La tabella è così configurata:

<i>decine</i>	<i>unità</i>
III	UUU
III	UUUUU
numerali	numerali

Il compito dovrebbe costituire una rappresentazione iconica di una situazione additiva.

L'educatrice Sara guida Corinna, che sta svolgendo il compito “46 + 16: “dove segni?” (indica la colonna più a destra). Corinna scrive “6” sulla colonna a destra e ‘4’ su quella a sinistra. Sara: “Questa è la prima operazione che hai fatto, quella sotto ... quante decine?”

decine	unità
III	UUUUUU
I + I	UU UUU
6	2

L'educatrice invita Corinna a un’ulteriore focalizzazione sui suoi processi di pensiero: “Le unità le hai fatte? Quante ne hai fatte?” In

questo caso l'educatrice offre un sostegno regolativo a Corinna, aiutandola a focalizzare l'aspetto problematico del compito; i bambini scoprono e condividono la strategia di spuntare il gruppo di dieci unità [qui segnate come ' '], di trascrivere un segno di decina sulla colonna a sinistra e quindi di contare le unità rimaste e le decine complessive. Alcuni bambini fanno fatica a capire che la somma delle unità che supera la decina va scomposta e la decina va riportata nella colonna a sinistra. L'educatrice Anna chiede a Emma di fare bene il disegno della tabellina (in effetti la bambina traccia i bordi a mano libera, calcando la matita). L'educatrice disegna direttamente ed Emma guarda. Clima calmo, i bambini hanno molta autonomia nel ritmo di svolgimento dei compiti.

Le educatrici controllano e correggono le tabelle disegnate in maniera scorretta.

Elisa ha una strategia procedurale (per $27 + 26$) e manca qualche passaggio (riporto): scrive solo la somma delle unità (13), ma non riporta la decina nell'altra colonna. Conta gli elementi della colonna delle "decine" [a mio parere questo passaggio è rilevante, perché sembra che non tratti l'addizione come un oggetto matematico, ma come aggiustamento di parti: i valori posizionali sono aspetti separati dell'addizione].

decine	unità
II	UUUUUUU
II	UUUUUU
4	13

Elisa è corretta dall'educatrice, quindi riporta le unità restanti dalla scomposizione delle decine; riporta la decina nella colonna a sinistra. Poi, scompone le unità come $10 + 3$ trascrive 3 nell'ultima riga delle unità e trascrive 3 nell'operazione in riga data dal quaderno ($27 + 26 = * 3$); poi conta le decine e scrive la cifra nell'espressione in riga [cerca di fissare sul quaderno i risultati intermedi di una procedura che non ha ancora padroneggiato].

Elisa dice a voce alta “guadagna la decina ... devo spuntare” [nella colonna sinistra, per indicare che è il significato di un ‘riporto’]. Indica all’altra bambina: “prima devi sommare e poi spuntare Conta 3 + 7...”. L’altra bambina tende a spuntare a caso e a contare senza dare valore agli ordini di grandezza. Ad esempio 4 decine e 10 unità sono contate come 14.

Matteo preme troppo la punta della matita finché la rompe e abbandona il compito.

[Nel compito per casa, la convenzione implicita per comprendere il ‘riporto’ sembra essere: “rappresenta la grandezza numerica visivamente in diverse colonne per definire gli ordini di grandezza. La procedura implicita è: “Conta le unità; se c’è una decina guadagnata, va spuntata e riportata come 1 decina nella colonna a sinistra”].

Il significato matematico dell’esercizio sembra elusivo: il compito è più orientato alla procedura riguardo il valore posizionale delle cifre che al “senso del numero” e al riconoscimento della componibilità dei numeri naturali. I bambini hanno spesso difficoltà a riconoscere la decina (contano ma non scompongono (se chiedo di scomporre 11 come $10 + \dots$ non aiuta); oppure, scrivono le unità e si dimenticano di spuntare; talvolta, non capiscono cosa va scritto e dove: esempio, scrivono la somma delle unità come numero senza scomporlo in unità e decine (non riconoscono il ‘riporto’). Le educatrici preparano degli schemi alla lavagna che sono distinti dall’esercizio per casa (la tabella) per favorire la comprensione della decina come composizione: $10 = 1 + 9$; $10 = 2 + 8$; $10 = 3 + 7$; [penso che stiano scegliendo la strada giusta, ma non ritengono di avere molta autonomia nelle attività didattiche nel doposcuola, finalizzato al supporto nei compiti dati per casa e non insistono a lungo].

4.2 *Analisi della struttura della partecipazione*

Il setting: la stanza è situata nel Centro civico del quartiere dove è situato il doposcuola; le educatrici sono attente a creare le migliori condizioni di partenza per bambini e bambine che spesso si trovano in situazioni più complicate per svolgere i compiti per casa. Hanno sistemato un orologio a parete per aiutarli a organizzare il loro im-

pegno cognitivo nell'unità di tempo condiviso di 20 minuti prima di ciascuna pausa; hanno fornito fogli, matite e temperamatite e sono molto attente a guidare i bambini a impostare e a disegnare correttamente e in maniera leggibile, come prerequisito per i loro ragionamenti. Sara mi dice che i bambini più in difficoltà sono coloro che hanno anche le matite spuntate, si dimenticano i quaderni, affrontano i compiti senza sviluppare la motricità fine; per questo, vanno guidati immediatamente.

I partecipanti e le norme: i bambini e le bambine assumono la responsabilità per l'andamento dell'interazione e la realizzazione degli scopi dell'attività (fare i compiti ponendo attenzione ai processi di pensiero). Le educatrici orchestrano i ragionamenti dei bambini ponendo loro numerose domande, in relazione al momento specifico nello svolgimento del compito; alcuni bambini sono attenti ai processi di ragionamento dei pari in una forma molto ravvicinata, che permette loro di seguire gli elementi rilevanti del compito; è stata individuata una grande varietà di strategie di scaffolding in questo contesto (rispetto agli altri doposcuola):

Esecutivo	“scrivi qui”, “scrivi il numero; si va sulla?”; “quante decine?”
Di pianificazione	“da dove parti?”, “e adesso?”
Di autoregolazione	“hai contato bene?”, “Guarda quello che hai fatto a scuola, cosa devi fare?”, “perché è sbagliato? Perché non stai attento”
Di focalizzazione della strategia	“parti da lì. Si parte sempre dalle”, “quante decine qui? Fallo giusto”
Di controllo dell'errore	“contale tutte”

Il Contenuto e gli strumenti: Tuttavia, gli argomenti dell'attività e i compiti sono stabiliti dalla scuola, creando un elemento di criticità, perché i partecipanti non riescono ad adattare il materiale alle loro specifiche finalità.

5. Considerazioni educative

La struttura della partecipazione in questo contesto ha alcune diversità rispetto ad altri doposcuola in cui è stata condotta la ricerca; purtroppo, non si è potuto analizzare in dettaglio il modo in cui le interazioni sono configurate nelle classi scolastiche.

Negli altri doposcuola il setting non è progettato: in alcuni è ricalcata la disposizione scolastica di due banchi affiancati. In altri è incoraggiato il lavoro in piccolo gruppo. Complessivamente, raramente si trova la varietà di strategie di supporto al pensiero autoregolativo; i bambini lavorano individualmente o a piccoli gruppi, con scambi limitati all'esecuzione o al risultato; gli educatori verificano l'andamento dei compiti per casa, con limitate strategie di scaffolding, per lo più focalizzate alla procedura.

Nel doposcuola "Il giro dei giorni" invece, le strategie di scaffolding sono articolate, adatte alla situazione di ciascun bambino e bambina e non puramente procedurali, anche se la natura del compito invita a un'attività strumentale.

Il punto cruciale riguarda l'accordo tra il Comune e le scuole; queste ultime (in tutti i casi) assegnano liste di compiti per casa e non discutono con le educatrici le modalità più efficaci per i bambini e le bambine che frequentano i doposcuola. Il contratto di lavoro delle educatrici non specifica quali debbano essere le competenze e il ruolo durante i doposcuola. Pertanto, la scelta più semplice tende a essere quella di fornire un contesto per svolgere i compiti e di valutarne la correttezza procedurale. Il caso qui presentato è particolare e con molta difficoltà questa pratica rappresenta un modello per le educatrici degli altri servizi.

Riferimenti bibliografici

- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH Heinemann.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
https://edtechbooks.org/pdfs/mobile/democracyandeducation/_democracyandeducation.pdf. Ultimo accesso: 21 settembre 2021.

- Erickson F. (1988). Qualitative method in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Erickson, F. (2006). Studying side by side: Collaborative action ethnography in educational research. In G. Spindler, L. Hammond (eds.), *Innovations in Educational Ethnography: Theory, Methods, and Results*. New York: Psychology Press.
- Manyukhina, Y. & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30: 3, 223-243, DOI: 10.1080/09585176.2019.1599973.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65, 1, 1-20. <https://doi.org/10.2307/2112689>.
- Mehan H. (1998). The study of social interaction in educational settings. Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269. <https://doi.org/10.1159/000022586>
- Mehan, H. & Wood, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. New York: Wiley.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks. Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (ed.), *Discourse, learning, and Schooling*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44, 3, 202-208, DOI: 10.1080/00461520903029030.
- Sorzio, P. (2017). Developing an ecological sensitivity in searching for evidence about professionals' agency in educational practices. Reflections from a case study. In K. Hannes, A. Heylighen, B. Dierckx de Casterlé, F. Truyen, & A. Declercq (eds.), *Quality and Reflexivity in Qualitative Inquiry* (pp. 74-81). Leuven Belgique: KU Leuven. <https://biblio.ugent.be/publication/8511570/file/8513715.pdf> [ultimo accesso 27 dicembre 2021].
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455. DOI:10.1891/194589507787382043.

IX.

Pour l'Ère Nouvelle: educazione artistica e morale. Dal modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) alla valutazione di sistema

Pour l'Ère Nouvelle: Artistic and Moral Education. From the DADA Model (Didactics for Learning Environments) to the System Evaluation

Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli

Sapienza Università di Roma

Abstract

L'impegno, l'aiuto reciproco, la cura per l'ambiente circostante, la "musica d'insieme" e i "legami collettivi" sono solo alcune delle peculiarità delineate da Ferrière nelle sei aree che caratterizzano le Scuole Nuove (Ferrière, 1925). A 90 anni di distanza, alcuni di questi tratti tipici sono ancora rintracciabili nel modello delle scuole DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento), in cui l'aula-ambiente di apprendimento assegnata a docenti della stessa disciplina è personalizzata e diventa un laboratorio dove gli studenti sono protagonisti di un apprendimento collaborativo (Cangemi & Fattorini, 2015; Cangemi & Fattorini, 2018). L'obiettivo del presente contributo è quello di ascoltare le voci di chi all'interno di questi ambienti di apprendimento opera quotidianamente. A partire dal monitoraggio del modello DADA condotto da Sapienza in una scuola secondaria di primo grado di Roma, saranno analizzati i punti di vista degli insegnanti delle discipline artistiche, tecniche e motorie. Se la scuola ha il compito di supportare le giovani generazioni nello sviluppo di competenze di base quali italiano, matematica e inglese (INVALSI, 2019), è anche vero che non può ignorare l'educazione artistica e morale e i bisogni estetici degli studenti (Ferrière, 1925).

Commitment, mutual help, care for the surrounding environment, "ensemble music" and "collective ties" are just some of the peculiarities outlined by Ferrière in the six areas that characterize the New Schools (Ferrière, 1925). 90 years later, some of these typical

traits are still traceable in the model of DADA schools (Didactics for Learning Environments), in which the classroom-learning environment assigned to teachers of the same discipline is personalized and becomes a laboratory where students are protagonists of collaborative learning (Cangemi & Fattorini, 2015; Cangemi & Fattorini, 2018). This contribution aims to listen to the voices of those who work daily in these learning environments. Starting from the monitoring of the DADA model conducted by Sapienza in a lower secondary school in Rome, the points of view of teachers of the artistic, technical and motor disciplines will be analyzed. If the school has the task of supporting the younger generations in the development of basic skills such as Italian, mathematics and English (INVALSI, 2019), it is also true that it cannot ignore the artistic and moral education and aesthetic needs of students (Ferrière, 1925).

Parole chiave: educazione artistica e morale; DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento); valutazione di sistema.

Keywords: artistic and moral education; DADA (Didactics for Learning Environments); system evaluation.

1. Introduzione

Il presente contributo mira a riflettere sui cinque punti, dei trenta, dedicati all'educazione artistica e morale da Ferrière e pubblicati sulla *Revue Internationale d'Éducation Nouvelle* (Ferrière, 1925). Si può considerare come momento fondativo dell'Educazione Nuova il convegno promosso da Ferrière, Ensor e Hawliczek nel marzo del 1921, in cui si definirono i principi di adesione alla Carta della *Lien*. Gli anni tra le due grandi guerre furono anni complicati, eppure i partecipanti alla *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* operarono un notevole sforzo per mantenere vivi gli incontri tra i più influenti studiosi di educazione provenienti da tutto il mondo (Lucisano, 2021). È in tale contesto che si inserisce la pubblicazione, sul primo numero della Rivista, dei trenta punti di Ferrière che definiscono l'educazione nuova (Ferrière, 1925).

Ferrière (1925) presenta i trenta punti articolati in sei macro-aree: organizzazione, vita fisica, vita intellettuale, organizzazione degli studi, educazione sociale, educazione artistica e morale. Ogni macro-area presenta cinque punti, ognuno caratterizzato da tre aspetti. In questa sede, si considera la sesta macro-area, appunto l'educazione artistica e morale, e lo si fa cercando di operare un passaggio ulteriore, integrando la visione dell'educazione di Ferrière con le riflessioni delle autrici. Ci si è interrogate sulla direzione che avrebbe potuto prendere il contributo unendo le due prospettive di ricerca: una ricerca che, attraverso uno studio di caso, indaga i temi delle competenze e della valutazione scolastica in una scuola secondaria di primo grado DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) di Roma; e l'altra analizza la valutazione di sistema in ottica comparativa. Ciò che ha mosso questa riflessione è stato uno spunto colto dal *Convegno per una valutazione funzionale al rilancio della scuola pubblica e democratica*, organizzato dalla Federazione Lavoratori della Conoscenza CGIL, a ottobre del 2021 (FLC CGIL, 2021).

2. Quadro teorico e metodologico

Secondo i cinque punti di Ferrière che compongono l'area dedicata all'educazione artistica e morale, la Scuola Nuova mette in gioco l'*emulazione*, deve essere un *ambiente bello*, coltiva la *musica di gruppo*, educa la *coscienza morale*, educa la *ragione pratica* (Ferrière, 1925). Lo scopo che si era posta la Scuola nuova era quello di «accompagnare la crescita delle giovani generazioni e contribuire al miglioramento della società» (Lucisano, 2021), scopo ancora oggi pienamente condivisibile.

Sono 90 gli anni che separano la pubblicazione dei punti di Ferrière dalla nascita del DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), che è un modello organizzativo-pedagogico, fondato da due dirigenti scolastici di Roma nel 2014-2015 (Cangemi & Fattorini, 2015, 2018) e che oggi vede la partecipazione di quasi 100 scuole in Italia (Scuole DADA, n.d.).

Tra le principali caratteristiche del modello DADA vi è un ripensamento degli spazi educativi: l'aula -ambiente di apprendimento è

dedicata a uno o due docenti della stessa materia scolastica, con la possibilità di personalizzare gli arredi e i materiali didattici, insieme agli studenti. Ogni spazio è ambiente di apprendimento, dagli spazi comuni dell'edificio scolastico agli spazi esterni (Benvenuto & Fattorini, 2020). Gli studenti si spostano da un ambiente di apprendimento all'altro in base all'orario giornaliero. Sin dall'avvio del modello da parte delle scuole fondatrici, il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza è stato coinvolto nello studio di monitoraggio (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017, 2019).

Nel contesto dello studio di monitoraggio è stato condotto uno studio di caso su una scuola secondaria di primo grado di Roma che, oltre ad aver introdotto il DADA dall'anno scolastico 2016-2017, ha implementato il modello con l'avvio di una sperimentazione digitale nell'anno 2019-2020, utilizzando l'iPad come strumento didattico (De Santis, 2021; De Santis, Germani & Di Donato, 2021).

Ciò che fa della scuola modello DADA, oggetto dello studio di caso, un contesto educativo interessante, proprio per indagare l'educazione artistica e morale come pensata da Ferrière, è la testimonianza degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, in particolare dei docenti di Arte e immagine, Educazione fisica, Musica e Tecnologia. Le domande di ricerca che hanno mosso lo studio di caso ruotano attorno alla manifestazione di competenze, come descritte nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018), negli studenti che hanno sperimentato l'integrazione delle due innovazioni introdotte: il DADA e la didattica digitale; quest'ultima si è concretizzata nell'adozione dell'iPad, da parte di tutte le classi prime iscritte nell'anno scolastico 2019-2020. Per indagare quali cambiamenti nelle pratiche didattiche di docenti e studenti sono avvenuti a seguito dell'integrazione delle due innovazioni e che consentono di vedere la manifestazione di competenze negli studenti per conseguentemente valutarle, sono state condotte nove interviste individuali con gli insegnanti della scuola, scelti in base a due criteri: 1) essere "rappresentanti" delle materie scolastiche della scuola secondaria di primo grado, con la partecipazione anche di un insegnante di Sostegno (Arte e immagine, Educazione fisica, Inglese, Lettere, Matematica e scienze, Musica, Religione, Tecnologia), 2) l'aver lavorato nella scuola da almeno un anno

dall'avvio del modello DADA. Le interviste sono state condotte *online* tra gennaio e febbraio 2021, in modo non direttivo, seguendo una traccia semi strutturata (Semeraro, 2011), sono state analizzate attraverso l'analisi interpretativa fenomenologica (Eatough & Smith, 2017; Pagani, 2020) e con il supporto del *software* per analisi qualitative MAXQDA (Oliveira et al., 2016). Dalle analisi sono stati individuati i temi emergenti, poi confluiti in temi sovraordinati; di questi si esamina di seguito il tema sovraordinato *Pratiche/Strumenti di valutazione*. L'indagine che muove alla scoperta dei caratteri dell'educazione artistica e morale nello studio di caso è stata pensata *a posteriori*, come suggestione che nasce in occasione del Convegno internazionale organizzato dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) per riflettere sul movimento delle Scuole Nuove dopo cento anni dalla nascita (Lucisano, 2021).

3. Risultati e discussioni

Come descritto sopra, sono nove i docenti intervistati. Contributi emblematici rispetto ai cinque punti dell'educazione artistica e morale evidenziati da Ferrière (1925) sono quelli dei docenti di Arte e immagine, Educazione fisica, Musica e Tecnologia, attraverso i quali si individuano esperienze di "buone pratiche" favorite dall'integrazione delle innovazioni introdotte nella scuola (DADA e iPad), evidenziando le pratiche valutative adottate dai docenti che consentono non solo la messa in evidenza dei cinque punti dell'educazione artistica e morale, ma portano anche a riflettere sulla valutazione di tali aspetti.

Riguardo al primo punto, cioè *l'emulazione* (Ferrière, 1925), tra le attività didattiche proposte dagli insegnanti vi sono compiti di realtà, che nell'esperienza didattica del docente di Tecnologia si è concretizzata nella ripavimentazione dell'aula. In questi compiti, afferma il docente intervistato, tra i criteri valutativi condivisi con gli studenti, rientrano *la cooperazione e la capacità di aiutare l'altro*¹. Lo

1 In corsivo gli estratti dalle interviste.

stesso indica l'insegnante di Arte e immagine che aggiunge tra i criteri valutativi per le sue attività l'ordine, la creazione di un lavoro manuale e una costante riflessione sull'*ambiente bello* (Ferrière, 1925), attraverso due strategie didattiche che ha definito la "Bottega dell'arte" e "Viaggio nell'arte", in cui teoria e pratica si fondono per *educare alla cittadinanza e alla valorizzazione dei beni culturali*. Ogni valutazione è diversa, dice l'insegnante, *come diverso è ogni studente*, con i propri interessi e le proprie attitudini artistiche e culturali. Tuttavia, bisogna anche preparare gli studenti ai *test dell'Invalsi*. Riguardo alla *musica di gruppo* (Ferrière, 1925), esperienze significative sono descritte dal docente di Musica che, in periodo non pandemico, era solito organizzare momenti di canto collettivo e di musica d'insieme. Questi momenti creano *forti legami collettivi tra studenti e tra loro e l'insegnante*. Particolarmente problematica per il docente di Musica è la valutazione dell'atto creativo. Durante l'intervista è tornata più volte una domanda che dice assillarlo da sempre: *come si può valutare un atto creativo insufficiente?* Inoltre, pone anche una questione che si potrebbe definire di educazione di genere, perché durante la sua esperienza di insegnante ha trovato *difficoltà nel condividere con i genitori, soprattutto dei ragazzi, il fatto che nella valutazione complessiva potessero rientrare le emozioni, che si potesse parlare di emozioni nell'educazione musicale*.

È esperienza condivisa da tutti gli insegnanti intervistati condividere con i propri studenti e con le famiglie i criteri di valutazione (figura 1), proprio per trovare insieme il senso dei giudizi di valore (*coscienza morale*); in particolare i docenti di Educazione fisica, Musica e Tecnologia costruiscono insieme ai loro studenti i criteri stessi della valutazione relativamente all'attività che hanno pianificato di svolgere; quindi, criteri che cambiano e si adattano in base all'attività proposta. Infine, con le parole di Ferrière (1925), l'educazione della *ragione pratica* mira a «convergere tutta la vita del pensiero verso la crescita di potenza dello spirito» nella formazione dei cittadini, perché *compito della scuola*, come detto dai docenti intervistati, in particolare dal docente di Educazione fisica, è *quello di formare cittadini*.

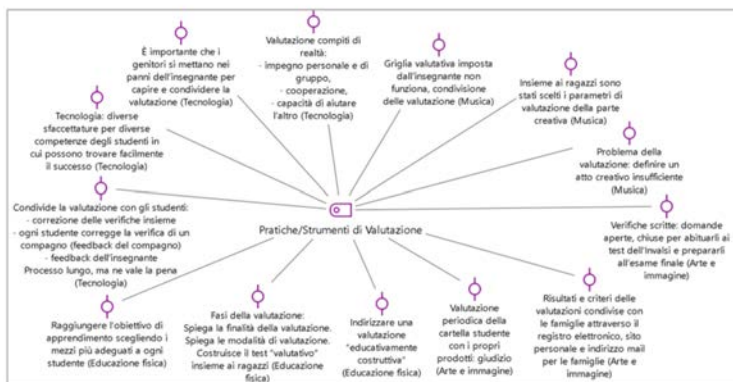


Fig. 1: Temi emergenti del tema sovraordinato “Pratiche/Strumenti di valutazione”: dalle interviste dei docenti di Arte e immagine, Educazione fisica, Musica e Tecnologia

Se è vero che la scuola forma cittadini e se è vero che è necessario dotare di un bagaglio di competenze fondamentali gli studenti, come sostengono anche le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018), ci si interroga su quali competenze fondamentali; non soltanto nel contesto dello studio di caso, ma nel più ampio contesto della valutazione di sistema. L'INVALSI ha individuato quelle che chiama competenze fondamentali e che sono oggetto delle rilevazioni nazionali: italiano, matematica e inglese (INVALSI, 2019). A tal proposito, in occasione del Convegno sulla valutazione promosso da FLC CGIL, al quale, tra gli altri, hanno partecipato il Presidente della SIRD Pietro Lucisano, il Presidente dell'INVALSI Roberto Ricci e il Professore Corsini; il professore Lucisano invitava a riflettere sulla valutazione dicendo che «abbiamo ridotto la valutazione della scuola a leggere, a scrivere e a far di conto; c'è tanto di più. [...] Se dalle nostre scuole abbiamo un ragazzo bravo in musica e in educazione fisica e non bravo in italiano e matematica, lo bocchiamo, mentre se abbiamo un ragazzo bravo in italiano e matematica, ma che non sa mettere un piede dietro l'altro, che non sa tenere in mano una matita, lo promuoviamo; alla nostra società servono tutti e due» (Lucisano in FLC CGIL, 2021, 2.26.27).

Se l'obiettivo è implementare il sistema scuola per fare in modo che sia efficiente ed efficace, allora è bene avere un sistema di valutazione dialogante che, tra le altre cose, prenda in considerazione i processi di apprendimento nella loro complessità dato che anche «lo scopo del Sistema Nazionale di Valutazione è il miglioramento della qualità formativa e degli apprendimenti» (Ricci in FLC CGIL, 2021, 1.23.26).

4. Conclusioni

Se possiamo considerare esperienze significative quelle brevemente descritte e testimoniate dagli insegnanti intervistati nel corso dello studio di caso introdotto sopra, seguendo il filo conduttore dell'educazione artistica e morale di Ferrière, allora potrebbe essere necessario ripensare la valutazione di sistema? Come possono dialogare la valutazione scolastica, per semplificare, e la valutazione di sistema? Cristiano Corsini suggerisce che «abbiamo bisogno di una valutazione condivisa... partecipata... abbiamo bisogno che scuole, docenti, dirigenti, studentesse e studenti valutino la valutazione di sistema, perché ne ha bisogno la valutazione di sistema stessa» (Corsini in FLC CGIL, 2021, 1.12.28).

Ciò che la breve analisi dei dati delle interviste condotte con i docenti della scuola DADA, nello studio di caso, ha voluto sottolineare è proprio il “valore” condiviso tra docenti e studenti della valutazione stessa: la condivisione dei criteri valutativi porta a sperimentare le «prime forme di partecipazione alle decisioni comuni» (MIUR, 2018, p. 6), sviluppando quelle competenze che dalle stesse *Indicazioni Nazionali* sono considerate «quattro competenze chiave irrinunciabili: *competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità*» (MIUR, 2018, p.15) e che si sono viste in nuce dalle testimonianze dei docenti. Anche la condivisione della valutazione tra insegnanti e famiglie è “sintomo” di un ripensamento dell'alleanza educativa tra scuola e famiglie (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018). Ciò che resta un “dialogo” complesso e tutto da articolare è la possibilità che, in ottica di valutazione di sistema, esperienze non esclusivamente le-

gate a determinate materie scolastiche possano concorrere al fine comune di ogni valutazione: la formazione di ogni cittadino.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. M. Notti (Eds.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G. & Cesareni, D. (2019). L'uso del tempo a scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 255-264). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Benvenuto, G., & Fattorini, O. (2020). La scuola come “Edificio apprenditivo”: Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D'Aprile & R. C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*, 12-10-2015, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2018). *Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), un incubatore di innovazioni*. Convegno internazionale Didattiche.2018. Scegliere, prendere posizione, agire -Rimini, 12 e 13 ottobre 2018. http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persona/fattorinio/cv/Fattorini_Cangemi%20-%20Il%20DADA_erickson_ok.pdf.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 231-253. doi: 10.13128/RIEF-24495.
- De Santis, C. (2021). Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 221-235). I tomo. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Santis, C., Germani, S., & Di Donato, D. (2021). Teaching Practices and Use of Digital in the DADA Model (Didactics for Learning Environments). In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Jour-*

- nal Scuola Democratica "Reinventing Education", Vol. 3, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time* (pp. 747-759). Associazione per Scuola Democratica.
- Eatough, V., & Smith, J. (2017). Interpretative Phenomenological Analysis. In C. Willig & W. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (2a ed.), (pp. 193-209). London: Sage.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour l'Ere Nouvelle, Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 4(15), 4-8.
- FLC CGL - Federazione Lavoratori della Conoscenza Cgil (2021, 20 ottobre). *Convegno sulla valutazione e per una valutazione sostenibile nelle scuole* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=auEqD-nzHAQk&t=9733s&ab_channel=FederazioneLavoratoridellaConoscenzaCgil.
- INVALSI (2019). *Rapporto Nazionale Prove Invalsi 2019*. Invalsi. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/-Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.
- Lucisano, P. (2021, 6 luglio). *Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais*. <https://www.sird.it/blog/>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Oliveira, M., Bitencourt, C., Teixeira, E., & Santos, A. C. (2016). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages. *Revista de Administração da UFSM*, 9(1), 72-82, doi:10.5902/19834659 11213.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Scuole DADA (n.d.). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*. <https://www.scuoledada.it/>.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106.

X.

Studenti con cittadinanza non italiana alla Sapienza: dall'esperienza di studio alla transizione al lavoro

Students with non-Italian citizenship at Sapienza: from the study experience to the transition to work

Irene Stanzione, Emanuela Botta, Andrea Marco De Luca*

Sapienza Università di Roma

Abstract

Questo contributo si propone di mostrare il triplice approccio metodologico adottato per l'analisi delle transizioni università-lavoro dei laureati e uno studio sull'esperienza degli studenti con cittadinanza non italiana di Sapienza Università di Roma. Si descrivono quindi i risultati preliminari di un'indagine sull'esperienza universitaria degli studenti stranieri. I risultati confermano molti trend nazionali, come, tra gli altri, un alto e significativo disallineamento verticale dei laureati stranieri e la bassa percentuale di contratti o giornate lavorative. Infine, nell'esperienza universitaria emergono difficoltà di diversa natura, legate prioritariamente alla lingua, che impattano sugli esiti della didattica.

This study focuses the methodological approach adopted to analyse university-work transitions of graduates and students with non-Italian citizenship at Sapienza University of Rome. We then describe the preliminary results of a survey on the university experience of foreign students. Findings confirm many national trends, as among the others a high significant vertical mismatch of foreign graduates and the low percentage of contracts or work days. Finally, language-related difficulties emerge in the university experience.

* Sono da attribuirsi a tutti gli autori l'introduzione e la discussione, a I. Stanzione il paragrafo 2 e a E. Botta il paragrafo 3.

Parole chiave: cittadinanza non italiana; studi universitari; transizione università-lavoro.

Keywords: non-Italian citizenship; university studies; university-work transition.

1. Introduzione

Nel rapporto annuale sulla situazione del Paese dell'Istat si legge: «Il ruolo positivo del capitale umano emerge all'interno del mercato del lavoro: il possesso di un titolo di studio più elevato, oltre ad aumentare la partecipazione, si dimostra fattore determinante nell'accreocere le opportunità di occupazione [...]» (Istat, 2021, p. 113). Questa affermazione sembra particolarmente pertinente per riallacciarsi al primo e fondamentale punto del Congresso di Nizza del 1932 che cita: «L'educazione deve consentire al ragazzo di cogliere le complessità della vita sociale ed economica del nostro tempo».

Un ponte tra passato e presente che si sostanzia in uno dei ruoli primari dell'educazione, cioè quello di rendere la persona un soggetto attivo e consapevole all'interno della vita e del contesto sociale nel quale è inserito. Una possibilità che si concretizza, come riporta l'Istat, anche tramite il possesso di un titolo di studio. L'Università, per rispondere a questa esigenza educativa, si pone, tra gli altri, gli obiettivi relativi alla terza missione cioè «l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società» (ANVUR, 2013). In questa direzione rientra anche l'internazionalizzazione, inserita come obiettivo nel Piano Strategico 2016-2021 della Sapienza per incentivare l'ingresso nel Paese per motivi di studio. Quest'ultimo rappresenta infatti uno dei principali canali di immigrazione qualificata (Lucisano et al., 2021).

In tale quadro si inserisce uno degli obiettivi del progetto UNI.CO., quello di approfondire i processi di transizione al lavoro e analizzare le misure di inserimento lavorativo per individuare i modelli necessari a connettere la didattica, la ricerca e la terza missione

(Lucisano et al., 2021). Lo scopo del progetto è concentrarsi sul ruolo delle università come mezzo per la creazione di cambiamento sociale, culturale e strutturale (Bivens, Haffenden & Hall, 2015) e per costruire aspetti come l'*employability*, cioè la capacità di ottenere e mantenere occupazioni lavorative soddisfacenti (Hillage & Pollard 1998).

D'altronde, è noto come a livello nazionale gli studenti e i laureati con cittadinanza non italiana mostrino percorsi ancora più complessi dei colleghi italiani, sia nel corso degli studi sia nella fase di transizione e poi nell'inserimento nel mondo del lavoro (MLPS, 2020).

2. La ricerca

In questo contributo mostreremo il triplice approccio metodologico utilizzato per l'analisi dei percorsi degli studenti e dei laureati con cittadinanza non italiana di Sapienza Università di Roma. Il lavoro nasce all'interno del progetto UNI.CO. nato nel 2013 grazie a una collaborazione tra Sapienza Università di Roma e il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (MLPS), con l'obiettivo di osservare e monitorare le caratteristiche della domanda di lavoro per i laureati Sapienza (Lucisano et al., 2016; 2017a; 2017b). Lo scopo del progetto è approfondire i processi di transizione, analizzare le misure di inserimento lavorativo e individuare quei modelli necessari a connettere la didattica, la ricerca e la terza missione attraverso una lettura analitica e approfondita dei dati a disposizione (Stanzione et al., 2020; Genz, 2014). Una lettura che abbia finalità educative, che riesca quindi a ricreare percorsi da cui estrarre quegli elementi dell'esperienza di studio e di lavoro che fanno di quest'ultima un'esperienza di qualità (Dewey, 1938).

La prima fase di ricerca è di tipo analitico e descrittivo ed è stata condotta unendo due banche dati amministrative, INFOSTUD Sapienza e le Comunicazioni Obbligatorie del MLPS, che contano rispettivamente 176.206 laureati/e i relativi 740.706 contratti di lavoro subordinato e parasubordinato stipulati tra il 2008 e il 2018 (Lucisano et al., 2021).

All'interno della prima fase di ricerca, si è proceduto all'analisi

dei percorsi tramite la costruzione di indicatori statistici di qualità della domanda/offerta di lavoro.

Nella seconda fase di ricerca, si è passati da una lettura *top down* a una *bottom up* degli stessi dati amministrativi sopradescritti. I soggetti sono stati selezionati tramite una serie di criteri prestabiliti: numero sufficiente di contratti, diversa provenienza geografica, genere, facoltà di appartenenza; successivamente sono stati analizzati i giorni di lavoro svolti dai singoli soggetti nella decade osservata, i giorni di contratto - che differiscono dai giorni di lavoro in quanto si possono avere anche più contratti contemporaneamente -, la coerenza tra il percorso di studio e le qualifiche contrattuali, la tipologia di lavoro ed altre dettagliate informazioni (Stanzione et al. 2020). Intorno a questi dati, ricostruiti per ogni soggetto selezionato, sono state poi costruite e scritte 101 storie di transizione di laureati stranieri Sapienza (Lucisano et. al. 2021).

Nella terza fase di ricerca, dopo essere passati da una visione diacronica – tramite la costruzione e l’analisi di indicatori sintetici – a una sincronica – tramite uno zoom su singoli soggetti e la conseguente costruzione di storie di vita – si è deciso di approfondire un ulteriore elemento: la percezione dell’esperienza del percorso di formazione da parte degli studenti con cittadinanza non italiana. Questa terza fase è stata condotta all’interno di un’esercitazione di ricerca a cui hanno partecipato studenti e studentesse iscritti al corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione di Sapienza Università di Roma.

Con il gruppo di ricerca è stato eseguito un campionamento su tutta la popolazione con cittadinanza non italiana iscritta alla Sapienza nell’a.a. 2020/2021, costituita da 1852 studenti, selezionando gli studenti immatricolati all’ultimo anno del loro percorso di studio. Il campione è risultato costituito da 211 studenti, di cui il 37% maschi e il 63% femmine. In un primo passaggio è stato somministrato loro un questionario, composto da 44 domande, finalizzate ad indagare le seguenti aree: anagrafica (sesso, età, provenienza, ...), studi (Corso di laurea, tipologia di corso, anno di iscrizione, titoli di studio precedenti, condizione di studente lavoratore, regolarità della frequenza, ...), motivazione alle scelte (al trasferimento, del corso di studio), conoscenza della lingua italiana, servizi fruiti fra quelli offerti

dall'università (numero e tipo di servizi, soddisfazione), aspettative per il futuro (dove vivere, che lavoro fare, utilità degli studi fatti, ...) e rapporti con gli altri (studenti, docenti).

Infine, sono stati intervistati 20 soggetti, selezionati tra gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana che hanno risposto al questionario. Le interviste sono state condotte online da due studenti, intervistatore e osservatore. Gli studenti intervistatori erano i partecipanti all'esercitazione di ricerca e sono stati debitamente formati al compito tramite lezioni dedicate ed esercizi di simulazione.

Le interviste condotte includevano 7 aree di indagine: la presentazione di sé stesso e della propria famiglia, il percorso per arrivare in Italia e le correlate motivazioni, la scelta del corso di studio e le motivazioni connesse, il processo di inserimento in Italia e all'università e le eventuali difficoltà incontrate, le eventuali esperienze lavorative svolte e le loro conseguenze, i rapporti con gli altri e le aspirazioni per il futuro.

La metodologia di analisi delle interviste ha previsto una trascrizione audio completa, un esame carta-matita e un'analisi categoriale per arrivare a un modello condiviso tramite una triangolazione dei punti di vista dei ricercatori responsabili dell'esercitazione di ricerca.

In questo contributo ci concentreremo sui risultati della terza fase della ricerca.

3. I risultati

Il primo dato rilevante, trasversale a tutte le fasi, è l'impossibilità di distinguere, per come vengono raccolti i dati amministrativi, la diversa origine degli studenti e dei laureati. Attualmente, infatti, risulta difficile differenziare coloro che decidono di venire in Italia per ragioni di studio (studenti internazionali) da coloro che hanno un'origine migratoria. In Italia, infatti, sono considerati studenti stranieri tutti quelli nati in un altro Paese è dunque difficile risalire alle ragioni del loro arrivo o capire se si sono trasferiti in età infantile o adulta. Per questa ragione nelle prime due fasi della ricerca sono stati individuati due criteri finalizzati a distinguere l'origine degli studenti stranieri: il titolo di accesso all'università e la tipologia dei permessi

di soggiorno. Nell'ultima fase, inoltre, sono state inserite alcune domande relative al paese di nascita, al periodo di permanenza in Italia, al periodo di permanenza in Italia della famiglia e alle regioni del trasferimento; queste informazioni hanno in parte permesso di comprendere se lo studente è giunto in Italia per ragioni di studio, se ha origini migratorie, se è nato in Italia o se si è ricongiunto al nucleo familiare.

I risultati della prima fase della ricerca confermano molti degli andamenti nazionali, tra questi: i laureati stranieri hanno una percentuale di contratti che raggiunge quasi il 20% in meno dei colleghi italiani e lo stesso andamento si ritrova se si considera il numero delle giornate di lavoro; hanno un numero maggiore di contratti con qualifiche non coerenti con i propri titoli di studio e una percentuale del 5% superiore a quella dei colleghi italiani nelle professioni non qualificate. Ma l'andamento a svantaggio degli stranieri si riscontra già durante il percorso di studi durante il quale essi raggiungono medie d'esame e di laurea inferiori ai colleghi italiani, accumulando anche un maggiore ritardo nel conseguimento del titolo, spesso a causa della necessità di dover lavorare durante gli studi. L'approfondimento tramite questionario e interviste avvenuto nell'ultima fase della ricerca è stato molto utile per indagare alcune percezioni ed esperienze dietro a questo svantaggio.

I dati emersi dal questionario, e dall'estrapolazione da esso di specifici indicatori, ci forniscono alcune informazioni di rilievo. La maggior parte degli studenti provengono dal continente europeo, 46% del campione, in particolare dalla Romania e dall'Albania. Il secondo continente per provenienza è l'Asia, con il 31% circa, in particolare dall'India e dall'Iran. Circa il 3% del campione proviene dalla Cina. Questi dati rispecchiano la distribuzione di provenienza dell'intera popolazione. Il dato è rilevante perché se confrontiamo la permanenza media degli studenti in Italia con quella delle loro famiglie possiamo osservare che per gli studenti europei, a fronte di una permanenza in Italia molto bassa dello studente, poco più di 3 anni, la famiglia risiede in Italia da un lungo periodo di tempo, spesso più di 10 anni. La situazione è opposta per gli studenti asiatici e africani, e in parte anche per gli americani (provenienti in prevalenza dai paesi sudamericani). Questo potrebbe essere connesso al trovare maggiori

o minori difficoltà di adattamento al contesto. I dati sono riportati nelle tabelle 1 e 2.

	Non vive in Italia	Da più di un anno a 4 anni	Da più di 4 anni a 10 anni	Più di 10 anni
Europa	36	0	3	59
Asia	61	0	0	5
America	17	1	1	9
Africa	13	0	0	2
Oceania	0	0	0	0
Provenienza sconosciuta	4	0	0	0

Tab.1: durata del periodo di permanenza in Italia delle famiglie (in anni)

	Numero di studenti	Percentuale studenti	Numero di paesi	Permanenza media in Italia
Europa	98	46,4	23	3,33
Asia	66	31,3	15	2,23
America	28	13,3	13	2,71
Africa	15	7,1	7	2,27
Oceania	0	0,0	0	0,00
Provenienza sconosciuta	4	1,9		2,00

Tab.2: durata del periodo medio di permanenza in Italia degli studenti (in anni)

Inoltre, sono state individuate tre categorie di studenti in relazione alla differenza fra il periodo di permanenza in Italia e il periodo di frequenza del corso di studi. Per 44 studenti il numero di anni da cui vivono in Italia risulta inferiore al periodo di frequenza del corso di laurea, sembrerebbe dunque che si siano iscritti prima ancora di venire in Italia (da 1 a 3 anni), in media circa 14 mesi prima. La ragione del ritardo nel trasferimento potrebbe essere connessa a que-

stioni economiche o a problemi politici o sociali che ne hanno impedito il trasferimento in coincidenza con l'iscrizione al percorso di studi.

La maggioranza degli studenti, 89, sono arrivati in Italia in coincidenza con l'inizio del percorso di studi. Gli altri hanno atteso da 1 a 3 anni prima di iscriversi ad un corso di laurea. Per questi ultimi il tempo di attesa è stato in media di 17 mesi. In quest'ultimo caso la causa del ritardo potrebbe essere connessa con l'impegno richiesto da attività lavorative pregresse o con una scarsa disponibilità economica.

Nell'area relativa ai servizi messi a disposizione dall'Università si osserva che i più utilizzati sono gli spazi per lo studio, seguiti dai servizi di supporto alla didattica a distanza. Poco utilizzati risultano sia i corsi di lingua italiana sia le forme di tutorato. L'opportunità di fare tirocini o stage è evidentemente legata al tipo di corso di studi.

Si osservano poi alcuni elementi che hanno trovato riscontro anche nelle interviste. Le principali motivazioni per la scelta del corso di studi sono la passione per la materia, le prospettive economiche future e le opportunità lavorative. Il 65% del campione ritiene infatti che il percorso di studi sarà utile per la sua carriera lavorativa e il 61% pensa che il percorso di studi scelto gli consentirà di soddisfare le proprie aspettative di vita. È significativo che i motivi familiari influenzino in modo rilevante sia la scelta di trasferirsi sia quella dello specifico corso di studi.

Infine, la lettura e la categorizzazione delle interviste semi-strutturate, nelle quali abbiamo avuto la possibilità di sentire direttamente i protagonisti, hanno fatto emergere le difficoltà legate alla lingua sia nel contesto quotidiano di vita sia nell'esperienza universitaria che hanno influito grandemente sul superamento degli esami con esiti soddisfacenti, come si può osservare da queste affermazioni,

«[...] Ehm, poi per quando riguarda le materie forse li è stato un po' difficile l'idea di studiare libri interi perché prima io ero abituata a dispense o forse, diciamo, passaggi di libri ma non libri interi, ma diciamo piano piano mi sono... mi sono abituata.» (S N.72)

oppure

«Era un po' difficile a provare a fare tutti gli esami orali perché in molti paesi questo modo non è molto spesso usato.» (S N.181)

Altra criticità emersa è stata la difficoltà ad accedere ad alcuni dei servizi di Ateneo o ad avere supporto nel disbrigo di pratiche burocratiche. Inoltre, le difficoltà linguistiche e talvolta, il pregiudizio, hanno impedito di svolgere o accedere, dove previsto, ai percorsi di tirocinio, utile strumento di transizione.

L'intera categorizzazione delle interviste è illustrata nella Tabella 3.

Aree indagate	Categoria	Descrizione/Sottocategoria
Trasferimento	Ricongiungimento familiare	Motivazioni alla base del trasferimento
	Atmosfera politica	
	Speranza di futuro migliore (lavoro e studio)	
	Facilità di accesso agli studi	
Inserimento sociale	Inserimento precoce	Elementi facilitatori
	Ricongiungimento familiare	
	Lontananza della famiglia	Elementi ostacolanti
	Cultura	
Tirocinio/stage	Difficoltà linguistiche	Criticità legate allo svolgimento o all'ottenimento di un tirocinio o di uno stage
	Difficoltà di accesso ai percorsi	
	Difficoltà/assenza servizi di supporto	
Lavoro	Pregiudizi/paure	Paure del pregiudizio ostacolanti nell'ottenimento del lavoro desiderato; Alta disponibilità a trasferirsi come elemento facilitatore.
	Disponibilità al trasferimento	

Studio	Supporto	Docenti (persona dedicata)
		Orientamento e comunicazione
		Organizzativo
		Corsi di lingua
		Supporto dei pari
	Aspetto culturale dello studio	Carico didattico
		Modalità d'esami
		Libri di testo
	Organizzazione	Tempi di percorrenza
		Segreterie
		Corsi di lingua
	Pregiudizio	Valutazioni

Tab.3 – Categorizzazione interviste semi-strutturate

4. Discussione

La lettura dei risultati emersi mette in evidenza, in particolare, le difficoltà incontrate dagli studenti con cittadinanza non italiana e gli oggettivi svantaggi che essi subiscono sia nel percorso di studi sia nella transizione al lavoro. Occorre dunque chiedersi quali azioni si possano intraprendere per migliorare la situazione. Un primo elemento rilevante è a livello di dati necessari a sviluppare analisi sempre più accurate, emerge dunque la necessità di disporre di strumenti per differenziare le provenienze e i percorsi. Questo permetterebbe la progettazione di percorsi ad hoc che rispondano ai reali bisogni formativi, certamente diversi a seconda della storia di provenienza. A livello di azioni di aiuto all'interno del percorso universitario si individuano la necessità dell'istituzione di figure strategiche in grado di fornire supporto sia nelle procedure universitarie sia nei processi di adattamento all'ambiente (tutor, etc.), e quella della definizione di percorsi inclusivi sul piano didattico e organizzativo: libri in inglese, personale amministrativo e didattico con conoscenza della lingua inglese, servizi in inglese, potenziamento dei servizi di segreteria dedicati.

In sintesi, risulta necessario uno sforzo a tutti i livelli per implementare politiche di internazionalizzazione del sistema universitario che permettano di far crescere significativamente il numero di studenti attratti dall'Italia per motivi di studio (Vaccarelli, 2015); affinché questo sia possibile occorre sostenere questo canale di internazionalizzazione affinché gli studenti stranieri possano vivere un'esperienza universitaria di qualità e un'ampia e coerente possibilità di accesso nel mercato del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2013). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca. La terza missione nelle università* (https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2016/07/ANVUR_Rapporto_INTEGRALE_-.pdf).
- Bivens, F., Haffenden, J. & Hall, B.L. (2015). Knowledge, Higher Education and the Institutionalization of Community University Research Partnerships. In B. Hall, R. Tandon, C. Tremblay (eds.), *Strengthening Community University Research Partnerships: Global Perspectives* (pp. 5-30), Victoria: University of Victoria.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Traduzione italiana, Firenze: La Nuova Italia.
- Genz, C. (ed.) (2014). *Transnational Career Service Conference 2014*. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.
- Istat (2021). *RAPPORTO ANNUALE 2021 La situazione del Paese*. (https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf).
- Hillage, J., Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. London: Institute for Employment Studies.
- Lucisano, P., De Luca, A.M., Stanzione, I. & Zanazzi, S. (2021). *La carica dei 101. Storie di transizione al lavoro dei laureati stranieri*. Roma: Armando.
- Lucisano, P., De Luca, A. M. (2020). La transizione al lavoro dei laureati stranieri, in *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD - Roma 26-27 settembre 2019* (pp. 188-200). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., Magni, C., De Luca, A.M., Zanazzi, S. & Renda, E. (2016). *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano, P., De Luca, A. M. & Zanazzi, S. (2017a). *Educazione e transi-*

- zione al lavoro. Strumenti per una migliore comprensione 63 del fenomeno. In A. M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 647-664). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., Renda, E. & Zanazzi, S. (2017b). Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali. Uno sguardo sul fenomeno dell'overeducation a partire da fonti amministrative integrate, *Scuola Democratica*, VIII (1), 73-98.
- MLPS (2020). *X Rapporto annuale - Stranieri nel mercato del lavoro in Italia* (<https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-estatiche/Documents/Decimo%20Rapporto%20Annuale%20-%20Gli%20stranieri%20nel%20mercato%20del%20lavoro%20in%20Italia%202020/X-Rapporto-Annuale-stranierinel-mercato-del-lavoro-in-Italia.pdf>).
- Stanzione, I., De Luca, A. M., Poullain, M. & Lucisano, P. (2020). Costruire storie a partire da una lettura bottom-up dei dati amministrativi, *Lifelong Lifewide Learning*, 16(37), 58-72.
- Vaccarelli, A. (ed.) (2015). *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: Franco angeli (<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/32830>).

— Panel 3 —

I.

**Il valore eversivo delle pratiche di educazione attiva
L'esperienza di una scuola media romana¹**

**The subversive value of active education practices.
An experience in a lower secondary school in Rome**

Patrizia Sposetti

Sapienza Università di Roma

Alessia Barbagli

I.C. Via Padre Semeria, Roma

Abstract

Oggi come allora, la “Charte de la LIEN” è ancora attuale e conserva un valore eversivo. Alcuni studiosi italiani sostengono che la scuola democratica e progressista crei disuguaglianze; secondo loro i contenuti sono il cuore dell’insegnamento e la competizione è necessaria per ottenere buoni risultati educativi. Queste tesi criticano in particolare il quinto punto della “Carta”.

Lo scopo del nostro contributo è offrire una riflessione su questi temi. Noi sosteniamo che riflettere sulla scuola è riflettere sulla democrazia e sull’equità sociale e pensiamo che il problema della scuola non sia il contenuto, ma le strategie di insegnamento. Per raggiungere l’obiettivo illustrato, presentiamo in questa sede un’esperienza didattica realizzata in una scuola secondaria di primo grado di Roma durante lockdown.

Now as then, the “Charte de la LIEN” is still relevant and retains a subversive value. Some Italian researchers argue that democratic and progressive schools create inequalities. According to them contents are the core of teaching. They also argue that competition is

1 Il presente contributo è da ritenersi frutto del lavoro congiunto delle autrici; per quanto riguarda l’attribuzione delle singole parti, esse risultano così divise: Patrizia Sposetti, par. 1, 2 e 4; Alessia Barbagli, par. 3.

necessary for good educational outcomes. These theses particularly criticize the fifth point of the “Charter”.

The purpose of our paper is to reflect on these issues. We argue that to reflect on schools is to reflect on democracy and social equity. We think that the problem in the school is not the content, but the teaching strategies. To achieve this goal we present a teaching experience carried out in a lower secondary school in Rome during the lockdown.

Parole chiave: didattica attiva; educazione linguistica democratica; scuola democratica.

Keywords: active learning; democratic language education; democratic school.

1. Introduzione

A cento anni dalla presentazione della Carta della LIEN (1921) i “Principi di adesione” per lo sviluppo di una alleanza internazionale di educatori, insegnanti, ragazze, ragazzi e genitori, non solo restano di piena attualità, ma sembrano conservare e, anzi, aver acquisito una carica eversiva dal carattere dirompente.

Nell’ultimo decennio, in particolare, si sono succeduti appelli, articoli, saggi, pamphlet e riflessioni volti a dipingere “la scuola progressista come macchina della disuguaglianza” (Mastrocola, Ricolfi, 2021), con l’obiettivo di sostenere, più spesso, o di dimostrare, più raramente, che dall’idea di una scuola democratica nasce un vero e proprio “danno scolastico”, che provoca negli studenti e nelle studentesse una “specie di afasia” (Segre, 2011). La soluzione a questo danno è individuata nel nozionismo, in una rigorosa valutazione del possesso di contenuti, in poche parole, nel rovesciamento del punto 5 della Carta: la competizione egoista deve tornare al centro dell’educazione sostituendo ogni forma di cooperazione che spinga il ragazzo a mettere la sua individualità al servizio della collettività.

In tale contesto anche il ruolo dell’insegnante acquisisce contorni netti: «Ma che cos’altro dovrebbe essere un insegnante se non un de-

positario del sapere, cioè una persona che ha studiato e umilmente ogni giorno cerca con passione, e contro tutto il mondo esterno che lo ostacola! di passare quel che ha studiato e ama ai suoi allievi, e che molto si dispiace se questi poi non studiano? Anche ripetere la lezione, anche studiare a memoria serve, anzi, aiuterebbe a ripristinare quelle capacità di organizzazione logica che i nostri ragazzi oggi – dopo una scuola tanto democratica! – sembrano aver perso (Mastrocola, 2011)».

Eppure, come ricorda De Mauro (2011) «Parlare di scuola significa parlare di come una società se ne occupa. Isolare i problemi degli insegnanti, degli alunni, delle strutture o dei programmi dal contesto è fuorviante. Concentrarsi su singole porzioni di questo insieme complicato e strutturalmente interrelato con le diverse classi sociali e con l'impegno (o il non-impegno) dei gruppi dirigenti [...] sembra sbagliato in linea di principio». Ne era ben consapevole, ricorda sempre De Mauro, Aldo Visalberghi, che nel 1969 insieme ad altri pedagogisti promosse un primo convegno proprio sul tema di come riorganizzare l'apprendimento dei contenuti, mai messi in discussione come tali: il punto è quali mezzi e strategie utilizzare per veicolare, approfondirli, farne oggetto di una esperienza didattica significativa.

Alla luce di tali riflessioni nei paragrafi che seguono affronteremo tema della inalterata carica eversiva della “Carta” approfondendo il senso stesso da attribuire al termine “eversione”, nel tentativo di delinearne alcuni aspetti di rilievo nel campo della ricerca educativa e della pratica didattica attraverso un ragionamento in tre passi. Partiremo dalla tesi secondo la quale l'eversione è rovina; secondo questa tesi la scuola democratica è eversiva e per salvarsi dalla rovina bisogna leggere la «Carta» rovesciandone i contenuti (passo 1). In contrapposizione a questo assunto presenteremo l'eversione nella sua accezione di rovesciamento del potere costituito: in una scuola democratica non è in questione «il che cosa», ma il «come»; in altre parole, l'esperienza (passo 2). Approfondendo questo aspetto presenteremo un caso di esperienza didattica, realizzata in una scuola secondaria di primo grado di Roma durante il periodo del lockdown, che valorizza questo tipo di eversione (passo 3).

2. Il doppio senso dell'eversione

Il primo passo della nostra riflessione muove dalla posizione che vede l'eversione, qui connessa ai principi di adesione alla “Carta della LIEN”, nell’accezione di senso di «distruzione, abbattimento, rovina». Questo valore della parola è ben esemplificato, a distanza di un secolo esatto, nella citata tesi secondo la quale la scuola progressista rappresenterebbe una vera e propria “macchina della disuguaglianza” (Mastrocola & Ricolfi, 2021). Uno degli assunti alla base di tale posizione è la cosiddetta “ipotesi sulla disuguaglianza” o “ipotesi del figlio dell'idraulico”, così sintetizzata: «se il figlio dell'idraulico non diventa notaio, forse non è soltanto perché è figlio dell'idraulico; forse non arriva a laurearsi perché non ci riesce. E non ci riesce perché ha fatto una scuola che non lo ha preparato» (p. 87). E la scuola non lo avrebbe preparato in quanto «incredibilmente ancorata alla vecchia strategia progressista di abbassare sempre più il livello».

Il concetto è stato spiegato con chiarezza da Segre (2011): la scuola democratica e progressista riduce la capacità di studiare in quanto, criticando il concetto di nozione come conoscenza e le conoscenze che sono oggetto di studio, la «scuola del fare» ha sostituito la «scuola del sapere».

Insomma, la scuola progressista, eversiva, abbasserebbe il livello delle richieste e questo, solo questo – non la provenienza sociale e culturale, non le condizioni di vita, non le reali possibilità di accesso allo studio – determinerebbe insuccesso, dispersione, abbandoni di percorso ed esclusione.

Questa ipotesi è accompagnata da diversi postulati. Ne citiamo qui di seguito quattro, che troviamo interessanti perché toccano diversi piani: un piano più generale degli obiettivi dell'*istituzione* (sic) scolastica, un piano dei contenuti, un piano socio-antropologico, quello della dispersione, un piano evolutivo.

1. La scuola deve esigere e pretendere che le ragazze e i ragazzi sappiano quello che viene insegnato loro;
2. La scuola democratica distrugge la capacità d'uso della lingua;
3. Chi abbandona la scuola lo fa perché «non ha le basi»;

4. La scuola democratica abbassa l'età mentale delle studentesse e degli studenti.

Il primo passo del nostro ragionamento, dunque, porta millimetricamente al rovesciamento accennato nell'introduzione a questo contributo. Se il punto 5 della "Carta" sostiene che «La competizione egoista deve scomparire dall'educazione ed essere sostituita da una cooperazione che spinga il ragazzo a mettere la sua individualità al servizio della collettività», la posizione di chi ritiene eversivo in termini distruttivi questo documento, invita a isolare i contenuti e a costruire le condizioni perché divengano un egotistico patrimonio del singolo, in una visione di totale, completo e aristocratico isolamento della scuola.

Questo primo punto di arrivo solleva due evidenti questioni, accomunate dal tema della democrazia: la prima è relativa al contesto sociale e culturale di provenienza di chi la scuola la frequenta quotidianamente; la seconda ai contenuti e al metodo. E poiché, come insegna Platone, la democrazia ha sempre a che fare con la forma che una società decide di darsi e, dunque, con l'ordine costituito, arriviamo alla seconda accezione di eversione, intesa come rovesciamento di quest'ultimo.

In un recente articolo pubblicato su *insegnare*, la rivista del Centro di iniziativa democratica degli Insegnanti, due docenti di scienze, Eleonora Aquilini e Giuseppe Bagni (2021), ricordano che nella realtà, esperita quotidianamente, la scuola democratica rappresenta una meta ancora lontana: «In sintesi la nostra scuola permette di andare bene a scuola anche senza avere una comprensione profonda dei problemi. Di fatto è possibile nell'analisi grammaticale riconoscere un articolo determinativo o indeterminativo senza sapere che cos'è la "determinazione" e "l'indeterminazione". In Chimica si può imparare a bilanciare un'equazione pensando che sia solo un problema aritmetico e la cosa, in termini pratici, funziona.

Nei risultati, nella loro usuale valutazione, non ci si rende conto dell'abisso di superficialità su cui si basa il sapere trasmesso a scuola. Su questa superficie liscia e senza asperità scorre gran parte dell'apprendimento scolastico».

La scuola rimpianta da Mastrocola e Ricolfi è in realtà ben viva

e presente, quel che manca è un passaggio diffuso di strumenti metodologici che sapportino percorsi anche sui contenuti.

Come ricordava una decina di anni fa Tullio De Mauro, intervistato da D'Ottavi e Raimo proprio su istruzione e democrazia, in una scuola democratica, non è in questione il che cosa, ma il “come”: «a contenuti fermi – magari integrati, arricchiti a seconda dei casi – quali possono essere le modalità di apprendimento per studenti che vengono, come nel caso italiano, da strati sociali in cui non è mai entrato un libro, un giornale, in cui si parla poco e niente...? Questi ragazzi si trovano nel deserto culturale caratteristico del nostro paese. Occorre insistere perché si dia finalmente l'avvio a un ripensamento radicale» (De Mauro, 2011).

Oggi, oltre 50 anni dopo, in uno specifico momento storico, in una emergenza sanitaria che si protrae, la scuola ha affrontato, e sta affrontando, un periodo caratterizzato da spaesamento, peggioramento inatteso della condizione economica, aumento del disagio e delle differenze, timore per quello che verrà dopo, demotivazione. Ma è fatta anche di tentativi per realizzare quel ripensamento radicale, cercando di porre un argine alle paure, di sforzi e di impegno per proseguire e contenere il danno, per dare una speranza, per resistere. E questi tentativi utilizzano puntelli di varia natura metodologica, didattica, procedurale (Sposetti, 2021b).

Nel terzo passo del nostro ragionamento, collocandolo nel quadro descritto, presentiamo uno di questi puntelli, costruito e utilizzato nella classe seconda di una scuola secondaria di primo grado di Roma, durante il lockdown, che nel suo richiamarsi al quinto principio della Carta, ai principi di una didattica attiva, partecipativa e collaborativa, senza evitare i contenuti, ci sembra acquisire un reale valore eversivo.

3. Il progetto

Prendendo le mosse dall'opera di Boccaccio, una seconda media di una scuola di Roma durante la DAD ha dato vita a una sorta di ‘nuovo Decameron’: ventiquattro ragazzi e ragazze hanno scritto una novella al giorno per ventiquattro giorni scolastici, sei setti-

mane, durante il lockdown della primavera del 2020 (Barbagli, 2021).

La chiusura degli edifici scolastici prevista dal lockdown improvviso e totale che, dalla prima settimana di marzo 2020, ha investito l'Italia e, poi, molti altri paesi nel mondo, ha imposto agli insegnanti e a coloro che lavorano in ambito scolastico, di ripensare la scuola e l'insegnamento trovando forme, modi e tempi differenti pur mantenendo gli stessi obiettivi generali.

Il progetto didattico di scrittura a distanza che illustreremo è nato proprio per rispondere ad una situazione fortemente limitante, dove era necessario trovare una risposta che permettesse di continuare a fare attività didattica in un contesto completamente stravolto, rintracciata nella forma della narrazione (Batini & Giusti 2008, 2009; Bruner, 1996, 2002; Cisotto, 2006).

Il presupposto da cui è partita l'ideazione del progetto è stata l'idea di Nora Giacobini secondo la quale “non si può educare senza una grande visione” da questa grande visione derivano gli obiettivi generali rispetto ai quali rimodulare l'azione didattica benché in un contesto completamente differente da quello abituale.

Gli obiettivi individuati sono stati due:

1. La scuola come comunità e, quindi, la classe come gruppo apprendente al quale applicare sempre una didattica inclusiva. Per questo la risposta doveva essere tale da coinvolgere tutti e tutte E permettere una forma di cooperazione anche a distanza
2. La scuola intesa come luogo che, attraverso la lente della cultura, permetta di comprendere se stessi, il mondo e la società che ci circonda.

Per un'insegnante di lettere, come lo è la conduttrice del progetto, questo ha significato partire dalla letteratura e cercare di attribuire un senso al mondo sotto-sopra, come quello davanti al quale ci aveva messo il lockdown, attraverso la narrazione di storie costruendo un meccanismo che presupponesse la partecipazione di tutti e tutte e facendo sì che ognuno si sentisse parte attiva e imprescindibile del progetto: la condizione necessaria era la condivisione di ogni momento, ogni passaggio.

Nei giorni prima della chiusura in classe erano state lette alcune novelle del Decameron di Boccaccio, la riflessione si era concentrata in modo particolare sulla cornice, la storia dell'allegra brigata e di quei ragazzi e quelle ragazze che cercavano di salvarsi in un mondo loro, separato da quello in cui imperversava la peste, ridefinendo nuove idee di vita e di società che avevano origine proprio dai racconti e dalle storie che si narravano l'un l'altro.

È stata proprio la cornice a rappresentare la grande metafora letteraria da cui la classe è partita per creare un mondo condiviso in cui ritrovarsi come gruppo e pensarsi insieme.

Perché il percorso didattico funzionasse era importante che i ragazzi e le ragazze si definissero come comunità di scrittori e scrittrici² ed era necessario stabilire le regole di funzionamento della brigata in modo che il meccanismo procedesse da solo e la tempistica delle consegne fossero parte stessa del funzionamento.

Innanzitutto ognuno di loro si è dato un nome, inventandone il significato, sulla falsa riga dei nomi dei novellatori e le novellatrici del Decameron originale.

Questo ha favorito nei ragazzi e nelle ragazze il proiettarsi in una dimensione che stava a metà tra la realtà e l'immaginario che era poi quella entro la quale avrebbero agito nelle settimane successive. I nomi e le loro spiegazioni si sono rivelati di per sé una narrazione affascinante perché ci hanno trasportato in un mondo diverso, un mondo sperato, sognato e cercato, che sta tra l'immaginazione e la narrazione di sé e della propria storia. Ne citiamo solo alcuni:

Gea: «Ho scelto questo nome perché la Terra contiene tutti i piccoli segreti che gli abitanti nascondono, perché è un posto dove c'è spazio per tutte le persone e ci dà sempre un'altra possibilità».

Emilio: «L'ho scelto pensando ad Emilia, la novellatrice del Decameron, che era fuori dagli schemi, anche io mi sento fuori dagli schemi».

2 Come scriveva Bruno Ciari (2012) «Una comunità scolastica, come qualsiasi altra, non nasce di colpo, bell'e formata; è come un organismo vivente, i cui elementi strutturali si specificano e si maturano via via» p.51. Noi eravamo già un gruppo, ma cambiando le condizioni dovevamo ridefinirci in un nuovo contesto perché in qualche modo eravamo "diversi" da quelli della scuola in presenza.

Beatrice: «Ho trovato questo nome sul Manuale delle Giovani Marmotte. Significa eccentrica e un po' confusionaria. Non sono eccentrica, o almeno così mi dicono tutti, ma confusionaria sì e tanto anche. Mi piace tanto questo nome, mi è sempre piaciuto. Mi dà l'idea di una donna bella e sensibile quanto forte, solare e giocosa».

Remo: «Ho scelto questo nome per la storia di Romolo e Remo, Romolo ha fatto una cosa bella, perché ha fondato una città, ma ne ha sbagliata un'altra importante, che è il rapporto con il fratello. Mi piaceva ricordare l'importanza dei rapporti fraterni anche quando si fanno le cose».

Una volta che la "giovane brigata" si era definita nominandosi, era importante pensare al meccanismo di funzionamento: doveva essere un gioco in cui tutti si sentivano partecipi e come in tutti i giochi inclusivi, le regole dovevano essere poche, chiare e funzionali:

- L'insegnante tra le 17 e le 18, inviava un messaggio privato a chi era stato prescelto come re o regina, questi avrebbero dovuto rispondere, sempre in privato, entro la sera con l'argomento proposto per la sua giornata.
- Il tema con il nome del re o della regina veniva inserito sulla piattaforma digitale condivisa.
- Le novelle dovevano arrivare all'insegnante entro il giorno successivo.
- L'insegnante inviava ad ognuno la novella con le indicazioni delle revisioni.

Così per ventiquattro giorni scolastici i ventiquattro ragazzi e ragazze della classe hanno scritto una novella al giorno rispondendo al tema che ogni giorno un compagno o una compagna diversi proponevano.

Alla fine del percorso ognuno ha raccolto le novelle della propria giornata e le ha revisionate apportando le modifiche che riteneva necessarie facendo sì che i testi prodotti diventassero patrimonio della comunità di scrittori e scrittrici e non proprietà esclusiva dell'autore.

Dalla tipologia degli argomenti proposti per le giornate, nonostante la varietà dei contenuti, si possono rintracciare alcuni riferimenti ai temi dell'opera di Boccaccio: l'amore, la fortuna, la gelosia

eccetera; è evidente che la produzione scritta deriva dall'assimilazione di una parte significativa dei contenuti del Decameron.

Alcuni esempi di temi proposti:

- Storia di due personaggi che per uno sfasamento temporale possono solo vedersi ma non incontrarsi (Giornata I, regina Gea)
- Storia di due ragazze innamorate dello stesso ragazzo che però ricambia solo una delle due (Giornata XII, regina Emma Rita)
- Storia di un ragazzo o di una ragazza a cui un evento fortunato cambia la vita (Giornata XXIII, re Eloy)

Con lo scopo di trasformare l'esperienza in consapevolezza e quindi in sapere e conoscenza, alla fine del percorso i ragazzi e le ragazze hanno costruito un questionario a domande aperte per riflettere sul percorso svolto.

Le domande riguardavano principalmente la funzione e l'effetto percepito di una pratica di scrittura quotidiana e continuata. Naturalmente per l'esiguo numero dei partecipanti e la natura stessa del questionario le risposte non hanno valore scientifico, possono comunque considerarsi interessanti e indicative per eventuali approfondimenti.

La scrittura intensa e continua, secondo una parte di loro, ha stimolato la creatività agendo in modo positivo sul livello dell'ideazione del testo e suggerendo il pensiero che le idee non si esauriscono mettendole in pratica, ma una buona pratica aiuta a incrementarle:

«Tra la prima e l'ultima novella ci sono stati molti cambiamenti, sia nello stile della scrittura sia nel pensiero, per esempio nelle prime novelle avevo molta meno creatività rispetto all'ultima in cui ne avevo molta di più.»

«Scrivere ti cambia perché non puoi rimanere uguale dopo un'esperienza così. Perché non puoi rimanere immutato dopo aver scritto ventiquattro novella. Perché scrivere ogni giorno ti cambia dentro».

Dal punto di vista della didattica della scrittura è stato particolarmente significativo che quasi tutti abbiano risposto che per superare le difficoltà incontrate quando non sapevano cosa scrivere o avevano momenti difficili, si prendevano del tempo, cambiavano sguardo, cambiavano stanza:

«Per superare questo momento diciamo che mi è bastato prendermi una piccola pausa, un momento in cui riflettere ed in cui fare una scaletta per aiutarmi a sentirmi meglio».

L'ultima domanda del questionario riguardava la ricaduta “cognitiva” della pratica della scrittura: “Scrivere molto cambia modo di pensare, di parlare oppure serve solo a scrivere meglio?”

Queste due risposte possono essere considerate esemplificative:

«Per me scrivere cambia il modo di parlare, ma anche il modo di pensare perché ogni giorno è come se cambiassi persona, punto di vista e quindi scopri sempre tante cose. Se io non avessi scritto queste novelle non avrei mai saputo di poter inventare tante cose».

«Non credo che si tratti di cambiare il modo, quanto le idee. Infatti il linguaggio parlato, il modo di pensare e quello di scrivere si influenzano a vicenda, ma quello che è cambiato di più sono le mie idee, perché scrivendo ho riflettuto su molte cose e ne ho imparate di nuove».

Se dovessimo considerare le ricadute didattiche del percorso potremmo per esempio prendere atto che:

- In tutto sono stati scritti 576 testi, quindi ogni alunna ed ogni alunno ha partecipato in modo attivo e continuo all'attività di scrittura
- Dal punto di vista delle competenze e della ricaduta linguistica, sono stati confermati molti degli effetti positivi attesi ovvero tutti gli alunni e tutte le alunne, senza eccezioni, hanno mostrato un miglioramento profondo soprattutto sul piano della costruzione della struttura testuale e della competenza sintattica oltre che morfologica.
- Dalle risposte al questionario rileviamo l'acquisizione di una grande consapevolezza della funzione della scrittura e della narrazione: molti e molte hanno continuato in contesti diversi, privati e scolastici, a praticarla e proporla.
- Il percorso ha favorito la formazione di una conoscenza critica dell'opera letteraria di Boccaccio
- L'idea di partire da un'opera narrativa e riproporne la struttura è stata assimilata da una buona parte della classe, l'anno scolastico successivo le alunne e gli alunni, in gruppi diversi, hanno propo-

sto spontaneamente al resto della classe attività simili partendo da altri autori (Gianni Rodari, Primo Levi, Italo Calvino eccetera).

4. Conclusioni

L'esperienza che abbiamo rapidamente ripercorso, si basa su un'idea di didattica della lingua, nella sua natura trasversale e veicolare, che fa da specchio alla riflessione sull'educazione linguistica nella scuola intesa come modo per promuovere i diritti dell'individuo in quanto parlante, mettendo ciascuna e ciascuno in condizione di usare il linguaggio per capire e per farsi capire (Sposetti, 2020b, 2021a). Una scuola così concepita risponde a una istanza di democrazia e partecipazione, fortemente presente nella Carta e un'educazione linguistica così intesa è democratica e pone al centro la competenza comunicativa come abilità sociale e non mera applicazione di norme (Lo Duca, 2013).

In questa esperienza, inoltre, possiamo leggere quattro motivi a causa dei quali la scuola democratica è realmente eversiva: perché permette di arginare il cosiddetto «effetto Matteo», noto in educazione come processo nel quale chi è ricco diventa sempre più ricco e chi è povero diventa sempre più povero, ossia chi parte da situazioni di vantaggio socio culturale vedrà nel tempo aumentare questo vantaggio, così come chi parte da situazioni di svantaggio sarà sempre più svantaggiato; perché avere la possibilità di usare le parole e di capirle rappresenta una competenza chiave per la costruzione di un'idea di cittadinanza attiva e democratica; perché riveste un ruolo chiave per l'esercizio della democrazia; perché non penalizza i contenuti, ma cerca strade non a senso unico (Sposetti, 2020a).

Ci sia infine consentito, in conclusione, riportare un breve testo di Gianni Rodari, scritto nel 1971, esattamente 50 anni dopo la «Carta» e 50 anni prima del volume dedicato al danno causato dalla scuola democratica e basato sull'idea che la scuola di un tempo fosse più seria:

«Applicazioni del modello “Un tempo la scuola era più seria”. Non è vero: era fundamentalmente meno seria perché accettava

senza discutere di essere la scuola dei privilegiati e lasciava fuori dalle sue pareti, senza il minimo rimorso, la grande maggioranza dei ragazzi.

Era meno seria perché vegetava nella piccola provincia pedagogica italiana senza accorgersi di quel che bolliva nella pentola scolastica nel resto del mondo. Era così poco seria che nella classe elementare descritta dal Cuore di De Amicis il maestro dava del voi ai figli dei signori e del tu ai figli degli operai» (Rodari, 1971).

Riferimenti bibliografici

- Aquilini, E., & Bagni, G. (2021). L'inutile nostalgia. *Insegnare*.
<http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/nostalgia>
- Barbagli, A. (2021). *Scrivere per resistere*. Roma: L'Asino d'oro.
- Batini, F., & Giusti S (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti S. (eds.) (2009). *Le storie siamo noi: Gestire le scelte e costruire la propria vita con le Narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Farrar: Strauss and Giroux, New York.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Ciari B. (2012) *Nuove tecniche didattiche*. Roma: Gli Asini.
- De Mauro, T. (2011). *Istruzione e democrazia*. Intervista di Giuseppe D'Ottavi e Christian Raimo. *Alfabeta 2*. N. 12, Febbraio 2011. Disponibile a <https://www.alfabeta2.it/2019/02/17/istruzione-e-democrazia-intervista-a-tullio-de-mauro/>
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Mastrocola, P., & Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La nave di Teseo.
- Mastrocola, P (2011). Chi ha ucciso il tema in classe è il vero nemico della scuola. *Corriere*, 16 maggio 2011. https://www.corriere.it/cultura/11_maggio_16/mastrocola-lettera-risposta-de-mauro_a3252288-7fa3-11e0-845d-a4559d849f1e.shtml
- Segre, C. (2011). La didattica «facile» che ha cancellato la capacità di studiare. *Corriere*, 25 febbraio 2011.

- Disponibile in <https://terzotriennio.blogspot.com/2011/07/la-didattica-facile-che-ha-cancellato.html?m=0>
- Sposetti, P. (2020a). Parole, lettura per il diritto alla partecipazione sociale. In F. Batini (ed), *Le parole e le storie. Lessico e lettura* (pp. 29-50). Firenze: Giunti Scuola.
- Sposetti, P. (2020b). Rodari, le parole, la democrazia. *Pedagogika.it*, vol. Anno 24, n° 3 - Luglio/Agosto/Settembre
- Sposetti, P. (2021a). Le parole hanno una logica egualitaria. Una lettura demauriana intorno a Gianni Rodari e alla linguistica democratica. In V. Roghi (ed), *La felice impresa Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari*. (pp.95-112). Torino: Loescher.
- Sposetti P. (2021b). Scrivere nella “scuola strana”. In A. Barbagli *Scrivere per resistere. Il Decameron ai tempi del Covid*. Roma: L'asino d'oro.

II.

Creazioni matematiche: tra ricerca individuale e risonanze collettive

Mathematical creations: between individual research and collective resonances

Donatella Merlo, Sonia Sorgato

Movimento di Cooperazione Educativa

Abstract

La proposta delle creazioni matematiche nasce dalla pedagogia cooperativa di Freinet e dai maestri che hanno fondato le proprie pratiche sull'esperienza e gli interessi dei bambini. Una creazione si fa con le mani e con la testa, rispecchia piste di ricerca personali, mette in moto tutte le risorse intellettuali del bambino, dà visibilità e consistenza ai concetti astratti della matematica, è un momento di attività libera in cui emerge la trasversalità delle discipline. Nel momento del confronto attraverso la discussione collettiva, l'insegnante può cogliere le piste di lavoro più produttive per l'apprendimento, senza cedere allo spontaneismo, ma valorizzando i personali modi di pensare di ogni alunno.

The proposal of mathematical creations originates from Freinet's cooperative pedagogy as well as from teachers who have based their practices on childrens' experiences and interests. A creation is both a manual and mental process, reflecting personal research, activating children's intellectual resources, ultimately giving shape to the abstract concepts of Mathematics. It is a spare time moment of transversality between disciplines.

Finally, when the moment of discussion comes, through collective dialogue, the teacher can pinpoint the most effective work tracks for learning, not giving in to inconsistency though appreciating each and every student's personal way of thinking.

Parole chiave: creazioni; interesse spontaneo; esperienza; ricerca.

Keywords: creations; spontaneous interest; experience; research.

Secondo me le creazioni matematiche servono per capire, ad esempio se tu devi fare un'operazione, puoi prendere un foglio e fare una creazione matematica che c'entri con quell'operazione (Antonio, classe terza)

1. Il gruppo di ricerca nel MCE

Il gruppo di ricerca nazionale “Creazioni matematiche” del Movimento di Cooperazione Educativa fa riferimento alla pedagogia di Célestin Freinet e alle proposte sulla matematica espresse da Paul Le Bohec nel libro *Il testo libero di Matematica*. Nasce nell'ambito del Manifesto sull'insegnamento della matematica del MCE³ che fonda le sue finalità nel costruire contesti in cui i bambini e le bambine possano effettivamente esercitare le proprie strutture cognitive per interpretare la realtà, per divenire cittadini attivi e promuovere interessi di ricerca e di sperimentazione nei confronti della matematica.

Come afferma Le Bohec, con le creazioni «...potrebbe configurarsi, svolgersi, affermarsi un percorso euristico che corrisponda meglio alla natura dei bambini».

2. Da un interesse individuale a un lavoro di ricerca collettiva

La proposta nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria prende forma dalla semplice e spiazzante consegna di Paul Le Bohec: «Fate una creazione matematica!», così declinata dallo stesso autore: «...a partire da cifre, da numeri, da punti o da lettere, componete una cosa qualsiasi. Questa qualsiasi cosa, tutti sono capaci di farla». La creazione può essere un semplice disegno oppure una composizione realizzata con materiali concreti. Con essa gli allievi esprimono in modo personale e creativo ciò che sanno di matematica offrendo al-

3 <http://www.mce-fimem.it/ricerca-didattica-mce/manifesto-sullinsegnamento-della-matematica/>

l'insegnante indizi sulle concettualizzazioni esistenti e sugli ostacoli ancora da superare.

Questo incipit spinge ad assumere una visione della matematica estremamente aperta al lavoro di ricerca degli allievi e al *tatônnement*, permette di esprimere, attraverso un lavoro libero (ottavo punto del testo di Ferrière al Convegno di Calais del 1921) e a partire dalla propria esperienza cognitiva (tredicesimo e quattordicesimo punto), il proprio interesse di ricerca nei confronti di concetti e aspetti matematici. Analizzando le parole dei bambini che si confrontano su che cosa sia una creazione matematica emerge la consapevolezza che sia innanzitutto uno spazio libero di espressione e ricerca non vincolato dallo sguardo giudicante dell'adulto. Lo scopo non è quello di rispondere a una consegna che stimoli un'attività riproduttiva ma è quello di creare spazi personali di ricerca in grado di generare nel gruppo nuove piste di lavoro collettive. La realizzazione pratica di questo aspetto e il passaggio dall'interesse individuale espresso all'interno del lavoro libero prendono forma in particolare nella discussione sulla creazione matematica di un/una compagno/a: il lavoro collettivo nasce dall'analisi di un "documento particolare" che si fa ancora più significativo perché prodotto da un/a bambino/a (diciassettesimo punto). La progettazione degli insegnanti va a delinearli come ponte tra le rielaborazioni dei bambini/e e il curriculum scolastico. Le piste di lavoro si precisano e aprono alla fase successiva che consiste nel produrre nuove creazioni, suggerite dalle precedenti, oppure nell'affrontare una *situazione problema* che riprenda e sviluppi i concetti emergenti e non ancora del tutto padroneggiati. Questa modalità permette di generare nuovi interessi e nuove domande da indagare attraverso nuove creazioni matematiche creando un andamento a spirale di continuo approfondimento dell'"interesse spontaneo" nel quadro di un'attenta preparazione disciplinare da parte del/la docente.

Le creazioni matematiche integrano la tecnica freinetiana del *calcolo vivente* perché gli allievi operano subito ad un livello molto più astratto e su concetti non necessariamente legati alla risoluzione di situazioni concrete. Dai prodotti dei bambini e dalle discussioni emergono molto spesso concetti trasversali in grado di tracciare fili rossi di collegamento tra discipline diverse oppure elementi che evi-

denziano gli aspetti creativi e le infinite variazioni di ciò che è stato costruito collettivamente in percorsi precedenti: l'infinito, la prospettiva, la struttura del numero, le variazioni su rappresentazioni geometriche...

Consolidate come attività della classe, le creazioni entrano nel *piano di lavoro individuale*, che gli allievi sviluppano in modo autonomo nell'arco della settimana, e nella trama delle altre tecniche Freinet ad esempio come oggetto di riflessione della corrispondenza scolastica tra scuole di territori differenti, come argomento degli articoli del giornale scolastico, come filo conduttore de *Le livre de vie* della classe.

Le domande su cui si fonda attualmente la ricerca del gruppo nazionale "Creazioni matematiche" del Movimento di Cooperazione Educativa sono le seguenti: «Quali potenzialità nel lavoro sulle creazioni matematiche? Quali sviluppi nel senso della "ricerca matematica" per far diventare gli allievi stessi ricercatori? Come conciliare il livello individuale con quello collettivo? In che modo è possibile partire realmente dalle creazioni dei bambini per modificare la progettazione di classe?» Per trovare risposte il gruppo sperimenta e svolge un intenso lavoro di documentazione e di riflessione su quanto emerge dal lavoro nelle classi per accogliere realmente all'interno della progettazione ciò che risulta da queste rielaborazioni.

3. Il percorso didattico

Dal confronto che avviene tra gli insegnanti sperimentatori si traggono le indicazioni per organizzare il lavoro in classe in coerenza con i principi che hanno ispirato la ricerca sulle creazioni matematiche, ma con aperture a nuove strategie didattiche che si sono rivelate efficaci nel corso del lavoro. Ad esempio, constatata la difficoltà dei bambini più piccoli a cogliere il significato della consegna, proponiamo una discussione collettiva preliminare per esplicitare e costruire insieme il significato della parola "creazione" accompagnata poi dall'aggettivo "matematica". Alle domande: «Che cosa è una creazione? E una creazione matematica?» hanno risposto bambini di tutte le età, ma, con sfumature diverse, tutti hanno concordato sul fatto

che una creazione deve essere qualcosa di costruito dopo avere pensato, qualcosa da inventare e quindi di originale. La parola matematica ha messo in difficoltà i più piccoli che forse non avevano mai sentito questa parola. Chi aveva fratelli più grandi, e quindi aveva sentito parlare di “matematica”, ha dato invece la sua interpretazione abbinando subito la parola a oggetti ben precisi: i numeri, le operazioni e le forme. Lo scambio fra alunni di età diverse offre input importanti per lo svolgimento del lavoro, come abbiamo verificato nel caso della “corrispondenza scolastica” organizzata tra una scuola dell’infanzia e una classe seconda primaria. Nello scambio delle lettere tra i bambini delle diverse scuole emerge una grande accuratezza nel descrivere i prodotti dei compagni più piccoli che dove emergono le numerose conoscenze rispetto alla matematica e alle relazioni che i bambini colgono tra la creazione e ciò che hanno imparato a scuola, qui di seguito viene riportato un esempio di lettera inviata ai bambini della scuola dell’infanzia: “Cari amici, la creazione di Azzurra è molto bella e comprende la matematica la geometria e noi abbiamo anche notato che con un triangolo ho un cuore e si formano tante diverse forme geometriche tipo triangoli, rombi, quadrati e rettangoli e le conchiglie formano la metà del cuore e i bottoni l’esterno. Ora con un disegno vi facciamo vedere cosa abbiamo notato. Come hai visto la tua creazione, hai formato 2 cuori e tanti triangoli e rettangoli e rombi. Da Gio e Omar”.

Chiarito il significato della consegna i bambini non hanno quasi mai esitazioni nel realizzare il loro prodotto. In molte classi, oltre al foglio bianco, i bambini hanno avuto a disposizione una grande varietà materiali concreti per realizzare la loro creazione e questo ha determinato una analoga varietà nei prodotti (Fig. 1, 2, 3).

Nel predisporre questi materiali l’insegnante è naturalmente “tendenzioso/a”: ad esempio se vuole sviluppare discorsi sul conteggio offrirà materiali “contabili” come pezzi di costruzioni, pasta, fagioli, bottoni, tappi...; per incanalare verso la geometria metterà a disposizione cannuce, scatole, fili... da sfruttare come modelli di segmenti o di forme, adatti a costruire strutture nel piano e nello spazio. Ma anche la matita e il foglio di carta, bianca o quadrettata, risultano efficaci come vedremo nell’esempio esposto nel paragrafo successivo.

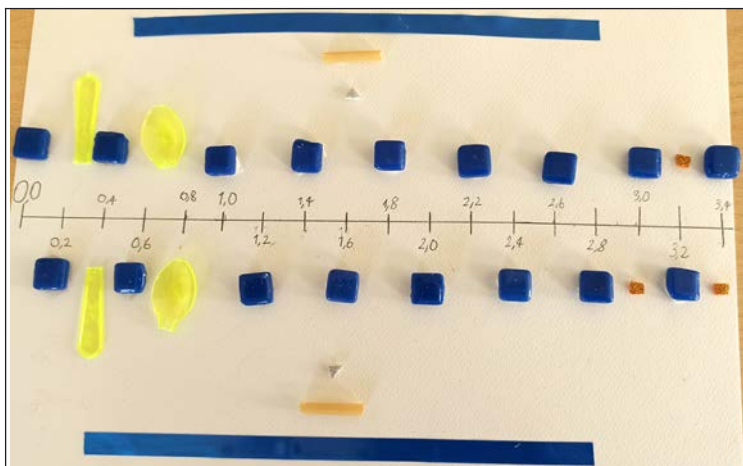


Fig. 1 – Una retta numerica con i decimali

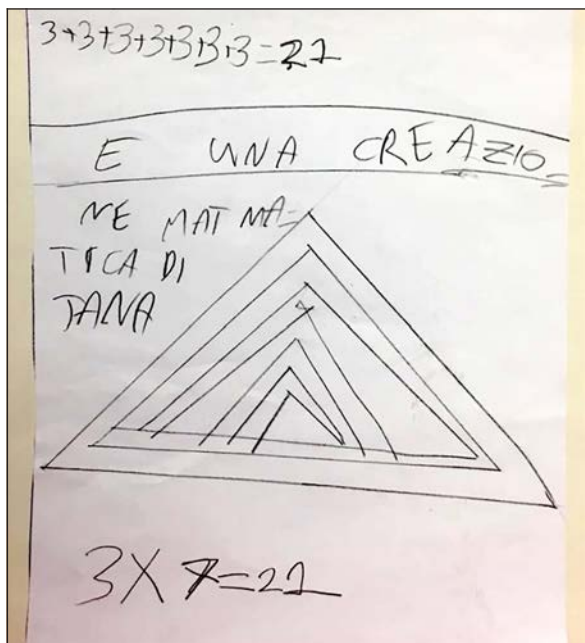


Fig. 2 – Un semplice disegno a matita.

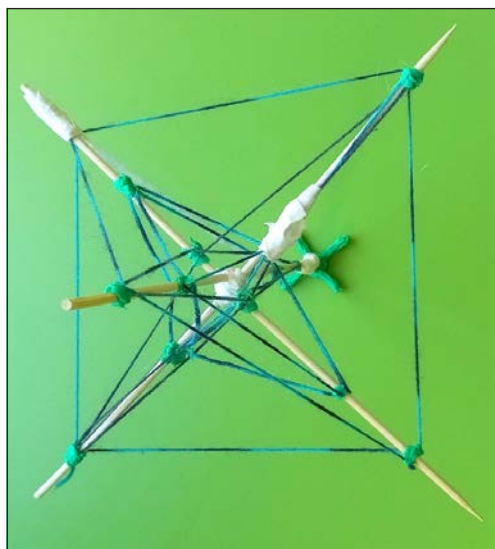


Fig. 3 – Spiedini di legno e una cordicella per una costruzione tridimensionale

Quasi sempre gli allievi lavorano individualmente ma qualche volta gli insegnanti scelgono di affidare la realizzazione delle creazioni a piccoli gruppi o coppie di alunni. Possiamo solo immaginare quanti scambi interessanti avvengano tra i bambini per giungere ad un prodotto finale condiviso! Problemi costruttivi, interpretazioni matematiche, scelte di materiali e di forme, di quantità...

Una volta realizzata, la creazione si mette in discussione nel gruppo classe con la regola che l'autore esprima la sua idea per ultimo, solo dopo che i compagni hanno condiviso le loro interpretazioni. La domanda dell'insegnante: «Che cosa c'è di matematico nella creazione di...?» scatena la fantasia dei bambini ma anche la riflessione sulla matematica. Per essere pronti a cogliere ciò che ci offrono gli allievi, per sapere rilanciare indirizzando la discussione verso i temi che in quel momento sono più coerenti con le ricerche in corso nella classe, con il curricolo quindi, bisogna prepararsi; ecco perché gli insegnanti prima di lanciare la discussione in classe individuano le possibili piste di lavoro suggerite dalla creazione e scel-

gono quali creazioni mostrare e quali invece lasciare da parte per discussioni successive.

La scelta delle creazioni da discutere è tuttora oggetto di ricerca nel gruppo: sono state sperimentate diverse modalità che tengono conto del modo di lavorare della classe e dell'esperienza dell'insegnante. Nella maggioranza dei casi gli insegnanti preferiscono discutere una creazione alla volta scegliendone due o tre che sviluppino temi simili o in relazione fra loro. Questo modo di procedere pone ovviamente il problema di che cosa fare delle creazioni non scelte: per questo stiamo sperimentando diverse modalità⁴ che valorizzino il lavoro di tutti.

Le discussioni sono registrate e trascritte a cura degli insegnanti; questo permette di analizzarle e di individuare in modo più preciso le piste di lavoro da proporre alla classe. Per sviluppare questa fase si seguono diverse strategie: un rilancio a partire da qualche elemento significativo di una creazione (“E se... invece di ...”), una “situazione problema”, la richiesta di altre creazioni sullo stesso tema.

Ad esempio questa creazione collettiva è il risultato di un rilancio a partire da un'altra in cui il numero di bicchieri alla base era inferiore.

Siamo in una classe prima e possiamo quindi immaginare quanto una proposta di questo tipo diventi generativa, spesso sono i bambini stessi a porsi problemi per continuare il “gioco”. Un rilancio di questo tipo fa scattare immediatamente la ricerca degli invarianti e quindi la definizione di regole locali, anche molto semplici (+1 -1) ma che aprono la strada al ragionamento pre-algebrico, al concetto di variabile, ecc.

4 Nel blog del progetto troviamo una mappa in continua evoluzione che riassume le diverse modalità con cui si sviluppano i progetti nelle classi <http://creazioni-matematiche.mce-fimem.it/le-creazioni-crescono/>



Fig. 4 - E se... alla base ci fossero 10 bicchieri invece di 5?

Non sempre il rilancio avviene con un semplice «E se...», spesso servono esperienze più strutturate che mettano in gioco un contenuto matematico preciso. È il caso delle situazioni problema che di solito prendono avvio da qualche contenuto o, più spesso, da qualche ostacolo emerso durante la discussione della creazione e sono quindi finalizzate alla costruzione di un nuovo concetto matematico. Una situazione problema si sviluppa in diverse fasi: la prima consiste nella soluzione del problema, di solito a gruppi; la seconda, la più importante, è il confronto delle diverse strategie seguite dai bambini per giungere alla soluzione (discussione di bilancio) (Bartolini Bussi, Boni, Ferri, 1995, pp. 11-12); la terza consiste nella istituzionalizzazione del sapere matematico, costruito attraverso il confronto collettivo, in modo che la conoscenza diventi strumento da utilizzare in nuove situazioni. È importante dare spazio, soprattutto nella fase

iniziale, alla comunicazione dei sensi personali da parte degli allievi e porre un'attenzione particolare ai processi messi in atto in ciascuna fase del percorso risolutivo. La fase conclusiva deve portare alla presa di coscienza da parte del bambino di ciò che ha imparato e richiede molta attenzione da parte dell'insegnante, capacità di ascolto e interventi coerenti con i percorsi di conoscenza dei singoli alunni. I legami tra questo modo di lavorare e la valutazione formativa dovrebbero essere evidenti. Con le creazioni e i percorsi che scaturiscono da esse abbiamo a disposizione in grande quantità elementi utili a tracciare il profilo di ogni allievo.

4. Da una creazione ai concetti di infinito, di limite...

La creazione di un bambino di classe quarta (Fig. 5) riproduce una serie di quadrati concentrici ruotati di 90° per creare un'interessante rappresentazione che porta i compagni durante la discussione a parlare subito di infinito: "Io nella creazione di Jan Paul vedo tanti triangoli, l'infinito, e poi alla fine ha fatto il quadrato un po' più grande". Nel confronto in grande gruppo i bambini imparano a sostenere le proprie argomentazioni a partire proprio dalla descrizione dell'oggetto prodotto dal compagno fornendo numerose occasioni per l'insegnante per capire effettivamente gli aspetti concettualizzati, le conoscenze apprese, gli elementi su cui è possibile innestare gli interventi e la progettazione futura. Nel contributo successivo si parla di "una galleria piena di forme, sembra infinita ma ha un certo limite che arriva dal più grande a più piccolo. C'è un limite perché arriva fino a un certo punto". La discussione si snoda attraverso interventi che sono spesso collegati uno all'altro anche da conflitti e che permettono quindi di andare a dettagliare ulteriormente, spiegare di più, argomentare, trovare esempi: "Secondo me non c'è un limite perché è sempre più piccola, sempre più profonda, sembra un buco sempre più profondo".

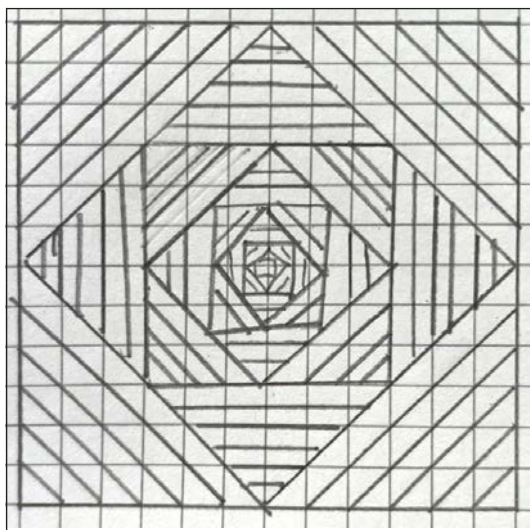


Fig. 5 – Creazione realizzata da un alunno di quarta

Il tema legato all'infinito e al "limite" prende forma negli interventi successivi in nuove declinazioni che permettono ai bambini di cucire in modo co-costruito collegamenti con esperienze e osservazioni della realtà: si parla di prospettiva, di proporzioni, di riduzione in scala, si tracciano quindi collegamenti matematici tra oggetti del sapere differenti e trasversali.

Il percorso successivo alla discussione sulla creazione può prendere quindi piste diverse a partire dalle riflessioni dei bambini e in base alla scelta degli obiettivi della progettazione iniziale: il parallelismo e la perpendicolarità, la prospettiva nell'arte, la differenza fra quadrato e rombo... Da queste proposte nascono nuove creazioni e nuove discussioni che permetteranno di tracciare un percorso caratterizzato dall'intreccio e dal dialogo tra spunti di ricerca dei bambini e nuove proposte didattiche (Fig. 6).

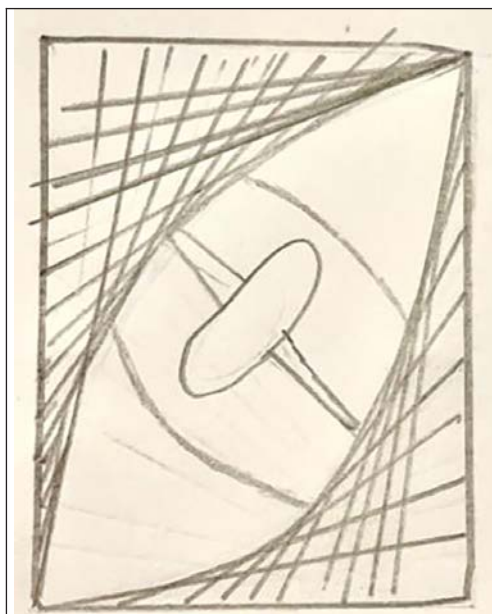


Fig. 6 – Nuova creazione dopo la discussione collettiva

5. Conclusioni

Tutti coloro che hanno introdotto la creazione matematica «...si rendono conto rapidamente del respiro di libertà, di creazione, che può portare all'insegnamento della matematica, se desacralizziamo l'oggetto iniziale prodotto dallo studente per focalizzarci sul dibattito che genera nel gruppo di bambini. La creazione matematica proposta dal bambino è infatti un *pretesto per introdurre un dibattito matematico*. [...] Questa creazione continua da una sessione all'altra: il pensiero matematico di ognuno avanza, inciampa, si evolve, si costruisce, si affina man mano che le sessioni progrediscono, in un movimento avanti e indietro con l'evoluzione del gruppo nella costruzione della cultura collettiva» (Brault, Jacquet, Martin, 2017, p. 127).

Riferimenti bibliografici

- Arzarello, F., Bazzini, L., Ferrara, F., Sabena, C., Andrà, C., Merlo, D., Savioli, K. & Villa, B. (2011). *Matematica: non è solo questione di testa*. Trento: Erickson.
- Bartolini Bussi M. G., Boni M., Ferri F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Rapporto tecnico n. 21, Comune di Modena, <https://www.comune.modena.it/memo/prodotti-editoriali/saperi-e-discipline/interazione-sociale-e-conoscenza-a-scuola-la-discussione-matematica>
- Brault, R., Jacquet, R. & Martin, J. (2017). *Entrées en maths. Faire évoluer sa pratique*. Éditions ICEM <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/-editions-icem>
- Le Bohec, P. (2020). *Il testo libero di matematica*. Edizioni MCE (eBook). Sito web *Creazioni matematiche* <http://creazionimatematiche.mce-fimem.it>
- UMI-SIS-MIUR (2001). *Matematica 2001. Materiali per un nuovo curriculum di matematica con suggerimenti per attività e prove di verifica (scuola elementare e scuola media)*. <https://umi.dm.unibo.it/materiali-umiciim/primo-ciclo/>

III.

La professionalità dell'insegnante nella scuola dell'emergenza
The Teacher Professionalism in the Emergency School

Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta**Roberta Scarano, Alessia Notti***Università degli Studi di Salerno***Abstract**

L'emergenza causata dalla pandemia di Covid-19 ha avuto un impatto significativo sul sistema di istruzione e formazione. In un momento così complesso e problematico, la rilettura della proposta di Ferrière offre importanti spunti di riflessione: fra questi limitare l'insegnamento a pochi contenuti, rifiutando un'educazione enciclopedica. La scuola, in particolare al tempo dell'emergenza sanitaria che ha visto limitato e *ri-*pensato il tempo e il luogo didattico, deve orientarsi alla promozione di apprendimenti significativi e allo sviluppo di competenze trasversali. A partire dalle premesse esposte, questo contributo si propone di comprendere come le scuole italiane abbiano affrontato il periodo emergenziale con lo scopo di indagare in che misura la didattica a distanza ha impattato sulla professionalità docente e, in particolare, sull'azione didattica. Il lavoro brevemente presenta gli esiti di una sintesi narrativa dei principali studi di settore che hanno indagato la professionalità docente nella scuola della Pandemia, allo scopo di delineare le caratteristiche dell'insegnamento efficace "d'emergenza" e/o evidenziare i limiti della proposta di insegnamento.

The emergency caused by the Covid-19 Pandemic had a significant impact on the education and training system. At this complex and problematic time, the reinterpretation of Ferrière's proposal offers some food for thought: among them to limit the teaching to a few contents, refusing an encyclopedic education. The school should be geared towards the promotion of meaningful learning and the development of the soft skills, especially at the time of the health emergency which provided for a change in the time and place of teaching. According to the premises, this work aims to understand

how the Italian schools have addressed the emergency, with the intention of investigating the extent to which distance learning has impacted on the teaching professionalism and on the teaching action. The work briefly discusses the results of a narrative synthesis of the main studies that investigated the teaching professionalism in the school of Pandemic, to outline the characteristics of effective teaching and/or highlight the limitations of the training proposal.

Parole chiave: professionalità docente; didattica a distanza; Scuola Nuova.

Keywords: teacher professionalism; distance learning; New School.

1. Introduzione

L'11 marzo 2020 l'*Organizzazione Mondiale della Sanità* (OMS) ha dichiarato la Pandemia da virus SARS-Cov-2 «un'emergenza pubblica internazionale» e il perdurare dell'emergenza ha avuto notevoli ripercussioni in numerosi ambiti dell'esperienza quotidiana di milioni di persone, a partire dal campo medico-assistenziale, fino a interessare la sfera economica, sociale e psicologica. L'emergenza sanitaria ha impattato anche sui sistemi di istruzione e formazione, avviando una profonda ristrutturazione delle attività didattiche, con conseguente riverbero sulle dimensioni psicologiche e pedagogiche di insegnanti, studenti e genitori (Izzo & Ciurnelli, 2020). La pandemia ha costretto il sistema scuola all'adattamento, imponendo, per necessità, una rimodulazione organizzativa e progettuale delle attività che ha assunto i caratteri di una nuova sfida: la Didattica a Distanza (DaD), oggi evoluta, anche in virtù di quanto stabilito dal decisore politico nel D.M n. 39 del 26 giugno 2020, in Didattica Digitale Integrata (DDI).

Da diversi anni la rivoluzione informatica e le potenzialità offerte dalla digitalizzazione hanno cercato di farsi spazio nel sistema scolastico, attraverso numerosi progetti promossi dal Ministero dell'Istru-

zione e della Ricerca, finalizzati all'introduzione delle tecnologie a scuola. La Pandemia da SARS-CoV-2 ha costretto ad una accelerazione dei processi di digitalizzazione, al fine di promuovere un impiego critico, consapevole, efficace ed efficiente delle dotazioni tecnologiche. La scuola italiana, caratterizzata in prevalenza da una didattica tradizionale, è stata costretta a confrontarsi con la necessità di cambiare le proprie modalità operative e utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo creativo, in relazione ai complessi obiettivi da raggiungere. Alla luce della modalità prevalente di erogazione della proposta scolastica, ancorata a metodi centrati sull'insegnante, nel nostro Paese le tecnologie sono utilizzate con una notevole riduzione delle loro potenzialità, in funzione della semplice traslazione da una didattica inferenziale di tipo trasmissivo-frontale in classe ad una didattica in remoto tramite piattaforme utilizzate in modalità sincrona.

La didattica a distanza, che per definizione si concretizza in un tipo di insegnamento online, attraverso la connessione alla rete Internet, in modalità interattiva o asincrona (Menghi, 2020), non può attuarsi nella mera riproduzione delle pratiche tradizionali "in presenza". Al contrario, la didattica a distanza offre una diversa rappresentazione dell'insegnamento-apprendimento, richiede un approccio innovativo, allo scopo di creare delle situazioni di apprendimento in cui lo studente possa sviluppare in autonomia conoscenze, abilità e competenze complesse. Risulta, infatti, necessario un cambiamento radicale nel modo di fare scuola, di insegnare e di apprendere, in quanto la sola introduzione di nuovi strumenti tecnologici non è sufficiente a garantire il miglioramento dei processi. Le tecnologie, utilizzate in modo isolato, «hanno un impatto medio-basso o neutro, oppure, in alcuni casi, anche possibili effetti negativi legati soprattutto al sovraccarico dei processi cognitivi» (Petrucco, 2015, p. 44). La lezione in DAD o DDI va ripensata secondo la prospettiva tecnologica, rimodulando la dimensione relazionale-comunicativa dell'azione d'insegnamento della lezione in aula. Il docente deve ridurre il tempo dedicato alla parte espositiva, riservando solo una piccola parte alla spiegazione per valorizzare l'interazione attraverso esempi, esercitazioni, feedback, momenti operativi individuali e di gruppo, allo scopo di porre al centro lo studente, favorendo il confronto, le

relazioni e la partecipazione attiva. Ciò implica altresì la necessità di ripensare le pratiche valutative ai diversi livelli di competenza sviluppati da ciascuno studente, in rapporto ai progressivi passi compiuti, in relazione all'evento educativo in sé e ai contesti educativi in cui tale azione si realizza (SApIE, 2020). Inoltre, le attività in DAD hanno inevitabilmente portato al ridimensionamento della dimensione spazio-temporale della lezione tradizionale: dalla comunicazione frontale, in aula, che prevede per gli interlocutori la condivisione dello stesso spazio e dello stesso tempo, si passa a «una lezione che soggettivizza lo spazio e il tempo» (Arsena, 2020, p. 13).

Quanto brevemente esposto richiama l'attenzione sulla professionalità del docente e sul ruolo che assume nel contesto storico contingente. Rileggendo la proposta di Scuola Nuova di Ferrière, si ritrova, allora come oggi, la necessità di proporre un insegnamento significativo (Ausubel, 1988) volto all'essenziale e al rifiuto di un'istruzione enciclopedica fatta di conoscenze memorizzate acriticamente.

2. DAD: didattica a distanza

Le trasformazioni che hanno caratterizzato la società negli ultimi decenni aprono una riflessione sui cambiamenti tecnologici che si sono susseguiti nel corso degli anni e che potrebbero interessare il futuro soprattutto nell'ambito della scuola e, quindi, dell'apprendimento e delle strategie didattiche.

Le tecnologie, infatti, si sono evolute non solo da un punto di vista quantitativo divenendo parte della quotidianità di sempre più persone, ma anche da un punto di vista qualitativo inserendosi in tutti gli ambiti di vita. Questa tendenza evolutiva ha inevitabilmente coinvolto il mondo dell'educazione che viene chiamato a rivedere sia l'aspetto metodologico, col fine di integrare al meglio le nuove tecnologie nel processo di insegnamento-apprendimento, sia organizzativo, inteso come una presenza capillare di strumenti tecnologici all'interno degli istituti scolastici. La sola introduzione dei nuovi strumenti tecnologici, però, non è sufficiente ad apportare dei miglioramenti nell'apprendimento: «esse hanno un impatto medio-

basso o neutro, oppure, in alcuni casi, anche possibili effetti negativi legati soprattutto al sovraccarico dei processi cognitivi» (Petrucco, 2015, p. 44). È, infatti, necessario che queste vengano utilizzate all'interno di una programmazione molto più ampia che preveda anche la presenza di specifiche strategie didattiche funzionali al sostegno del processo di insegnamento-apprendimento. In particolar modo, il progresso nelle tecnologie per la comunicazione è stato significativo per fronteggiare l'emergenza sanitaria che sta interessando il mondo da circa due anni e che ha messo in crisi il sistema scolastico non solo a livello nazionale ma anche internazionale.

La scuola ha dovuto modificare in poco tempo la propria organizzazione e i docenti sono stati chiamati ad adattare le proprie metodologie di insegnamento ad una modalità online con lo scopo di dare continuità al percorso già iniziato. Questa tipologia di attività è stata definita Didattica a Distanza, conosciuta come DaD, che si concretizza in un tipo di insegnamento online, attraverso le connessioni Internet, in modalità interattiva o asincrona (Menghi, 2020) e che ha interessato le scuole di ogni ordine e grado: dalla scuola dell'infanzia alle università. Ciò ha visto la creazione di un'aula virtuale, un ambiente di apprendimento nuovo che, seppur a distanza, rimane sempre il luogo di condivisione del sapere, delle esperienze e del processo di insegnamento-apprendimento che richiede il dialogo continuo tra docente e discente attraverso videolezioni, scambio di materiali, verifiche e valutazioni.

La didattica a distanza è una modalità di insegnamento e apprendimento che ha tra le sue caratteristiche principali la separazione fisica degli attori coinvolti, ovvero docenti e discenti, e la facilitazione dell'apprendimento autonomo. È, dunque, necessario operare dei cambiamenti nelle modalità di insegnamento: insegnanti e studenti si sono trovati nella condizione di dover necessariamente imparare ad utilizzare nuovi strumenti «in una relazione priva di contatto e di feedback immediati così come si era abituati» (Bianchi & Fabbri, 2020). Il sistema scolastico, nel fronteggiare questa sperimentazione didattica improvvisa, può cogliere la possibilità di «porre le basi per un importante efficientamento della sua *mission* formativa, pedagogica e didattica» (Di Palma & Belfiore, 2020, p. 170).

Le istituzioni scolastiche, grazie alla loro autonomia, hanno avuto

la possibilità di scegliere le modalità organizzative che meglio rispondono alle esigenze peculiari del contesto in cui erano collocate. Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un "ambiente di apprendimento", per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta (Nota Ministeriale n. 388/2020, p. 3). Sicuramente le prime fasi di emergenza non hanno permesso di creare ambienti di apprendimento idonei né di dedicarsi ad un'attenta progettazione degli interventi: dirigenti scolastici e docenti si sono ritrovati catapultati in una realtà completamente diversa rispetto a quella a cui erano abituati.

La didattica a distanza, infatti, ha modificato i processi tradizionali della lezione in aula eliminando la dimensione spazio-temporale: dalla comunicazione orale e frontale in aula che prevede la condivisione dello stesso spazio e dello stesso tempo si è stati trasportati verso «una lezione che soggettivizza lo spazio e il tempo» (Arsena, 2020, p. 13) e che pone, sia docenti che alunni, nella condizione di invadere i rispettivi spazi personali delle proprie abitazioni. Dopo un iniziale disorientamento, il Ministero dell'Istruzione ha provveduto a fornire delle linee guida più precise che hanno introdotto anche il concetto di Didattica Digitale Integrata (DDI): essa, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento, è rivolta a tutti gli studenti come modalità didattica complementare che integra, o sostituisce in caso di nuovo lockdown, la tradizionale esperienza di scuola in presenza.

3. Professione docente e competenze digitali

L'insegnante è oggi costretto a una costante ridefinizione della propria identità professionale in virtù di una maturata consapevolezza rispetto alla complessità del ruolo che interessa le dimensioni organizzativa,

relazionale e didattica. Soprattutto con l'introduzione e il conseguente processo di integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) nei contesti di apprendimento, è richiesto l'impegno in percorsi di formazione continua degli insegnanti in servizio, allo scopo di promuovere le proprie competenze professionali. In una società in cui le tecnologie hanno assunto il ruolo di mediatori della conoscenza e in virtù delle tante responsabilità che caratterizzano la professione, «il docente è chiamato a progettare e gestire un processo di apprendimento che non si esaurisca nella proposta di un'esponentiale quantità di conoscenze diversificate» (De Pietro, 2015, p. 113) ma che riesca ad essere funzionale all'implementazione di competenze. Anche le Indicazioni Nazionali per il curriculum affermano che fare scuola, ad oggi, implica «mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale» (Miur, 2012, p. 5). Alla luce di ciò, gli insegnanti sono chiamati ad un continuo aggiornamento professionale allo scopo di sviluppare competenze tecnologiche e metodologiche funzionali ad un processo di insegnamento-apprendimento che rispecchi le necessità della complessa società in cui viviamo. La scuola deve oggi fare i conti con soggetti in apprendimento che, usando continuamente nei contesti informali di educazione e non formali di formazione (Galliani, 2014) le risorse del web 2.0, sono sempre al passo con tutte le novità e i cambiamenti: l'aggiornamento dei docenti consente loro di colmare, almeno in parte, questo divario con le nuove generazioni allo scopo di aggregare nell'attività didattica le nuove risorse informative in modo efficace.

L'utilizzo corretto delle tecnologie digitali dovrebbe consentire il superamento dei vecchi paradigmi per giungere ad una fusione tra sapere e componente sociale con l'obiettivo di facilitare il passaggio dalla società dell'informazione (1.0) a quella della conoscenza (2.0), ovvero da un uso passivo delle tecnologie e delle risorse del web ad uno attivo, costruttivo e consapevole.

Ranieri, Caggioli e Borges (2020), riferiscono che da un'indagine Censis svolta su 1.221 dirigenti scolastici emerge che il rischio nell'uso della tecnologia a scuola è da imputare alla formazione degli insegnanti, che si considera inadeguata e insufficiente (77,2%), con

conseguente utilizzo delle tecnologie secondo un modello didattico tradizionale. Quest'ultimo risulta inadeguato per esplorare e utilizzare a pieno le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie. La formazione degli insegnanti è, dunque, determinante nei processi di innovazione didattica. L'indagine internazionale dell'OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) mostra come, sebbene il 68% degli insegnanti abbia partecipato in media ad attività di sviluppo professionale che comprendevano l'uso delle ICT per l'insegnamento nei 12 mesi precedenti l'indagine, la formazione all' "uso delle ICT per l'insegnamento" è il tema di sviluppo professionale con la più alta percentuale di insegnanti che ne segnalano un elevato fabbisogno (TALIS, 2018). Con il propagarsi della pandemia la necessità di focalizzare l'attenzione sui percorsi di formazione e aggiornamento del personale docente risulta ancora più evidente: anche, e forse soprattutto, a distanza il ruolo del docente per proporre una didattica di qualità resta cruciale. Infatti, le Linee guida per la didattica digitale integrata, emanate dal Ministero dell'Istruzione col Decreto Ministeriale n. 85/2020, portano il focus proprio su questo tema affermando che la formazione dei docenti rappresenta una leva fondamentale per il miglioramento e l'innovazione del sistema educativo italiano. A questo proposito, negli ultimi 18 mesi, sono stati attivati dei percorsi di formazione *ad hoc* affinché ciascun docente possa essere nelle condizioni di far fronte alle nuove necessità della didattica a distanza.

4. Discussione dei risultati

L'indagine INAPP "Scuole chiuse, Classi aperte" esplora il processo di transizione del corpo docente da una modalità di lavoro tradizionale, frontale e sincrona in classe, a una modalità di lavoro online, caratterizzata da numerose difficoltà inaspettate e operata in forma emergenziale.

La didattica a distanza ha significato per molti insegnanti mettersi in gioco rapidamente senza sentirsi sufficientemente equipaggiati in termini di formazione e con direttive insufficienti o non tempestive. Tutto ciò, indipendentemente

dagli anni di esperienza, ha fatto alzare i livelli di stress degli insegnanti, i quali hanno avuto la percezione di un aumento del carico di lavoro in DAD rispetto alla didattica tradizionale (Ferritti, 2020, p. 69).

Dai dati emersi dalla ricerca nazionale SIRD (2020) si evince come nella didattica a distanza i tempi dedicati all'apprendimento hanno ceduto il passo ai tempi per la gestione della classe virtuale; la maggior parte del tempo è stata dedicata alla riorganizzazione della didattica, alle modalità di valutazione ma anche alla gestione quotidiana degli ambienti di apprendimento quali ad esempio le difficoltà tecniche nei collegamenti o le interferenze dei genitori (De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020). Inoltre, come si evince dagli estratti qui sotto riportati:

gli interventi online privi di quelle competenze didattiche, metodologiche e tecnologiche necessarie alla creazione di nuovi ambienti non riescono a far emergere le modalità inedite di apprendimento che caratterizzano la didattica online (Ferritti, 2020, p. 71).

La DaD non ha favorito l'utilizzo di strategie didattiche diverse da quelle tradizionali in presenza e, anzi, duplicandone le metodologie di natura trasmissiva ne ha amplificato l'inefficacia. Spiegazioni in modalità sincrona e/o asincrona (video-lezioni), interventi successivi alla spiegazione, compiti a casa e studio individuale, sono state le strategie didattiche maggiormente utilizzate dai docenti per realizzare le attività di DaD (De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020, p. 69).

È noto come le situazioni di difficoltà finiscono per portare ad assumere modalità più sperimentate, più padroneggiate e che in qualche misura rispondono di più al modello tradizionale di insegnamento al quale gli insegnanti sono stati esposti sia nella loro esperienza scolastica, sia nella loro esperienza universitaria (Lucisano, 2020, p. 11).

Nelle attività di DaD (o DDI) la lezione va progettata e ripensata “in prospettiva tecnologica” ristrutturando il processo di comunicazione educativa. Andrebbe prevista la riduzione della parte espositiva dell'insegnante, focalizzando l'interazione sul modellamento guidato

(esempi, dimostrazioni) e valorizzando le esercitazioni e ripetuti feedback per il coinvolgimento degli studenti (SAPiE, 2020). La didattica digitale, infatti, prevede dinamiche differenti rispetto alla didattica in presenza e cambia sostanzialmente. Partecipare ad attività didattiche a distanza in modalità *live* è più impegnativo di prendere parte a una lezione in presenza e richiede maggiore attenzione: ad esempio, nell'apprendimento di lingue straniere, il discente si troverà nella posizione di non poter usufruire di tutti quei codici extra-linguistici che accompagnano la comunicazione verbale favorendo la comprensione e inoltre potrebbe dover affrontare il disagio di esprimersi pubblicamente attraverso un mezzo (Nitti, 2021). Il tallone di Achille della didattica a distanza è, però, la valutazione. Gli insegnanti e i docenti non hanno potuto/voluto riprogrammare le proprie attività alla luce delle nuove potenzialità tecnologiche perché nel periodo di marzo/aprile l'urgenza è stata garantire la continuità didattica anche online, mentre la nuova programmazione in DAD avrebbe avuto bisogno non solo di tempo per riconfigurare i nuovi obiettivi formativi, ma anche di un tempo di formazione sulle nuove modalità di insegnamento/apprendimento online e di ridefinizione dei relativi processi valutativi. Invece, la didattica tradizionale è stata trasferita online insieme alle modalità tradizionali di valutazione (Ferritti, 2020). Le pratiche valutative utilizzate, di fatto, sono rimaste ancorate alle logiche e alle azioni adottate tradizionalmente nella didattica in presenza. Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca nazionale promossa dalla SIRD (2020) hanno dichiarato di aver privilegiato la valutazione dei compiti scritti e delle interrogazioni orali.

Sul versante tecnologico gli insegnanti hanno fatto ricorso soprattutto alle proprie risorse cognitive e alle capacità di *information literacy* per formarsi e aggiornarsi relativamente alle difficoltà incontrate. Per risolvere le criticità tecnologiche o migliorare la propria didattica sul piano tecnologico i docenti hanno fatto ricorso anche alla disponibilità di tutor/animatori digitali e sulla competenza dei colleghi più esperti (Ferritti, 2020).

5. Conclusioni

La pandemia da virus SARS-Cov-2 ha costretto circa 1.5 miliardi di studenti nel pianeta a vedere chiuse le proprie scuole (Unesco, 2021) con conseguente stravolgimento delle modalità di svolgimento delle lezioni e, quindi, dei processi di insegnamento-apprendimento. In Italia, il DPCM 11 marzo 2020 ha reso obbligatoria la Didattica a Distanza (Dad) per ogni ordine e grado di scuola e l'Università, esplicitata formalmente nel D.lgs. 25 marzo 2020, n°19, art. 1 e nella Nota ministeriale n°388 del 17 marzo 2020 *“Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza”*. La scuola italiana è stata costretta a confrontarsi con la necessità di cambiare le proprie modalità operative e utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo creativo ripensando la didattica in una prospettiva tecnologica. Il docente è stato chiamato a rimodulare la dimensione relazionale-comunicativa: il tempo dedicato alla parte espositiva deve essere ridotto, riservando solo una piccola parte alla spiegazione per valorizzare l'interazione attraverso esempi, esercitazioni, feedback, momenti operativi individuali e di gruppo, allo scopo di porre al centro lo studente, favorendo il confronto, le relazioni e la partecipazione attiva. Diviene, dunque, essenziale riflettere sulla professionalità del docente e sul ruolo che assume la scuola nel contesto storico contingente, alla luce delle forme alternative di espressione della comunità educante. A questo proposito, rileggendo la proposta di Scuola Nuova di Ferrière, si ritrova, allora come oggi, la necessità di proporre un insegnamento significativo (Ausubel, 1988) volto all'essenziale e al rifiuto di un'istruzione enciclopedica fatta di conoscenze memorizzate. Nello specifico, l'emergenza ha imposto una nuova organizzazione degli studi con l'adozione di molteplici fonti documentali laddove i materiali tradizionali non potevano essere utilizzati e l'utilizzo di metodologie innovative tese alla qualità dell'apprendimento piuttosto che alla quantità.

Riferimenti bibliografici

- Arsena, A. (2020). Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 3.
- Ausubel, D.P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Bianchi M.E. & Fabbri C. (2020). *Fare Didattica a Distanza alla scuola primaria è un'impresa. Le riflessioni di Maria Enrica Bianchi e Cristina Fabbri, docenti e formatrici AID, su cambiamenti e difficoltà incontrati dagli insegnanti della scuola primaria con la didattica a distanza*. Trento: Erickson. Tratto da <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/fare-didattica-a-distanza-alla-scuola-primaria-un-impresa/>
- De Angelis, M., Santonicola, M. & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 3, 67-78.
- De Pietro, O. (2015). Competenze digitali e professionalità docente. In *Topologik*, n. 18. Tratto da https://www.topologik.net/o_de_pietro_topologik_issue_n.18_2015.pdf
- Di Palma D. & Belfiore P. (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 2, 170.
- Ferritti M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza. *Sinapsi*, X, 3, 64-76.
- Galliani, L. (2014). La dimensione fenomenologica: contesti, ambienti, azioni e tempi della valutazione. In L. Galliani & A.M. Notti (Eds.), *Valutazione Educativa* (pp. 193-226). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Izzo, D. & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *LLL, Longlife Longwide*, 17, 36, 26-43.
- 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". *Life Long Learning*, 17, 36, 3-25.
- Menghi, M. (2020a). *Ma la scuola a distanza è sempre esistita. Come si è evoluta la formazione a distanza dai corsi per corrispondenza dell'Ottocento fino all'aula virtuale di oggi: una storia raccontata da Mario Menghi, docente e formatore AID*. Trento: Erickson. Tratto da <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/ma-la%20scuola-a-distanza-sempre-esistita/>
- Menghi, M. (2020b). *La Didattica a Distanza: le piattaforme online per*

una scuola che cambia. Un excursus delle piattaforme esistenti per la didattica online con una spiegazione delle loro caratteristiche e funzionalità. Trento: Erickson. Tratto da <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/la-didattica-distanza-le-piattaforme-online-per-una-scuola-che-cambia/>

Ministero dell'Istruzione (2020). Decreto Ministeriale n. 39 del 26 giugno. Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata. Tratto da https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=-1596813131027

Ministero dell'Istruzione (2020). Nota ministeriale 388/2020, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. Tratto da https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/2598016

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Tratto da <http://www.indicazioni-nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-d-el-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>

Nitti, P. (2021). L'emergenza sanitaria e i bisogni formativi dei docenti di lingua in Italia. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Dossier COVID, p. 5.

OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey – TALIS*. Tratto da https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf

Petrucchio, C. (2015). Partecipazione e condivisione di conoscenza negli apprendimenti on-line. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 3, 44.

Ranieri, M., Caggioli, C. & Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15, 1-20. Tratto da <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

SAPiE (2020). *Ripartenza della scuola e uso delle tecnologie. Cosa non fare, cosa fare*. Tratto da <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/05/Ripartenza-scuola-e-tecnologie.pdf>

SIRD (2020). *Conferenza stampa SIRD del 22 luglio 2020: presentazione della ricerca nazionale SIRD*. Tratto da <https://www.youtube.com/watch?v=VnH4-q1bih0>

UNESCO (2021). *Global Education Coalition*. Tratto da <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

IV.

Innovare la scuola: un progetto di sperimentazione didattica nella “Scuola delle Relazioni e della Responsabilità”**Innovating the school: an experimental educational project in the “School of Relationships and Responsibility”**

Vincenzo Arte*Liceo scientifico Morgagni di Roma***Mara Marini***Università di Roma Sapienza***Abstract**

Il contributo intende presentare un progetto di sperimentazione didattica attivo dall'anno scolastico 2016/2017 nel liceo scientifico Morgagni di Roma: “La Scuola delle Relazioni e della Responsabilità” (*SRR*).

Il progetto si struttura su un approccio didattico inclusivo e attento alle diversità, ispirato a varie metodologie che consentono di lavorare in un ambiente formativo dinamico, stimolante e collaborativo, all'interno del quale l'alunno possa svilupparsi e accrescere le sue potenzialità, in un clima il più possibile sereno e libero. In particolare, il progetto vede la rimodulazione di due aspetti centrali della vita scolastica: la lezione e la valutazione. Nel primo caso, le lezioni frontali tradizionali sono accompagnate da forme di apprendimento esperienziale e cooperativo, durante le quali lo studente è produttore attivo di conoscenza. Per quel che riguarda la valutazione, sono eliminati i classici voti sulle performance, sostituiti da valutazioni estese e descrittive o da autovalutazioni, molto utilizzate, data la particolare attenzione che il progetto riserva alla dimensione metacognitiva.

This contribution aims at presenting an experimental teaching project active since 2016/2017 in the *Morgagni* scientific high school in Rome: “The School of Relationships and Responsibility” (*SRR*). The project is based on an inclusive teaching approach: it is attentive to diversity and inspired by various methodologies in a dynamic, stimulating, and collaborative educational environment. In

the *SRR*, all students can develop and increase their potential in an atmosphere as serene and free as possible. In particular, the project reshapes two central aspects of school life: lessons and assessment. In the first case, traditional frontal lessons are combined with experiential and cooperative learning forms, during which the student is an active producer of knowledge. As far as assessment is concerned, the classic grades on performance are removed and replaced by comprehensive and descriptive assessments or self-assessments, which are widely used, given the project's focus on the metacognitive dimension.

Parole chiave: Innovazione didattica, valutazione formativa, metacognizione, relazioni.

Keywords: Educational innovation, formative assessment, metacognition, relationships.

1. Introduzione

In questo saggio viene illustrato il progetto di sperimentazione didattica *Scuola delle Relazioni e della Responsabilità (SRR)* (<https://www.liceomorgagni.edu.it/scuola-delle-relazioni-e-delle-responsabilita>) attivo in una sezione del liceo scientifico *Morgagni* di Roma, e il relativo monitoraggio, gestito e condotto da un team di docenti e ricercatori del Dipartimento di psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Università di Roma Sapienza, coordinato dai professori Guido Benvenuto e Stefano Livi.

Il progetto è nato “dal basso”, nel 2016, quando, su proposta di alcuni insegnanti del liceo, è stato approvato dal Collegio dei docenti del *Morgagni*, perché fosse attuato in una classe pilota, la 1^a G, nell'anno scolastico 2016/2017. L'anno successivo, visti i riscontri positivi, oltre a proseguire nella classe, è stato esteso anche nella nuova 1^a G, e così gli anni successivi. Dall'a.s. 2020/2021, l'intera sezione G frequenta la *SRR*, con un coinvolgimento stabile di 5 classi, circa 120 alunni e il 20% dei docenti del *Morgagni*. Nel giugno 2021 si sono diplomati i primi alunni che hanno fatto l'intero percorso liceale all'interno del progetto.

In una prima fase, la *SRR* veniva presentata, a settembre, come “proposta” agli alunni della 1^a G e ai loro genitori. L’adesione al progetto è stata sempre pressoché totale e solo poche qualche famiglia ha chiesto, e naturalmente ottenuto, un cambio sezione. Dal 2019, il progetto è inserito nel PTOF dell’istituto e costituisce un vero e proprio “indirizzo” del liceo, opzionabile da parte dell’utenza all’atto dell’iscrizione.

Oggi la *SRR* è una realtà nota nel territorio dei quartieri Monteverde e Portuense di Roma, bacino di utenza del *Morgagni*, e negli ultimi due anni le domande di iscrizione con opzione *SRR* hanno superato di gran lunga le possibilità di accoglienza.

Poiché il progetto è inteso come un *work in progress*, gli insegnanti in questi 5 anni hanno partecipato e partecipano ad attività di formazione teorica e di ricerca-azione di strategie didattiche innovative, direttamente applicabili e verificabili sul campo, per consentire un costante rimodellamento e miglioramento della *SRR*.

Dal 2018, la *SRR* è riconosciuta dall’*USR* del Lazio come esempio di didattica innovativa, utile per l’attività di *visiting* per la formazione iniziale degli insegnanti neo assunti in ruolo.

2. Presupposti e obiettivi

La *SRR* cerca di mettere in pratica, anche in un liceo (esempi simili possono trovarsi, in Italia, solo nella scuola primaria o nella secondaria di primo grado), ciò che le principali teorie di pedagogia, psicologia, neuroscienze e scienze mediche sostengono da tempo riguardo l’apprendimento in età infantile e adolescenziale. I presupposti su cui è stato plasmato il progetto ricalcano i principi rogersiani sull’apprendimento (Rogers & Freiberg, 1969):

- gli esseri umani sono dotati di una naturale tendenza a conoscere, a capire e ad apprendere;
- l’apprendimento è veramente significativo, cioè efficace, consapevole e duraturo, quando il “contenuto” è vissuto dallo studente come rilevante per la soddisfazione dei suoi bisogni e la realizzazione delle sue finalità personali;

- l'apprendimento che implica un cambiamento della percezione di sé e dei propri atteggiamenti è avvertito come una minaccia e tende a suscitare resistenze;
- quando ansia e stress sono ridotti al minimo, l'apprendimento avviene più facilmente ed efficacemente;
- l'apprendimento significativo nasce dall'esperienza e dal fare, cioè quando lo studente è parte attiva del processo insegnamento-apprendimento;
- l'apprendimento auto-promosso e auto-gestito, quello che coinvolge il sentimento oltre che l'intelletto, è più duraturo e pervasivo;
- l'autovalutazione e l'autocritica facilitano molto di più, rispetto alla valutazione esterna, lo sviluppo dell'autonomia, della fiducia in se stessi e nelle proprie capacità e della creatività;
- l'apprendimento più utile nel contesto socio-culturale attuale è quello che riguarda il processo stesso dell'apprendere: occorre essere costantemente aperti all'esperienza e integrare il processo di cambiamento.

Un insegnante che abbraccia questi principi è empatico, è in grado di dare fiducia agli studenti e accettare i sentimenti personali che ostacolano o promuovono l'apprendimento, è disponibile a focalizzare l'attenzione non tanto sull'insegnamento quanto sull'apprendimento e sui modi con cui sostenerlo. Il fine ultimo della *SRR* è infatti quello di fare esperienza di una scuola capace di valorizzare e sviluppare al meglio il potenziale dei giovani, futuri cittadini del mondo (Ferrière, 1925), avendo cura anche del benessere personale.

Rispondendo alle indicazioni europee – che, da alcuni decenni, richiamano l'attenzione sulla necessità, e urgenza, di sviluppare programmi educativi nei quali si ponga la giusta rilevanza alle dimensioni metacognitive e affettivo-motivazionali (e.g., Margottini & Rossi, 2017; Pelleray et al., 2020; Usher & Schunk, 2018) – nella *SRR* l'educazione diviene uno strumento per sostenere lo sviluppo di competenze personali e sociali e la capacità di imparare a imparare ovvero di «[...] riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la pro-

pria carriera» (Consiglio d'Europa, 2018, p. 10). Gli obiettivi espliciti della *SRR* sono così enucleati nel progetto approvato al *Morgagni*:

- rendere gli studenti più consapevoli e responsabili delle loro decisioni e azioni;
- stimolare autonomia nello studio;
- far acquisire un valido metodo di studio;
- migliorare le capacità intuitive e logiche;
- incrementare l'autostima e la motivazione all'apprendimento;
- permettere di colmare lacune pregresse e potenziare abilità già possedute;
- creare le condizioni per una preparazione solida nelle discipline (seguendo le programmazioni dipartimentali);
- sviluppare e consolidare le abilità trasversali;
- garantire il successo formativo per tutti gli alunni;
- favorire la socializzazione e i rapporti all'interno del gruppo-classe;
- favorire lo spirito cooperativo;
- minimizzare le ansie da prestazione;
- favorire il benessere psico-fisico degli alunni.

3. Strategie didattiche e valutative

Il progetto *SRR* si basa sull'idea che la qualità della relazione studente-docente sia fondamentale nel favorire i processi di apprendimento e che le pratiche educative, unite a diversi aspetti del clima scolastico, abbiano un ruolo decisivo nel plasmare le scelte degli studenti e, di conseguenza, il loro futuro accademico e professionale (e.g., Blazar & Kraft, 2017; Davis, 2003; Davis & Dupper, 2004; Hamre & Pianta, 2006; OECD, 2021a, 2021b).

Le regole di convivenza a scuola e alcune scelte didattiche sono condivise, ed in parte concordate, con studenti e famiglie: è la didattica a conformarsi alle esigenze di gruppo e personali della classe, e non viceversa. Per le prime classi, sono previsti incontri con cadenza mensile con alunni e genitori, al fine di creare una piccola co-

munità educativa integrata, monitorare l'andamento generale dell'intero processo formativo e avere importanti feedback per affinare le strategie in uso. Con gli stessi obiettivi, anche gli incontri periodici e programmati dei Consigli di classe, dal primo al quinto anno, sono sempre aperti a tutti gli allievi e le loro famiglie. Non mancano incontri informali, pomeriggi al parco o serate, anch'essi normalmente molto partecipati. Dal 2018, perché nelle prime classi si formi in un clima sereno e non competitivo, già nel mese di settembre, all'inizio del percorso quinquennale nel liceo, si fa un viaggio di "conoscenza" in mezzo alla natura e senza tablet e cellulari, che vengono lasciati a Roma. Questa iniziativa sembra avere un effetto benefico duraturo sui rapporti interni alle classi.

Gli strumenti didattici e valutativi del progetto hanno sempre l'obiettivo di promuovere il benessere degli studenti, incoraggiando un processo di apprendimento libero e consapevole (e.g., Deci & Ryan, 2000; Zimmerman, 2001). Come osserva Pellerey, infatti, «[...] sostenere il sentirsi origine delle proprie decisioni e azioni, sollecitare e guidare la crescita nella capacità di auto-dirigere e autoregolare il proprio apprendimento sono modalità educative essenziali perché il singolo riesca a elaborare un progetto di vita, oltre che di studio e di sviluppo professionale, e si impegni nel creare le condizioni soggettive e contestuali per realizzarlo» (Pellerey et al., 2020, p. 27). Questi processi, nella *SRR*, sono promossi facendo leva sulle dinamiche relazionali, nella convinzione che tali componenti giochino un ruolo decisivo nel dirigere, orientare e sostenere il comportamento umano (e.g., Wentzel, 2016). Il vero nodo da sciogliere, difatti, quando si passa dalla teoria all'azione, è la mancanza di motivazione allo studio e la relativa mancanza di applicazione, annoso problema dei nostri ragazzi. Ma demotivazione e sfiducia in se stessi possono essere causate, oltre che da problemi esistenziali e familiari, anche da un approccio didattico troppo rigido e poco accogliente. È stato quindi realizzato un rinnovamento organizzativo del processo didattico, allontanandosi dalla *routine* classica (lezione - studio a casa - interrogazione e compito), proponendo attività orientate a rendere lo studente più "soggetto" (e non "oggetto") dell'apprendimento, più attivo, consapevole e responsabile.

Tra le diverse attività educative proposte ed attuate nel primo

quinquennio di vita della *SRR*, le più rilevanti sono sicuramente la rimodulazione di due aspetti centrali della vita scolastica: la lezione e la valutazione.

Nel primo caso, le tradizionali lezioni frontali, con focus sul docente, sono presenti ma spesso sostituite o accompagnate da forme di apprendimento durante le quali lo studente è produttore attivo di conoscenza, come le attività laboratoriali o la *flipped classroom*, nonché le varie tipologie di *cooperative* e *peer education*, per esempio il *jigsaw* e il *peer tutoring*. Alcune tecniche, come le *stazioni* e le *agende* (De Stasi & Conte, 2018), consentono anche una didattica differenziata, rispettosa di modi e tempi di apprendimento di ciascuno. Si tratta di attività con grande apertura nella didattica, che introducono libertà di scelta, di movimento, di gestione del proprio tempo ma che d'altra parte richiedono attenzione e guida all'autonomia nella preparazione delle attività, dei materiali e nello stabilire le regole di gestione. La disposizione dei banchi, ad esempio, è continuamente adattata al tipo di attività svolta: tradizionale, a ferro di cavallo, a cerchio, o spesso a "isole di lavoro" per le attività di gruppo. Il tempo-scuola è riorganizzato, per ottimizzarne l'efficienza: si cerca di stimolare il più possibile il canale esperienziale chiedendo ai ragazzi di essere molto attivi in classe, riducendo così il carico dei "compiti a casa" (anche qui possono essere assegnati lavori di gruppo, come ad esempio lezioni da preparare e impartire al resto della classe), per offrire l'opportunità di coltivare interessi, passioni e attività di svago.

Per quanto riguarda invece la valutazione, forse la caratteristica più innovativa – per non dire rivoluzionaria, trattandosi di un liceo scientifico – della *SRR* è l'abolizione del voto numerico, quale quantificatore di performance scolastiche, siano esse colloqui, compiti, relazioni, etc. Il voto è sostituito da osservazioni e valutazioni, estese e descrittive, sull'andamento delle performance o, più in generale, sulla crescita personale, culturale e nel profitto disciplinare. La relazione docente-studente viene così depurata da quella che è la massima espressione del giudizio, e che pone spesso un muro tra le due entità, con l'obiettivo che gli studenti percepiscano l'insegnante per quello che è, e deve essere: non un giudice da temere ma una guida, in cui aver fiducia, che insegni loro cosa e come

fare, con lo stesso destino della squadra e quindi per primo interessato al suo successo.

L'idea di base è che la valutazione in classe possa essere usata per favorire l'apprendimento, riducendo gli esiti negativi associati alle sue dimensioni puramente sommative (e.g., Bacchi & Romagnoli, 2019; Benvenuto, 2003; Butera, 2006; Butera et al., 2020; Butler, 1987; Lipnevich & Smith, 2008; Sadler, 1998). Il voto numerico, infatti, incentiva il confronto sociale tra gli studenti che, sebbene risulti utile in alcuni contesti per acquisire informazioni su se stessi e sulle proprie performance, nelle classi scolastiche allontana gli studenti dagli obiettivi del loro percorso formativo e alimenta sensazioni di malessere quali ansia, timore del fallimento o riduzione dell'autostima (e.g., Butera, 2006). Esercitazioni, verifiche e colloqui hanno essenzialmente scopo formativo e le osservazioni, o valutazioni, tengono conto dei miglioramenti rispetto ai livelli di partenza.

Altro aspetto importante è il peso che viene attribuito all'autovalutazione e alla valutazione tra pari. Il processo autovalutativo è considerato fondamentale per sviluppare e affinare la metacognizione e il senso di efficacia personale, cosicché gli alunni possano acquisire una maggiore consapevolezza e ben governare i propri processi di apprendimento. Quasi sempre le autovalutazioni, così come le valutazioni tra pari, sono libere e descrittive; a volte, invece, sono ottenute tramite delle schede, più o meno articolate, da compilare. Gli alunni si possono autovalutare, per esempio, al termine di un'attività o di una prova, scritta o orale, descrivendo in quali parti pensano di essersi espressi bene, in quali invece no, per quali motivi e cosa possono fare per rafforzare la preparazione o per migliorare la performance. L'autovalutazione è anche usata a fine anno scolastico, e saltuariamente nel corso dell'anno, per consentire agli alunni di riflettere sui progressi fatti nel periodo, sul livello di preparazione raggiunto, sulle competenze acquisite e sull'andamento generale. Prima degli scrutini finali, alcuni docenti chiedono anche un'autovalutazione numerica.

Periodicamente, nella *SRR* vengono fatte autovalutare anche le competenze trasversali personali, sociali e metodologiche, tramite schede di autovalutazione che vanno ad indagare la responsabilità,

l'autonomia, il rispetto degli impegni, il senso del benessere scolastico, le relazioni tra pari e coi docenti, le capacità organizzative, etc.

Il voto, nel rispetto della normativa, è mantenuto solo in pagella, sia a metà anno che a giugno. In ogni disciplina, esso tiene conto del miglioramento rispetto ai livelli di partenza e scaturisce da tutte le annotazioni, osservazioni e valutazioni descritte nel registro del docente, siano sue o degli studenti stessi.

Nei primi due anni del progetto, per ogni materia, è stata fatta una prova con voto numerico per ogni periodo (quadrimestre), che contribuiva al voto finale, insieme a tutte le valutazioni e autovalutazioni descrittive. Dall'a.s. 2018/2019, invece, non vi sono più voti su performance ma il docente, un mese prima della fine di ogni quadrimestre, inserisce sul registro un voto numerico che sintetizza tutte le valutazioni precedenti e i progressi realizzati dall'alunno fino al momento. Questo per dare un'indicazione anche numerica a studenti e famiglie, al fine di evitare un "effetto sorpresa" con la consegna della pagella.

L'approccio didattico inclusivo e attento alle diversità è dunque ispirato alle varie metodologie, più o meno innovative, che consentono di lavorare in un ambiente formativo dinamico, stimolante e collaborativo, all'interno del quale l'alunno possa svilupparsi e accrescere al massimo le sue potenzialità, in un clima il più possibile sereno e libero. Ogni docente è, naturalmente, libero di utilizzare tecniche e metodologie più consone al proprio stile ma tutti danno ampio spazio all'insegnamento tra pari e al lavoro di gruppo, anche per acquisire e affinare abilità cooperative. In qualche materia, a volte, vengono perfino somministrate delle prove scritte da svolgere in coppie o in piccoli gruppi, con relativa valutazione di gruppo. In definitiva, le varie metodologie utilizzate, oltre a promuovere autonomia, responsabilità e consapevolezza, permettono all'insegnante di giocare un ruolo di "coach" e di rispondere ai diversi bisogni e alle varie modalità di apprendimento, per accogliere tutti valorizzando le diversità.

4. Monitoraggio

Il progetto ha previsto, sin dalla nascita, un monitoraggio interno al *Morgagni* stesso, che verificasse i risultati attesi, cioè il raggiungimento di una crescita culturale e di profitto nelle discipline in linea con le altre classi, in un clima di “benessere”, con un corretto livello di ansia e stress, ed un miglioramento delle principali competenze procedurali e pragmatiche legate a consapevolezza, responsabilità, autonomia, organizzazione e relazioni.

Al termine dei primi due anni scolastici di vita del progetto, sono stati somministrati ad alunni e genitori dei questionari di valutazione e soddisfazione anonimi. La partecipazione, su base volontaria, è stata solo parziale ma il feedback è stato di un diffuso gradimento delle metodologie didattiche della *SRR*. Altre attività di monitoraggio programmate, quali la partecipazione delle classi alle prove comuni di istituto e l'individuazione di “classi di confronto”, per verificare l'avanzamento dei programmi e la preparazione nelle varie discipline, causa la mancanza di risorse all'interno della scuola, sono state finora realizzate in maniera poco strutturata e sistematica, per cui non vi sono dati sufficienti per alcun tipo di riflessione.

Nell'a.s. 2018/2019 è stato richiesto un monitoraggio esterno all'Università di Roma *Sapienza*. È così partito un progetto di ricerca, ancora in fase di sviluppo, coordinato dal Prof. Guido Benvenuto e dal Prof. Stefano Livi, che prevede un insieme di azioni che coinvolgono tutti i soggetti della *SRR*, studenti, genitori e insegnanti. In particolare, si è deciso di procedere inizialmente con una prima fase esplorativa rivolta ai docenti e agli studenti, cui sono stati somministrati dei questionari con l'intento di rilevare le impressioni circa l'efficacia delle pratiche valutative e delle metodologie didattiche adottate, nonché i punti forza e di debolezza del progetto. Nel corso dell'a.s. 2020/2021 sono stati realizzati degli incontri con alcuni dei docenti protagonisti del progetto, per discutere i temi emersi dalle risposte ai questionari.

Purtroppo, a causa della pandemia Covid, non è stato possibile realizzare, nonostante fossero state attentamente pianificate, le “osservazioni” nelle classi, uno strumento fondamentale previsto dalla ricerca. Le osservazioni saranno riprese non appena le condizioni sa-

nitarie lo consentiranno, insieme ad altre attività già previste, come le interviste agli studenti della *SRR*, sia quelli ancora al liceo che i già diplomati. Si rimanda a un successivo lavoro per la presentazione dei frutti di questa ricerca, in termini di valutazioni e spunti di riflessione.

5. Conclusioni

La *SRR* si configura come un progetto di innovazione didattica orientato alla promozione di una scuola capace di favorire lo sviluppo e il potenziamento delle capacità del singolo studente di agire maniera responsabile ed autonoma, non solo nel proseguimento degli studi, ma anche nella vita adulta, personale e lavorativa. La *SRR*, attraverso le strategie didattiche e valutative precedentemente descritte, si propone quindi di garantire una esperienza di apprendimento nella quale, ai contenuti disciplinari tradizionali, quali pilastri della società della conoscenza, si affiancano, integrandosi, tutta una serie di competenze trasversali capaci di rendere il discente promotore di nuova conoscenza, all'interno di un processo di crescita individuale e sociale (Consiglio d'Europa, 2018).

La sperimentazione messa in campo dai docenti del Liceo Scientifico *Morgagni* di Roma ha dunque aperto una nuova strada, dimostrando che anche nella secondaria di secondo grado si può fare scuola senza voti attraverso un approccio centrato sul benessere dello studente.

Ci fa piacere chiudere con la frase di un video realizzato da tre ragazze diplomate nella *SRR* per la conferenza *I diritti della scuola, una scuola dei diritti*, tenuta a Verona il 14-11-2021: «Ci auguriamo di non essere stata la classe pilota di un progetto fine a se stesso ma dell'inizio di un grande cambiamento per il sistema scolastico italiano» (<https://www.youtube.com/watch?v=aUdbXOL4zkc> - minitaggio: 2.14.20).

Riferimenti bibliografici

- Bacchi, S., & Romagnoli, S. (2019). *La classe senza voto*. I Quaderni della Ricerca. Torino: Loescher.
- Blazar, D. & Kraft, M. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Butera, F. (2006). La meritocrazia a scuola: Un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia sociale*, 1(3), 431-448.
- Butera, F., Świątkowski, W., & Dompnier, B. (in press). Competition in education. In S. Garcia, A. Tor, & A. Elliot, (Eds.), *The Oxford handbook on the psychology of competition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Consiglio d'Europa (2018). *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in GU UE C189 del 4.6.2018, disponibile in [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, 9(1-2), 179-193.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Stasi A., & Conte, E. (2018). *La scuola che fa bene*. Uno.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour L'ère Nouvelle, Revue Internationale D'éducation Nouvelle*, 4, April 1925, n. 15, 4-8, <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2021/07/Ere-nouvelle-1925.pdf>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). National Association of School Psychologists.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). Response to assessment feedback:

- The effects of grades, praise, and source of information. *ETS Research Report Series*, (1), 1-57.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento.*, 15(2), 499-512.
- OECD (2021a). *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>.
- OECD (2021b). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- Pellerey, M., Margottini, M., & Ottone, E. (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*. ROMATRE-PRESS.
- Rogers, C.R., & Freiberg, H.J. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 77-84.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D.H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 19-35). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In R. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 301-322). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

V.

Le Istituzioni scolastiche nella costruzione di Patti Educativi con famiglie e territorio: un percorso di Ricerca-Formazione

The role of schools in building educational partnerships with families and community: a research-training program

Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione

Sapienza, Università di Roma

Abstract

Il contributo vuole tracciare un *fil rouge* che, partendo dai 30 punti di Ferrière, passando attraverso il 4° punto del Congresso di Nizza del 1932 e arrivando al documento ministeriale sinteticamente definito Piano Scuola 2020-2021, lega il passato al presente e diventa un percorso importante da seguire per una ricerca educativa che indaga e sostiene sul campo il potere educante delle comunità. A partire dai risultati delle ricerche internazionali sul Family, School and Community Partnerships e dalla prospettiva teorica *dell'Overlapping Spheres of Influence* di Joyce Epstein, si presentano i primi strumenti per la definizione di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) che, in un'ottica di collaborazione interistituzionale, vuole promuovere la professionalità degli insegnanti supportando l'attivazione di processi riflessivi e favorire pratiche di costruzione di partenariati efficaci tra scuole, famiglie e territori.

This paper aims to highlight a common thread about the relevance of research emphasizing the educating power of communities in the field: starting from the 30 points of Ferrière, passing through the 4th point of the 1932 Nice Congress and arriving at the ministerial document briefly defined as “Piano Scuola 2020-2021”. Starting from the international results on Family, School, and Community Partnerships and from Joyce Epstein’s Overlapping Spheres of Influence perspective, we present the first tools for the definition of a Research-Training (R-F) programme. In view of an inter-institutional collaboration, the programme focuses on the role of teachers by supporting reflection processes and favoring the building of effective partnerships between schools, families, and communities.

Parole chiave: corresponsabilità; comunità; alleanze educative; formazione insegnanti.

Keywords: school, family, and community partnership; shared responsibility; educational alliance; teachers training.

1. Introduzione

La storia dell'Educazione Nuova in Italia è un campo di indagine complesso (Tomarchio et al., 2015) definito da un'ampia varietà di sperimentazioni e idee che hanno caratterizzato il rinnovamento educativo-didattico e pedagogico italiano del XX secolo. Come ricercatori e come educatori, ereditiamo da quelle esperienze un attivismo che considera i processi educativi come strumento di cambiamento sociale, nell'intreccio fra prassi politiche e processi di democratizzazione. La partecipazione attiva dell'individuo diviene parte inscindibile di un'educazione intesa come mezzo per promuovere il progresso (OECD, 2019): emergono nelle forme e nei modelli dell'Educazione Nuova, questioni fondamentali espresse ancora oggi da quella ricerca educativa che entra nei territori per favorire la creazione di comunità educanti (Sergiovanni, 1994), impegnata a superare le disuguaglianze di partenza per garantire l'equità dei sistemi educativi. Partendo da una riflessione sui 30 punti di Ferrière, passando per il 4° punto del Congresso Nizza che cita come "l'educazione deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica", si arriva al documento pubblicato dal Miur (D.L. 111/2021), dove alle scuole si chiede ancora di sottoscrivere Patti educativi con le famiglie e di aprirsi ad una progettualità educativa e formativa che includa il territorio (D.M.39/2020). Un filo rosso che lega il passato al presente e che diventa una traccia importante da seguire per fare ricerca calandosi dentro i contesti, indagando e sostenendo il potere educante delle comunità (Save the Children, 2020) partendo pri-

mariamente e imprescindibilmente dall'idea di una scuola come sistema aperto e democratico (Dewey, 1916).

2. Scuole, famiglie e comunità

«La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria [...]. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite» (Miur, 2012). Su questa linea si inseriscono i Patti educativi, tesi allo sviluppo di una scuola che opera per promuovere una cultura della partecipazione, per costruire alleanze con le famiglie e con gli attori sociali, capace di costruire e sostenere reti territoriali in grado di contenere la marginalità sociale, di prevenire le situazioni di disagio e favorire il passaggio verso una società aperta, coesa ed inclusiva. Il Patto educativo di Corresponsabilità (D.P.R. 235/2007), nell'intento del legislatore, nasce come un documento che ha la funzione di permettere la condivisione, tra l'istituzione scolastica e la famiglia, di un percorso educativo che accompagni la vita scolastica degli studenti e delle studentesse, al fine di promuoverne lo sviluppo civile e sociale. Ancora oggi, però, molto spesso si riduce ad un mero adempimento burocratico che non identifica una forma di partecipazione profonda e sistemica dei genitori alla vita scolastica. Un recente rafforzamento al valore del Patto di Corresponsabilità lo troviamo nella legge 20 agosto 2019, n. 92, che introduce l'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Si sostiene che, «al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile, la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità [...] estendendolo alla scuola primaria»: un'ul-

teriore dichiarazione di impegno da parte della scuola sulla necessità che la crescita e il benessere degli studenti e delle studentesse non possa prescindere da una presa in carico responsabile e condivisa con le famiglie e, in generale, «con la ricca e feconda potenzialità offerta dai presidi di ambito educativo formale e non formale, nel contesto locale di appartenenza rappresentato dal terzo settore e dal volontariato» (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2021) cui formalizzare Patti educativi di Comunità, recentemente inseriti dal Ministero dell'istruzione nel D.M. 26 giugno 2020, n. 39 recante adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021. I Patti educativi, dunque, devono diventare strumenti concreti che, attraverso il principio di corresponsabilità e sussidiarietà, rendano possibili reali connessioni e sinergie tra scuole, famiglie e comunità, portando ad una pianificazione a lungo termine di un progetto educativo condiviso e negoziato, che ponga al centro ogni alunno e ogni alunna ed i loro rispettivi bisogni.

Nel dibattito pedagogico internazionale, le indagini sulle relazioni tra scuole e famiglie, sul coinvolgimento genitoriale alla vita scolastica (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Jeynes, 2012; Won Kim, 2018) e sull'importanza delle comunità di riferimento per il successo scolastico degli studenti, cominciano ad occupare un posto sempre più di rilievo dalla fine degli anni '80 (Addi-Raccah et al., 2021) e le evidenze empiriche mostrano come la creazione di partenariati tra i diversi attori coinvolti nel processo educativo, abbia una ricaduta positiva sui risultati di apprendimento e sul successo scolastico degli alunni (Sheldon et al., 2019). Gli studenti le cui famiglie sono più informate, supportive e coinvolte nella loro istruzione, mostrano migliori abilità di adattamento e sociali, hanno aspettative accademiche più elevate, mostrano comportamenti meno oppositivi e relazioni migliori con i compagni (Domina, 2005; Smith et al., 2019; Garbacz et al., 2018).

Una delle prospettive teoriche più influenti sul tema delle relazioni tra scuole, famiglie e comunità, (School, Family and Community Partnerships) è quella di J. Epstein che con il modello teorico dell'*Overlapping Spheres of Influence*, teorizza, ispirandosi alla visione

ecologica di Bronfenbrenner, che scuola, famiglia e comunità possano essere rappresentate come delle sfere, ognuna caratterizzata internamente da forze differenti che la muovono; le sfere (scuola, famiglia e comunità) devono tendere a dei punti di sovrapposizione (*overlapping*) quando si occupano dello stesso soggetto in formazione: l'obiettivo è sviluppare dei programmi operativi per la realizzazione di partenariati che possano incidere sulle politiche e sulle pratiche educative e sociali, nel tentativo di aumentare il rendimento scolastico e il successo degli studenti e delle studentesse. «In some schools there are still educators who say, 'If the family would just do its job, we could do our job.' And there are still families who say, 'I raised this child; now it is your job to educate her.' These words embody a view of separate spheres of influence. Other educators say, 'I cannot do my job without the help of my students' families and the support of this community.' And some parents say, 'I really need to know what is happening in school in order to help my child.' These phrases embody the theory of overlapping spheres of influence» (Epstein, 2010).

3. Un percorso di ricerca-formazione

Il contributo che presentiamo si inserisce nell'ambito del Dottorato in Ricerca Educativa di Sapienza Università di Roma. La ricerca affronta il tema della costruzione dei Patti educativi di Corresponsabilità e di Comunità adottando il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Partendo dai risultati delle ricerche nazionali (Forum Disuguaglianze Diversità, 2021) ed internazionali e individuando nei Patti educativi la possibilità per le istituzioni scolastiche di sistematizzare un insieme di pratiche organizzative e di metodi in grado di arginare processi di abbandono e fallimento formativo, Considerando la centralità del ruolo degli insegnanti nella promozione di partenariati efficaci con famiglie e comunità e la necessità di una loro formazione specifica e continua nella promozione delle alleanze educative (Capperucci et al., 2018; De Brüine, 2014; Epstein, 2018; Goodall, 2018; Thompson et al., 2018), la scelta metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) è stata considerata

l'approccio più adatto. «Principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Asquini, 2018), permette di lavorare infatti sullo sviluppo della professionalità docente attraverso la conduzione partecipata di interventi finalizzati alla soluzione di problemi autenticamente percepiti come tali nei contesti coinvolti. Attraverso un approccio riflessivo (Schön, 1993) e cooperativo (Wenger et al., 2002), i docenti-ricercatori saranno condotti a monitorare, valorizzare, integrare e a mettere a sistema tutte le esperienze e le risorse della comunità educante di appartenenza, sviluppando la capacità di sostenere e promuovere le pratiche di costruzione di alleanze dell'Istituzione con le famiglie e con la rete dei servizi territoriali. (Osservatorio nazionale per l'Infanzia e l'adolescenza, 2021). L'intento è lavorare sulle capacità organizzative dell'Istituzione di diventare un «learning hub» (OECD, 2020), in grado di promuovere e sostenere processi che, nella molteplicità degli attori coinvolti, rafforzino e valorizzino il suo ruolo di comunità di partecipazione democratica, garantendo a tutte e a tutti le stesse opportunità educative e di cittadinanza. «Opening the “school walls” connects schools to their communities, favoring ever changing forms of learning, civic engagement and social innovation» (OECD, 2020).

La ricerca nasce dunque per potenziare i raccordi tra Università e Istituzioni scolastiche e tra le Istituzioni scolastiche, le famiglie e i presidi attivi in ambito educativo formale e non formale, gestiti da enti locali, terzo settore e dal volontariato. Attraverso le figure del *middle-management* scolastico si vogliono attivare processi riflessivi sui Patti educativi, incrementando le prassi legate alla costruzione di partenariati con famiglie e territorio di ogni istituzione scolastica coinvolta e misurarne l'effettiva ricaduta sui vari attori coinvolti dentro e fuori l'istituzione scolastica. L'obiettivo è comprendere come i Patti educativi possano trasformarsi in strumenti per: favorire la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica dei propri figli; favorire il principio di sussidiarietà (art.118 della Costituzione) che risponda a esigenze specifiche dei territori, assicurare la partecipazione ai processi di tutti i soggetti coinvolti (enti locali, soggetti, pubblici e privati, realtà del terzo settore e scuole); dare sostenibilità nel tempo a

processi partecipativi che possano produrre cambiamenti positivi sui contesti scolastici.

Il campione della R-F è costituito da 8 istituti scolastici, 6 Istituti Comprensivi e 2 Istituti di scuola secondaria di secondo grado, della provincia di Frosinone (ubicati nei Comuni di Acuto, Alatri, Fiuggi, Guarcino, Serrone, Tecchiena) che risulta essere la provincia del Lazio con la più alta percentuale di dispersione scolastica (Openpolis, 2021). Per ogni istituto scolastico è presente almeno 1 docente-ricercatore che ricopre incarichi istituzionali, individuato dal Dirigente Scolastico, e che, nell'ottica di un percorso formativo a cascata, condividerà con la propria comunità professionale le azioni progettate dal gruppo di ricerca durante gli interventi di formazione. Saranno inoltre integrati all'interno del progetto enti territoriali del Terzo Settore e EELL.

Il disegno di ricerca si articola in più fasi interconnesse: Fase esplorativa "Desk", Fase Esplorativa "Field" e intervento di Ricerca-Formazione, caratterizzate da obiettivi, strumenti e risultati attesi differenti. Nella fase *Desk*, l'analisi della letteratura ha portato all'identificazione delle prospettive teoriche più influenti, dei primi strumenti di rilevazione quali-quantitativi e ha condotto ad una prima mappatura degli attori strategici a livello regionale, nazionale, internazionale sul tema della ricerca.

La Fase Esplorativa *Field* è caratterizzata dall'analisi dei bisogni contestuali (percezioni dei docenti dei diversi istituti rispetto al tema d'indagine; analisi dell'organizzazione scolastica con rilevazione di buone prassi/criticità contestuali nella costruzione di partenariati con famiglie e territorio). In questa fase si è proceduto con la raccolta di dati quantitativi tramite una proposta di adattamento italiano del questionario "*Measure of School, Family, and Community Partnership*" (Epstein & Salinas, 1993). Nella versione originale, in lingua inglese, il questionario è composto in totale da 63 item, suddivisi in 6 dimensioni: *Parenting, Communicating, Volunteering, Learning at Home, Decision Making, Collaborating with Community* che riprendono il *framework* teorico dei sei tipi di coinvolgimento genitoriale, elaborato dalla Epstein (Epstein, 2019) all'interno del suo modello teorico dell'*Overlapping Spheres of Influence*. Ogni dimensione ha un numero differente di item a risposta chiusa e si conclude con una

domanda a risposta aperta. Un'ultima sezione del questionario è composta da 3 item a risposta aperta, relativi ai fattori che influenzano o limitano il successo dei programmi di partenariato e i più importanti obiettivi raggiunti dalla scuola all'interno di questi. La traduzione linguistica in italiano del questionario ha previsto diverse fasi:

- traduzione diretta: n.2 traduzioni indipendenti da parte di due traduttori italiani (T1 e T2), T1 madrelingua italiana/conoscenza del tema di ricerca; T2 bilingue/nessuna conoscenza del tema di ricerca;
- sintesi di traduzione: n.1 incontro T1 e T2 per confronto traduzioni/aggiustamento delle discrepanze, n.1 bozza in lingua italiana del questionario;
- valutazione esperta: n. 1 incontro con esperto del tema di ricerca (T3);
- versione italiana pre-definitiva del questionario;
- pre-test: somministrazione della versione pre-definitiva del questionario ad un campione di 13 docenti del *middle-management* delle varie scuole coinvolte nella R-F, afferenti a tutti gli ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado).

A seguito di una prima somministrazione della proposta di adattamento italiano del questionario, per approfondire e indagare le criticità dello strumento, sono state poste alcune domande ai docenti partecipanti riguardo: la formulazione delle domande, le opzioni di risposta, la chiarezza delle istruzioni iniziali, la durata e l'impegno percepito, il grado di complessità della compilazione online. Dopo le opportune modifiche, si è arrivati alla stesura definitiva del questionario, la cui somministrazione a tutti i docenti degli Istituti coinvolti nella R-F (n.715) è iniziata a metà dicembre 2021 e si concluderà a fine gennaio 2022. Le somministrazioni sono avvenute esclusivamente in formato elettronico, tramite *Google Form*, seguendo un preciso protocollo di somministrazione: ogni docente-ricercatore ha curato l'organizzazione della somministrazione all'interno della propria comunità professionale, condividendo i

tempi e i modi con il Dirigente Scolastico e il Collegio dei Docenti, ai quali saranno restituiti i risultati dopo l'analisi. Oltre alla rilevazione quantitativa, è stata svolta un'indagine qualitativa con Focus Group con i docenti-ricercatori. L'analisi dei dati quali-quantitativi permetterà una triangolazione per la rilevazione dei dati contestuali sul tema delle alleanze scuola, famiglia e territorio relativi a percezione dei docenti e punti di forza/elementi di criticità di ogni contesto scolastico. Tali dati rappresentano il punto di partenza per la definizione, insieme al gruppo di docenti-ricercatori, degli obiettivi dell'intervento di Ricerca-Formazione.

Ad oggi, l'ottimo livello di partecipazione e collaborazione da parte del gruppo dei docenti-ricercatori, il vivo interesse sulla ricerca da parte dei Dirigenti Scolastici e la richiesta di fare rete da parte del territorio (Terzo Settore e EELL), è un primo risultato importante raggiunto.

Riferimenti bibliografici

- Addi-Racchah, A., Dusi, P., & Seeberger, T. N., (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals. *Urban Education*, 00(0), 1-32.
- Asquini, G., (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A., (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 231-253.
- De Brüine, E.J., Willemse, T. M., D'Hae., J., Griswold, P., Vloeberghs. L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing Teacher Candidates for Family-School Partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Decreto- Legge 6 agosto 2021, n. 111 https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-08-06&atto.codiceRedazionale=21G00125&elenco30giorni=false
- Decreto del Presidente della Repubblica 21 Novembre 2007, n. 235 https://iostudio.pubblica.istruzione.it/documents/11039/26431/DPR_235_2007.pdf/04eb7e6a-7a0c-4d45-86e8-27eb3ef3149e

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Domina, T., (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Epstein J. L., (2010). School/Family/Community/ Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-710.
- Epstein, J. L.,(2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of education for teaching*, 44(3), 397-406.
- Epstein, J.L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Forum Disuguaglianze Diversità (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa. Rapporto di ricerca*.
- Garbacz, S. A., Zerr, A. A., Dishion, T. J., Seeley, J. R., & Stormshak, E. (2018). Parent educational involvement in middle school: Longitudinal influences on student outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 38(5), 629-660.
- Goodall, J. (2018). Parental engagement and deficit discourses: absolving the system and solving parents. *Educational Review*, 73(1), 98-110.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H., M., (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742.
- MIUR, (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. *Annali della Pubblica Istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- OECD (2019). Future of Education and Skills 2030. *Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compas_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD (2020). *Back to the future of education: Four OECD Scenarios for Schooling* <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/index.html?-itemId=/content/publication/178ef527-en>

- Openpolis (2021) <https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/>
- Osservatorio nazionale per l'Infanzia e l'adolescenza, Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, (2021). 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Educazione, equità, empowerment.
- Save the Children (2020). La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico, disponibile in: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-scuola-che-verra>.
- Schön, D.A. (1993) *Il professionista riflessivo*, trad. it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo.
- Sergiovanni, T. J., (1994). *Costruire comunità nella scuola*, trad.it di P.G.Finizio, A.Ghedda. Roma: LAS.
- Sheldon, S.B., Turner-Vorberck, T.A. (2019), (eds.). *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*. NJ (USA): Wiley Blackwell.
- Smith, T., E., Sheridan, S., M., Kim, K., E., Park, S., & Beretvas, N., S. (2019). The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: a Meta-Analysis Exploring What Works for Whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruine, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277.
- Tomarchio, M., D'Aprile G. & La Rosa, V. (2015). Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 25, 69-93.
- Wenger, E., McDermott, R.A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Won Kim, S. (2018). Parental involvement in developing countries: a meta-synthesis of qualitative research. *International Journal of Educational Development*, 60, 149-156.

VI.

La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza
Assessment of the school climate and individual levels of resilience¹

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo*Università Roma Tre***Abstract**

I sistemi scolastici, accanto ai tradizionali compiti di trasmissione e sviluppo delle conoscenze, sono chiamati a svolgere anche altre funzioni fondamentali come contribuire allo sviluppo delle competenze socio-emotive e delle diverse strategie di apprendimento utili per fronteggiare le situazioni della vita.

A partire da queste considerazioni, recenti ricerche psicoeducative indagano il ruolo di alcune variabili contestuali e individuali nel favorire l'adattamento sociale e l'autorealizzazione.

Qui prendiamo in considerazione le dimensioni del clima scolastico e della resilienza individuale. Procediamo quindi attraverso la validazione italiana del Comprehensive School Climate Inventory (CSCI; Cohen, 2013), integrato con una sottoscala sul processo di individualizzazione nell'apprendimento, denominato "Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico" (QCCS). Segue l'elaborazione di una scala di resilienza per studenti denominata "Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente a scuola" (QVAR) derivata dal Devereux Student Strengths Assessment (DESSA; LeBuffe, Shapiro & Naglieri, 2009).

Lo sviluppo delle caratteristiche metriche di questi strumenti e la verifica della loro attendibilità e validità rappresenta il primo passo di una linea di ricerca che mira a monitorare l'efficacia di interventi formativi volti a rafforzare i livelli di resilienza individuale anche attraverso la promozione di un clima scolastico positivo.

- 1 Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici, in particolare V. Biasi ha scritto il paragrafo 1 e 6, G. Castellana ha redatto i paragrafi 3 e 4, C. De Vincenzo ha scritto i paragrafi 2 e 5.

School systems, alongside the traditional tasks of transmission and development of knowledge, are also called upon to perform other fundamental functions such as contributing to the development of socio-emotional skills and various learning strategies useful for coping with life situations.

Starting from these considerations, recent psycho-educational research investigates the role of some contextual and individual variables in favoring social adaptation and self-realization.

Here we take into consideration the dimensions of the *school climate* and *individual resilience*. So, we proceed through the Italian validation of the Comprehensive School Climate Inventory (CSCI; Cohen, 2013), integrated with a subscale on the learning individualization process, called the “Comprehensive School Climate Questionnaire” (QCCS). This is followed by the development of a resilience scale for students called “Questionnaire for the Assessment of Resilient Attitude at School” (QVAR) derived from the Devereux Student Strengths Assessment (DESSA; LeBuffe, Shapiro & Naglieri, 2009).

The development of the metric characteristics of these tools and the verification of their reliability and validity represents the first step of a line of research that aims to monitor the effectiveness of formative interventions aimed at strengthening individual resilience levels also through the promotion of a climate positive scholastic.

Parole chiave: valutazione; resilienza individuale; clima scolastico; validazione di strumenti.

Keywords: assessment; individual resilience; school climate; validation of tools.

1. Introduzione

La scuola di oggi è chiamata a confrontarsi continuamente con nuove sfide e – come purtroppo ben sappiamo – la situazione pandemica che ancora stiamo attraversando ha rappresentato un ulteriore ostacolo, dal punto di vista sia didattico sia relazionale, con cui il sistema di istruzione è stato chiamato a fronteggiarsi (Conrad, 2020; Escalante Mateos, Fernández-Zabala, Goñi Palacios & Izar-

de-la-Fuente Díaz-de-Cerio, 2020; Domenici, 2021). D'altra parte, è ormai ben noto come la scuola, accanto ai tradizionali compiti di trasmissione e sviluppo di conoscenza, sia chiamata a svolgere anche altre funzioni fondamentali e strumentali per la crescita del soggetto in formazione, tra cui contribuire allo sviluppo di competenze di tipo socio-emotivo, promuovere la socializzazione degli studenti e favorire lo sviluppo della consapevolezza individuale e di strategie di apprendimento utili per fronteggiare le situazioni della vita (Domenici, 2017; Read, 2021).

A partire da queste premesse, la ricerca di taglio psico-educativo che qui presentiamo, ha inteso indagare il ruolo combinato che alcune variabili sia contestuali sia individuali (Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca & Patrizi, 2019) possono rivestire nel favorire un buon adattamento sociale, una buona integrazione nel contesto scolastico ed una ottimale realizzazione delle potenzialità personali.

Prendiamo quindi in considerazione due dimensioni che possono rivestire una particolare rilevanza per tali finalità: la qualità del clima scolastico esperito ed il livello di resilienza individuale.

Come sottolineato anche dagli studi di Cocorad e Orzea (2017) questi fattori sono in stretta relazione con il grado di benessere dello studente: è nostra intenzione verificare con strumenti validati sia le dimensioni specifiche che sottendono tali fattori sia l'auspicabile ricaduta registrabile sui processi di apprendimento. Queste indagini volte in definitiva alla promozione della qualità dell'istruzione si collocano peraltro in continuità con alcune proposte avanzate nel recente Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) nella missione 4 intitolata Formazione e Ricerca.

2. Clima scolastico e resilienza

Una delle variabili contestuali che la letteratura di settore considera rilevante nella promozione della qualità generale della scuola e del benessere degli studenti è il clima scolastico (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013; Wang & Degol, 2016; Wang, Degol, Amemiya, Parr & Guo, 2020).

Recenti riscontri hanno messo in evidenza correlazioni positive tra clima scolastico e competenza sociale, motivazione ad apprendere, impegno nelle attività scolastiche e rendimento generale e, al contempo, correlazioni negative tra clima scolastico e *distress* percepito e messa in atto di comportamenti aggressivi da parte degli studenti, oltre che con un maggiore aumento dei tassi di abbandono degli studi (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016; Wang et al., 2020).

Non si dispone di una definizione univoca di clima scolastico, né vi è un accordo preciso su quali dimensioni considerare cruciali nella descrizione delle caratteristiche del costrutto e della sua operazionalizzazione; esso risulta infatti essere un costrutto multidimensionale e la maggioranza degli autori sembra supportare la definizione proposta dal *National School Climate Council* (2007) secondo cui con clima scolastico ci si riferisce alla qualità e alla natura della vita scolastica in generale, nonché alla percezione che gli individui hanno della loro scuola a partire dalle loro esperienze all'interno dell'istituzione. In accordo con questa ampia e generale definizione, il clima scolastico rifletterebbe, dunque, l'insieme di valori, obiettivi, regole, abitudini, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative all'interno della scuola (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013).

Sono principalmente quattro i domini con cui la letteratura di settore descrive il clima: la prima dimensione fa riferimento alla percezione del grado di sicurezza fornito dalla scuola – sia dal punto di vista dell'ambiente fisico che socio-emotivo – e alla presenza di pratiche disciplinari e regole chiare e coerenti; la seconda dimensione richiama nello specifico le pratiche di insegnamento e apprendimento e si riferisce alla qualità complessiva dell'istruzione e dei programmi di studio e formazione; il terzo dominio è di tipo relazionale ed è relativo alla qualità delle relazioni interpersonali tra i membri dell'istituto scolastico, al rispetto per la diversità e alla presenza di mutuo supporto e collaborazione tra pari; l'ultima dimensione attinge all'ambiente istituzionale in generale e include le caratteristiche organizzative e strutturali della scuola (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

In considerazione della multidimensionalità del costrutto e della

ormai consolidata prassi di valutare le differenti caratteristiche della vita scolastica – come quella sociale, emotiva ed etica – sono state adoperate in letteratura differenti modalità di valutazione del clima scolastico e la maggioranza degli studi ha fatto ricorso a strumenti *self-report*, i quali consentono di indagare in modo agevole le differenti dimensioni (Wang & Degol, 2016).

A partire dai domini precedentemente richiamati, sono stati elaborati diversi strumenti di misura del clima scolastico, che tuttavia non sempre si sono rivelati validi e in grado di rilevare tutte le dimensioni ritenute cruciali nella definizione e operazionalizzazione del costrutto.

In questo ambito, uno degli strumenti che appare più completo è il cosiddetto *Comprehensive School Climate Inventory*, sia per la sua struttura – in quanto presenta tutti e quattro i domini del clima – sia per la coerenza interna e l’affidabilità delle scale (Cohen et al., 2009; Cohen, 2013).

L’altra dimensione che qui intendiamo affrontare in quanto centrale per la promozione del benessere generale e scolastico dell’individuo è, come già detto sopra, il livello di resilienza individuale.

La resilienza – pur essendo un costrutto ampio, studiato da ricercatori afferenti a differenti ambiti disciplinari e su cui non vi è spesso un’unica definizione operativa (Herman et al., 2011) – viene in linea generale descritta come la capacità dell’individuo di adattarsi positivamente ai cambiamenti e alle difficoltà e di perseguire uno sviluppo sano, nonostante gli ostacoli e le avversità (Rutter, 1993; Luthar & Cicchetti, 2000; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Gran parte della ricerca sulla resilienza si è concentrata sull’identificazione dei fattori di rischio e di protezione che possono contribuire a modificare gli effetti negativi di determinati eventi avversi e, in particolare nei contesti formativi, un ruolo cruciale può a tale proposito essere svolto dalle competenze socio-emotive, essenziali per aiutare gli individui ad affrontare le sfide dell’apprendimento, prevenire comportamenti rischiosi e promuovere il benessere in generale (Elliott, Davies, Frey, Gresham & Cooper, 2018). Tra le varie competenze socio-emotive, ne sono state individuate cinque particolarmente rilevanti ai fini dello sviluppo di un atteggiamento resiliente: l’autoconsapevolezza, definita come la capacità di riconoscere le pro-

prie emozioni e pensieri e la loro reciproca influenza sul comportamento; l'autoregolazione, che fa riferimento alla capacità di regolare le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in modo efficace in diverse situazioni; la consapevolezza sociale, definita come la capacità di assumere la prospettiva altrui e di entrare in empatia con altre persone; le abilità relazionali, riferite all'insieme delle capacità di stabilire e mantenere relazioni positive con gli altri; e, infine, la capacità di prendere decisioni, ovvero di fare scelte costruttive e rispettose tenendo in considerazione le caratteristiche contestuali (CASEL, 2012).

La valutazione dei livelli di resilienza è di fondamentale importanza nella ricerca educativa poiché permette di individuare e focalizzare l'attenzione sulle risorse dell'individuo, oltre che sulle eventuali carenze, inserendosi nell'ambito dell'*assessment* basato sui punti di forza: il ricorso ad una valutazione di questo tipo stimola l'individuo a concentrarsi sul miglioramento del proprio funzionamento, in una prospettiva finalizzata alla valorizzazione dei punti di forza e non solo alla riduzione o al superamento delle problematiche (Nickerson & Fishman, 2013).

3. Obiettivi dello studio e strumenti di valutazione

A partire da queste considerazioni, la presente ricerca si pone l'obiettivo di esaminare le possibili relazioni esistenti tra clima scolastico e resilienza individuale, nell'ipotesi che sussista una relazione di interdipendenza tra le dimensioni dei due costrutti. A tale scopo sono stati tradotti e sono in corso di adattamento e integrazione due strumenti che rappresentano un punto di riferimento per la valutazione del clima scolastico e della resilienza, rispettivamente il *Comprehensive School Climate Inventory* (National School Climate Center, 2015; Cohen et al., 2009; Cohen, 2013;) e il *Devereux Student Strengths Assessment* (Le Buffe, Shapiro & Naglieri, 2009).

Il *Comprehensive School Climate Inventory* (*Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico*), messo originariamente a punto dal *National School Climate Center*, con la finalità di valutare le percezioni condivise dalla comunità scolastica (studenti, personale scolastico e

genitori) relativamente al proprio contesto, è uno strumento composto da 72 item articolati in undici dimensioni, riferite ai quattro domini principali del costrutto (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

A questa struttura originaria, al fine di arricchire la valutazione con una prospettiva che puntasse a una visione inclusiva, abbiamo aggiunto un'ulteriore dimensione (6 item) concernente la personalizzazione e l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, riferiti in particolare al grado di adattamento della proposta didattica da parte dei docenti.

Il questionario è risultato dunque costituito in totale da 77 item rispetto ai quali viene chiesto agli studenti di valutare il verificarsi della situazione presentata su una scala di frequenza a 5 passi (“mai”, “raramente”, “qualche volta”, “spesso”, “molto spesso”).

Le dimensioni costitutive del questionario sono dunque 12 (vedi tab 1):

Dimensione	Descrizione
Regole e norme	Grado di chiarezza, coerenza ed equità delle regole della scuola
Senso di sicurezza fisica	Grado di sicurezza percepito nell'edificio scolastico e nell'area circostante
Senso di sicurezza socio-emotiva	Percezione di protezione in termini socio-emotivi
Supporto all'apprendimento	Qualità delle interazioni tra insegnanti e studenti nel processo di apprendimento
Apprendimento civico ed educazione alla cittadinanza	Livello in cui le conoscenze civiche e le abilità sociali sono parte dell'apprendimento scolastico
Rispetto per la diversità	Rispetto delle differenze reciproche in termini di genere, cultura, provenienza ecc.
Supporto sociale tra studenti	Qualità delle relazioni tra studenti
Supporto sociale tra adulti	Qualità delle relazioni tra adulti e studenti
Coinvolgimento di studenti e genitori con l'istituzione	Grado in cui gli studenti e le loro famiglie sono incoraggiati a partecipare alla vita scolastica
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	Qualità della struttura architettonica scolastica

<i>Social media</i>	Grado di sicurezza percepito rispettivamente all'utilizzo dei <i>social media</i> ;
Personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento	Personalizzazione e individualizzazione della proposta didattica da parte dei docenti

Tab.1: Dimensioni del clima valutate dal Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)

Si precisa che lo strumento originale presenta per ogni item una scala di accordo/disaccordo a 5 passi, con una posizione intermedia (“fortemente in disaccordo”, “in disaccordo”, “né in accordo né in disaccordo”, “d’accordo”, fortemente d’accordo). Lo studio pilota ha messo in luce come questa scala risultasse di dubbia interpretazione da parte degli studenti partecipanti, in quanto l’essere d’accordo/disaccordo è stato spesso interpretato come richiesta di espressione di un giudizio valoriale rispetto a quanto descritto dall’item (essere d’accordo nel senso di ritenere l’evento o il comportamento “giusto”/”sbagliato”), invece della richiesta di un riscontro sul reale verificarsi della situazione indicata (per es: Nella mia scuola è capitato che sia stato fatto del male ad alcuni studenti). E’ stato quindi da noi ritenuto opportuno adottare una scala centrata sulle frequenze di comportamenti o eventi in risposta alla seguente domanda: “Pensa alla tua esperienza a scuola quando leggi le seguenti affermazioni. Indica con una X la frequenza con cui ritieni che si verificano le situazioni descritte”. La scala ha previsto le seguenti opzioni: “Mai”, “Raramente”, “Qualche volta”, “Spesso”, “Molto spesso” ed ha comportato l’adattamento linguistico di alcuni item.

Per quanto riguarda, invece, la valutazione delle competenze socio-emotive, è stato messo a punto il “Questionario per la valutazione dell’atteggiamento resiliente a scuola” (QVAR), che rappresenta una versione adattata del *Devereux Student Strengths Assessment* (DESSA; Le Buffe, Shapiro & Naglieri, 2009) per la compilazione da parte dello studente.

Recenti rassegne di studi centrati sulle differenti misure di screening delle abilità socio-emotive hanno evidenziato l’uso di diversi strumenti impiegati in letteratura e il *Devereux Student Strengths As-*

essment ha sicuramente il pregio di indagare i punti di forza e i bisogni degli individui inserendosi a pieno titolo nell'ambito dello *strengths based assessment* (Elliott et al., 2018; Jenkins et al., 2014; Nickerson & Fishman, 2013).

Questo strumento nella versione originale, già presente in una traduzione italiana (LeBuffe, Shapiro & Naglieri, 2015) è stato concepito per essere compilato da genitori e insegnanti di ragazzi di età compresa tra i 5 e i 13 anni. È composto da 72 item rispetto ai quali viene chiesto agli adulti di esprimersi, sulla base della loro osservazione, sulla frequenza con la quale gli studenti mettono in atto determinati comportamenti (la scala di riferimento adottata è a cinque passi: da “Mai” a “Molto spesso”). Il questionario è costituito dalle seguenti otto dimensioni (vedi tab. 2):

Dimensione	Descrizione
Autoconsapevolezza	Consapevolezza del soggetto dei propri punti di forza e debolezza
Consapevolezza sociale	Capacità del soggetto di relazionarsi con gli altri
Autogestione - autoregolazione	Capacità di gestire le proprie emozioni e comportamenti per il raggiungimento di un obiettivo
Comportamento diretto ad uno scopo	Capacità di persistere nel portare avanti dei compiti nonostante le difficoltà
Abilità relazionali	Capacità di mantenere relazioni positive
Senso di responsabilità	Capacità di essere attento nello svolgimento di un compito
Capacità decisionale	Capacità di imparare dagli altri e dalle esperienze pregresse
Pensiero ottimistico	Presenza di un atteggiamento positivo e fiducioso

Tab. 2: Dimensioni della resilienza valutate dal Questionario per la valutazione dell'atteggiamento resiliente a scuola (QVAR)

Gli item che compongono lo strumento, come accennato, prevedevano una formulazione in terza persona per la compilazione da

parte dei docenti e dei genitori (esempio di item: *nell'ultimo mese quanto spesso l'alunnola ha mostrato di avere fiducia in sé stessa/a?*), sono stati adattati al punto di vista dello studente (*nell'ultimo mese quanto spesso hai avuto fiducia in te stesso/a?*). Il numero complessivo degli item previsti per il QVAR è rimasto invariato.

4. Procedura e partecipanti

Prima di procedere a una taratura dello strumento su un campione più ampio è stato avviato uno studio pilota preliminare per una verifica dell'adeguatezza linguistica e della comprensibilità degli item.

I due questionari sono stati somministrati per tale studio pilota a 190 studenti (vedi tab.3) frequentanti una scuola secondaria di primo grado di Roma, in modalità carta e matita, direttamente in aule scolastiche rese disponibili dall'Istituto. Tutti gli studenti della scuola hanno partecipato alla somministrazione dei questionari; al termine è seguita una breve discussione sugli item che avevano presentato criticità e si è proceduto alla raccolta delle osservazioni.

	N. classi	N. studenti
Classi prime	3	62
Classi seconde	3	64
Classi terze	3	64
Totale classi/ studenti	9	190

Tab. 3: Distribuzione per classi degli studenti partecipanti allo studio pilota

5. Primi risultati

Le analisi finora effettuate hanno avuto l'obiettivo sia di verificare l'adeguatezza linguistica degli item e del protocollo di somministrazione sia di esaminare la validità dei costrutti.

Preliminarmente sono state condotte le analisi sull'affidabilità complessiva dei due strumenti nella loro versione globale. Entrambi hanno mostrato ottimi livelli di consistenza interna, rispettivamente

$\alpha = 0.921$ per il “Questionario per la Valutazione dell’Atteggiamento Resiliente” a scuola e $\alpha = 0.944$ per il “Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico”.

Come indicato sopra, dopo la raccolta delle osservazioni degli studenti, è stata effettuata una revisione degli item dei due questionari.

In particolare, per il QCCS sono stati eliminati 11 item risultati simili tra loro e dunque particolarmente ridondanti e 2 item che, dal confronto con gli studenti e dall’analisi delle risposte, non sono risultati pertinenti al contesto della scuola pubblica italiana (es: *nella mia scuola abbiamo a disposizione rifornimenti di libri, carta, matite*, ecc.).

Le revisioni linguistiche hanno riguardato prevalentemente la sostituzione di termini complessi e/o ambigui segnalati durante la somministrazione come scarsamente comprensibili e risultati a bassa frequenza per la fascia di età considerata, in favore di scelte lessicali con una frequenza d’uso più alta. Il questionario definitivo che verrà sottoposto per la nuova somministrazione finalizzata a verificare l’affidabilità delle scale e la struttura fattoriale sarà dunque composto da 64 item i quali ricoprono i domini precedentemente richiamati per la descrizione del clima scolastico.

Per quanto riguarda il QVAR, la revisione ha riguardato solo le scelte lessicali. Anche in questo caso, sono stati sostituiti i termini risultati poco comprensibili agli studenti, ma il numero degli item è rimasto invariato.

Nella prospettiva di un utilizzo futuro dei questionari da parte delle istituzioni scolastiche come strumenti di autovalutazione è stato chiesto agli studenti e ai docenti un *feedback* rispetto all’attività di valutazione proposta e agli stimoli di riflessione offerti attraverso la lettura e la compilazione dei questionari somministrati. In generale, gli studenti hanno riportato di aver trovato l’attività utile in quanto sono stati stimolati a ragionare e valutare il proprio comportamento e ad acquisire maggiore consapevolezza delle modalità di interazione con i pari e con l’intero contesto scolastico. Per quanto riguarda i docenti, gli strumenti sono stati ritenuti molto dettagliati e utili all’analisi del contesto scolastico e per la rilevazione delle caratteristiche socio-emotive dei propri studenti. Notevole anche l’interesse espresso dal dirigente per l’ambito di ricerca ai fini dell’autovalutazione scolastica.

6. Conclusioni e prospettive di sviluppo

Il presente contributo rende conto di un primo studio pilota condotto su un campione di studenti di scuola secondaria di primo grado; vengono presentate le procedure di traduzione, adattamento e talvolta revisione – con integrazione di ulteriori sub-scale – di due questionari che rappresentano nella letteratura internazionale un punto di riferimento per la valutazione del clima scolastico e della resilienza, il Questionario comprensivo sul clima scolastico e il Questionario per la valutazione dell’atteggiamento resiliente a scuola.

I dati raccolti fino ad ora hanno messo in evidenza una buona ricezione del protocollo di somministrazione da parte degli studenti e un’ottima affidabilità di entrambi i questionari nella loro versione adattata e integrata.

In sintesi, la messa a punto delle caratteristiche metriche di questi strumenti e la verifica della loro affidabilità e validità rappresenta il primo passo nell’ambito di una linea di ricerca che ha come obiettivo quello di monitorare la realizzazione di interventi efficaci per il rafforzamento dei livelli di resilienza individuali attraverso la promozione di un clima scolastico positivo.

Come anticipato, al termine di questa fase preliminare seguirà la somministrazione degli strumenti ad un più ampio campione di studenti di scuola secondaria di primo grado con la finalità di valutare ulteriormente l’affidabilità dei questionari e la loro dimensionalità.

Il presente lavoro si inserisce, infatti, nell’ambito di una linea di ricerca finalizzata a rilevare e monitorare la realizzazione di interventi efficaci per lo sviluppo della resilienza e dei fattori protettivi in ambito formativo, anche attraverso la promozione di un clima scolastico positivo.

La scuola dovrebbe infatti essere in grado di mitigare gli eventuali fattori ambientali negativi, dando la possibilità agli studenti di trovarsi in un luogo sicuro per poter imparare e socializzare, attenta al complessivo livello di benessere dei suoi studenti e, in modo prioritario, alle loro esigenze cognitive.

Riferimenti bibliografici

- Biasi, V., De Vincenzo C., Fagioli, S., Mosca. M., & Patrizi, N. (2019). Evaluation of predictive factors in the drop-out phenomenon: Interaction of latent personal factors and social-environmental context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary* (school ed.) Chicago, IL: Author.
- Cocorad , E., & Orzea, I. E. (2017). Relationships between wellbeing, resilience and school climate. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII, Social Sciences and Law*, 10(2), 191-200.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In *Handbook of resilience in children* (pp. 411-423). Boston: Springer.
- Conrad, D. (2020). Reexamining “Perfect” Attendance in Schools. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(S1), 1-7.
- Domenici, G. (2017). (Ed.). *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Volume Primo e Volume Secondo*. Roma: Armando.
- Domenici, G. (2021). (ed.). *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid 19*. Roma: RomaTre Press.
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Escalante Mateos, N., Fernández-Zabala, A., Goñi Palacios, E., Izar-de-la-Fuente Díaz-de-Cerio, I. (2020). School Climate and Perceived Academic Performance: Direct or Resilience-Mediated Relationship? *Sustainability*, 13, 68.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Wren, N. S., Secord, S. M., Lyell, K. M., Magers, A. M., Setmeyer, A. J., Rodelo, C., Newcomb-McNeal, E. & Tennant, J. (2014). A critical review of five commonly used social-emotional and behavioral screeners for elementary or secondary schools.

- Contemporary School Psychology*, 18(4), 241-254.
- Le Buffe, P.A., Shapiro, V.B., & Naglieri, J.A. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- Le Buffe, P.A., Shapiro, V.B., & Naglieri, J.A. (2015). *DESSA. Devereux Student Strengths Assessment. Manuale*. (Adattamento italiano a cura di Ardizzone, I., Rinaldi, R., Santoro, F. & Gaolosi, S.). Firenze: Hogrefe.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- Nickerson, A. B., & Fishman, C. E. (2013). Promoting mental health and resilience through strength-based assessment in US schools. *Educational and Child Psychology*, 30(4), 7-17.
- PNRR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Retrived from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf
- Read, H. (2021). Cognitive-emotional skills and democratic education. *Theory and Research in Education*, 19(2), 168-184.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14, 626-631.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.

VII.

Nessuno resta indietro: un progetto di service learning
No one is left behind: a service-learning project

Alessandra La Marca, Federica Martino, Ylenia Falzone**Università degli Studi di Palermo***Abstract**

La chiusura delle scuole ha provocato un incremento significativo della povertà educativa ha sollecitato l'opportunità di progettare interventi integrati di *service learning* per favorire il recupero e il potenziamento dei minori in difficoltà. 869 studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, sono stati coinvolti nella progettazione e nella realizzazione di percorsi didattici mirati, rivolti agli alunni "fragili" di 33 scuole palermitane. Complessivamente sono state erogate 60.000 ore in DAD di attività di recupero e di potenziamento dell'apprendimento di alunni della scuola primaria di Palermo. Le attività didattiche sfidanti hanno favorito la stimolazione cognitiva e lo sviluppo della motivazione per l'apprendimento. Il progetto di *service learning* ha così portato allo sviluppo delle soft skills.

School closures due to COVID-19 have brought significant disruptions to education. Service-learning interventions have offered significant opportunities to reduce and reverse the long-term negative effects and to empower the recovery process of pupils in difficulty. The study was carried out with 869 students enrolled in the Primary Education Sciences master's degree course at the University of Palermo. The participants have been involved in the planning and implementation of targeted educational courses designed for the "fragile" pupils from 33 different schools in Palermo. The

* Alessandra La Marca ha redatto i paragrafi 1 e 3; Federica Martino ha redatto i paragrafi 2 e 4; Ylenia Falzone ha redatto i paragrafi 5 e 6.

primary level pupils were provided with a total of 60,000 hours of recovery and learning enhancement activities in remote mode. Challenging teaching activities fostered cognitive and learning development of the pupils. The service-learning project led to the development of soft skills.

Parole chiave: service learning; didattica a distanza; inclusione; soft skills.

Keywords: service learning; distance learning; inclusion; soft skills.

1. Introduzione

Nei mesi di chiusura delle scuole, a causa dei provvedimenti presi per fronteggiare l'emergenza sanitaria, è nato il progetto Nessuno Resta Indietro, grazie al quale gli studenti hanno sperimentato l'attivazione di una didattica a distanza.

Il progetto ha permesso di mettere a punto un modello sostenibile, strategie e strumenti innovativi di recupero e di potenziamento dell'apprendimento per contrastare gli effetti a breve e a lungo termine della chiusura delle scuole sui minori in difficoltà. Grazie alla creazione di un *repository* di contenuti condivisi e grazie alla formazione specifica dei tutor il progetto sarà utilizzabile anche in futuro.

Sono stati coinvolti nella pianificazione e realizzazione degli interventi in DAD e in DDI con gli alunni in difficoltà, 869 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Palermo (303 terzo anno; 293 quarto anno; 273 quinto anno), al fine di consentire lo svolgimento di attività di *service learning* di alta qualità formativa in condizioni di totale sicurezza.

La didattica utilizzata durante le attività di recupero e potenziamento è stata, per gli studenti, una costante occasione di riflessione sull'esigenza di modificare strutturalmente il modo di insegnare. L'interazione continua tra alunni e studenti è stata caratterizzata da frequenti momenti di informazione e dimostrazioni guidate con uso

di esempi, seguiti da applicazioni con attività di rinforzo e feedback. In generale le attività sono state organizzate in brevi sequenze, intervallate da momenti in cui i bambini hanno prodotto, seguiti da feedback degli studenti; se la chiarezza, l'essenzialità e la brevità dell'informazione sono un principio guida della didattica efficace, a maggior ragione ciò è stato un requisito che gli studenti hanno tenuto in massima considerazione nella comunicazione a distanza con i giovani alunni.

Sono state realizzate specifiche attività per il potenziamento cognitivo per favorire la motivazione (Malik, 2014) e la riuscita di alunni in difficoltà. Si è trattato di attività volte al potenziamento delle competenze di base e allo sviluppo della motivazione.

Sono stati adottati metodi di potenziamento linguistico e della comprensione della lettura, di strategie per il potenziamento delle abilità di calcolo e di *problem-solving* in matematica e di strategie per lo sviluppo dei processi cognitivi di base e superiori (Coggi, 2015; Trincherò, Piacenza, 2020). Per gli interventi di didattica a distanza, con piccoli gruppi di alunni delle scuole primarie (4-5), si è utilizzato un approccio ludico all'apprendimento e sono state curate le strategie motivazionali secondo un modello motivazionale complesso, che integra la "Motivational Design Theory" (Malik, 2014), con il modello dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2017), gli apporti più recenti dell'engagement (Yang et al., 2019) e della *gamification* (Chapman, Rich, 2018).

L'impatto del progetto sull'apprendimento degli alunni di scuola primaria che vi hanno partecipato, è stato rilevato attraverso la somministrazione di prove semistrutturate prima e dopo l'intervento, focus group, interviste e narrazioni. Durante il periodo di attuazione del progetto gli studenti sono stati aiutati a condurre un'accurata raccolta delle pratiche didattiche attraverso un'opportuna formazione che li ha motivati a descrivere le situazioni, a raccogliere le informazioni pertinenti e significative.

In questo contributo presentiamo quanto è stato rilevato sull'effetto della partecipazione al progetto attraverso uno strumento di *self assessment* che ci ha permesso di verificare come gli studenti coinvolti hanno conseguito, grazie alle attività di *Service Learning*, una maggiore capacità di accoglienza, di ascolto e una responsabilità con-

divisa attraverso lo sviluppo della creatività e della capacità di mediare e di gestire i conflitti.

2. Lo sviluppo delle Soft Skills con il service Learning

Il progetto di *Service Learning (SL)* ha portato alla riscoperta della bellezza dell'inclusione, dell'integrazione e della responsabilità civica.

Il SL è un approccio pedagogico basato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale che introduce metodologie didattiche attive, riconfigurando spazi e tempi di apprendimento. Si caratterizza per la messa in atto di attività solidali in risposta ai bisogni della comunità, gli studenti sono protagonisti in tutte le fasi del progetto.

La dimensione collaborativa dell'apprendimento attraverso il SL è riconosciuta come una delle condizioni migliori sul piano dell'efficacia didattica e rimane una dimensione formativa importante anche per le implicazioni etiche e sociali.

Il SL coinvolge le competenze riflessive e gli atteggiamenti. La riflessione è un elemento irrinunciabile per un'autentica e significativa esperienza di SL; è uno strumento fondamentale nel processo di valutazione di un progetto di SL, che è molto complesso e richiede competenze metodologiche specifiche, attenzione alla specificità del progetto e del contesto di realizzazione.

Lo strumento più utile per il singolo studente è il diario di bordo, strutturato in modo tale che lo studente vada oltre la mera descrizione, al fine di individuare le connessioni fra corso di studi e esperienza di servizio. Abbiamo fatto riferimento al ciclo della riflessione elaborato da Kolb (1984), attraverso il quale si chiede agli studenti di rileggere la propria esperienza (what?) discutere ciò che significa (so what?) e identificare gli step successivi (now what?).

Gli studenti hanno elaborato dei *papers* riflessivi in cui hanno tracciato l'arco del loro processo di apprendimento; attraverso dei *paper conventional*, invece, hanno integrato servizio e ricerca bibliografica e attraverso presentazioni e seminari hanno mostrato le loro conclusioni ai pari.

Ogni fase del ciclo è stata un'occasione ricca di apprendimento e un'opportunità di crescita. Il processo non si conclude con il com-

pletamento dell'attività di servizio. Un progetto può essere completato, ma il SL è un processo di trasformazione, dove i giovani studenti continuano a crescere.

Per l'autovalutazione degli 869 studenti universitari del Corso è stato utilizzato il *Questionario SSI (Soft Skills Inventory)* (La Marca, 2018), con il quale abbiamo chiesto agli studenti di autovalutarsi su alcune *Competenze relazionali* (ascolto, accoglienza, gestione dei conflitti), su alcune *Competenze strategiche* (creatività, progettualità, apprendimento, proattività) e su alcune *Competenze manageriali* (motivazione e mediazione).

3. Le competenze relazionali: ascolto, accoglienza e gestione dei conflitti

Ogni rapporto educativo implica inclinazioni e atteggiamenti che vanno considerati come un presupposto preliminare per essere validi insegnanti. Tra questi, in primo luogo, la capacità di stabilire un rapporto empatico di immedesimazione, di fiducia e ascolto attivo verso gli altri, di rispetto e di accettazione delle diversità, una naturale inclinazione al gioco, alla collaborazione e all'incoraggiamento.

Dai dati emersi si nota come le dimensioni dell'ascolto maggiormente sviluppata dagli studenti sono la *percezione* (37,28%) e l'*attenzione* (27,39%), due qualità strettamente correlate e l'una richiama l'altra: facilitare i processi dell'attenzione, della concentrazione non può avvenire se non sostenuta da una solida relazione di fiducia tra l'insegnante e l'alunno e al contempo un rapporto empatico tra loro è necessario per promuovere i processi attentivi.

Ascolto	N	%
Attenzione	238	27,39%
Convalida	165	18,99%
Interpretazione autentica	142	16,34%
Percezione	324	37,28%
Totale	869	100,00%

Tab. 1: ascolto, distribuzione delle dimensioni sviluppate

Da quanto emerso dalle esperienze riportate dagli studenti sull'accoglienza, la maggior parte di loro ha fin da subito cercato di abbattere le barriere comunicative e relazionali legate alla modalità a distanza e allo spaesamento riscontrato nei bambini, i quali non avevano ben chiari i motivi degli incontri pomeridiani. Per metterli a loro agio, gli studenti hanno predisposto momenti dedicati al dialogo partecipato.

Accoglienza	N	%
Affinità	144	16,57%
Apertura	108	12,43%
Cordialità	462	53,16%
Semplicità	155	17,84%
Totale	869	100,00%

Tab. 2: accoglienza, distribuzione delle dimensioni sviluppate

L'accoglienza si configura come una competenza imprescindibile dell'essere docente, così come essere cordiali.

La principale dimensione sviluppata rispetto all'accoglienza è la *cordialità* (462 tirocinanti), la quale consente di creare gruppo e promuove la motivazione dei membri per garantire un raggiungimento efficace ed efficiente dei risultati

L'insegnante accogliente sa entrare in sintonia con l'altro, sa instaurare un rapporto sincero e coinvolgente, mettendo in atto un ascolto empatico, un atteggiamento di rispetto, un sincero desiderio di comprendere. L'obiettivo è mettere a proprio agio i bambini per poter instaurare una relazione insegnante-alunno che prenda atto dei valori del rispetto e della collaborazione in un patto formativo.

Al fine di invogliare i bambini a partecipare attivamente alle attività è risultato efficace iniziare ogni incontro domandando loro come fosse andata la loro giornata, o cercando delle affinità che potessero favorire un clima sereno e piacevole; ciò ha permesso di creare un clima di fiducia che inevitabilmente ha avuto ripercussioni positive nell'apprendimento, in quanto i bambini si sentivano più tranquilli nel manifestare incomprensioni e dubbi durante le spiegazioni.

Un comportamento affabile e accogliente ha determinato una maggiore fiducia nella reciprocità del rapporto rendendolo particolarmente scorrevole seppur in presenza di soggetti differenti. Gli studenti hanno offerto impegno, comprensione, ma soprattutto presenza educando alla cura e gentilezza del prossimo e di conseguenza i bambini si mettevano alla prova con tranquillità accettando suggerimenti e chiedendo supporto per eventuali difficoltà.

La cordialità, nelle pratiche relazionali, può consentire di comprendere al meglio la persona con la quale si sta avendo un confronto. La competenza relativa alla cordialità è stata sviluppata mettendo in pratica competenze affettivo-relazionali, quali l'empatia, la disponibilità e la delicatezza.

Per quanto concerne la *gestione dei conflitti*, emerge che durante l'attività del progetto i rispondenti hanno sviluppato maggiormente la dimensione della *prevenzione* (54,55%).

La prevenzione è un'arma vincente per superare le tensioni o addirittura evitarle e si fonda su qualità come evitamento, affinità, diversità e conflitto. La seconda dimensione maggiormente sviluppata è la *correttezza*, il 20,60% ritiene di aver migliorato la propensione all'obiettività e la flessibilità a riconoscere i propri errori attraverso un processo di autoanalisi.

Gestione dei conflitti	N	%
Correttezza	179	20,60%
Diagnosi	101	11,62%
Prevenzione	474	54,55%
Recupero	115	13,23%
Totale	869	100,00%

Tab. 3: gestione dei conflitti, distribuzione delle dimensioni sviluppate

3. Le competenze strategiche: creatività, progettualità, apprendimento, proattività

Gli studenti hanno potuto constatare in prima persona l'importanza che riveste, per un insegnante, la creatività, quindi la capacità di trovare idee o soluzioni nuove, combinare gli elementi a disposizione in qualcosa di nuovo e *funzionante*, risolvere problemi in modo originale e modificare l'esistente migliorandolo.

La maggior parte degli studenti dichiara di aver incontrato difficoltà durante gli incontri e di aver dovuto trovare soluzioni innovative e attrattive per raggiungere gli scopi di apprendimento.

Molti indicano di aver trovato nel gioco strutturato un'ottima soluzione per la risoluzione di difficoltà incontrate durante le spiegazioni. La promozione di un contesto ludico, grazie alla sua finalità (divertimento) e all'atmosfera che lo circonda, ha permesso di sviluppare le capacità creative legate all'autoefficacia e all'autostima senza preoccuparsi troppo della finalità dell'attività o delle sue conseguenze.

In rete gli studenti hanno potuto agevolmente allestire un'azione di *tutoring* per bambini con difficoltà, affiancandoli. Nello svolgere le attività a distanza, ottimi alleati sono risultati essere i *software* disponibili online, che hanno permesso di rendere le spiegazioni ed esercitazioni più attrattive (Chapman, & Rich, 2018).

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile osservare che, per quanto riguarda la creatività, la dimensione della *duttilità* è stata la più sviluppata (62,72%); questa permette di fare un'analisi critica delle strategie usate per rilevare la loro funzionalità e adeguatezza ai fini del raggiungimento di un obiettivo prefissato.

Creatività	N	%
Apertura mentale	31	3,57%
Cambio di prospettiva	193	22,21%
Duttilità	545	62,72%
Flessibilità mentale	100	11,51%
Totale	869	100,00%

Tab. 4: creatività, distribuzione delle dimensioni sviluppate

Nel caso della proattività, si registra che la dimensione più sviluppata è quella della *riflessione*, pari a 472 tirocinanti (54,32%). Nella riflessione prevale un'attenta considerazione ai progetti e alle azioni che si vogliono realizzare.

Proattività	N	%
Audacia	147	16,92%
Autocontrollo	183	21,06%
Concentrazione	67	7,71%
Riflessione	472	54,32%
Totale	869	100,00%

Tab. 5: proattività, distribuzione delle dimensioni sviluppate

Relativamente alla progettualità le dimensioni più sviluppate sono il *realismo* (32,75%) e la *concretezza* (30,84%). Il *realismo* è un atteggiamento caratterizzato dalla riflessione sulle condizioni di realizzabilità dei propri desideri per trasformarli in obiettivi, invece la *concretezza*, in base alle proprie competenze e conoscenze, usa azioni pratiche per il raggiungimento dei propri obiettivi.

Progettualità	N	%
Concretezza	268	30,84%
Orientamento al risultato	146	16,80%
Realismo	283	32,57%
Tensione ideale	172	19,79%
Totale	869	100,00%

Tab. 6: progettualità, distribuzione delle dimensioni sviluppate

Nel caso della competenza dell'apprendimento, la dimensione maggiormente sviluppata è *l'interesse a migliorare* (52,13%); essa si riferisce alla possibilità fondamentale di considerare e di usare l'errore in modo costruttivo, come punto di ripartenza, al fine di individuare il modo migliore per correggerlo e fare in modo che non si ripeta lo stesso in futuro.

Apprendimento	N	%
Esperienza	232	26,70%
Interesse a migliorare	453	52,13%
Serenità	102	11,74%
Umiltà	82	9,44%
Totale	869	100,00%

Tab. 7: apprendimento, distribuzione delle dimensioni sviluppate

5. Le competenze manageriali: motivazione e mediazione

Le competenze manageriali promuovono la collaborazione con gli altri per ottenere assieme un risultato e, dunque, permettono di rendere partecipi gli altri ai propri obiettivi.

Riguardo alla motivazione si osserva che la *condivisione* è la dimensione maggiormente sviluppata dagli studenti (53,62%). Tale dimensione prevede una partecipazione attiva di tutti nella definizione di mete da raggiungere.

Motivazione	N	%
Commitment	52	5,98%
Condivisione	466	53,62%
Envisioning	172	19,79%
Profondità	179	20,61%
Totale	869	100,00%

Tab. 8: motivazione, distribuzione delle dimensioni

Per quanto riguarda la mediazione si registra che 274 studenti (31,53%), dichiara di aver maggiormente sviluppato la dimensione della *calma*, dimensione caratterizzata da pacatezza, equilibrio, serenità, controllo e autocontrollo, rispetto e correttezza nei confronti dell'interlocutore.

La mediazione è contraddistinta da consapevolezza, coerenza e chiarezza nell'abilità intellettuale, analitica e di riflessione nel cercare

una soluzione diversa da un'altra presentata in precedenza. Una caratteristica fondamentale per la promozione e lo sviluppo della creatività e che punta a ricercare altre possibili soluzioni, opportunità, condizioni per affrontare una data situazione e che implica un cambio di prospettiva, flessibilità, apertura per raggiungere un dato scopo.

Mediazione	N	%
Calma	274	31,53%
Distanziamento	188	21,63%
Lucidità	209	24,05%
Ricerca di alternative	198	22,78%
Totale	869	100,00%

Tab. 9: meditazione, distribuzione delle dimensioni sviluppate

6. Conclusioni

Grazie a questa esperienza di *service learning* gli studenti hanno potuto verificare che le variabili che influiscono sul corretto svolgimento di un'attività sono tante e il docente non deve avere modelli fissi a cui ispirarsi, ma possedere un metodo flessibile e facilmente adattabile alle esigenze formative dei singoli studenti in modo tale da guidarli verso un apprendimento autonomo, scopo principale dell'attività di insegnamento.

L'attuazione del progetto ha richiesto agli studenti la capacità di essere duttili e di saper trasmettere anche agli alunni con cui hanno lavorato questa caratteristica che si traduce in "saper trovare strategie nuove a problemi vecchi".

I fattori che sono stati presi in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione dei processi cognitivi, motivazionali, metacognitivi e decisionali che influiscono sulla formazione della professionalità docente ma consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze trasversali indispensabili per svolgere la professione docente.

L'approccio qualitativo ha avuto il vantaggio di produrre una ricca quantità di dettagli che non sarebbe stato facile ottenere esclusivamente attraverso il metodo quantitativo, come opinioni, esperienze e prospettive dei partecipanti. È stato così possibile raccogliere un insieme di pratiche interpretative interconnesse che hanno facilitato una migliore comprensione della realtà osservata e narrata. L'analisi dei dati qualitativi ci ha fornito gli spunti necessari per formulare le definizioni operative dei costrutti e per scegliere gli strumenti ad alta strutturazione, volti a rilevarli. L'analisi dei dati quantitativi ci ha fornito invece spunti interpretativi per un'ulteriore analisi dei dati qualitativi.

Un elemento che accomuna molte risposte degli studenti che hanno partecipato al progetto è l'importanza data alla riflessione che accompagna il processo formativo. La riflessione ha consentito loro di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di strumenti didattici che hanno permesso di migliorare la qualità della didattica, contribuendo a realizzare delle condizioni idonee per raggiungere desideri trasformandoli in obiettivi realistici e possibili.

Alla luce dei risultati raggiunti è possibile affermare che i percorsi di *service learning* e di tirocinio del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria si confermano contesti privilegiati in cui fare ricerca e, al contempo, contribuire a sviluppare nei futuri docenti l'attenzione necessaria ai processi di qualificazione e innovazione delle pratiche didattiche e valutative.

Riferimenti bibliografici

- Chapman, J.R., & Rich P.J. (2018). *Does educational gamification improve students' motivation? If so, wich game game elements work best?*. Journal of Education for Business, 93, 7, 315-322.
- Coggi, C. (2015) (ed.). *Favorire il successo a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- La Marca, A., & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills orga-*

- nizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti. Lecce: Pensa Multimedia.
- Madrusan, E. (2009). *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Milano: IBS.
- Malik, S. (2014). *Effectiveness of Arcs Model of Motivational Design to overcome non completion rate of students in distance education*. *TOJDE*, 15, 2, 194-200.
- National Youth Leadership Council (NYLC) (2005). *The service learning cycle*. St. Paul, Minnesota, disponibile all'indirizzo <http://www.dropout-prevention.org/sites/default/files/Service-Learning-Cycle20080624.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tosi, L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Trincherò, R., & Piacenza, S. (2020). Un percorso formativo alla comprensione del testo matematico, dai 5 ai 14 anni. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 7, pp. 50-74.
- Yang, N., Ghislandi P., Raffaghelli J., Ritella G. (2019). Modellazione dati di analisi del coinvolgimento per un apprendimento misto di qualità. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 15, 3, 211-225.

VIII.

Il volontariato nel curriculum della scuola del 2030: esperienze europee e dispositivi valutativi

Volunteering in the 2030 school curriculum: European experiences and evaluation devices

Maria Ermelinda De Carlo

Università degli Studi di Perugia

Marco Bartolucci

Università degli Studi di Parma

Abstract

La graduale introduzione dei valori e dei goals dell'Agenda 2030 nei curricula scolastici, prima con "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari 2018" e poi con la legge 92/2019 e relative Linee Guida, ha riportato un nuovo dibattito sulla necessità di un ripensamento della didattica in materia di "educazioni attive" nei diversi ordini di scuola. Il contributo nasce da una riflessione sul punto 26 del manifesto di Ferrière, che valorizza l'Educazione artistica e morale da promuovere attraverso "i servizi volontari". Vengono presentati tre progetti di respiro internazionale, condotti dall'Università degli Studi di Perugia, orientati ad indagare l'efficacia di pratiche esperienziali per contrastare la dispersione, attraverso la valorizzazione delle esperienze extrascolastiche (Progetto EducOpera, 2019/20), e soprattutto del volontariato (Progetto SCHOLA, 2016/18 e Progetto CLASS, 2020/21). L'aspetto più interessante è quello che all'interno dei progetti si è lavorato anche alla costruzione di toolkit di assessment per docenti in grado di valutare le competenze in ambito non formale e informale mobilitate dagli studenti.

The gradual introduction of the values and goals of the 2030 Agenda in school curricula first with "National Indications and New Scenarios 2018" and then with Law 92/2019 and related guidelines, has brought back a new debate on the need for a re-thinking of teaching on "active educations" in the different school orders. The contribution stems from a reflection on point 26 of

the Ferriere manifesto, which values Artistic and Moral Education to be promoted through “voluntary services”. Three international projects are presented, conducted by the University of Perugia, aimed at investigating the effectiveness of experiential practices to combat early school leaving, through the enhancement of extra-curricular experiences (EducOpera Project, 2019/20), and especially of volunteering (SCHOLA Project, 2016/18 and CLASS Project, 2020/21). The most interesting aspect is that within the projects there was also work on the construction of assessment tool-kits for teachers able to evaluate the competences in the non-formal and informal sphere mobilised by the students.

Parole chiave: volontariato; scuola; progetti europei; competenze sociali.

Keywords: volunteering; school; European projects; social skills.

1. Introduzione

I grandi cambiamenti iniziano sempre a scuola e dalla scuola. Oggi il sistema educativo da un lato ha la necessità di completare il processo di cambiamento avviato per adeguarsi ai differenti bisogni degli studenti e alle richieste di competenze del futuro e per fornire nuovi modi di considerare l'apprendimento; ciò richiede agli studenti di acquisire nuovi tipi di literacy o alfabetizzazioni, tra cui la tecnologia (Butera, 2021), l'intercultura (Melchiori & Melchiori, 2015) e l'ecologia (Malvasi, Minerva, Iavarone 2017). D'altro lato, tuttavia, deve rispondere alle emergenze sociali del momento, quali la dispersione scolastica e l'abbandono precoce (Benvenuto, 2011; Batini, Benvenuto, 2016), l'analfabetismo funzionale longlife. D'altro lato ancora deve mettere a sistema dispositivi valutativi in grado di misurare i livelli di competenze nei contesti “real life” (Lisimberti & Montalbetti, 2021).

Il contesto pandemico ha contribuito ad incrementare il rischio di abbandono scolastico. La ricerca condotta dalla SIRD nel 2021 ha messo in evidenza punti di forza e debolezza della Dad (Batini,

Barbisoni, Pera et al., 2020). La chiusura delle scuole, la necessità di utilizzare dispositivi digitali e l'assenza di un certo tipo di feedback diretti ha impattato con le differenze nelle classi in termini di risultati di apprendimento, come dimostrano le stime dell'INVALSI (Cinque, Falzetti & Le Rose, 2020). La fragilità maggiore riguarda le competenze sociali. Il processo innescato ha ripercussioni all'interno e all'esterno della scuola. Gli studenti non sono mai soli e il loro contesto quotidiano di relazioni interagenti ha inevitabilmente un effetto sugli altri.

I Rapporti di autovalutazione delle scuole italiane evidenziano la necessità di una nuova organizzazione scolastica, che possa mettere in evidenza le competenze di cittadinanza, strettamente legate al comportamento, alla motivazione e alla capacità di immaginarsi il futuro e nel futuro (De Santis, & Asquini, 2021).

La graduale introduzione dei valori e dei goals dell'Agenda 2030 nei curricula scolastici, prima con "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari 2018" e poi con la legge 92/2019 e relative Linee guida, ha riportato un nuovo dibattito sulla necessità di un ripensamento della didattica in materia di "educazioni attive" nei diversi ordini di scuola e ha incentivato le scuole ad attivare e promuovere percorsi di cittadinanza attiva e democratica. Mancano tuttavia i riferimenti espliciti ad una didattica esperienziale, con la quale, invece, si confrontano da tempo gli altri paesi europei. La riflessione si sposta dalle pratiche per favorire e mobilitare le competenze civiche e sociale ai dispositivi per valutarle.

Nella maggior parte dei paesi europei, infatti, i curricula nazionali tendono ad avere una portata ampia, abbracciando la maggior parte delle competenze relative all'agire in modo socialmente responsabile, al pensiero critico e alle interazioni interpersonali attraverso la dimensione del volontariato (Halba, 2011). Normative che promuovono la partecipazione di studenti e genitori alla gestione scolastica, specialmente nell'istruzione secondaria generale, sono poi state introdotte quasi ovunque. Inoltre, nella maggior parte dei paesi i docenti collaborano con le associazioni di volontariato attraverso uno scambio di materiali, strumenti e dispositivi anche di tipo valutativo.

2. Il ruolo del volontariato e l'attualità di Ferrière

Quasi a precorrere i tempi, agli inizi del Novecento Ferrière polemizzava sulla scuola tradizionale, sostenendo un modello di scuola attiva, in grado di valorizzare e mobilitare le risorse dello studente, ovvero il “suo slancio” vitale (Ferrière, 1925). Al centro dei suoi studi c'era lo studente e la necessità della scuola di attivarne tutte le potenzialità. Tra i vari punti del suo manifesto il 26esimo, si soffermava, in particolare sull'educazione artistica e morale da promuovere attraverso “i servizi volontari”. Alla base c'era l'idea che l'emulazione fosse un aspetto significativo nello sviluppo e nella crescita del bambino.

Oggi, gli studi sulle neuroscienze ci dimostrano che lo studente apprende il 90% quando “fa” o “agisce” (Holec & Marynowski, 2020). Allo stesso tempo la letteratura scientifica sulla dispersione scolastica ha rilevato tre macrocriticità nelle dinamiche dell'insuccesso formativo e dunque del conseguente abbandono: le competenze di base, orientamento scolastico, l'attivazione (Batini, Bartolucci & De Carlo, 2017). La dimensione della motivazione include in sé un costrutto di azione molto forte.

Il lungo dibattito, avviato in Italia, sulla necessità di attuare percorsi educativi e didattici che valorizzano l'attivazione, strategie flessibili e adeguate alle esigenze dello studente, in modo da non lasciare nessuno indietro, segue, dunque, questa direzione operativa.

La centralità del “fare” e del ruolo formativo dell'esperienza rappresentano uno dei pilastri della didattica 4.0 a scuola nella logica della mobilitazione delle competenze, ma trovano i suoi fondamenti in numerosi studiosi e non solo classici (Bion, 2009). Persino Einstein nelle sue lezioni a Bologna (Todesco, 1922), dichiarava di non insegnare nulla ai suoi studenti, ma di creare invece le situazioni migliori in cui loro, da protagonisti attivi, potessero apprendere.

L'attualità di Ferrière, relativamente al ruolo dell'emulazione e dei servizi volontari, oggi è più che evidente nella pratica del volontariato e nel ruolo strategico del service learning in un'ottica di mobilitazione delle competenze di cittadinanza (Resch & Schritteser, 2021).

Il volontariato è una parte vitale di economie e società fiorenti ed è fondamentale che entri a scuola (Percy & Rogers, 2021).

Esso può diventare un dispositivo pedagogico rilevante in grado di attivare uno sviluppo graduale e tridimensionale delle competenze di base e trasversali, dentro e fuori il curricolo, in una logica trasformativa (Frisch, 2021).

Fare “volontariato” significa eseguire una prestazione in modo personale, spontaneo e gratuito, tramite un’organizzazione, svolgendo la propria azione senza perseguire alcun fine di guadagno, ma spinto unicamente da un desiderio di solidarietà. In una logica di inserimento all’interno di un iter educativo potenzia gli effetti. Il volontariato, infatti, ha molti benefici, sia a livello personale che professionale (Lawton, 2021). Tra questi: acquisire nuove competenze e una preziosa esperienza; l’opportunità di stabilire relazioni professionali; l’opportunità di scambiare opinioni ed esperienze con altri professionisti; sviluppare reti personali e professionali; ma anche mobilitare abilità sociali e orientative, e tanto altro ancora.

La comunità scolastica con il tempo ha imparato a riconoscere il valore del volontariato nel suo interno, ha iniziato a comprenderlo all’interno delle attività di PCTO e attraverso un uso sistematico del service learning a partire dal primo ciclo di istruzione. Permane, tuttavia, la difficoltà di integrarlo strutturalmente nel curricolo, senza ridurlo ad una mera esperienza esterna alla scuola e, dunque, non in grado di influenzare la valutazione disciplinare dello studente. Qualsiasi azione senza una valutazione adeguata perde senso e significato. Il processo di implementazione di dispositivi per la valutazione delle competenze trasversali è ancora relegato a singole e isolate sperimentazioni.

Il gruppo di ricerca di Pedagogia Sperimentale dell’Università di Perugia, con il coordinamento del prof. Batini ha lavorato negli ultimi anni a progetti di respiro internazionale orientati ad indagare l’efficacia di pratiche esperienziali per contrastare la dispersione, attraverso la valorizzazione delle esperienze extrascolastiche (Progetto EducOpera, 2019-2020) e del volontariato (progetto SCHOLA e progetto CLASS). L’aspetto più interessante è quello che all’interno dei progetti si è lavorato alla costruzione di toolkit di assessment per docenti in grado di valutare le competenze in ambito non formale e informale mobilitate dagli studenti.

3. Il progetto Schola (2016-2018)

Il progetto SCHOLA è stato avviato dal Blaise Pascal College con Iriv in 5 paesi dell'UE (College Blaise Pascal & Iriv); dall'Università di Perugia; dal Centro di ricerca dell'Accademia slovena delle scienze e delle arti (ZRC SAZU) (Slovenia); dall'Università Karel De Grote (Belgio) e dall'Università di Cracovia (Polonia).

Il carattere transazionale era coerente con quanto sostenuto dai risultati dello studio PISA, relativamente l'impatto utile della rete allargata per promuovere e implementare politiche educative. SCHOLA ha riunito, così, paesi con diversi contesti educativi, in cui l'apprendimento non formale e informale è preso in considerazione in modo differente, come Francia e Belgio, dove sono stati fatti alcuni sforzi per migliorare l'apprendimento non formale e informale e Polonia, Italia o Slovenia, dove invece il contesto formale resta ancora il riferimento principale per valutare i risultati di apprendimento degli studenti.

Il progetto nasceva dall'esigenza di contrastare l'abbandono scolastico, avvertito come una delle principali priorità degli Stati membri dell'UE, come affermato in particolare nella "Strategia Europa 2000", attraverso una combinazione di azioni di prevenzione e mediazione.

Per lottare contro l'abbandono scolastico sono state proposte attività extracurricolari al di fuori della scuola, soprattutto in aree urbane sensibili (periferie, zone caratterizzate da un alto livello di disoccupazione, genitori single, alto livello di abbandono). I bambini e i ragazzi si sono cimentati in diversi tipi di attività che hanno permesso loro di imparare una lingua, la matematica o qualsiasi altra disciplina attraverso giochi o attività sociali. L'idea, a complemento della scuola, era quella di acquisire fiducia in se stessi e dare una speranza a quei giovani che sentono persi e abbandonati dalla scuola.

Queste attività hanno coinvolto diversi profili di "educatori" (nelle associazioni e insegnanti (a scuola) che hanno lavorato in stretta relazione con volontari e professionisti, consentendo di sperimentare altri metodi pedagogici con adulti (professionisti di associazioni o autorità locali). Questa "strategia di deviazione" è stata potenziata nelle attività educative proposte fuori dalla scuola (attra-

verso giochi, sport, attività culturali...), per colmare il divario tra l'apprendimento acquisito in contesti informali e non formali (fuori dalla scuola) e in quelli formali (a scuola).

Il progetto si è rivelato pionieristico, in quanto ha consentito di implementare diversi strumenti e metodi, in grado sia di supportare i professionisti (insegnanti a scuola ed educatori al di fuori della scuola), nel processo di identificazione e valutazione delle abilità e delle competenze acquisite e/o mobilitate attraverso il volontariato; sia di sostenere i giovani, combattendo in modo efficace la dispersione scolastica.

In particolare, è stato possibile costruire uno strumento di valutazione formativa per gli insegnanti finalizzato a collegare l'apprendimento non formale fuori dalla scuola e l'apprendimento formale all'interno della scuola, con un profilo in uscita che teneva conto dei livelli del quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente in seguito all'esperienza in contesti di volontariato o di service learning.

Il progetto, premiato come esempio di migliore pratica dalla Commissione Europea (2019), ha unito così prevenzione e cura, concentrandosi su un obiettivo principale: ogni studente deve poter avere tutte le possibilità di costruire un futuro e quindi avere successo nella vita. Questa deve essere la principale preoccupazione per il raggiungimento della coesione sociale e di un sistema educativo equo. Il coinvolgimento di tutti i membri della comunità educativa, in stretto rapporto con le autorità e gli operatori locali, dovrebbe consentire sempre di offrire soluzioni alternative a ogni giovane che fa fatica a scuola (Halba, 2011).

SCHOLA, a livello europeo non è stato il primo tentativo di utilizzare il volontariato, come esempio di apprendimento non formale e informale, per combattere l'Early School Leaving (ESL). Ci sono stati, infatti, due precedenti progetti europei:

- VAEB (valutazione di un'esperienza di volontariato, 2003-2006, avviata e guidata da iriv in 7 paesi);
- il SAS-successo scolastico grazie ad un progetto di volontariato (avviato dall'Università di Northampton e IRIV in 6 paesi, 2012-2014).

Anche questi progetti sono stati premiati (selezione 2012 & premi europei del 2006). Questo dimostra come il volontariato sia considerato al livello europeo una base significativa per l'acquisizione di competenze rilevanti richieste sia sul mercato del lavoro (VAEB, 2006) che a scuola (SAS, 2014 & Schola, 2018).

4. Il progetto Educopera (2017-2019)

Il volontariato non rappresenta, invece, il punto centrale del progetto EducOpera, che però vede invece protagonista un'altra tipologia di attività extrascolastica, ovvero l'Opera. La mission era quella di proporre l'educazione all'Opera come strategia pedagogica, come un modo innovativo per lottare contro l'abbandono scolastico in Europa. Anche in questo progetto l'attivazione degli studenti al di fuori delle mura della scuola è stata centrale.

I Partners coinvolti nel progetto sono stati: Francia (Ópera de Massy e IRIV), Danimarca (Escuela Danesa de Educación), Slovenia (Centro de Investigación de la Academia Eslovena de Ciencias y Artes), Spagna (INFODEF) e Italia (Università degli Studi di Perugia).

L'educazione all'Opera nella sperimentazione aveva come obiettivo quello di mobilitare alcune delle competenze europee quali la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, intesa come apertura alla cultura artistica e conoscenza di una pratica culturale e allo stesso tempo popolare; la competenza imprenditoriale, attraverso lo sviluppo della creatività e dell'identità. Allo stesso tempo l'Opera ha coinvolto discipline e linguaggi differenti, come la musica, il disegno, lo sport, la danza. Questa azione didattica, inserita nel curriculum, ha consentito di rivelare talenti nascosti, di rafforzare lo spirito collettivo e di squadra, di migliorare la cultura e la conoscenza, di permettere di acquisire varie competenze come la consapevolezza e il controllo del proprio corpo, la concentrazione e la respirazione, la stimolazione della memoria. Ha, inoltre, dato la possibilità di combinare l'espressione scritta e orale nella lingua madre o in una lingua straniera (competenza alfabetica funzionale e multilinguistica), di sviluppare la personalità degli adolescenti come

risorsa principale per l'empowerment. Tra gli outcomes, il progetto ha consentito di:

- predisporre uno strumento e un metodo (IO1) per identificare e valutare le competenze acquisite dagli adolescenti grazie all'educazione alla musica in generale e all'Opera in particolare, rilevanti tra abilità e competenze trasversali richieste a scuola;
- modellizzare una formazione per i professionisti (IO2) con approccio pedagogico e innovativo, per arricchire la loro pratica professionale ed essere in grado di utilizzare l'IO1 nella loro valutazione;
- redigere una guida per i professionisti affinché siano in grado di spiegare l'approccio di EducOpera ad altri insegnanti/educatori (a scuola e fuori dalla scuola), insegnando l'educazione musicale (IO3) in stretta connessione sia con le pratiche di contrasto della dispersione scolastica (ESL), sia con la dimensione dell'imparare ad imparare facendo che favorisce il ponte tra contesti di apprendimento formali, non formali e informali.

5. Il progetto Class (2020-21)

In continuità con il progetto SCHOLA è stato proposto e finanziato il progetto CLASS (2020-2021), che ha visto coinvolti Solco srl; Università degli Studi di Perugia; IRIV (Francia); DESINCOOP (Portogallo); Caritas Borken (Germania); Liceo Scientifico G. Galilei (Italia). Anche questo progetto si è inserito nelle azioni di contrasto alla dispersione con un atteggiamento di prevenzione, attraverso la promozione di competenze chiave europee e la valorizzazione dell'esperienza sul campo, in particolare con il volontariato.

L'Università degli Studi di Perugia ha lavorato in molte direzioni:

- mobilitare le competenze di sostenibilità attraverso esperienze dirette legate ai contesti di PCTO (Percorsi di Competenze Trasversali e l'Orientamento (L. 145/2018) (ex alternanza scuola lavoro (Batini, De Carlo, 2016));
- promuovere la pratica della valutazione e della validazione delle competenze non formali e informali;

- sviluppare lo strumento didattico, in particolare quello narrativo;
- introdurre il volontariato nelle scuole attraverso due metodologie: il service learning e la formazione alla lettura ad alta voce.

Questi approcci innovativi hanno consentito la promozione di un insegnamento attivo e un ripensamento degli spazi e dei tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Il cuore del progetto si è focalizzato su uno strumento di autovalutazione, in grado di allenare alla metariflessione sugli apprendimenti acquisiti nell'esperienza di volontariato e service learning. L'intento è stato quello di superare la condizione mentale del "voto adatto" (per usare l'espressione di Ferrière), da riportare un registro ed entrare in una dimensione valutativa sistemica, integrata e tridimensionale che comprende il soggetto nella sua interezza.

Il tool progettato, si è contraddistinto per usabilità, portabilità e flessibilità, e ha permesso agli insegnanti di creare una sensibilità diffusa nel campo della cittadinanza sostenibile all'interno delle scuole italiane, un ambiente spesso resistente ai cambiamenti.

Il valore dell'apprendimento "volontario", acquisito in contesti non formali e informali, è stato oggetto di riflessione e condivisione, grazie a proposte concrete di attività da parte delle associazioni e la sua connessione con l'approccio pedagogico/organizzativo esplicitato anche nello strumento. In questo contesto l'obiettivo principale era l'esperienza di apprendimento in sé, e non l'ottenimento di alcun titolo di studio o misurazione tassonomica.

L'analisi delle attività proposte dal progetto CLASS ha rivelato come questi percorsi possano arricchire diversi aspetti che ancora mancano nelle istituzioni scolastiche e che sono importanti per sostenere l'apprendimento formale in "7 passi" sperimentati dagli studenti dei Licei "Alessi", "Galilei" e "Pieralli" di Perugia.

Il modello in 7 passi prevedeva i seguenti steps e relativi tools:

1. Il primo dossier, che rappresenta il primo passo verso un Curriculum Vitae.
2. Il diario di bordo del volontario, in cui gli studenti possono una sintesi delle loro attività quotidiane, iniziando a riflettere sull'esperienza.
3. Il questionario York-Barr, composto da 21 quesiti organizzati in 4 aree:

- *Guardati indietro*: in cui è stato chiesto loro di ripensare all'esperienza fatta
 - *Rifletti in profondità*: in cui dovevano riflettere sui processi relativi alla loro esperienza
 - *Impara qualcosa di nuovo su te stesso*: in cui dovevano identificare gli apprendimenti acquisiti e le possibili azioni di miglioramento.
 - *Organizza le fasi successive*: in cui è stato chiesto loro un follow up e una pianificazione futura rispetto a quanto imparato.
4. Il questionario di identificazione delle competenze, in cui gli studenti si avviavano alla riflessione sui propri acquisti apprenditivi.
 5. L'autovalutazione guidata, finalizzata a mobilitare la dimensione metacognitiva, le capacità narrative, ad attivare l'apprendimento trasformativo, a creare ponti tra gli studenti stessi e le loro competenze.
 6. Il percorso di assessment, con feedback incrociati tra docenti, studenti e operatori delle associazioni di volontariato.
 7. La certificazione delle competenze e il curriculum vitae.

La dimensione metacognitiva, dunque, ha supportato e rafforzato lo strumento rendendo l'intero processo ancora più prezioso e significativo, in quanto ha permesso agli studenti di riflettere sulle loro attività e competenze sviluppate nel volontariato; di conoscere le potenzialità del volontariato; di agire per gli altri e di comprendere meglio il significato delle loro scelte formative.

Nel feedback sull'esperienza un grande limite è rappresentato dal contesto pandemico. La situazione di emergenza ha coinvolto dirigenti, docenti, studenti, stakeholders per individuare opportunità per la scelta del volontariato online e l'utilizzo del *Virtual Service Learning online* come strumento di educazione alla cittadinanza attiva.

6. Conclusioni

Limitato tra banco, orari, programmi e libri di testo... lo studente può semplicemente "ripetere", rinunciando allo spirito critico, alle

pratiche collaborative e al lavoro cooperativo? Può servire questa formazione allo sviluppo di donne e uomini del nostro tempo?

Le sperimentazioni hanno dimostrato che è possibile prevedere un “curricolo aperto”, ponte dentro e fuori la scuola, che possa offrire agli studenti situazioni di apprendimento autentiche e reali per fare esperienza “sociale”, anche in una dimensione online.

Il volontariato, infatti, se opportunamente supportato da “tools” valutativi ad hoc, si rivela uno spazio in cui poter mobilitare competenze sociali, ma anche acquisire nuovi apprendimenti e conoscere gli altri e se stessi, in una logica inclusiva e proattiva.

Il presupposto è che se gli studenti vedono meglio come possono applicare ciò che apprendono prima nella propria vita attuale e futura, poi nella propria formazione e successivamente nel mondo del lavoro, allora possono impegnarsi nel proprio percorso di apprendimento consapevolmente e con obiettivi di padronanza (l'apprendimento diventa il motivo e non lo strumento per “prendere un voto”).

La creazione di una rete attiva con le associazioni di volontariato può supportare le scuole nel costruire un curriculum di cittadinanza spendibile sul territorio, perfettamente allineato anche all'interno di un percorso di PCTO. Il volontariato si rivela, dunque, un dispositivo concreto e efficace su cui la scuola può puntare, in grado di coinvolgere non soltanto l'insegnamento e l'apprendimento delle relative materie in classe, ma anche la dimensione sociale ed esperienziale necessaria per preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini. Indispensabile, in questo quadro, è affiancare l'utilizzo di strumenti metariflessivi sull'esperienza, che garantiscano il passaggio consapevole dall'apprendimento alla comprensione profonda, in una logica trasformativa (Re, 2021).

Riferimenti bibliografici

Assemblea Generale ONU, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Batini, M., Bartolucci, M., & De Carlo, M. E. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. P.

- Magnoler, A.M. Notti, L. Perla, L. (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), pp. 47-71.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, M. E. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla, L. (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bion, W. R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Butera, F. (2021). Le competenze digitali per progettare un nuovo modello di lavoro. *Scuola democratica*, 12(1), 191-204.
- Cinque, P., Falzetti, P., & Le Rose, G. (2020). Smart working ed emergenza sanitaria: una lettura prospettica a partire dall'esperienza dell'Invalsi del Covid-19. *Argomenti*, 3(2), 259-273.
- De Santis, C., & Asquini, G. (2021). L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 12(2), 207-223.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour L'ère Nouvelle, Revue Internationale D'Éducation Nouvelle*, 4 Année, April 1925, n. 15, 4-8.
- Frisch, M. (2021). *Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo*. https://www.researchgate.net/profile/Cinzia-Zadra/publication/356759959_Voci_e_prospettive_sui_percorsi_per_le_competenze_trasversali_processi_di_empowerment_e_di_apprendimento_trasformativo/links/61aa72a750e22929cd45199b/Voci-e-prospettive-sui-percorsi-per-le-competenze-trasversali-processi-di-empowerment-e-di-apprendimento-trasformativo.pdf
- Halba, B. (2011). Valuing volunteering: a major issue for the European Year of Volunteering. *VALUE Project Proceedings*. Paris: Iriv.
- Holec, V., & Marynowski, R. (2020). Does it matter where you teach? Insights from a quasi-experimental study on student engagement in an active learning classroom. *Teaching & Learning Inquiry*, 8(2), 140-164.
- Lawton, A. (2021). Volunteering-putting your skills into practice. *Tax Adviser*, Jun 21, 24-25.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2021). Valutare le competenze nei con-

- testi real life. Lesson learned da un percorso formativo, *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Tomo 1*, 220-228.
- Malvasi, P., Minerva, F. P., & Iavarone, M.L. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Multimedia.
- Melchiori, R., & Melchiori, F. M. (2015). L'ecosistema scuola: i fattori del cambiamento. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 143-162.
- Miur, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2018.
- Miur, Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Miur, Legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, comma 785.
- Percy, C., & Rogers, M. (2021). *The Value of Volunteering: Volunteering in Education and Productivity at Work*. Retrieved from London
- Re, D. (2021). La percezione definisce la prospettiva. Saggio sullo sviluppo di approcci capacitanti e trasformativi nella dimensione uomo-contesto. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 343-351.
- Resch, K., & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Tiessen, R., Cadesky, J., Lough, B. J., & Delaney, J. (2021). Scholar/practitioner research in international development volunteering: benefits, challenges and future opportunities. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 42(3), 394-415.
- Todesco, G. (1922). *Sulla teoria della relatività: dalle conferenze di Einstein a Bologna*. Bologna: Zanichelli.
- VAEB. 2003-2006. *Weblog dedicated to the Assessment of a Voluntary experience (Vaeb)*. 28. 5. 2018.

Sitografia

- <https://www.schola-erasmus.eu/>
<https://infodef.es/project/educopera?lang=en>
<https://www.class-erasmus-project.eu/it/casa/>

IX.

L'importanza della musica nel pensiero pedagogico di Adolphe Ferrière
e la sua attualità per la promozione dell'inclusione scolastica

The music relevance in the Adolphe Ferrière's pedagogical thinking and
its topicality to promote school inclusion

Amalia Lavinia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre

Marianna Traversetti

Università degli Studi dell'Aquila

Abstract

Adolphe Ferrière è considerato uno degli studiosi da cui derivano i principi che hanno modificato l'impostazione dell'educazione musicale di base orientandola verso una metodologia attiva. In questo processo, la fondazione nel 1921 della *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (LIEN) può essere considerata l'inizio di una tradizione pedagogica progressista che considera la musica quale esperienza estetica da concepire nell'ambito di un'educazione nuova. Il processo che condurrà all'educazione musicale attiva e alla ricerca sulla musica inclusiva trae dunque riconoscimento e forza propulsiva anche dall'attenzione all'educazione artistica e morale, presentata come area specifica che caratterizza l'educazione nuova nei 30 punti proposti da Ferrière nel 1919 e da lui rielaborati nella rivista *Pour l'Ère Nouvelle* (Ferrière, 1925).

Adolphe Ferrière is considered one of the scholars from whom derive the principles that have changed the approach of music education, towards an active methodology. In this process, the foundation of the *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (1921) can be considered the beginning of a progressive pedagogical tradition that considers music as an aesthetic experience to be conceived in the context of a new education. The process that will lead to active musical education and to research about inclusive music for inclusion draws recognition and driving force also from

the attention to artistic and moral education, presented as a specific area that characterizes new education in the 30 points proposed by Ferrière in 1919 and reworked by him in the magazine *Pour l'Ère Nouvelle*.

Parole chiave: educazione musicale; musica d'insieme; didattica inclusiva.

Keywords: music education; musical ensemble; inclusive education.

1. Introduzione

Nella scuola italiana, la pratica musicale scolastica, quale sapere artistico strettamente collegato alla cultura umanistica, va garantito a tutti gli allievi al fine di riconoscere la centralità dell'uomo, affermandone la dignità, le esigenze, i diritti e i valori (D.leg.vo 60/2017). È infatti considerato un compito del sistema nazionale d'istruzione e formazione promuovere lo studio, la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti che sono considerate requisiti fondamentali del curriculum. Nel nostro ordinamento, inoltre, l'impiego della musica delle arti e, più in generale, del patrimonio culturale per sviluppare le capacità analitiche, critiche e metodologiche, viene sostenuto anche in riferimento alla promozione delle competenze sociali e civiche in quanto, accedere all'universo estetico-musicale, percorrerlo e abitarlo creativamente diviene un'occasione per consentire agli allievi di diventare creatori e produttori di cultura (Rodari, 1973), prendendo anche coscienza delle proprie emozioni, delle proprie possibilità creative e, più in generale, delle possibilità generali della vita umana (Nussbaum, 2011).

In questa prospettiva, nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione* è ribadito che la musica concorre pienamente alla formazione di ciascun allievo in quanto offre gli strumenti cognitivi, simbolici, linguistici ed emotivi per af-

frontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri (Miur, 2012).

2. Le funzioni della musica a scuola

Le funzioni della musica a scuola, cioè le ragioni del suo impiego “in una specifica situazione e più specificatamente il fine generale che si intende realizzare” (Merriam, 2000, p. 213), possono complessivamente correlarsi a tre ambiti dell'esperienza individuale e sociale di ciascun allievo: espressivo, organizzazione/supporto alla attività sociali e induzione/coordinamento delle reazioni senso motorie (Giannattasio, 1998).

In riferimento alla scuola, le funzioni della musica sono definite in cognitivo-culturale, linguistico-comunicativo, emotivo-affettivo, identitaria e interculturale, relazionale, critico-estetica (Miur, 2012). Esse perseguono sempre una finalità formativa e mai meramente tecnico-esecutiva (Rizzo et al., 2020), sono strettamente correlata tra loro e offrono un'importante occasione per lo sviluppo globale degli allievi (Frabboni, 2006).

Il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l'ascolto, la comprensione e la riflessione critica sono infatti attività musicali che favoriscono un'esperienza estetica con valenza altamente formativa che attiva abilità fisiche e cognitive complesse.

Vale inoltre sottolineare che la dimensione estetica tipica delle arti e della musica alimenta il lavoro mitopoietico e quindi di ideazione necessario per operare quei collegamenti simbolici necessari per integrare la coscienza di sé, della natura umana e del mondo (Dallari, 2009).

Rendere le attività musicali accessibili a tutti, quindi, offre un contributo significativo allo sviluppo della vita emozionale degli allievi, promuovendo l'integrazione di tutte le componenti della personalità (percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali) e l'innalzamento dei livelli di benessere psico-fisico di tutti gli allievi (MacDonald, 2013; Rizzo, 2018).

3. Musica e inclusione scolastica

La musica è considerata un'esperienza universale ad alta valenza inclusiva quando, essendo accessibile a qualsiasi persona, influisce positivamente tanto sul processo globale di sviluppo delle persone con disabilità o altri bisogni educativi speciali, quanto sull'innalzamento del livello di inclusività del curriculum (Chiappetta Cajola, 2016).

Fin dalle intuizioni di Édouard Séguin, il fondatore dell'educazione dei deboli mentali (Lascioli, 2007), sviluppate anche da Maria Montessori (Montessori, 1999), fino ad arrivare alle più recenti ricerche scientifiche (Hallam, 2010; Patel, 2010), alla musica è infatti riconosciuto un grande potenziale evolutivo rispetto a tutte le dimensioni dell'essere umano: cognitiva, linguistico-comunicativa, senso-motoria, affettivo-relazionale.

I benefici della musica infatti sono ormai riconosciuti anche in riferimento allo sviluppo delle abilità pro-sociali e all'incremento della motivazione all'incontro con l'altro all'interno di un'esperienza emozionale positiva e solidale (Sellari, Visioli, 2018).

L'organizzazione inclusiva della didattica può quindi utilmente avvalersi di un "testo culturale" di rilevante apertura interdisciplinare, quale è la musica, che facilita la valorizzazione delle differenze intra e inter individuali, al fine di coinvolgere queste ultime nei processi di sviluppo delle originali potenzialità personali qualsiasi sia l'età, il grado di abilità, la cultura originaria e il genere di appartenenza (Chiappetta Cajola, 2014).

L'impiego della musica nella dimensione inclusiva si inserisce quindi nelle azioni compiute dalla scuola per garantire i diritti degli allievi con disabilità all'educazione e all'istruzione (ONU, 2006) promuovendo il successo formativo di tutti gli allievi (DPR 275/99), contrastando l'emarginazione sociale (Card, Lemieux, Riddell, 2004) e la tendenza alla dispersione scolastica (Checchi, 2014).

In questo senso, il laboratorio musicale si pone sia come spazio fisico sia come "strumento di creatività" che allontana il pericolo di "una didattica rigida, stereotipata e avvilita su se stessa, a favore di una didattica organizzata per valorizzare stili cognitivi e abilità differenti, ma anche saperi e linguaggi diversi, per osservare, sperimentare, progettare e quindi conoscere, anzi promuovere, lo stupore

della conoscenza degli alunni, che è uno straordinario stato d'animo che nasce dal sentirsi coinvolti in ciò che si apprende, e dal desiderio di continuare a sapere e a conoscere" (Chiappetta Cajola, 2008, p. 72).

Infatti, soprattutto se proposta con modalità ludiche, l'attività musicale svolta nel laboratorio, potenzia ulteriormente la forza inclusiva della musica che, attraverso un repertorio di giochi motivante e adattabile, consente di facilitare la partecipazione degli allievi sviluppandone motivazione, potenzialità e competenze (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2019).

4. Il contributo di Ferrière all'educazione musicale attiva

Adolphe Ferrière è considerato uno degli studiosi da cui derivano i principi che hanno modificato l'impostazione dell'educazione musicale di base orientandola verso una metodologia attiva che rifugge la tradizionale somministrazione dei contenuti a tutto vantaggio di una partecipazione alle attività musicali consapevole e soprattutto adeguata alle possibilità di apprendimento degli allievi.

Nel ventennio tra la prima e la seconda guerra mondiale, il concetto di "metodo attivo" è stato applicato all'educazione musicale da compositori europei quali *Émile Jaques Dalcroze* (1865-1950) ed *Édgar Willems* (1890-1978) in Svizzera, *Zoltán Kodály* (1882-1967) in Ungheria, *Carl Orff* (1895-1982) in Germania e *Maurice Martenot* (1898-1890) in Francia (Dauphin, 2002).

In questo processo, la fondazione della *Ligue internationale pour l'education nouvelle* (LIEN) avvenuta nel 1921 a Calais e la conseguente organizzazione dei congressi che riunirono i nuovi attivisti dell'educazione, può essere considerata l'inizio di una tradizione pedagogica progressista che considera la musica quale esperienza estetica da concepire nell'ambito di un'educazione nuova che, coerentemente con quanto dichiarato nei principi di adesione espressi nella Carta della LIEN, prepara non "solo il futuro cittadino capace di esercitare i suoi doveri verso le persone a lui vicine, la sua nazione e l'intera umanità, ma anche l'essere umano cosciente della sua dignità di uomo".

Il processo che condurrà all'educazione musicale attiva trae dunque riconoscimento e forza propulsiva anche dall'attenzione all'educazione artistica e morale, presentata come area specifica che caratterizza l'educazione nuova nei 30 punti proposti da Ferrière nel 1919 e da lui rielaborati nella rivista *Pour l'Ère Nouvelle* (Ferrière, 1925).

L'eclettismo e la complessità elaborativa di Ferrière – figura di cui recenti studi hanno restituito l'ampio e articolato orizzonte culturale, nonché la varietà degli interessi scientifici (Hameline, 1993; D'Aprile, 2010) – si rivelano dunque anche nell'attenzione che lo studioso ha dedicato alla musica a cui fa specifico riferimento nel punto n. 28 (*La Musique collective*) che recita: “La Scuola nuova coltiva la *musica di gruppo*. A. Con ascolti quotidiani di capolavori dopo il pasto di metà giornata; B. Con la pratica quotidiana del canto collettivo; C. Con la pratica frequente dell'orchestra; queste attività concordate di natura affettiva hanno un effetto profondo e purificatore su coloro che amano la musica e contribuiscono a stringere i legami collettivi attraverso l'emozione che trasmettono”.

Nell'evidenziare una concezione consapevole e ponderata di una nuova educazione, fino a quel momento “mal definita e incompletamente specificata” (De Vasconcellos Faria, Ferrière, 1915, p. 9), Ferrière definisce e specifica alcuni aspetti che ancora oggi rendono la musica un'esperienza formativa efficace per la trasformazione in direzione inclusiva dei sistemi educativi (Unesco-Kaces, 2010; MIUR, 2012) e per lo sviluppo di una sana economia e cultura di mercato (Nussbaum, 2011).

Una prima riflessione sulle tematiche che hanno attraversato le discussioni e gli orientamenti delle scuole attive riguarda quindi il confronto tra l'idea di “biogenesi” – centrale nel pensiero pedagogico di Ferrière – e la forza di coinvolgimento della musica: entrambe si collegano ad un'energia vitale primaria volta al “rafforzamento della volontà di vita” (D'Aprile, 2010, p. 16). Come accennato in precedenza, la musica infatti è considerata un'esperienza universale (MIUR, 2012), assolutamente non appannaggio solo di alcuni individui dotati di un particolare talento, ma piuttosto una potenzialità comune di tutti.

Ciò collega le prospettive di impiego della musica a scuola per lo

sviluppo delle diverse dimensioni evolutive degli allievi, con il potenziamento dell'energia vitale primaria e si inserisce appieno nella finalità della scuola pensata da Ferrière in quanto facilita la “piena attivazione delle potenzialità biologiche presenti nel fanciullo, così da rispettarne le tendenze ‘naturali’ e promuoverne lo sviluppo integrale in base ai bisogni, alle modalità e ai ritmi individuali” (D’Aprile, 2010, p. 16).

Sul piano metodologico, è inoltre interessante sottolineare che il punto n. 28 della Carta della Lien evidenzia pratiche educative oggi considerate fondamentali di un’educazione musicale efficace ed inclusiva: l’orchestra, l’ascolto collettivo e la pratica corale (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016, 2019; Rizzo, 2021a).

Anche in Ferrière, quindi, lo sviluppo delle abilità musicali avviene dunque occasione per lo sviluppo di conoscenze e abilità che aumentano il potere di agire di ogni persona, arricchendo tutti senza chiudersi nell’identità, valorizzando l’esperienza corporea e la riflessione permanente (Pontecorvo, 2021).

4. Un progetto di ricerca per rendere più inclusivo ed efficace l’insegnamento dello strumento musicale

Nel quadro descritto, la verifica dell’attualità della visione di Ferrière sull’impiego educativo della pratica musicale sostiene l’urgenza di trovare ancora oggi le modalità più efficaci e inclusive.

In questa prospettiva, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli studi Roma Tre sta sviluppando uno specifico filone di studi (Rizzo, De Angelis, 2019) nell’ambito del quale è stata attivata la ricerca nazionale “Strumento musicale e inclusione scolastica” di cui sono oggi disponibili i risultati in merito ai livelli di inclusione delle scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale e alla gestione degli aspetti didattico-valutativi (Rizzo, Croppo, 2021; Rizzo et al., 2020; Rizzo, 2021b, 2022).

La ricerca è stata finanziata con fondi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre e si è svolta in collaborazione con il *Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti* dell’Ministero dell’Istruzione, da gennaio 2020 a dicembre 2021.

L'interesse verso tale ambito di ricerca nasce dalla volontà propria del Dipartimento di migliorare i processi inclusivi offrendo alla scuola italiana indicazioni utili a promuovere un'istruzione di qualità in grado di prevenire e affrontare tutte le forme di esclusione, disparità, vulnerabilità e disuguaglianza nell'accesso, nella partecipazione all'istruzione, nonché nei processi e nei risultati di apprendimento.

Alla luce di quanto brevemente descritto in merito alla valenza della musica per la formazione e l'inclusione, le quasi duemila scuole secondaria di I grado ad indirizzo musicale/SMIM presenti sul territorio nazionale rappresentano una risorsa importante per l'impiego inclusivo della musica all'interno del curriculum di istituto ed è auspicabile che esse lavorino per trasformare i valori e i principi a cui sono ispirate, in una prassi esecutiva che garantisca le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e assicuri a tutti l'opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali.

Nonostante il potenziamento derivante dalla possibilità di studiare uno strumento musicale a scuola possa rappresentare un'occasione di inclusione per gli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e un generale miglioramento dei livelli di inclusività del curriculum, sono tuttavia presenti aspetti che rendono l'impostazione dell'insegnamento dello strumento musicale non sempre coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del I ciclo.

Una prima questione riguarda la presenza e la gestione di una "prova orientativo attitudinale" predisposta dalla scuola che tutti gli allievi devono sostenere per frequentare il corso ad indirizzo musicale di una SMIM. La presenza di una prova con caratteristiche escludenti appare maggiore nel caso in cui l'atteggiamento dei docenti di strumento sia conseguenza di schemi cognitivi, valoriali e comportamentali conseguenti a una visione elitaria dell'insegnamento della musica, di lontana matrice kantiana, che ritiene lo studio dello strumento musicale un'attività non adatta per coloro che non manifestano uno specifico talento e che quindi si rivolge solo agli allievi più dotati.

Al suddetto quadro problematico, va aggiunto che nel momento in cui la ricerca è stata progettata non era possibile accedere a statistiche sul numero degli allievi con disabilità o con DSA frequentanti le SMIM e che non si aveva un quadro, neppure parziale, né delle modalità con cui i docenti di strumento affrontano la valutazione in tutte le sue funzioni, né del piano organizzativo-didattico delle lezioni individuali e d'insieme degli allievi con disabilità o DSA eventualmente ammessi.

In tale scenario, il progetto di ricerca si è posto i seguenti obiettivi:

- esplorare le prassi di organizzazione e di valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento in riferimento agli allievi con disabilità e con DSA diffuse nelle SMIM;
- analizzare le relazioni tra le procedure didattico-valutative attivate nelle SMIM, gli strumenti utilizzati e le indicazioni normative, individuando i punti di forza e le eventuali criticità in riferimento alla prospettiva dell'inclusione scolastica;
- rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM che facilitano l'apprendimento strumentale e la partecipazione ad attività di musica d'insieme degli allievi con disabilità e con DSA;
- individuare raccomandazioni/linee guida essenziali per la costruzione di modelli inclusivi di valutazione e di didattica dello strumento musicale nelle SMIM;
- diffondere gli esiti della ricerca a livello nazionale ed internazionale.

Al fine di poter disporre di un primo quadro conoscitivo delle modalità organizzativo-didattiche implementate nelle SMIM e della numerosità e caratteristiche degli allievi con disabilità e con DSA che frequentano i corsi di strumento musicale, è stata progettata una ricerca a carattere teorico/esplorativo che, per la raccolta e l'analisi dei dati, ha impiegato l'approccio dei *mixed methods*.

L'indagine quantitativa si è avvalsa di una *websurvey condivisa con gli Uffici Scolastici Regionali* (Dirigenti tecnici, referenti per la musica e referenti per l'inclusione) e inviata alle SMIM tramite la piattaforma *Limesurvey*.

Per l'approfondimento qualitativo sono stati previsti *focus group* a cui hanno partecipato insegnanti e Dirigenti Scolastici di SMIM che hanno impostato un insegnamento inclusivo dello strumento musicale, nonché esperti e rappresentanti del terzo settore.

A seguito dell'analisi dei dati del questionario, a cui hanno risposto 1.254 scuole (68,0%), e ai lavori del focus-group, la ricerca ha prodotto risultati relativi ai seguenti ambiti:

- definizione del livello di inclusività delle SMIM;
- elaborazione di una prova orientativo-attitudinale inclusiva;
- definizione dei criteri per una valutazione inclusiva dell'Esame di Stato;
- individuazione di modalità di osservazione inclusiva degli allievi iscritti alle SMIM;
- descrizione dei criteri e delle modalità di gestione di ensemble strumentali inclusivi;
- definizione di criteri per l'arrangiamento di partiture da proporre ad orchestre inclusive;
- raccolta delle buone pratiche di progettazione elaborate dai componenti del focus group;
- progettazione di materiali didattici utili per promuovere la collaborazione tra docenti di strumento e docenti di musica delle SMIM.

Per una descrizione dettagliata dei risultati, si rimanda al report di ricerca (Rizzo, 2022) disponibile in formato open access.

5. Conclusioni

In considerazione degli stimoli emersi dalla proposta di Ferrière e dei risultati degli attuali studi sull'impiego della musica per il miglioramento dell'inclusività complessiva del curriculum e delle attuali evidenze al momento disponibili (Rizzo, Pellegrini, 2021), si ritiene importante che il mondo accademico prosegua un'attività di ricerca empirica finalizzata ad individuare le modalità migliori ai fini della promozione di uno sviluppo olistico di tutti gli allievi, motivando

la partecipazione ad attività collettive e sviluppando abilità trasversali utili all'apprendimento e al dialogo tra i diversi punti di vista.

In questa prospettiva, la collaborazione tra Università e scuola diviene dunque particolarmente importante per l'individuazione di uno spazio-tempo di relazione educativa in cui il medium musicale venga efficacemente impiegato per promuovere la partecipazione e stimolare gli apporti creativi di ciascun componente del gruppo classe. Oltre a consentire a tutti gli allievi un'esperienza gratificante di *flow* (Csikszentmihalyi, 1975), tale impostazione consentirà di spostare gli interventi per gli allievi con bisogni educativi speciali da un approccio frammentario e a volte anche estemporaneo, da un approccio sistemico che consenta alle pratiche musicali inclusive di assumere rilievo nelle scelte di politica scolastica consentendo alla musica di essere valorizzata quale risorsa strutturale delle scuole al fine costruire contesti educativi ricchi di facilitatori e quindi sempre più inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Card, D., Lemieux, T., & Riddell, W. C. (2004). Unions and wage inequality. *Journal of Labor Research*, 25(4), 519-559.
- Cecchi, D. (2014). *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. WeWorldOnlus, Associazione Bruno Trentin, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione. In F. Ferrari, G. Santini (eds.), *Musiche inclusive* (pp. 11-36). Roma: Miur, Universitalia.
- Chiappetta Cajola L., & Rizzo A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L., & Rizzo A. L. (2019). The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education. *Pedagogia oggi*, XVII, 1, 445-462.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dallari, M. (2009). Educazione musicale e costruzione delle identità e delle conoscenze. In A. Anceschi (ed.), *Musica ed educazione estetica* (pp. 18-29). Torino: EDT.
- D'Aprile, G. (2010). *Adolphe Ferrière e "les oubliés" della scuola attiva in Italia*. Pisa: ETS
- Dauphin, C. (2002). Didattica della musica nel Novecento. In J.J. Nattiez (ed.), *Enciclopedia della musica. Il sapere musicale* (pp. 785-803). Torino: Einaudi.
- De Vasconcellos Faria A., & Ferrière, A. (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60. *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- DPR 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.*
- Ferrière, A. (1925). *Caractéristique des Écoles nouvelles. Pour l'ère nouvelle, revue internationale d'éducation nouvelle*, 4 Année, April 1925, n. 15., 4-8.
- Frabboni, F. (2006). No all'educazione musicale come residuo formativo. In C. Cuomo (ed.), *Musica urbana. Il problema dell'inquinamento musicale* (pp. 289-292). Bologna: Clueb
- Giannattasio, F. (1998). *Il concetto di musica. Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*. Roma: Bulzoni.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269-289.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière. *Prospects*, 23(1-2), 373-401.
- Lascioli, A. (2007) (ed.). *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- MacDonald, R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, 8. doi:<http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>.
- Miur (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ed. or. 1909).
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2006). *Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità*.

- Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
- Pontecorvo, C. (2021) (ed.). *Pensare insieme. Al centenario dell'educazione attiva*. Faenza: Kaleidos.
- Rizzo A.L. (2018). Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado. In G. Sellari, T. Visioli (eds.), *Educare alle Emozioni. Promuovere relazioni positive nella Scuola* (pp. 211-256). Roma: Universitalia.
- Rizzo, A.L. (2021a). *Giocchi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di letto-scrittura*. Roma: Carocci.
- Rizzo, A.L. (2021b). L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva. Una ricerca condotta dall'Università Roma Tre con le scuole ad indirizzo musicale del territorio italiano. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp.1269-1278). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rizzo, A.L. (2022) (ed.). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rizzo, A.L. Chiaro, M., Corsini, C., & Sapuppo, F. (2020). Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale. *Italian journal of special education for inclusion*, 8, 2, 158-168.
- Rizzo, A.L., & Croppo, M. (2021). La prova di accesso per le scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (2-Special), 212-221. <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12951>
- Rizzo, A.L., & De Angelis, B., (2019). La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 625-636). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rizzo, A.L., & Pellegrini, M. (2021). L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (24), 173-191.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Sellari, G., & Visioli, T. (2018) (eds). *Educare alle Emozioni. Promuovere relazioni positive nella Scuola*. Roma: Universitalia.
- Unesco-Kaces (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.

— Panel 4 —

I.

La didattica universitaria come laboratorio per un'educazione attiva University teaching as a laboratory for active education

Arianna Giuliani

Università Roma Tre

Abstract

In un periodo storico contraddistinto da trasformazioni e insicurezze è importante per la ricerca educativa continuare a riflettere sulle strategie e sugli strumenti che possono essere efficaci per promuovere un'educazione attiva, base solida per una cittadinanza consapevole.

Il contributo approfondisce gli esiti di un'indagine condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il principale obiettivo è stato approfondire in che modo quello universitario possa essere un contesto privilegiato per lo sviluppo di una progettazione didattica che incoraggi gli studenti ad accrescere la propria consapevolezza sul piano individuale e sociale. Approfondendo un percorso di laboratorio in cui sono state proposte attività individuali e di piccolo gruppo, il focus è stato posto sull'apprendimento e sul senso di responsabilità degli studenti ed è stato valorizzato il dispositivo del feedback. Gli studenti coinvolti nel laboratorio sono stati 56.

Le principali evidenze emerse confermano la possibilità, mediante un utilizzo sistematico e flessibile del dispositivo del feedback nell'ambito di attività individuali e di piccolo gruppo, di favorire nel contesto universitario un approccio attivo all'apprendimento e l'accrescimento del senso di responsabilità degli studenti sia rispetto alle attività di studio sia rispetto alla relazione con i pari.

In a historical period marked by transformations and insecurities, educational research must continue to reflect on the strategies and tools that can be effective in promoting active education, a solid basis for an aware citizenship.

The paper examines the results of a research conducted at the Department of Education of Roma Tre University. The main objective

was to investigate how university can be a strategic context for the development of instructional plans that encourages students to increase their awareness on an individual and social level.

Deepening a laboratory path in which were proposed individual and small group activities, the focus was placed on students' learning and sense of responsibility and was used the tool of feedback. 56 students were involved in the laboratory.

The main results emerged confirm the possibility, through a systematic and flexible use of formative feedback during individual and small group activities, to favor an active approach to learning in the university context and the growth of students' sense of responsibility, both with respect to study activities and with respect to the relationship with peers.

Parole chiave: educazione attiva; feedback; laboratorio; università.

Keywords: active education; feedback; laboratory; university.

1. Introduzione

Trascorsi cento anni dalla fondazione della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, sono oggi ancora attuali molti dei principi condivisi dai pedagogisti che ne erano rappresentanti. In un periodo storico in cui l'incertezza e la transitorietà sembrano connotare ogni contesto, infatti, chi si occupa di educazione continua a insistere sull'importanza di progettare percorsi che siano per chi apprende una risorsa per lo sviluppo di disposizioni, abilità e competenze utili per la crescita personale e per l'attivismo a livello sociale (Baeten et al., 2010; Sciolla, 2013; Patton et al., 2016; Domenici, 2017).

Se Ferrière già nel 1925, nei suoi *Trenta punti*, poneva in risalto l'importanza per le Scuole nuove di progettare con cura, tra gli altri aspetti, quanto inerente alla modalità di organizzazione degli studi, anche la ricerca educativa più recente ha confermato l'interesse per tale ambito ai fini della qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento (Hattie, 2012; Lucisano et al., 2013; Vannini, 2019; Hunt & Chalmers, 2021). Con l'obiettivo di individuare strategie e strumenti utili per predisporre contesti educativi aperti in cui chi

apprende possa divenire un cittadino attivo e consapevole, infatti, temi quali l'apprendimento, la consapevolezza e la collaborazione sono stati oggetto di indagine sia con riferimento ai contesti scolastici sia in relazione alla didattica universitaria (Leithwood et al., 2004; Wiseman & Hunt, 2013; Moretti et al., 2018; Giuliani, 2019).

I contesti universitari, in particolare, accogliendo studenti adulti e giovani-adulti, nel progettare la didattica dovrebbero garantire ampi spazi di partecipazione e dialogo, così che lavorando sulla metacognizione, sulla collaborazione e sulla valorizzazione dell'errore possano favorire la predisposizione di setting educativi aperti che preparano a una cittadinanza attiva (Nigris et al., 2007; Kahu, 2013; Sternberg, 2016). Nel farlo, particolarmente utili possono essere i dispositivi delle attività di scrittura individuale, delle attività progettuali da svolgere in piccolo gruppo e l'utilizzo del feedback, sia del docente che tra pari (Shute, 2008; Cappola, 2013; Salerni et al., 2013).

2. Disegno della ricerca

Il contributo approfondisce gli esiti di un'indagine esplorativa condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Questa ha coinvolto 56 studenti in un percorso laboratoriale che ha previsto attività individuali e di piccolo gruppo, con l'obiettivo di favorire l'apprendimento e l'accrescimento della consapevolezza sul piano individuale e sociale.

L'articolazione del percorso ha previsto la partecipazione ad otto incontri in sincrono su Teams e tra un incontro e l'altro sono state proposte attività su Moodle.

Anche valorizzando quanto enunciato da Ferrière, il laboratorio ha valorizzato il *lavoro individuale* e il *lavoro collettivo* degli studenti. In particolare, è stato chiesto loro di produrre testi scritti in cui argomentare aspettative e convinzioni personali, di elaborare prodotti condivisi in cui raccogliere documenti, riflessioni e strumenti e di presentare gli esiti del proprio lavoro di gruppo.

Con l'obiettivo di accompagnare gli studenti in modo supportivo e partecipativo, è stato utilizzato il dispositivo del feedback. Esso,

proposto tra pari e da parte del docente, ha fatto da sfondo a tutte le attività proposte in sincrono e asincrono. I feedback sono stati sempre pubblici, affinché tutti potessero fare tesoro delle indicazioni date ai singoli e/o ai gruppi, e la possibilità per gli studenti di elaborare feedback per i compagni è stata una risorsa per lavorare sulle capacità di analisi, metacognizione e comunicazione.

Gli strumenti utilizzati sono stati di tipo quali-quantitativo. Con un diario di bordo e con i Forum dell'ambiente online sono state raccolte informazioni sulle modalità di partecipazione degli studenti e sulla pertinenza delle riflessioni da loro scritte in ingresso e in itinere. Con una griglia di valutazione è stata monitorata la qualità di quanto elaborato nei gruppi ed è stato valutato il prodotto finale presentato. Con un questionario finale è stato rilevato il punto di vista degli studenti sul percorso svolto, chiedendo di focalizzare sia l'esperienza individuale che quella svolta nel piccolo gruppo.

3. Principali esiti

Il laboratorio è stato molto apprezzato dagli studenti, che hanno giudicato gli incontri in sincrono come “molto” e “abbastanza” efficaci per qualificare il percorso progettato (rispettivamente 48% e 52%) e che hanno espresso una valutazione unanime circa la qualità di quanto proposto online.

Il primo incontro è stato dedicato alla presentazione dell'articolazione del laboratorio e agli obiettivi delle attività che sarebbero state proposte. Dal punto di vista degli studenti, conoscere fin da subito le fasi del percorso è stato utile in termini di coinvolgimento e consapevolezza. L'incontro è stato anche un'occasione di confronto rispetto alle aspettative sul laboratorio. Le risposte hanno evidenziato l'interesse ad accrescere le proprie conoscenze facendo della dimensione di gruppo un valore aggiunto: «condividere con altri la mia passione per la lettura», afferma D.C., e «accrescere le mie conoscenze pregresse, anche grazie alle esperienze che potranno raccontarmi le mie compagne di gruppo» aggiunge F.C. Risposte come queste hanno consentito di riflettere sull'interesse che gli studenti,

per primi, hanno nel voler fare esperienza di percorsi formativi che li coinvolgono e invitano ad interagire con i pari.

Terminato il primo incontro, agli studenti è stato chiesto di lavorare su due consegne individuali: integrare una mappa concettuale condivisa costruita a lezione e scrivere una propria presentazione in vista della formazione dei gruppi di lavoro. Lavorare all'integrazione della mappa ha consentito loro di riflettere sul personale modo di intendere "La didattica della lettura" e di argomentare le motivazioni alla base delle integrazioni fatte. Poter leggere le risposte altrui ha dato modo, inoltre, di approfondire il tema dal punto di vista di persone diverse. Presentarsi nel Forum ha consentito, poi, di lavorare con gli studenti sulla produzione scritta facendogli mettere a fuoco ambiti quali: perché ho scelto di frequentare questo Insegnamento; quali interessi e/o convinzioni ho sul tema della lettura/didattica della lettura; quali aspettative ripongo nei componenti del mio futuro gruppo di lavoro; cosa penso di poter dare (disposizioni, conoscenze, competenze) al mio futuro gruppo di lavoro. Sapere di essere letti dal docente e dai pari, dal punto di vista degli studenti, è stato motivante e ha portato ad elaborare con cura la propria presentazione. Tutte le presentazioni, a conferma di questo, erano ben scritte e coerenti sul piano logico e linguistico. Apprezzabile, inoltre, l'apertura che ognuno ha mostrato nel voler vivere l'esperienza di gruppo in modo proattivo. Quanto scritto dagli studenti, in prospettiva, anche dal loro punto di vista si è rivelato utile per acquisire una maggiore consapevolezza di sé e per conoscere le disposizioni dei compagni in vista della formazione dei gruppi.

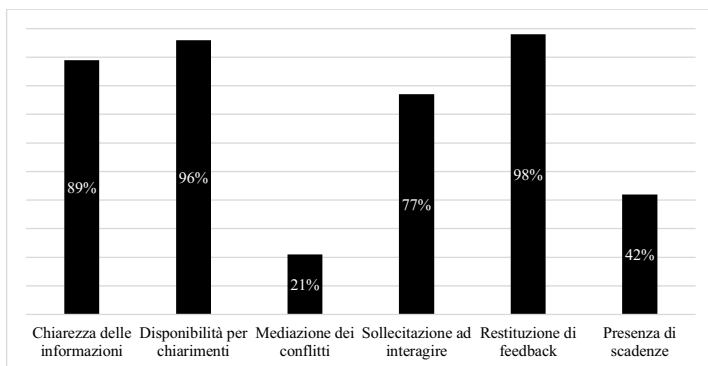
Durante il laboratorio gli studenti hanno avuto modo di mettere alla prova senso di responsabilità e capacità relazionali e di scelta. Ognuno, ad esempio, ha espresso autonomamente la preferenza per il gruppo a cui iscriversi.

I gruppi formati sono stati nove, ognuno composto da 5 o 6 persone. I componenti di ogni gruppo non sempre si conoscevano e, analizzando le loro presentazioni, spesso avevano background personali diversi. La decisione di lavorare con gruppi eterogenei, da un'analisi fatta a posteriori sulla qualità delle interazioni e dei prodotti finali, sembrerebbe aver favorito la messa in gioco delle capacità di comunicazione, negoziazione e iniziativa dei singoli. Laddove

ognuno sapeva di essere più competente, infatti, non sono mancate suddivisione dei ruoli, condivisione delle responsabilità e supporto ai compagni per il raggiungimento degli obiettivi.

Nell'ambito del laboratorio, considerata la finalità di voler incentivare una consapevolezza sul piano sociale oltre che personale, alle attività di gruppo è stato dedicato ampio spazio. I gruppi, fin da subito, sono stati messi a conoscenza del prodotto finale che avrebbero dovuto elaborare e della presentazione pubblica che li avrebbe coinvolti. Gli incontri in sincrono hanno lavorato sulla restituzione dei feedback *ai gruppi* e sulla discussione reciproca *tra gruppi*, oltre che sulla progressiva introduzione delle consegne a cui lavorare.

In relazione alle strategie di tutorato, l'approccio supportivo adottato è stato molto apprezzato dagli studenti, che le hanno giudicate come "molto" (55%) e "abbastanza" efficaci (45%). Il Graf. 1 rappresenta gli ambiti individuati come punti di forza delle strategie utilizzate (categorie elaborate dopo la lettura delle risposte aperte).



Graf. 1: Punti di forza del tutorato nell'ambito del laboratorio

La progettazione chiara e lineare del percorso e la disponibilità ad essere presenti e a fornire feedback sistematici sono stati evidenziati da gran parte degli studenti. Laddove si sono verificati conflitti, alcuni hanno segnalato anche l'utilità di avere avuto una figura di mediazione. Aspetto importante per la progettazione, inoltre, quello del prevedere scadenze: al laboratorio occorreva per finalità organiz-

zative, e ad avviso degli studenti è stato importante per darsi un ritmo e incentivare il senso di responsabilità.

Le attività di gruppo hanno previsto diverse consegne: presentare il gruppo, individuare un'immagine che lo rappresentasse e scegliere un referente; riflettere sul modo in cui la lettura viene rappresentata nell'arte, analizzare diverse opere e individuarne ulteriori coerenti e/o in contrasto con quelle già approfondite; integrare una seconda mappa concettuale che era stata elaborata durante le lezioni e argomentare quanto inserito; elaborare un Modulo didattico con relativa Prova di comprensione della lettura; produrre un lavoro finale condiviso che raccogliesse (Wiki o Power point) tutte le consegne precedenti.

Dal monitoraggio delle attività svolte è emersa una viva partecipazione a quanto proposto. La quasi totalità dei gruppi ha risposto con puntualità alle consegne e buona parte dei componenti di ogni gruppo ha mostrato consapevolezza nel partecipare alle attività condivise. Seppure con resistenze iniziali di alcuni che avrebbero preferito lavorare individualmente, le attività sono state portate a termine con motivazione e la qualità dei lavori finali ha confermato l'impegno investito da ognuno. Sia online che durante gli incontri sono stati restituiti feedback su ogni lavoro svolto; inseriti i propri materiali online (Forum accessibili a tutti i gruppi contemporaneamente), ognuno ha ricevuto rapidamente risposte ed è stato sempre incentivato il confronto tra pari. Non solo, infatti, il feedback restituito dal docente ad un gruppo veniva proposto come risorsa per la comunità, ma ognuno aveva anche modo di visionare e/o commentare il lavoro altrui in vista di un miglioramento reciproco.

Oltre a tenere in considerazione il percorso svolto in itinere dagli studenti, gli indicatori usati per valutare i lavori presentati alla fine del laboratorio sono stati "organizzazione interna al gruppo", "efficacia comunicativa" e "qualità dei contenuti". Dei nove gruppi, cinque si sono distinti per la qualità di quanto svolto in termini di riflessione e analisi e in termini organizzativi. I componenti di questi gruppi sono stati anche tra quelli che hanno preso parte agli incontri in sincrono e che hanno avanzato domande e commenti con maggiore frequenza. Da quanto emerso dai monitoraggi, l'aver partecipato poco o per niente agli incontri sembrerebbe aver influenzato la qualità del lavoro svolto in termini di qualità dei contenuti e di coe-

renza con quanto oggetto di interesse del laboratorio. La mancata o limitata interazione sia in sincrono che nei Forum, nonché il non tenere in considerazione i feedback restituiti, inoltre, sembra aver provocato difficoltà nella gestione delle dinamiche di gruppo, nell'organizzazione delle risposte e nell'elaborazione del prodotto finale presentato. Due gruppi, in particolare, sono stati interessati da difficoltà di questo tipo.

Le osservazioni fatte dagli studenti in risposta al questionario somministrato al termine del percorso sono state interessanti per verificare l'efficacia da loro percepita su quanto proposto.

Tutti hanno ritenuto soddisfatte le aspettative iniziali. «Ho appreso, anzi migliorato, il modo di collaborare con altre persone, capito ancora di più l'importanza della lettura e, nel rispettare le scadenze che venivano date, penso di essere diventata più responsabile nel portare a termine i lavori che devo svolgere» afferma ad esempio G.C., e M.C. sostiene di aver «appreso molto per il futuro professionale sia dalle compagne del gruppo che dagli altri partecipanti al laboratorio». Nessuno nel proprio commento ha escluso l'importanza della dimensione del gruppo e la possibilità avuta di sviluppare capacità organizzative e comunicative.

Rispetto alle attività proposte individualmente, la possibilità iniziale di riflettere in autonomia è stata ritenuta fondamentale per la successiva interazione con i pari, e ad aver espresso questo apprezzamento è stata la totalità dei rispondenti.

In merito alle attività di gruppo, queste hanno ricevuto giudizi diversificati. Se sul piano organizzativo la proposta delle consegne è apparsa chiara, nella pratica alcuni hanno incontrato difficoltà nell'interazione con i pari (soprattutto chi non è riuscito a frequentare). Nel complesso, comunque, l'esperienza svolta nel gruppo è stata giudicata positivamente (“molto”, 66%; “abbastanza”, 32%), ad eccezione di una studentessa che l'ha ritenuta “poco positiva”. Approfondendo il suo profilo, si trattava di una persona che aveva preso parte alle attività di gruppo in ritardo inserendosi in un gruppo che aveva già iniziato a lavorare, è dunque possibile che questo possa aver influenzato negativamente la sua esperienza. La Tab. 1 approfondisce il punto di vista degli studenti sull'efficacia dell'esperienza svolta nel gruppo in relazione a differenti indicatori.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Collaborazione di tutti	55,4%	39,3%	5,3%	-
Gestione delle scadenze	67,9%	28,6%	3,5%	-
Distribuzione delle responsabilità	41,1%	55,4%	3,5%	-
Distribuzione del lavoro	50%	42,9%	7,1%	-
Scambi comunicativi	58,9%	41,1%	-	-

Tab. 1: Efficacia percepita delle attività di gruppo

Come riportato nella Tab. 1, se gli scambi comunicativi sembrano non aver provocato problemi nell'interazione tra pari, non sono mancate esperienze meno positive rispetto alla equa distribuzione del lavoro e alla collaborazione attiva di tutti. Al fine di approfondire questi ambiti, due domande del questionario riguardavano i punti di forza e le criticità dell'esperienza svolta nell'ambito dei gruppi. Se i punti di forza fanno riferimento alla conoscenza tra pari, allo scambio di conoscenze/esperienze, alla condivisione delle responsabilità e allo sviluppo delle capacità organizzative e comunicative, le criticità, quando indicate, sono effettivamente segnalate in relazione a membri del gruppo non collaborativi e alla difficoltà/impossibilità di incontrarsi in presenza.

Dai feedback restituiti durante gli incontri in sincrono, in ogni caso, è possibile evidenziare una generale soddisfazione degli studenti: questa esperienza ha consentito loro di partecipare attivamente e di lavorare su una dimensione individuale e relazionale.

4. Conclusioni

Quanto indagato conferma la possibilità di valorizzare i contesti universitari come risorse per un'educazione attiva. Nell'ambito della didattica laboratoriale è possibile progettare percorsi in cui gli studenti

hanno la possibilità di sviluppare e potenziare disposizioni, abilità e competenze utili sul piano personale e sociale.

I principi condivisi dai pedagogisti che sostenevano le Scuole attive sono ancora molto attuali per molti aspetti, dunque è importante farne tesoro anche valorizzandone gli aspetti possibili mediante i più recenti studi sulle strategie e sulle tecnologie didattiche. L'utilizzo delle attività progettuali in piccolo gruppo e la disponibilità di un ambiente online di apprendimento, ad esempio, sono stati confermati come aspetti rilevanti anche dagli studenti.

Condividendo l'obiettivo di accompagnare gli studenti in un percorso di crescita, ogni contesto formativo dovrebbe configurarsi come spazio accogliente, di stimolo e di potenziamento. Mediante un utilizzo sistematico e flessibile del feedback, questo può essere possibile dialogando con gli studenti sulle loro prestazioni e sulle modalità con cui possono trasferire quanto appreso anche nell'ambito della vita quotidiana. Se un lavoro sistematico su attività di riflessione individuale, inoltre, ha confermato di essere utile per sviluppare consapevolezza di sé e un approccio attivo all'apprendimento, anche poter lavorare in gruppo è emerso come risorsa per accrescere capacità relazionali e incrementare il senso di responsabilità. Coerentemente con quanto sosteneva Ferrière, dunque, valorizzando nella progettazione educativa la partecipazione degli studenti e una dimensione sia individuale sia collettiva di apprendimento, è possibile favorire la predisposizione di contesti formativi in cui ognuno è un soggetto attivo e consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Baeten M., Kyndt E., Struyven K., & Dochy F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Cappola P. (2013). Problem Based Learning. *Science & Philosophy*, 1(2), 97-118.
- Domenici G. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.

- Ferrière A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, 4(15), 4-8.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londra: Routledge.
- Giuliani A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti: utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- Hunt L., & Chalmers D. (Eds.). (2021). *University teaching in focus: A learning-centred approach*. Londra: Routledge.
- Kahu E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
- Leithwood K., Seashore Louis K., Anderson S., & Wahlstrom K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Lucisano P., Salerni A., & Sposetti P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Moretti G., Giuliani A., & Morini A. L. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 115-132.
- Nigris E., Negri S., & Zuccoli F. (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Patton L. D., Renn K. A., Guido F. M., Quaye S. J., & Forney D. S. (2016). *Student development in college: Theory, research, and practice*. USA: John Wiley & Sons.
- Salerni A., Sposetti P., & Szpunar, G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), 9-26.
- Sciolla L. (2013). Il ruolo dell'istruzione formale nella formazione dei valori e dei comportamenti di cittadinanza attiva. *Scuola democratica*, 4(3), 839-848.
- Shute V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Sternberg R. J. (2016). *What universities can be: A new model for preparing students for active concerned citizenship and ethical leadership*. USA: Cornell University Press.
- Wiseman D. G., & Hunt G. H. (2013). *Best practice in motivation and management in the classroom*. USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Vannini I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.

II.

Sviluppo delle competenze globali e formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria: un'esperienza di ricerca a livello internazionale**Development of global competence and primary school teacher initial education: an international research experience**

Davide Capperucci*Università di Firenze***Abstract**

Disporre di insegnanti competenti a livello globale rappresenta un'esigenza fondamentale per essere cittadini di un mondo in rapida evoluzione e sempre più interconnesso. I cittadini globali comunicano e costruiscono relazioni all'interno e tra le comunità di tutto il pianeta. Grazie a queste interazioni interculturali, essi imparano a comunicare in modo efficace, a pensare in modo critico e ad agire consapevolmente per affrontare questioni di equità sociale che interessano tutto il mondo. Il presente contributo documenta come ricercatori impegnati nella formazione degli insegnanti in Italia e negli Stati Uniti abbiano trasformato una consolidata partnership internazionale sulla formazione all'estero degli insegnanti in un percorso di *virtual exchange* realizzato nell'autunno 2020. Gli autori illustreranno la progettazione del percorso che ha accompagnato l'apprendimento degli insegnanti in formazione e la loro preparazione in qualità di docenti globalmente competenti.

Globally competent teachers are essential for preparing children to be citizens of a rapidly changing and interconnected world. Global citizens communicate and build relationships within and across communities around the world. In these intercultural interactions, they learn to communicate effectively, think critically and act conscientiously to address issues of equity worldwide. This chapter chronicles how teacher education faculty in Italy and the United States pivoted an established international teacher education abroad partnership to a virtual exchange in the Fall 2020. The

authors will share their task design that supported the pre-service teachers learning and their preparation as globally competent teachers.

Parole chiave: Competenze globali; formazione iniziale degli insegnanti; interculturalità, telecollaborazione internazionale.

Keywords: Global competence; initial teacher education; interculturality; international telecollaboration.

1. Introduzione

La dimensione globale della conoscenza, della comunicazione, dell'economia, della salute degli esseri umani e del pianeta, come ci ha insegnato la pandemia da Covid-19, rappresenta una caratteristica peculiare dei sistemi socio-economici e culturali contemporanei. Questi aspetti della società, che inizialmente si è ritenuto dovessero riguardare soprattutto il mondo della produzione, i mercati internazionali e gli equilibri geopolitici, di fatto stanno influenzando in maniera sempre più forte anche i servizi educativi e scolastici, la formazione del capitale umano e lo sviluppo delle competenze delle generazioni e dei professionisti di domani (Crouch, 2018). Ad oggi molti sono gli studi condotti a livello internazionale sulle competenze di base, di cittadinanza e tecnico-professionali necessarie per i giovani del XXI secolo (Rychen, & Salganik, 2003; OECD, 2010, 2019; Mullis, & Martin, 2017, 2019; Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020; Voogt, & Roblin, 2012; Darling-Hammond, & Adamson, 2010; UNESCO, 2018; Schulz, Ainley, Fraillon, Lospito, & Agrusti, 2016; Schulz et al., 2018). Questi studi ci dicono come i cittadini globali, o comunque tutti coloro che possiedono *global competence*, siano in grado di comunicare e costruire relazioni positive dentro e tra le comunità di tutto il mondo (Boix Mansilla, 2017; Boix Mansilla, & Suárez-Orozco, 2020), favorendo interazioni multi e interculturali, comunicando in maniera efficace, pensando in modo critico e agendo nella prospettiva dell'equità sociale, del rispetto dei diritti, della valorizzazione delle diversità e dell'inclusione

(Byker, 2016; Dervin, 2017; Wahlström, 2014). Tutto questo pone nuove sfide per le agenzie culturali impegnate nella formazione e nell'istruzione, per cui disporre di insegnanti competenti a livello globale rappresenta un'esigenza condivisa da molti paesi e organizzazioni internazionali (Commissione Europea, 2006; Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Council of Europe, 2019; OECD/Asia Society, 2018; OECD, 2019; UNESCO, 2018; US DOE, 2018), che si è tradotta nella riorganizzazione dei sistemi d'istruzione e formazione, nella promozione di nuove politiche educative incentrate su valori e competenze globali, nella riscrittura dei *curricula* scolastici e nella ridefinizione delle componenti essenziali della professionalità docente a partire dalla loro formazione iniziale (Caena, 2014; Ferguson-Patrick, Reynolds, & Macqueen, 2018). Per preparare i giovani a diventare cittadini di un mondo in rapida e costante evoluzione, sempre più interconnesso e interdipendente a livello planetario, occorre che le cosiddette *global competence* entrino a pieno titolo all'interno del profilo professionale degli insegnanti, affinché siano in grado di affrontare questioni globali e creare ambienti di apprendimento equi, autentici e inclusivi per tutti gli alunni (Cushman, et al., 2019; Goren, & Yemini, 2017).

Il presente contributo punta ad evidenziare in che misura le competenze globali possano essere sviluppate a partire dalla formazione iniziale degli insegnanti attraverso percorsi di ricerca-formazione (Asquini, 2018) basati su quello che in letteratura prende il nome di *collaborative virtuale exchange* (O'Dowd, 2013) allo scopo di promuovere nuove strategie per la formazione e lo sviluppo della professionalità docente.

2. L'insegnamento per competenze globali

L'insegnamento per *global competence* rappresenta una nuova frontiera della ricerca didattica che necessita di essere approfondito sia a livello epistemologico che metodologico. Esso ancora troppo spesso è ridotto ad un insieme di argomenti che coinvolgono solo alcune discipline, mentre è compito di ogni insegnante integrare le prospettive globali nel *curriculum* di scuola, individuando atteggiamenti,

comportamenti, saperi e temi trasversali da leggere e approfondire in chiave interdisciplinare nella più ampia prospettiva dello sviluppo delle competenze di cittadinanza (Reimers, 2017; Capperucci, 2017; Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, & Cain, 2019).

Secondo O'Connor e Zeichner (2011) l'insegnamento basato sulle competenze globali è allo stesso tempo trasversale e specifico: nel primo caso trascende le discipline e i gradi scolastici, nel secondo deve fare riferimento a contesti socio-politici reali, situati e prestare ascolto alle differenti identità culturali degli alunni, enfatizzando le interconnessioni esistenti tra ciò che è "locale" e ciò che è "globale". L'insegnamento per competenze globali non prevede quindi la trattazione di contenuti predefiniti o l'impiego di metodologie didattiche specifiche, pur privilegiando approcci metodologici attivi, euristici, collaborativi, *problem-based* grazie ai quali gli alunni costruiscono conoscenze e creano soluzioni per un mondo più ecologico, sostenibile ed equo, che dalle aule scolastiche deve radicarsi nei contesti di vita reale (Tichnor-Wagner, 2017). Occorre permettere al mondo di entrare all'interno delle aule, affinché questo possa essere compreso in profondità, rendendo vicino ciò che è lontano, d'interesse per sé ciò che riguarda gli altri, noto ciò che è sconosciuto (Reynolds, et al., 2019; Spires, et al., 2019).

Progettare e realizzare interventi didattici finalizzati allo sviluppo di competenze globali presuppone un'attenta definizione del costruito ad esse riferito, che ad oggi sembra essere ancora in corso. Secondo quanto contenuto negli studi del Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018) le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a *questioni globali e situazioni interculturali*. Per questioni globali si intendono quei fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future. Per situazioni interculturali invece si intendono tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face o virtuali con persone che provengono da diversi background socio-culturali. Una definizione ancora più articolata di che cosa rappresentino le competenze globali per i giovani è stata fornita dall'OCSE (sempre assieme all'Asia Society), attraverso l'edizione 2018 dell'indagine internazionale PISA (OECD, 2019). In

questo frangente esse sono ricondotte a quattro dimensioni, tali da permettere agli alunni di interagire con successo sia all'interno della comunità di appartenenza che in quelle presenti in altri contesti e che prevedono la capacità di: 1) esaminare questioni locali, globali e interculturali; 2) comprendere e apprezzare le prospettive e le opinioni del mondo degli altri; 3) impegnarsi in interazioni propositive, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse; 4) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (Engel, Rutkowski, & Thompson, 2019).

A partire da questi presupposti, il presente contributo documenta un'esperienza di ricerca-formazione (Asquini, 2018), realizzata nell'autunno del 2020, con studenti-futuri insegnanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze (Italia) e di Providence College (Stati Uniti d'America), quando gran parte della formazione universitaria mondiale si era spostata online a seguito della pandemia da Covid-19. La ricerca-formazione è stata condotta sotto forma di *collaborative virtuale exchange* (Arndt, et al., 2021; Kopish, et al., 2019; O'Dowd, 2020), di cui vengono illustrate la progettazione, le scelte metodologiche, l'organizzazione per fasi, le risorse tecnologiche e multimediali utilizzate e le modalità di valutazione (Tarozzi, & Mallon, 2019; Andreotti, 2014).

3. Il percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers*: aspetti metodologici

Il percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* ha visto la partecipazione di 27 studenti-futuri insegnanti di scuola primaria (17 italiani, 10 statunitensi), frequentanti i rispettivi corsi di laurea nei due paesi, e 3 ricercatori (2 italiani, 1 statunitense)¹ con funzioni di coordinamento. Per facilitare l'interazione e lo scambio intercul-

1 Il coordinamento scientifico del percorso è stato svolto dal Prof. Davide Capperucci, dalla Dott.ssa Ilaria Salvadori per l'Università di Firenze e dalla Prof.ssa Laura Boynton Hauerwas di Providence College (USA).

turale fra gli studenti sono stati formati 5 gruppi di lavoro, dalla composizione mista per nazionalità. Le attività dei gruppi – da settembre a dicembre 2020 – sono state svolte interamente online, sia in modalità sincrona, mediante software per videoconferenze, che asincrona, attraverso lo scambio di materiali, documenti, risorse bibliografiche e sitografiche.

L'approccio metodologico adottato nel percorso di ricerca-formazione ha previsto il ricorso a strategie basate sullo scambio collaborativo (*collaborative virtual exchange*) e pratiche autentiche (*modeling of authentic practice*) realizzate in contesti virtuali (Rubin, Guth, 2015; Hauerwas, Kerkhoff, & Schneider, 2021; Hur, Shen, Cho, 2020). Detti approcci sono risultati funzionali al raggiungimento degli obiettivi previsti dai corsi di laurea dei rispettivi paesi e coerenti con i valori e le competenze che contraddistinguono l'insegnamento-apprendimento per competenze globali (Kerkhoff, et al., 2019; Yemini, et al., 2019).

Il *collaborative virtual exchange* rappresenta un approccio metodologico affermatosi in educazione con la diffusione di internet, che in letteratura viene denominato in diversi modi² e applicato in molteplici contesti formativi (O'Dowd, 2018). Come sostengono alcuni autori, i modelli di *virtual exchange* rimandano a pratiche che «engage groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators» (O'Dowd, 2018, p. 5). Nella formazione degli insegnanti queste pratiche sono state utilizzate inizialmente in programmi per l'insegnamento delle lingue straniere, con il duplice intento di prevedere sia esperienze comunicative autentiche che lo sviluppo di una maggiore consapevolezza interculturale (O'Dowd, 2007; 2020). Recentemente il *virtual exchange* è stato esteso anche ad altri ambiti della formazione degli insegnanti come lo sviluppo della comunica-

2 Telecollaboration (Warschauer, 1996); “Online intercultural exchange” (O'Dowd, Lewis, 2016); “Collaborative online intercultural learning” (COIL) (Rubin, 2016) and “Collaborative Online Learning Across Borders” (COLAB) (Arndt, et al. 2021).

zione interculturale e delle competenze di cittadinanza globale (Arndt, et al., 2021; Baroni, et al., 2019), l'uso creativo delle tecnologie in attività didattiche interdisciplinari (Hur, Shen, & Cho, 2020), forme di mediazione linguistica tra soggetti con difficoltà comunicative (Helm, 2013). O'Dowd e Ware (2009) hanno elaborato un framework relativo all'uso del *virtual exchange* articolato in tre fasi: 1) lo scambio di informazioni, 2) l'analisi e discussione di specifici contenuti, 3) la progettazione e realizzazione di un progetto collaborativo. Questo modello è stato ripreso anche nella conduzione del percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers*, con l'accentuazione della dimensione collaborativa e riflessiva sull'esperienza vissuta dai futuri insegnanti durante il percorso stesso (Hauerwas, Skawinski, & Ryan, 2017; Dervin, et al., 2020), mediante la partecipazione ad attività sia sincrone che asincrone incentrate sull'analisi di esperienze autentiche, il dialogo per piccoli gruppi, l'ascolto attivo, il pensiero critico e la valorizzazione di prospettive/soluzioni alternative (Tichor-Wagner et al., 2019).

Un'altra convinzione di fondo che ha ispirato l'approccio metodologico adottato nel presente percorso di ricerca-formazione è stata quella che la piena comprensione dei valori e delle competenze che connotano l'insegnamento per competenze globali, non possa prescindere dalle esperienze di apprendimento dei futuri insegnanti, ai quali deve essere offerta la possibilità di confrontarsi e immergersi in contesti autentici in grado di stimolare domini conoscitivi sia cognitivi che emotivi, ancor più se trattasi di questioni/situazioni inedite o lontane dal proprio patrimonio esperienziale. Per questo motivo, ampliando i modelli tradizionali di *virtual exchange*, sono state selezionate apposite pratiche utili ad attivare processi di *global learning*, quali: studi di caso su questioni/fenomeni di portata globale e/o locale (Kerckhoff, & Cloud, 2020); *thinking routines* (Boix Mansilla, & Jackson, 2011; Boix Mansilla, 2017); dibattiti e occasioni di confronto-discussione (Dervin, 2017); *counter narratives*, ovvero analisi di cronache, biografie, racconti di coloro che vivono in condizioni di marginalità o esclusione sociale (Batini, Bandini, & Benelli, 2020; Landrum, Brakke, & McCarthy, 2019); attività di *collaborative project-based learning* (Spire, Himes, Paul, & Kerckhoff, 2019); compiti autentici (Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, & Cain, 2019).

L'intero percorso di ricerca-formazione ha previsto i seguenti obiettivi formativi: 1) riconoscere molteplici prospettive culturali e collaborare interculturalmente per il superamento di stereotipi e pregiudizi; 2) promuovere metodologie didattiche finalizzate all'insegnamento per competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria; 3) progettare micro-attività didattiche per gli alunni della scuola primaria volte ad inserire le competenze globali all'interno del curriculum scolastico. L'intero percorso è stato articolato in quattro fasi, allo scopo di elaborare un modello pedagogico-didattico per lo sviluppo delle competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria, come riportato sinteticamente nella Tab. 1.

<p>Fase 1: <i>Getting to Know You</i> <i>Obiettivo:</i> riflettere sugli aspetti che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale, nazionale e globale</p>	<p>Fase 2: <i>What is Teaching for Global Competence?</i> <i>Obiettivo:</i> analizzare molteplici risorse inerenti il tema delle <i>global competence</i></p>
<p>Fase 3: <i>Migration Instructional Project</i> <i>Obiettivo:</i> progettare un intervento didattico legato allo sviluppo delle competenze globali per alunni di classe V primaria attraverso l'uso delle biografie e sui temi dell'immigrazione</p>	<p>Fase 4: <i>Final Reflection</i> <i>Obiettivo:</i> esporre in plenaria il <i>Migration Biography Teaching Project</i> realizzato da ciascun gruppo e riflettere sul percorso di ricerca-formazione realizzato</p>

Tab. 1: Fasi del percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers*

4. Discussione dei primi risultati della ricerca

Per una prima restituzione dei risultati di ricerca si è proceduto ad un'analisi qualitativa dei materiali prodotti dagli studenti e delle videoregistrazioni delle loro interazioni nei gruppi e nelle sessioni in plenaria. La raccolta delle informazioni è stata condotta rispetto ai seguenti criteri: 1) tipologia delle interazioni tra studenti-futuri insegnanti durante la *virtual exchange*; 2) impiego di buone pratiche di insegnamento per competenze globali; 3) modalità di *scaffolding* della comunicazione interculturale; 4) autenticità delle pratiche di insegnamento per competenze globali e riflessioni su esse.

Uno degli scopi principali dell'intero percorso è stato quello di promuovere lo scambio e la collaborazione tra gli studenti a partire da *tasks* comuni da affrontare in gruppi misti per nazionalità, così da favorire l'emersione di concezioni, atteggiamenti, posture su concetti-chiave come quello di intercultura, identità e cittadinanza, che costituiscono presupposti fondamentali per lo sviluppo di competenze globali tanto negli insegnanti quanto negli alunni (Carr, Pluim, & Howard, 2014; Soong, et al., 2020; Crawford, Higgins, & Hilburn, 2020). A riguardo, soprattutto nelle Fasi 3 e 4 del percorso di ricerca-formazione, le interazioni di tipo collaborativo hanno prevalso su quelle oppositivo-conflittuali. Nello specifico sono emersi: una diffusa disponibilità all'ascolto, al rispetto dei tempi di risposta dei partecipanti, all'approfondimento di affermazioni, racconti, punti di vista espressi dai futuri insegnanti; il superamento di pregiudizi e convinzioni legate ai tratti culturali e all'identità nazionale (abitudini, stereotipi, tratti distintivi, tradizioni, ecc.); la condivisione di valori ritenuti globalmente importanti (primi fra tutti quelli di libertà, rispetto, inclusione e diversità); curiosità nel conoscere aspetti sociali (tipologie familiari, relazioni intrafamiliari, rapporti amicali, sistemi di regole, rappresentazioni collettive, ecc.) e i sistemi educativo-scolastici (funzionamento delle scuole, formazione iniziale, reclutamento e carriera degli insegnanti, competenze richieste, pratiche di insegnamento e attività legate alla funzione docente, relazioni alunni-insegnanti-genitori) dei due paesi. Le occasioni di conflitto e di insoddisfazione registrate sono riconducibili al mancato rispetto dei tempi di consegna dei *tasks* da parte di alcuni studenti e tempi talvolta contratti per la realizzazione dei prodotti richiesti, con conseguenti difficoltà nell'organizzazione del lavoro.

Parallelamente alla dimensione collaborativa e interculturale del percorso, vi è sempre stata una forte attenzione allo sviluppo di competenze progettuali e didattiche legate all'insegnamento per *global competence* con alunni della scuola primaria. In merito un contributo particolarmente significativo è stato fornito dal lavoro attorno al *Migration Biography Teaching Project*, relizzato nella Fase 3. Nella progettazione del testo della biografia i futuri insegnanti si sono focalizzati sulla scelta della storia da narrare, sull'adeguatezza dei contenuti selezionati rispetto alle esperienze e conoscenze pregresse degli

alunni, sullo stile narrativo, sulla complessità lessicale della narrazione, sugli aspetti interculturali in essa riportati e sul loro grado di accessibilità per alunni della classe V primaria appartenenti a contesti e background culturali diversi. Grazie a questa attività è emerso in maniera evidente sia l'approccio interdisciplinare che accompagna qualsiasi compito finalizzato allo sviluppo delle competenze globali (Caluianu, 2019), che la necessità di mediare il proprio punto di vista con quello degli altri per giungere ad una progettazione collegiale (Huang, Helgevold, & Lang, 2021), come ben riportato nel commento di uno degli studenti: «We stayed focused on group's keywords and topics emerged during Phase Two "What is Teaching for Global Competence?": respectful dialogue, different perspectives and self-reflective questions (for example "The 3 Y's"). We also have always tried to find OUR brainchild, tried to make something original. Sometimes we had differing ideas and we had to choose: so we wrote all of them, then we assessed the situation and considered democratically how best to proceed. So, at times, we all had to renounce our own ideas in favor of the group».

Per quanto riguarda il terzo criterio, durante il percorso gli studenti hanno utilizzato diversi strumenti e canali comunicativi. Sebbene nelle sessioni in sincrono la lingua utilizzata oralmente sia sempre stata l'inglese, durante le attività in comune gli studenti potevano esprimere i loro pensieri in entrambe le lingue, anche utilizzando la chat. Le sessioni di discussione si sono spesso avvalse di "massage board" su cui riportare frasi, parole-chiave, appunti, post-it in forma scritta o diapositive per supportare i processi di comprensione e di sintesi. Il differente grado di padronanza della lingua inglese ha rappresentato un aspetto problematico solo all'inizio del percorso ed è stato gestito costruttivamente nelle fasi successive. Con il procedere delle attività anche la comunicazione interculturale si è fatta più ricca, favorendo una maggiore condivisione di esperienza, punti di vista e partecipazione ai lavori di gruppo. Come riportato da tre diverse studentesse: «In regard to communicating with the language barrier, we were sure to always ask each other to clarify if we were confused. Once we started doing this, it really helped us to all be on the same page and understand our goals clearly». «I had a hard time expressing my views in a foreign language, but with a bit

of effort I managed to improve and grow. I learned that dialogue and the continuous sharing of ideas can strengthen yourself and the group». «We listened a lot about what everyone's idea was. We asked questions to each other, we were curious about the differences and similarities that we found. I think we all tried to be open and positive and this experience taught us how to improve our behavior in this way». Il confronto tra pari ha rappresentato un'occasione di apprendimento reciproco, come riportato da una studentessa americana in occasione dell'ultima sessione sincrona del percorso: «listening more deeply [...] making us learners who want to know more, that there are so many stories behind each of us».

Un ulteriore obiettivo del percorso è stato quello di proporre pratiche didattiche innovative, autenticamente connotate, utili allo sviluppo delle competenze globali, che una volta sperimentate dai futuri insegnanti in formazione potessero essere riproposte ad alunni di scuola primaria a partire dalle attività di tirocinio. Tra queste pratiche, quelle che i futuri insegnanti hanno apprezzato maggiormente, vi sono le cosiddette *counter narratives* e *global thinking routines*, applicate nel caso specifico al tema dell'immigrazione. La dimensione autentica connessa all'impiego di queste pratiche è ben sintetizzata dalle parole di una studentessa, che scrive: «We cannot understand the history of someone by just looking at them, we must try to have a dialogue to be curious and ask about their history in order to learn more. History makes us think about the immigration problem and our own access to our countries and how we might help others access them as well». Prosegue una seconda: «We value personal connections and personal stories. We heard Claudia Patricia's story [Martinez, 2018]) and now were starting to make connections with our own worlds – we hear, oh a boat arrived in Sicily or statistics like 300 people died». Nelle discussioni in sincrono, successive al lavoro per gruppi sulle storie di migranti e sulle *thinking routines*, i futuri insegnanti hanno condiviso e confrontato le proprie rappresentazioni, punti di vista e emozioni con quelle dei loro pari, mettendo in connessione situazioni e problematiche locali con questioni globali, scoprendo analogie tra ciò che succede in Italia, negli Stati Uniti, nel resto del mondo. Questo ha contribuito allo sviluppo di due aspetti considerati fondamentali per la maturazione delle com-

petenze globali, ovvero la capacità di comprendere prospettive multiple e quella di sperimentare l'empatia (OECD, 2019; Hauerwas, Kerkhoff, Schneider, 2021). Alcune studentesse infatti hanno commentato a conclusione di una delle global thinking routines: «It is definitely different from what I am used to do. We usually never reflect on how a topic makes us feel, and what it makes us think and wonder. It was very interesting to try this method out», e ancora: «The session made me reflect on the fact that there is not only a view, but I have to think always at several possibilities». «This activity evoked awareness, I can no longer be blinded by ignorance».

5. Conclusioni

L'esperienza di *virtual exchange* legata al percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers*, pur rappresentando uno studio esplorativo condotto con un gruppo ristretto di futuri insegnanti in formazione, che necessita di un campione più consistente e di dati più solidi per fornire risultati generalizzabili, ha permesso di esplorare nuovi approcci e modelli metodologici legati alla formazione iniziale degli insegnanti attraverso esperienze di apprendimento collaborativo online (Ukpokodu, 2010) e di telecollaborazione (Ullom, 2017). Il focus sulla dimensione collaborativa, che ha caratterizzato tutte le fasi del percorso, ha favorito un costante scambio di conoscenze tra gli studenti, oltre ad accompagnare la costruzione di relazioni empatiche e creare occasioni di arricchimento inter e transculturale (Loes, & Pasarella, 2017; Loizidou, & Mangenot, 2016). Per quanto riguarda lo sviluppo di competenze per l'insegnamento sono emersi riscontri positivi in merito all'implementazione di nuove conoscenze e competenze legate alla progettazione curricolare, alla didattica in contesti interculturali, all'innovazione metodologica e alla collaborazione internazionale tra pari. Questi aspetti sono emersi chiaramente all'interno dei gruppi di lavoro che hanno visto una precisa e negoziata suddivisione dei ruoli, funzionale alla realizzazione di compiti comuni e al superamento di asimmetrie (linguistiche, culturali, personali, esperienziali, ecc.), che sono state oltrepassate in vista del raggiungimento di un risultato condiviso. A

conclusione del presnete percorso è risultato chiaro, tanto agli studenti quanto ai ricercatori universitari, il grado di complessità connesso alla progettazione e all'insegnamento per competenze globali, nonché la necessità di continuare a fare ricerca su questo fronte per elaborare modelli di indagine sempre più rigorosi e trasferibili.

Riferimenti bibliografici

- Andreotti, V. de O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In S. McCloskey (eds.), *Development education in policy and practice*. Palgrave: Macmillan.
- Arndt, S., Madrid Akpovo, S., Tesar, M., Han, T., Huang, F., & Halladay, M. (2021). Collaborative online learning across borders (COLAB): Examining intercultural understandings of preservice teachers in a virtual cross-cultural university-based program. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 1-16.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M. M., & Ben-Perez, M. (eds.). (2016). *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Baroni, A., Dooly, M., García, P. G., Guth, S., Hauck, M., Helm, F., & Rogaten, J. (2019). *Executive summary-the key findings from the EVALUATE European policy experiment project on the impact of virtual exchange on initial teacher education*. Research-publishing.net.
- Batini, F., Bandini, G., & Benelli, C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1, 47-58.
- Boix Mansilla, V. (2017). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10-16.
- Boix Mansilla V. (2019). *Re-imagining Learning Migration Arc*. <https://reimaginingmigration.org/>
- Boix Mansilla V., Jackson A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society.
- Boix Mansilla, V., & Suárez-Orozco, C. (2020). *Toward a whole person approach to nurture dispositions necessary for a world on the move*. www.reimaginingmigration.org
- Byker, E. (2016). Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20, 264-275.

- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy.
- Caluianu, D. (2019). When more is less: unexpected challenges and benefits of telecollaboration. In A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis (eds.), *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines and service of social inclusion and global citizenship* (pp. 7-13). Researchpublishing.net.
- Capperucci, D. (2017). Developing Future Primary School EFL-Teacher Curriculum-Design Competences. In D. Capperucci, E. Guerin (eds.), *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education. Theory and Practice* (pp. 33-72). Pisa: ETS.
- Carr, P. R., Pluim, G., & Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-21.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 3-14.
- Commissione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Retrieved 25 gennaio, 2022, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Retrieved 25 gennaio, 2022, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Council of Europe (2012). *Intercultural Competence For All. Preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 32-33). Council of Europe Pestalozzi Series, 2, Council of Europe Publishing <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>
- Council of Europe (2019). *Global Education guidelines*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- Crawford, E., Higgins, H., & Hilburn, J. (2020). Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Study Research*, 4(4), 367-38.
- Crouch, C. (2018). *The globalization backlash*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. (2019). *Human diversity in education: A intercultural approach* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Darling-Hammond, L., & Adamson, F., (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Dervin, F. (2017). *Interculturality in Education*. Dordrecht: Springer.
- Dervin, F., Chen, N., Yuan, M., & Jacobsson, A. (2020). Covid and interculturality: First lessons of teacher educators. *Education and Society*, 38(1), 89-106.
- Engel, L. C., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies, and Education*, 17(2), 117-131.
- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R., & Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: A case study of teaching global education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 187-201.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Hauerwas, L., Kerkhoff, S. & Schneider, S. (2021). Glocality, Reflexivity, Interculturality, and Worldmaking: A Framework for Critical Global Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 185-199.
- Hauerwas, L., Skawinski, S. & Ryan, L. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: an analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202-213.
- Helm, F. (2013). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 28-48.
- Huang, R., Helgevold, N., & Lang, J. (2021). Digital technologies, online learning and lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(2), 105-117.
- Hur, J. W., Shen, Y. W., & Cho, M. H. (2020). Impact of intercultural online collaboration project for pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 1-17.
- Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629.
- Kerkhoff, S. N., Dimitriiska, V., Woerner, J., & Alsup, J. (2019). Global teaching in Indiana: A quantitative case study of K-12 public school teachers. *Journal of Comparative Studies and International Education*, 1(1), 5-31.
- Kopish, M. A., Shahri, B., & Amira, M. (2019). Developing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. *Journal of International Social Studies*, 9(2), 3-34.

- Landrum, R. E., Brakke, K., & McCarthy, M. A. (2019). The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(3), 247-253.
- Loizidou, D., & Mangenot, F. (2016). Interactional dimension of online asynchronous exchange in an asymmetric telecollaboration. In S. Jager, M. Kurek, B. O'Rourke (eds.), *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 155-161). Research-publishing.net.
- Martinez, P. (2018). *Claudia Patricia Gómez González (Reminder to Remember)*. Painting, Smithsonian Institute.
- Mullis, I.V., & Martin, M.O. (eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Retrieved 25 gennaio, 2022 Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Mullis, I.V., & Martin, M.O. (eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Retrieved 25 gennaio, 2022, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks>
- O'Connor, K., & Zeichner, K. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 521-536.
- O'Dowd, R. (ed.). (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2018). *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*. Research-publishing.net, 1, 1-23.
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 477-490.
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (eds.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York, NY: Routledge.
- O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer assisted language learning*, 22(2), 173-188.
- OECD (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing/New York, NY: Asia Society.
- Reimers, F. (2017). *Empowering students to improve the world in sixty lessons: Version 1.0*. Creative Space Independent Publishing Platform.

- Reynolds, R., MacQueen, S., & Ferguson-Patrick, K. (2019). Educating for global citizenship: Australia as a case study. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 103-119.
- Rubin, J., & Guth, S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In A. Schultheis, S. Simons (eds.), *Globally networked teaching in the humanities: Theories and practices*. New York, NY: Routledge.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. Basingstoke, UK: Springer Nature.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham: Springer.
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose?: an example from the Asia Society and the OECD. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), 672-677.
- Soong, H., Kerkham, L., Reid-Nguyen, R., Lucas, B., Geer, R., & Mills-Bayne, M. (2020). Reimagining transcultural identity: a case study of field experiences for international preservice teachers. *Teaching Education*, 32(4), 420-436.
- Spires, H. A., Himes, M. P., Paul, C. M., & Kerkhoff, S. N. (2019). Going global with project based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 51-64.
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers toward global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education* 17(2), 112-125.
- Tichnor-Wagner, A. (2017). Inspiring global citizens. *Educational Leadership*, 75(3), 69-73.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2014). *Globally Competent Learning Continuum*. <http://globallearning.ascd.org/wp/editions/global-continuum/continuum.html>
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ukpokodu, O. (2010). Teacher preparation for global perspectives pedagogy. In B. Subedi (ed.), *Critical global perspectives: Rethinking knowledge*

- about global societies* (pp. 121-142). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ullom, C. (2017). Leveraging Technology to Create Mindful Intercultural Learning Experiences in Undergraduate Education. In A. Lee, R. D. Williams (eds.), *Engaging Dissonance: Developing Mindful Global Citizenship in Higher Education* (pp. 129-156). Vol. 9. Emerald Publishing Limited.
- UNESCO (2018). *ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO. Retrieved 25 gennaio, 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- US DOE (2018). *Succeeding globally through international education and engagement*. <https://sites.ed.gov/international/files/2018/11/Succeeding-Globally-Through-International-Education-and-Engagement-Update-2018.pdf>
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Wahlström, N. (2014). Toward a conceptual framework for understanding cosmopolitanism on the ground. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 113-132.
- Warschauer, M. (ed.). (1996). *Telecollaboration in foreign language learning*. University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 77-89.

III.

Nativi digitali e lockdown: la vita digitale dei bambini durante la pandemia tra smartphone e nuova normalità

Digital natives and lockdown: the digital life of children during the pandemic between smartphones and the “new normal”

Paolo Ferri, Chiara Bove, Nicola Cavalli

Università degli Studi Milano Bicocca

Susanna Mantovani

Bambini Bicocca srl

Paola Manzoni, Marina Picca

Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche Lombardia

Abstract

Il paper si propone di esporre i risultati della ricerca “Bambini e lockdown” condotta dalla Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche (SICuPP Lombardia) con la collaborazione di un gruppo di ricercatori dell’Università di Milano-Bicocca (Paolo Ferri e Chiara Bove, docenti del Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa”) e della spin-off dell’Università di Milano-Bicocca “Bambini Bicocca”. Sono stati erogati due questionari. Il primo nel 2020 dopo il Lockdown e il secondo nel 2021 dopo i lockdown parziali dell’inverno. La ricerca ha coinvolto più di 3.500 famiglie nel 2020 e 3200 nel 2021, tutte con bambini di tra gli uno e i dieci anni di età residenti in tutte le province della Lombardia. L’obiettivo della ricerca era quello di indagare i ritmi, le regole, le routine (alimentazione, sonno, gioco, movimento), l’esperienza educativa e didattica e gli stati emotivi dei bambini e dei genitori durante il lockdown (Mantovani e al., 2021, Picca, 2021). In questo articolo approfondiremo più in specifico, a partire dai dati raccolti nelle due indagini (2020, 2021), il rapporto dei bambini con le tecnologie digitali.

The paper aims to present the results of the “Children and lockdown” research project conducted by the Italian Society of Primary

Pediatric Care (SICuPP Lombardia) with the collaboration of a group of researchers from the University of Milan-Bicocca (Paolo Ferri and Chiara Bove, professors of the Department of Human Sciences for training “Riccardo Massa”) and of the spin-off of the University of Milan-Bicocca “Children Bicocca” Children and Lockdown. Two questionnaires were issued. The first in 2020 after the Lockdown and the second in 2021 after the partial winter lockdowns. The research involved more than 3,500 families in 2020 and 3,200 in 2021, all with children between zero and ten years of age residing in all the provinces of Lombardy. The aim of the research was to investigate the rhythms, rules, routines (nutrition, sleep, play, physical activity), the educational and didactic experience and the emotional states of children and parents during the lockdown (Mantovani et al. , 2021, Picca, 2021). In this article we will investigate more specifically, starting from the data collected in the two surveys (2020, 2021), the relationship of children with digital technologies.

Parole chiave: bambini; Covid 19; lockdown; digital technologies.

Keywords: children; Covid 19; lockdown; tecnologie digitali.

1. Introduzione

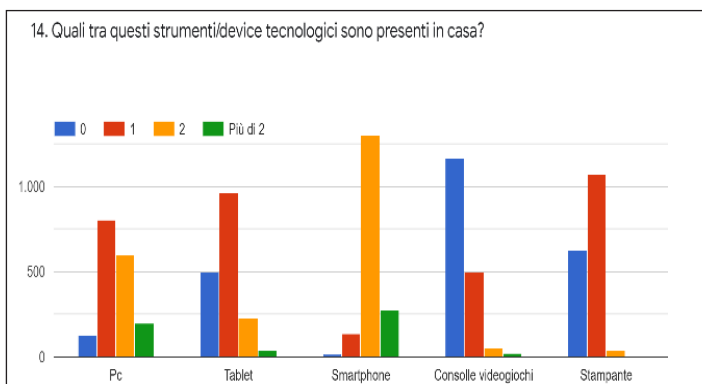
I due anni di pandemia che abbiamo attraversato sembrano aver abbattuto la parete di cristallo che separava, noi adulti e genitori dalle esplorazioni digitali dei nostri figli, spesso condotte in nostra assenza, mentre eravamo al lavoro, e molto spesso senza che ce ne accorgessimo. Il tempo sospeso della pandemia ha reso manifesto come il digitale sia parte integrante dei giochi, delle amicizie, e della vita quotidiana dei nostri bambini. Molti genitori sono rimasti stupiti e spesso preoccupati dalla quantità di ore che i figli hanno trascorso davanti agli schermi. La vita dei “nativi digitali” (Ferri, 2011) tra gli zero e i dieci anni si presenta, a quanto emerge dai nostri dati di ricerca, come un *continuum* di esperienza, in presenza e on-line dove la dimensione digitale è molto sviluppata e inestricabilmente intrecciata con quella reale. E’ proprio questo uno dei temi che è stato indagato, tra gli altri, dalla ricerca “Bambini e lockdown” condotta

dalla Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche (SICuPP Lombardia - Marina Picca, coordinatrice scientifica del progetto per i pediatri) con la collaborazione di un gruppo di ricercatori dell'Università di Milano-Bicocca (Paolo Ferri e Chiara Bove, docenti del Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa") e della spin-off dell'Università di Milano-Bicocca "Bambini Bicocca" (Susanna Mantovani, coordinatrice scientifica). I questionari sono stati erogati nel 2020 dopo il primo Lockdown e nel 2021 dopo i lockdown parziali dell'inverno. La ricerca ha coinvolto più di 3.400 famiglie nel 2020 e 3200 nel 2021³, tutte con bambini di tra gli uno e i dieci anni di età residenti in tutte le province della Lombardia. L'obiettivo della ricerca era quello di indagare i ritmi, le regole, le routine (alimentazione, sonno, gioco, movimento), l'esperienza educativa e didattica e gli stati emotivi dei bambini e dei genitori durante il lockdown (Mantovani e al., 2021, Picca, et.al. 2021). In questo articolo approfondiremo più in specifico, a partire dai dati raccolti nelle due indagini (2020, 2021), il rapporto dei bambini con le tecnologie digitali

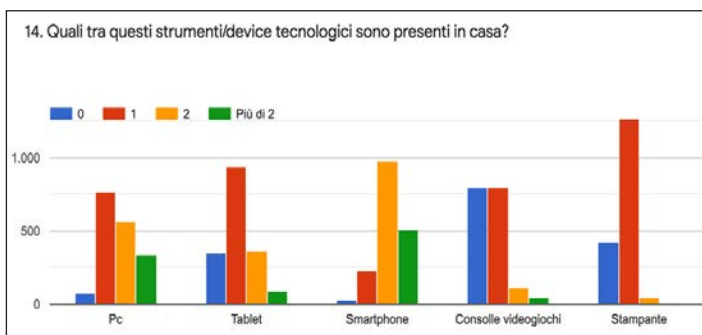
2. Famiglie molto connesse e bambini sempre più sugli schermi

Le case dei genitori dei bambini che abbiamo intervistato sono case dove le tecnologie digitali e di rete sono molto diffuse: un computer, uno o due smartphone, un tablet e/o una stampante sono quasi sempre presenti (*Figura 1 e 2*).

3 I due questionari non sono completamente sovrapponibili, il secondo costituisce un approfondimento ed ampliamento di temi trattati nel primo questionario, solo alcune domande sono state ripetute. La platea dei rispondenti è invece parzialmente sovrapponibile per caratteristiche socio-demografiche ed età.



Bambini da 0-5 anni



Bambini tra 6 e 10 anni

Fig. 1 e 2: strumenti tecnologici presenti nelle case dei bambini lombardi - Ricerca Bambini e Lockdown 2020

In particolare, si segnala la quantità di smartphone, due nella maggior parte dei casi, talvolta tre, quasi mai nessuno. Le famiglie lombarde sono sicuramente più abbienti di quelle di altre regioni ma questo dato è ancora più significativo se è integrato con i dati dell'Istat riguardo alla connessione a Internet dei cittadini italiani tra i ventiquattro e i quarantacinque anni (*Figura 3*).

FIGURA 2. PERSONE DI 6 ANNI E PIÙ CHE HANNO UTILIZZATO INTERNET NEGLI ULTIMI 3 MESI PER CLASSI DI ETÀ. Anno 2018 e 2019, valori per 100 persone di 6 anni e più con le stesse caratteristiche.

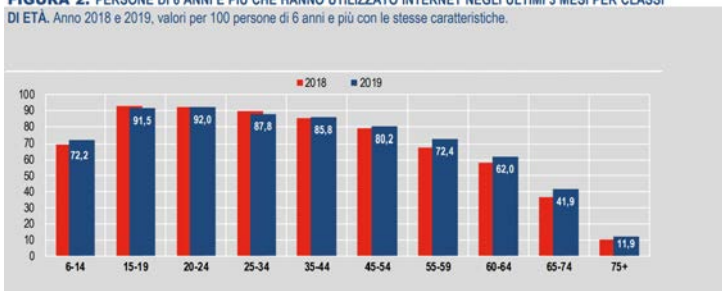


Fig. 3: Utilizzo di Internet in Italia Istat Cittadini imprese tecnologi, 2020

Già nel 2019, prima della pandemia, la diffusione di di Internet in questa fascia di popolazione era superiore al 85 %, e questo ci permette di affermare come le famiglie italiane con figli e figlie tra gli zero(uno) e i dieci anni fossero, e a maggior ragione siano oggi, nella stragrande maggioranza dei casi connesse e come il Web e i dispositivi digitali facessero e facciano parte della loro vita quotidiana. La tecnologia è quindi presente in famiglia, ma anche i bambini sono molto presenti sugli schermi, in particolare è molto interessante notare come questa presenza sia, nella percezione dei genitori, cresciuta molto con il primo lockdown nel 2020 e non sia calata nel 2021, come si sarebbe potuto pensare, vista la ripresa della scuola.

6-11 anni

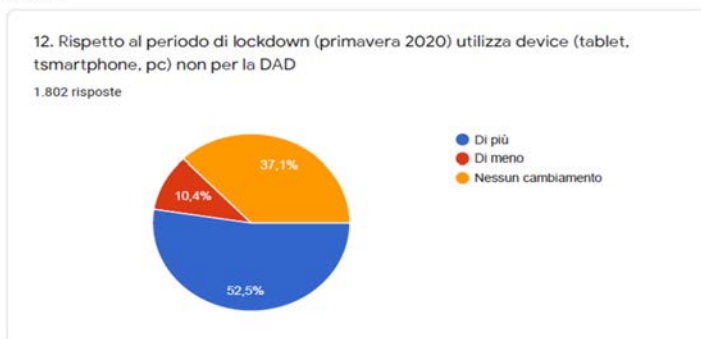


Fig. 4: Presenza sugli schermi dei bambini 6-10 anni nel 2021

I bambini non hanno usato gli schermi solo per la Didattica a distanza (6-10 anni) ma anche per lo svago, l'intrattenimento e il gioco. Nella fascia tra i 6 e 10 anni il tempo sugli schermi risulta decisamente maggiore, sempre nella percezione dei genitori rispetto a quello speso nel 2020.

Ma anche tra i più piccoli questo dato aumenta come dimostrano i grafici (*Bambini e Lockdown, rilevazione 2021*). Conseguentemente più del 52,5 % dei genitori dei bambini tra sei e dieci anni ritiene che questi abbiano passato più tempo sugli schermi e solo il 10,5% dichiara che le loro bambine e i loro bambini sono stati meno impegnati con i device digitali (*Figura 4*).

1-5 anni

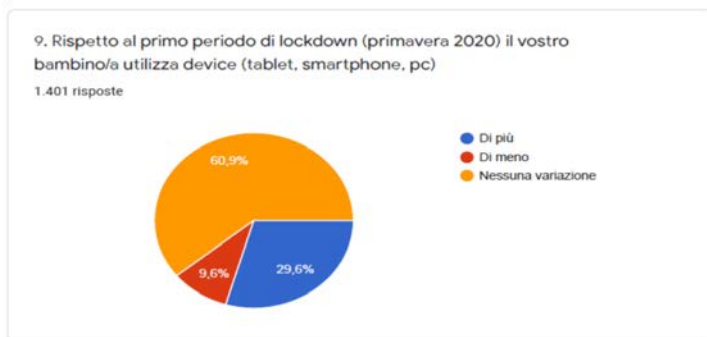


Fig. 5: Presenza sugli schermi dei bambini 0-5 anni nel 2021

Un fenomeno analogo anche se in misura minore avviene anche nei bambini tra gli uno e i cinque anni dove rispetto alla rilevazione del 2020, il 29,6 % dei genitori ritiene che abbiamo aumentato il tempo sugli schermi, il 60,9 ritiene che questo sia invariato e solo il 9,6% ritiene che sia diminuito. L'effetto stanchezza da digitale non è sicuramente presente, anzi si può forse ipotizzare un incremento della "naturalizzazione" nell'uso di strumenti digitali, nella percezione dei genitori. Gli schermi digitali non vengono più percepiti come un qualcosa di "speciale" e occasionale, sono divenuti una delle interfacce con cui si fa esperienza del mondo. Secondo le nostre rilevazioni, poi, il tempo medio trascorso sugli schermi per lo

svago e l'intrattenimento è stato nel 2021 di un'ora e mezzo in media per i più grandi e di quasi un'ora per i più piccoli.

Un dato che deve essere, poi, osservato con particolare attenzione è quello dell'aumentato del possesso di un device digitali. Per i piccoli è quasi raddoppiato passando dal 9,1 al 14,5. Il fenomeno risulta, però, davvero eclatante per i più grandi (tra i 6 e i 10 anni): in questo caso il possesso dei device è cresciuto di quasi tre volte tra i bambini della scuola primaria nel 2021. Possiede un device personale il 58,4% di loro contro il 23,5 % rilevato durante il primo lockdown del 2020, sia esso uno smartphone, un tablet o una console di gioco, portatile o fissa.

4. Che cosa fanno i bambini sugli schermi

Ma che cosa fanno i bambini con gli schermi? Per entrambe le classi di età l'utilizzo principale dei dispositivi digitali riguarda la fruizione di contenuti video (film, cartoni, documentari, video su You Tube) sono visti rispettivamente dal 47,3% (0-5 anni) e dal 58,4% (6-10 anni) dei rispondenti. Tuttavia è cresciuto anche in maniera netta un uso più attivo e interattivo degli schermi. Si segnala, a questo proposito, una maggiore popolarità dell'utilizzo degli strumenti digitali per giocare, e quindi un utilizzo più pro-attivo dei dispositivi digitali che comprende il gioco collaborativo online (si pensi all'enorme popolarità del videogioco *Fortnite* in questo periodo fra i bambini della primaria) e le relazioni sociali attraverso WhatsApp. Spesso poi i videogiochi (Fortnite, Clash Royale) incorporano chat per comunicare con gli altri videogiocatori ed integrano quindi le attività del comunicare con i pari e quella del videogiocare. Il 53,5% dei genitori dei bambini più grandi dichiara, infatti, che i propri figli utilizzano lo strumento digitale per giocare, contro il 20,7% dei bambini più piccoli. Ed è ben rappresentato anche l'utilizzo dei device digitali come strumento di socialità e relazione con i pari, con i familiari e con i parenti (20,7% , 0-5 anni vs 25,9%, 6-10 anni). Si conferma in questo modo che comincia a diventare più importante anche tra i bimbi più piccoli e non solo in età pre-adolescenziale ed adolescenziale. Anche il consumo di televisione è stato

percepito come aumentato dal 39,9% dei genitori dei bambini 6-10 anni e dal 31,3 percento di quelli tra 1 e 5 anni, mentre circa il 47% di entrambe le classi di età lo ritiene invariato e solo il 11,6 (0-5anni) e il 21,9% (6-10 anni) lo ritiene diminuito. Anche in questo caso un dato che conferma la progressiva “naturalizzazione” della vita sullo schermo dei bambini nelle opinioni dei genitori, è molto probabile però che la televisione resti “accesa” anche senza essere “guardata”, cioè mentre i bambini svolgono anche altre attività, una sorta di “sfondo integratore” della vita delle famiglie italiane.

L'insieme di questi dati pone anche molti interrogativi sul significato e sui possibili rischi di un tale “consumo” di media e attività digitali oltre che di televisione da parte dei bambini tra gli 0 e i 10 anni. Quello che pare necessario è una precoce educazione ai nuovi media digitali ed è qui come vedremo nel prossimo paragrafo che entra in gioco la scuola.

5. La scuola sempre più ore sugli schermi, ma con quale metodologia?

Molti insegnanti italiani (Ferri, 2020) si sono dimostrati encomiabili durante la pandemia – almeno una larga parte delle maestre e dei maestri della scuola primaria – e hanno supplito con la dedizione e l'impegno ad una generalizzata carenza di strutture e formazione metodologica sulla didattica aumentata dalle tecnologie. Analizziamo i dati della nostra ricerca riguardo alle opinioni dei genitori delle scuole primarie lombarde sulla Didattica a Distanza e successivamente DDI (Linee guida del MIUR del 26 giugno 2020). È necessario notare, in primo luogo, come una buona percentuale dei genitori che hanno risposto nel 2021, avrebbe preferito che si potesse trovare una soluzione alternativa alla chiusura della scuola (44,8% - 0-5 anni; vs 53% - 6-10 anni). Le motivazioni di questa diffusa percezione sono molteplici e sicuramente possono essere ricercate nella difficoltà e nel “sovraccarico” di tempo ed impegno gravato sui genitori nell'aiutare i loro figli durante il primo Lockdown del 2020. Inoltre, una consistente fetta di rispondenti ha subito pensato alla difficoltà di conciliazione delle necessità lavorative con quelle nell'accudire i figli (28,7% di en-

trambe le classi di età). È plausibile, poi, ipotizzare che questa sensibilità sia dovuta al maggiore, se non esclusivo, ruolo della donna nell'occuparsi dei figli e nell'organizzare le attività familiari. Una conferma implicita è data anche dall'evidenza, sopra riportata, che la stragrande maggioranza dei genitori rispondenti siano donne (93,2% nel 2021 e 93,3% nel 2020). Fatta questa premessa, proviamo ad analizzare i vissuti della Dad e della DDI dei genitori che hanno risposto ai nostri questionari. Le domande che abbiamo posto hanno riguardato le seguenti dimensioni: a. l'impegno orario dei bambini durante la Dad/DDI; b. Gli strumenti e le metodologie utilizzate da maestre e maestri; c. Il tasso di gradimento della Didattica a Distanza/Didattica Digitale Integrata⁴.

a. *I tempi delle didattica a distanza*

Per ciò che riguarda il “tempo di esposizione” agli schermi durante la Didattica a distanza per i bambini della scuola primaria (6-10 anni) possiamo segnalare che rispetto al primo Lockdown del 2020 questo sia aumentato, passando da una media di circa due/tre ore al giorno ad una media tra le tre e le quattro ore (53,4%). Un tale incremento può essere spiegato con un maggior “pratica” degli insegnanti nella gestione della didattica digitale ma anche da un eccessivo utilizzo della didattica frontale nei periodi di lockdown e non. Come vedremo questo è un elemento centrale che è stato rilevato anche a livello nazionale e non solo in Lombardia, ad esempio, nella ricerca nazionale condotta dalla Società Italiana di ricerca e didattica sulla DAD (Sird, 2021).

b. *Gli strumenti e le metodologie utilizzate da maestre e maestri*

L'eccesso di un approccio trasmissivo può essere rilevato anche indirettamente, osservando gli strumenti più utilizzati dagli insegnanti

4 Questi dati si riferiscono alla rilevazione del 2020 (*Ricerca Bambini e Lockdown 2020*).

della primaria durante la Didattica a Distanza e la Didattica Digitale Integrata. Questi strumenti di tipo trasmissivo sono stati: le videolezioni in diretta (72,2 %) e cioè decisamente maggioritarie; i compiti postati sul registro elettronico (57,2%) o via mail (53,4%). Solo il 43% degli insegnanti si è avvalso di un ambiente digitale per l'apprendimento (cioè di una classe virtuale), e quindi di un ambiente di apprendimento che permette interazioni meno statiche, un maggior spazio di negoziazione e di interazione e la possibilità di gestire gruppi di lavoro e laboratori on-line con il tutoraggio diretto e indiretto delle maestre e dei maestri. La maggioranza degli insegnanti lombardi, nel lodevole tentativo di cercare di mantenere il contatto con i bambini, ha scelto, almeno nella maggioranza dei casi, strumenti poco interattivi e che tendono a riprodurre la dinamica della lezione frontale d'aula anche all'interno del nuovo contesto solo digitale dettato dall'emergenza. Questo rappresenta una grave difficoltà perché, per un bambino, una lezione frontale è già piuttosto difficile da fruire anche in presenza e questa difficoltà aumenta esponenzialmente se è solo di fronte ad un video. I dati della nostra ricerca "Bambini e Lockdown" si presentano in linea con la rilevazione nazionale condotta, come accennavamo, dalla Società Italiana di Ricerca Didattica su tutti i livelli del sistema scolastico italiano; il report, citando testualmente afferma: "La Didattica a Distanza non ha favorito strategie didattiche diverse da quelle tradizionali. Le maggiori difficoltà in questo senso sono ricadute sulla scuola dell'infanzia e sulla primaria che tradizionalmente sono più attive della scuola secondaria. In qualche modo la DAD ha riprodotto i limiti della didattica in presenza" (Sird, 2020).

c. *La valutazione dei genitori rispetto alla Didattica a Distanza*

Se analizziamo la valutazione della Didattica a distanza, espressa dai genitori lombardi⁵ troviamo risultati congruenti con quelli che abbiamo esposto più sopra. In effetti la maggioranza dei genitori ha

5 Questi dati sono ricavati dall'indagine 2020.

considerato la Dad come adeguata (41,8%) riconoscendo lo sforzo fatto dalla scuola nel mantenere, attraverso la tecnologia digitale, la continuità didattica anche in un frangente così complesso come quello del Lockdown. I genitori lombardi hanno, però, individuato in maniera molto precisa i limiti della Dad e della DDI. In particolare segnalano come l'approccio nozionistico che ha caratterizzato, nella maggior parte casi, gli interventi delle maestre e dei maestri abbia lasciato poco spazio agli scambi diretti con gli insegnanti dei bambini (41,8%) e conseguentemente abbia richiesto un grosso sforzo per aiutare i figli ai genitori stessi (31,4%) che contemporaneamente si trovavano impegnati nello smart working, per contro il tema dell'eccesso di tempo davanti allo schermo risulta poco presente (9,8 % degli intervistati) in linea con il processo di progressiva "naturalizzazione" della vita sugli schermi dei figli che abbiamo visto essere uno dei tratti significativi che emergono dalle nostre rilevazioni. Il tema della "naturalizzazione" della tecnologia si presta a molteplici letture, da un lato sancisce uno stato di fatto: i "nativi digitali" vivono sugli schermi come vivono nella vita reale e crescendo utilizzano sempre di più gli strumenti digitali. Dall'altro questo dato di fatto presenta anche notevoli elementi di criticità poiché un eccesso di esposizione "acritica" e non "ponderata" agli schermi può rappresentare un grosso problema per tutti i bambini. Tra gli altri si genera un rilevante problema di inclusione e di giustizia sociale soprattutto per le figlie e i figli delle famiglie più svantaggiate. Questo duplice aspetto del fenomeno che abbiamo rilevato emerge anche da un'analisi dei dati che abbiamo sviluppato attraverso il metodo della correlazione di Pearson⁶. Secondo le nostre correlazioni, l'utilizzo dei dispositivi digitali aumenta sensibilmente con il crescere dell'età e, come è facilmente intuibile, con il possesso dello strumento digitale e questo spiega la progressiva "naturalizzazione" del fenomeno della presenza dei bambini sugli schermi riportato da

6 In statistica, l'indice di correlazione di Pearson (anche detto coefficiente di correlazione lineare) tra due variabili statistiche è un indice che esprime un'eventuale relazione di linearità tra esse e cioè la tendenza che hanno due variabili (X e Y) a variare insieme, ovvero, a covariare.

molti intervistati. Allo stesso modo, però, per entrambe le classi di età sia i bambini più piccoli (1-5) sia quelli più grandi (6-10 anni) il titolo di studio dei genitori è significativamente correlata con un minor tempo di utilizzo del dispositivo digitale. È plausibile, perciò, ipotizzare che genitori con titolo di studio più alto, e quindi con status sociale più elevato, possano offrire ai propri figli un ventaglio maggiore di attività integrative “esterne” (sport, musica, laboratori...) e/o nello stesso tempo essere in grado di negoziare più efficacemente il tempo d’uso dei device. Genitori più colti e agiati, poi, possono promuovere un uso più mirato dei dispositivi digitali non solo orientato allo svago o alla fruizione passiva di contenuti on-line ma anche ad altre attività più significative tra le quali la informazione e l’apprendimento. Emerge, perciò, la necessità di politiche scolastiche che garantiscano a tutti i bambini una vera e propria educazione ai media digitali che permetta loro di farne un uso critico e consapevole questo proprio per evitare che solo ai figli delle classi più avvantaggiate sia offerta la possibilità di sfruttare al meglio gli indubbi vantaggi che le tecnologie digitali offrono nel campo degli apprendimenti minimizzandone nello stesso tempo i rischi.

6. Conclusioni: la necessità ineludibile che la scuola educi a alla cittadinanza digitale

I dati della nostra ricerca dimostrano come non si può tornare indietro né imporre divieti legislativi all’accesso al digitale dei bambini. Si tratta, invece, di formare gli insegnanti ma anche i genitori ad educare i piccoli “nativi digitali” ad un uso consapevole e creativo dei dispositivi digitali e del Web. Va, infatti, in ogni modo evitato il rischio che gli schermi dei dispositivi si trasformino in una “baby sitter” o peggio in un “dispenser” di stili di vita standardizzati e di prodotti commerciali, come è già avvenuto per la televisione. Da questo punto di vista sono proprio le evidenze di ricerca che sono emerse durante la pandemia a dimostrare come la scuola italiana, come sistema, non sia ancora preparata a questo compito. Proprio la “forzata” trasposizione in digitale della didattica ed i limiti manifestati dalle sue applicazioni in classe, durante i lockdown, hanno

messo la lente di ingrandimento in particolare rispetto a due ambiti connessi: a. la necessità, sempre più cogente, di abbandonare un approccio “istruzionista”, nozionistico e didascalico all’apprendimento; b. l’esigenza, altrettanto improrogabile, di qualificare e formare metodologicamente e tecnologicamente il corpo docente alla didattica “aumentata dalle tecnologie” (Lucisano, 2020; Girelli, 2020; Ferri, Moriggi, 2019). L’eccesso di video-lezioni frontali e di metodologie trasmissive ha messo in evidenza in maniera molto chiara la necessità, nel solco degli insegnamenti dell’Éducation Nouvelle, di avviare una riflessione su una “nuova scuola” abilitata dalla tecnologia. Una scuola che valorizzi le metodologie laboratoriali, esperienziali e interattive così come il carattere situato, sociale e relazionale dell’apprendimento (Bruner, 1990; Gardner, 1983; Gardner, Davis, 2013; Brown, & Campione, 1994; Papert, 1993; Rogoff, 2003). Una nuova didattica che abbia come sfondo epistemologico un approccio costruttivista all’insegnamento/apprendimento (Laurillard, 2013; Pireddu, 2014; Rivoltella, & Rossi, 2012; Rivoltella, 2013; Midoro, 2016; Ferri, & Moriggi, 2019). È un compito sfidante e complesso ma estremamente necessario oggi e per il futuro, se non vogliamo che le diseguaglianze nell’uso consapevole delle tecnologie digitali si trasformino, domani in esclusione sociale per le giovani e giovani meno fortunati.

Riferimenti bibliografici

- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. The MIT Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press (tr. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk. (tr. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation*. Yale University Press. (tr. it. *Generazione APP. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Feltrinelli, Milano, 2014).
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell’emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Ita-

- liana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.
- Ferri, P. (2021). La “scuola digitale” è stata l’unica possibile durante l’emergenza: ora si tratta di “aumentare digitalmente” la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*, 29 (2), 42-53.
- Ferri, P., (2020a). *Formare i docenti alle tecnologie didattiche per il nuovo anno: le sfide, Agenda Digitale*, Maggio 2020 reperibile al sito <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-aumentata-formare-i-docenti-alle-tecnologie-didattiche-per-il-nuovo-anno-le-sfide/>
- Ferri, P. (2020b). *Il piano Azzolina è una bella rivoluzione per la Scuola: ecco perché, Agenda digitale*, settembre, 2020, reperibile al sito <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-piano-azzolina-e-una-bella-rivoluzione-per-la-scuola-ecco-perche/>
- Ferri, P., & Moriggi (2019). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori.
- Istat (2020). *Cittadini, imprese e nuove tecnologie*, reperibile al sito
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. tr. it. *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli 2015.
- 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.
- Mantovani, S., Bove, C., Ferri, P., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., & Picca, M. (2021). Children ‘under lockdown’: voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 35-50.
- Midoro, V. (2016). *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Milano: FrancoAngeli.
- Papert, S. (1993). *The children’s machine: Rethinking school in the age of the computer*. BasicBooks, 10 East 53rd St., New York, NY 10022-5299; tr. it. *I bambini e il computer*, a cura di A. Bellomi, Rizzoli, Milano, 199.
- Picca, M., Manzoni, P., Milani, G. P., Mantovani, S., Cravidi, C., Mariani, D., Mezzopane, A., Marinello, R., Bove, C., Ferri, P., Macchi, M., & Agostoni, C. (2021). Distance learning, technological devices, lifestyle and behavior of children and their family during the COVID-19 lockdown in Lombardy: a survey. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1), 1-6.

- Pireddu, M. (2018). *Social learning: le forme comunicative dell'apprendimento*. Milano: Guerini scientifica.
- Rivoltella, P.C. & Rossi, P.G. (2012). *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C., Garavaglia, A., Ferrari, S., Carenzio, A., Bricchetto, E., Petti, L., & Triacca, S. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato* (pp. 5-241). Brescia: La scuola.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford university press (tr. it. *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2004).
- Sird (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.

IV.

La scuola per la cittadinanza digitale del futuro: valutazione ex-post per la formazione degli insegnanti**Schooling for the digital citizenship of the future: ex-post evaluation for teacher training**

Francesco Maria Melchiori, Luigi Piceci, Anna Maria Mariani*UNICUSANO, Telematica Roma***Abstract**

Questo contributo è costruito intorno alla una valutazione ex-post di una ricerca pilota che ne ha analizzato tutte le diverse ma complementari fasi: una prima parte che ha affrontato la definizione del quadro teorico per promuovere le competenze di cittadinanza digitale, lo sviluppo di uno strumento di misurazione e i metodi di formazione specifici riguardanti gli insegnanti (già in servizio o ancora in formazione, n=351); una seconda fase incentrata su un intervento formativo in cui il protocollo di formazione è stato somministrato a un piccolo campione di partecipanti volontari (n=40). Le prove e i risultati di tutte le fasi (cioè la selezione del quadro teorico, la validità e l'affidabilità dello strumento di misurazione e la dimensione dell'effetto dell'intervento) sono stati affrontati seguendo la metodologia della ricerca valutativa. Per quanto riguarda ogni attività, la valutazione ex-post si è concentrata, in particolare, sui criteri, i risultati, i punti di debolezza e di forza finalizzati a consentire la riprogettazione di futuri interventi su scala più ampia.

This proposal is built as an ex-post evaluation of a pilot research encompassing all the different but complementary phases: a first stage that addressed the definition of the theoretical framework to foster digital citizenship competences, the development of a measurement tool and the specific training methods regarding digital citizenship skills for teachers (already working or on still training, n=351); a second stage focused on a pilot study where the training protocol was administered to a small sample of voluntary

participants (n=40). Evidence and results of all the phases (i. e. theoretical framework selection, validity and reliability of the measurement tool and effect of the protocol) were addressed following the evaluation research methodology. Regarding each activity, the ex-post evaluation focused, in particular, on the criterions, the outcomes, the weakness and strength points allowing the redesign of future interventions on a larger scale.

Parole chiave: cittadinanza digitale; valutazione ex-post; experiential learning; mindfulness.

Keywords: digital citizenship; ex-post evaluation; experiential learning; mindfulness.

1. Introduzione

La questione dell'educazione alla cittadinanza porta a considerare una visione trasformativa che deve far fronte alla complessità delle problematiche con interventi e investimenti appropriati. È possibile considerare che già nella presentazione dei "Principi di adesione", cioè la Carta della LIEN (1921), fosse presente una visione dinamica dell'educazione in quanto nei principi, in particolare a riguardo l'educazione sociale come dettagliato successivamente da Ferrière (1925) in cinque punti, si prevedeva lo sviluppo di una alleanza internazionale di educatori, insegnanti, ragazze, ragazzi e genitori, con lo scopo di formare i giovani alla moralità, alla solidarietà e all'aiuto reciproco anche attraverso i compiti sociali. I principi di adesione determinarono la necessità di centrare la direzione di ricerca in modo da contribuire alla definizione di possibili modalità di intervento educativo e della loro valutazione complessiva. Se al tempo l'obiettivo della Lega, quindi, era quello di formare i componenti di una repubblica scolastica, in cui gli allievi si formassero come capi o come soggetti di una comunità che collaborano effettivamente al buon funzionamento dell'insieme in vista del progresso spirituale di ogni individuo, questo obiettivo è da considerare tutt'ora centrale per tutti

i sistemi di istruzione e formazione dei Paesi dell'Unione Europea, con in aggiunta un livello di complessità che forse neanche era possibile immaginare per gli studiosi del tempo. Infatti, facendo riferimento solo agli ultimi trent'anni si può constatare come si sia accentuato l'interesse degli stakeholders, e quindi della comunità scientifica, nel riconoscere una evoluzione longitudinale dei costrutti di riferimento che, in risposta ai processi di globalizzazione e la configurazione in senso sempre più multiculturale delle odierne società nelle diverse articolazioni, sono stati elaborati per dotare di strumenti di interpretazione adeguati non solo i professionisti direttamente coinvolti nei percorsi di formazione, accoglienza e di integrazione, ma tutti coloro che lavorano e operano in un mondo di servizi (educativi, sociali, socio-sanitari, di orientamento ecc.) ormai interdipendente. Occorre ricordare che agli inizi degli anni Novanta, l'educazione per le Life Skills (WHO, 1993) si pose l'obiettivo principale di sviluppare un comportamento positivo e adattivo sostenendo gli individui a praticare e coltivare abilità psicosociali che possono ridurre il rischio e capitalizzare un comportamento costruttivo (Nasheeda et al., 2019). L'approccio proposto per l'educazione alle competenze di vita si basava su come i giovani imparavano dalle loro esperienze e dalle persone che li circondano. Attingendo alla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura, le abilità vengono apprese attraverso l'interazione, l'elaborazione e la strutturazione delle esperienze. Pertanto, le life skills sono progettate per essere insegnate attraverso l'apprendimento esperienziale come il gioco di ruolo, la modellazione e la pratica. Seppure lo scopo iniziale è quello di dotare gli individui in contesti svantaggiati di conoscenze appropriate sui comportamenti a rischio e sviluppare abilità come la comunicazione, l'assertività, la consapevolezza di sé, il processo decisionale, il problem solving, il pensiero critico e creativo per proteggerli da abusi e sfruttamento, vengono poi declinate in approcci diversi che, ad esempio, promuovono abilità positive di rifiuto e un processo decisionale efficace riguardo a fumo, alcol, abuso di droghe nei cosiddetti paesi occidentali (Campbell-Heider et al., 2009). Su questo nucleo vengono successivamente strutturate le competenze chiave di cittadinanza (Veldhuis, 1997; Euridyce, 2005) con un'educazione che deve estendere le conoscenze, le competenze (sociali, intellettuali,

tecnologiche), gli atteggiamenti (rispetto per la diversità culturale e politica, rispetto per l'argomentazione razionale, interesse per gli affari della comunità) e i valori (democrazia, giustizia, stato di diritto) e stimolare la partecipazione oltre i confini ristretti dell'educazione civica. La successiva e più recente configurazione, l'educazione alla cittadinanza nel 21° secolo, come proposto anche dalla Partnership for 21st Century skills comprende tre dimensioni distinte. L'alfabetizzazione civica che mira a preparare tutti gli studenti ad avere una partecipazione attiva ed efficace come cittadini. La Cittadinanza Globale che mira a espandere e arricchire il concetto di cittadinanza per includere le sfide e le opportunità globali, e la Cittadinanza Digitale che riguarda la competenza di sfruttare il mondo digitale mantenendo allo stesso tempo la sicurezza online. Così, il cittadino del nuovo millennio dovrebbe essere: informato, impegnato e attivo; alfabetizzato nelle materie civiche; competente nelle materie accademiche di base e nella conoscenza interdisciplinare, come l'alfabetizzazione ambientale; l'alfabetizzazione finanziaria, economica, commerciale e imprenditoriale e l'alfabetizzazione sanitaria; capace di partecipare in modo sicuro, intelligente, produttivo e responsabile al mondo digitale (Torney-Purta & Vermeer, 2004). La non linearità delle relazioni tra teorie e evidenze di ricerca in questo ambito ha di fatto portato ad una frammentazione degli "sforzi" formativi finalizzati al rafforzamento delle competenze collegate alla cittadinanza globale (Ahmed & Mohammed, 2021), ad una scarsa consapevolezza delle sfaccettature ad essa collegate (Life Skills e Digital Skills su tutte), e ad una mancata meta-riflessione sugli studi condotti per un miglioramento progressivo ed il raggiungimento di un framework condiviso (se di qualcosa di realmente "globale" si vuole discutere).

2. Analisi di sfondo e fasi della ricerca pilota

Lo sviluppo tecnologico degli ultimi vent'anni, con particolare riferimento all'uso personale di tecnologia digitale per la comunicazione, smartphone e tablet, e rete internet, ha portato alla contestualizzazione del termine di cittadino digitale in funzione della responsabi-

lizzazione dell'uso dei mezzi di comunicazione di massa resi accessibili dagli stessi strumenti tecnologici. Un cittadino digitale, pertanto, è un individuo che, attraverso lo sviluppo di un'ampia gamma di competenze, è in grado di impegnarsi attivamente, positivamente e responsabilmente nelle comunità on e offline, siano esse locali, nazionali o globali (Richardson & Milovidov, 2019). Questa concezione si basa sul Quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica del Consiglio d'Europa e sui risultati del programma di lunga data da esso promosso Education for Democratic Citizenship, che integra il manuale di alfabetizzazione Internet come parte di un approccio coerente all'educazione dei cittadini per la società del futuro. In Italia, l'Agenda Digitale per l'informatica nella Pubblica Amministrazione 2020-2022 (AGID) e il Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 puntano su azioni per supportare la trasformazione digitale nella popolazione, sia in termini di strumenti che di competenze. In questa prospettiva il sistema d'istruzione e formazione, compreso il terzo livello, occupa un ruolo chiave e nel nostro paese, in particolare, necessita di ulteriori adeguamenti per sostenere i cambiamenti della rivoluzione digitale in corso (PNSD, pp. 17-20). L'adeguamento passa primariamente attraverso la sensibilizzazione e la formazione di insegnanti e studenti ed è volto ad aumentare, oltre la consapevolezza sui rischi, le innumerevoli opportunità che il mondo digitale offre. Cogliere le opportunità rappresenta una sfida culturale e non solo accesso e reperibilità di infrastrutture tecnologiche. In particolare, gli insegnanti dovrebbero sentire la necessità di essere cittadini digitalmente consapevoli, per poter assumere la responsabilità di fare acquisire la stessa competenza ai loro studenti e le istituzioni d'istruzione e formazione formali dovrebbero garantire un ambiente fisico e virtuale favorevole all'apprendimento in un'ottica globale. Evidenze di ricerca hanno dimostrato che la consapevolezza globale degli insegnanti ha un impatto sull'identificazione della cittadinanza globale degli studenti e l'approvazione dei valori e dei comportamenti prosociali degli studenti (Gibson & Reysen, 2013), suggerendo la necessità che i programmi formativi, progettati anche dai decisori politici, dovrebbero includere interventi diretti agli insegnanti. Questo contributo è costruito intorno ad una valutazione ex-post di una ricerca pilota che,

partendo da queste considerazioni, si è incentrata sullo sviluppo e assessment delle competenze digitali negli insegnanti. Per far questo, come vedremo nel prossimo paragrafo, ne ha analizzato secondo un framework adattato ad hoc tutte le diverse ma complementari fasi. Nella prima ha affrontato la definizione del quadro teorico per promuovere le competenze di cittadinanza digitale, lo sviluppo di uno strumento di misurazione e i metodi di formazione specifici riguardanti gli insegnanti (già in servizio o ancora in formazione, $n=351$). Questo perché in ambito educational vi sono diversi questionari valutativi delle Competenze Digitali che presentano come principale criticità quella di non considerare altre dimensioni che occorre valutare in un processo complesso come quello educativo e delle competenze di cittadinanza in particolare (Petrucco, 2019). Sui dati raccolti è stata effettuata un'analisi fattoriale confermativa (AFC) per studiare la replicabilità della struttura fattoriale ottenuta dall'AFE; i risultati hanno mostrato indici di adattamento molto soddisfacenti per la struttura monofattoriale ipotizzata. In particolare, il valore ottenuto del Chi quadrato ($= 388.8$, $df = 189$, $p < .001$) e gli indici di adattamento ($CFI = .988$, $TLI = .0987$, $SRMR = 0.069$, $RMSEA = 0.055$) sono molto positivi e coerenti. Anche i risultati delle analisi relative alla validità di contenuto e di costrutto sono risultati adeguati e hanno completato il quadro dell'attendibilità molto robusta dello strumento di misurazione. La seconda fase dell'indagine ha visto la realizzazione di un percorso formativo psicoeducativo volto al rinforzo e/o sviluppo delle competenze digitali di 40 docenti di ruolo, in servizio attivo o in formazione. Per tale percorso è stato possibile testare le due seguenti ipotesi: (H1) un intervento formativo in approccio misto (conoscenze secondo modello Digicomp2, experiential learning e mindfulness) produrrà un miglioramento delle competenze dei partecipanti e non influirà su sottodimensioni non direttamente interessate dall'intervento; (H2) la relazione nomologica tra i costrutti considerati rilevanti, in base alla letteratura citata, sarà confermata dal pattern di correlazione tra le variabili empiriche rilevate. I risultati ottenuti hanno prodotto evidenze a conferma di entrambe le ipotesi di ricerca. La conclusione di questo studio brevemente riassunta ha reso possibile lo sviluppo dell'ulteriore riflessione che si caratterizza come una valutazione ex-post di tutte le

fasi della progettazione degli strumenti di misurazione per la valorizzazione e dei metodi formativi e delle competenze acquisite per la cittadinanza digitale da parte di docenti della scuola, con ricadute per gli studenti in formazione.

3. La valutazione ex-post per la sostenibilità dell'intervento

In ambito educativo la valutazione ex post viene effettuata dopo il completamento del processo formativo con lo scopo di analizzare se e come il progetto abbia raggiunto gli obiettivi prefissati, nonché di rappresentare soluzioni migliorate per interventi simili in futuro. Questo tipo di analisi tiene in considerazione i benefici prodotti, l'apprendimento e le modifiche del comportamento indotte, senza trascurare la riproducibilità del percorso formativo analizzato. La stessa metodologia è stata applicata agli step della ricerca precedentemente presentata considerando innanzitutto le realizzazioni (breve termine), tipo lo strumento di misurazione o il protocollo dell'intervento formativo, nel qual caso tende a misurare le conformità del prodotto rispetto alle previsioni. In questa prospettiva, quanto esposto nel paragrafo precedente rispetto agli outcomes delle diverse fasi, può essere assimilato a questo livello di valutazione come a rendere conto dell'uso delle risorse rispetto alle attività svolte. La griglia in figura 1 e 2 riporta nel dettaglio criteri e punti di forza e debolezza a completamento dell'analisi.

Applicato ad un processo di ricerca scientifica, la valutazione a medio termine si focalizza sull'identificazione e delimitazione degli output veri e propri alla conclusione, nel nostro caso, delle attività che siano tecnico-metodologiche o di intervento formativo. Questo tipo di valutazione è la più diffusa e si avvale di metodi differenti tra loro, ma ampiamente consolidati, e nel nostro caso si è adattato il modello CIPP (Contesto, Input, Processo, Prodotto) che viene a configurarsi come un possibile modello a cui fare riferimento sia per la capacità di "integrare" vari aspetti, dimensioni e attori coinvolti nel processo valutativo sia per la possibilità di applicazione del modello in chiave di valutazione di impatto. Quest'ultimo può essere ricondotto agli effetti a medio termine in relazione agli obiettivi più

generali che hanno originato l'indagine e del grado di raggiungimento degli effetti attesi. Utilizzando gli strumenti di verifica empirica, ad esempio, sui partecipanti alle attività di ricerca allo scopo di raccogliere tutte le informazioni possibili/necessarie sul giudizio da dare circa la validità interna ed esterna, ma anche l'efficacia dell'intervento formativo nel suo complesso, e su come il disegno della ricerca possa essere modificato/migliorato per rafforzare le evidenze scientifiche prodotte.

La riflessione sul livello a lungo termine (quello della sostenibilità) in questo caso non completamente raggiungibile in considerazione dell'impianto della ricerca pilota, è la più complessa ma è almeno delineabile dalle indicazioni dei livelli inferiori e progettabile per le implementazioni successive (dalla generalizzabilità all'efficienza, fino a comprendere ricadute nelle pratiche professionali o nelle istituzioni). Questo livello ha il compito di segnalare sia le innovazioni che far emergere i cambiamenti inattesi, e sarà approfondito nello specifico solo con alcuni casi per spiegare il meccanismo euristico e mantenere la brevità della trattazione,

Ad esempio, rispetto al primo step riportato in figura 1, la valutazione ex-post ha messo in evidenza una debolezza del framework teorico costruito per l'indagine, che è risultato incompleto nel dar conto di dimensioni rilevanti come la responsabilità e l'integrità che successivamente sono state suggerite come possibili variabili latenti contribuenti alle variazioni dei comportamenti rilevate. Contemporaneamente, l'innovazione in questa fase è costituita dalla scelta delle fondamenta del modello in modo da assicurarne la trasferibilità almeno a livello europeo, non producendo l'ennesimo schema ex-novo condannato ad essere scarsamente supportato o adottabile.

Panel 4 | Francesco Maria Melchiori, Luigi Piceci, Anna Maria Mariani

PRIMO STEP	CRITERI	AZIONI	OUTCOMES	PUNTI DI DEBOLEZZA	PUNTI DI FORZA
SCELTA DEL FRAMEWORK DELLE COMPETENZE DI CITTADINANZA DIGITALE	ADEGUATEZZA	RIFERIMENTO QUADRO EUROPEO DIGICOMP2.1	ADATTAMENTO DEL FRAMEWORK DELLE COMPETENZE DI CITTADINANZA DIGITALE	INCOMPLETEZZA DELLE FACETS DELL OGGETTO DI STUDIO (RESPONSABILITA', INTEGRITA' ETC.)	TRASFERIBILITA' A LIVELLO EUROPEO
	SECONDO STEP				
CREAZIONE DELLO STRUMENTO DI MISURAZIONE DELLE COMPETENZE DI CITTADINANZA DIGITALE	VALIDITA' DI CONTENUTO	2 ADATTAMENTI INDEPENDENTI DI ESPERTI E CONFRONTO	MESSA A PUNTO DELLO STRUMENTO CON TRADUZIONE E ADATTAMENTO LINGUISTICO	PRESENZA DI TERMINOLOGIA TECNICA CHE PUO' DETERMINARE CONTENT-RELATED BIASES	ACCORDO INTER-VALUTATORI
		VALUTAZIONE DELLA CONGRUENZA DEGLI ITEM	VERIFICA DELLA ESAUSTIVITA' E RILEVANZA DEGLI ITEMS RISPETTO AL MODELLO	ITEMS DELL'AREA_1 RIVEDIBILI	SCALA PER AUTOVALUTAZIONE MOLTO DETTAGLIATA
	ATTENDIBILITA' (COERENZA INTERNA)	ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA E CONFERMATIVA	PROVA DELLO STRUMENTO CON VERIFICA DELL'UNIDIMENSIONALITA', STABILITA' E CONSISTENZA INTERNA	ASSENZA DI VERIFICA DELL'ATTENDIBILITA' COME STABILITA' NEL TEMPO	INDICI DI COERENZA INTERNA MOLTO ELEVATI
	VALIDITA' DI COSTRUTTO (DISCRIMINANTE E CONVERGENTE)	ELABORAZIONE DELLA MATRICE DI RELAZIONI NOMOLOGICHE	DISCUSSIONE DEGLI ANDAMENTI DELLE CORRELAZIONI RISPETTO ALLE IPOTESI	SCALE PER VALIDITA' DISCRIMINANTE NON CONTRAPPOSTE	PATTERN COERENTE CON LE IPOTESI

Fig. 1: Griglia di valutazione per le prime due fasi dello studio

In figura 2, un altro caso esemplare da sottolineare è quello della metodologia didattica adottata, che l'introduce degli elementi relativi al critical thinking, alla negoziazione, ma anche pratica di mindfulness, per aumentare l'autoefficacia e la riduzione dei bias attenzionali (Flook et al., 2013). Questa innovazione è stata molto apprezzata dai docenti partecipanti e è risultata molto molto appropriata considerando che le competenze di cittadinanza globale (che ricomprende quelle digitali) coinvolgono la conoscenza di sé, l'autogestione e le abilità sociali suscettibili a queste modalità formative alternative. La valutazione dei "cambiamenti inattesi" in questo caso hanno riguardato l'impossibilità di valutare il grado di validità interna dello studio, ma anche l'impossibilità di stimare le ricadute effettive nella didattica pratica dei docenti partecipanti.

TERZO STEP	CRITERI	AZIONI	OUTCOMES	PUNTI DI DEBOLEZZA	PUNTI DI FORZA
PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI UN INTERVENTO FORMATIVO DI RAFFORZAMENTO DELLE COMPETENZE DI CITTADINANZA DIGITALE	SELEZIONE DEI COSTRUTTI RILEVANTI, DELLA METODOLOGIA E DELLE ATTIVITA' DIDATTICHE	FORMAZIONE PER DOCENTI CON ATTIVITA' LEGATE ALLA FORMAZIONE TECNICA EXPERIENTIAL LEARNING E MINDFULNESS	OTTO INCONTRI DI 60 MINUTI SU PIATTAFORMA ZOOM A CADENZA SETTIMANALE E LEARNING QUES TRA UNA LEZIONE E LA SUCCESSIVA	CAMPIONE LIMITATO. MANCANZA DI GRUPPO DI CONTROLLO. NECESSITA' DI AUMENTARE I COSTRUTTI INDAGATI	CRAP TEST, INFORMED ACTIVE CITIZENSHIP, NEGOTIATION, CRITICAL THINKING
	EFFICACIA DELL'INTERVENTO (DIMENSIONE DELL'EFFETTO)	DISEGNO DI RICERCA PRE-POST	CONFRONTO TRA MEDIE PER CAMPIONI DIPENDENTI (MISURATE CON LO STRUMENTO SVILUPPATO ALLO STEP 2 E ALTRE SCALE VALIDATE)	ASSENZA DI UNA VALUTAZIONE DELLE VARIABILI PREDITTRICI (REGRESSIONE LINEARE MULTIPLA)	RIPRODUCIBILITA' E MIGLIORAMENTO IN OTTICA MIXED-METHODS

Fig. 2: Griglia di valutazione per la terza fase dello studio

4. Conclusioni

Le analisi riportate nel paragrafo precedente possono essere considerate come un tentativo di affrontare le gravi carenze riguardanti la credibilità dei positivi risultati di ricerca empirica sul tema delle competenze di cittadinanza digitale e globale come riportato da una recente sintesi della letteratura (Ahmed & Mohammed, 2021). Ad esempio, la principale criticità evidenziata nella maggior parte degli studi precedenti si è basata su misure soggettive di efficacia. Su questo punto le indicazioni contenute nella valutazione ex-post del secondo step dell'indagine si concentrano sullo strumento di misurazione obiettivo suggerendo accortezze metodologiche specifiche per il suo miglioramento. Ulteriore problematicità evidenziata dagli autori della revisione sistematica sono i metodi e i disegni di valutazione utilizzati nei programmi valutati come vulnerabili a molteplici minacce (scarsa attenzione di attenzione alle informazioni demografiche dei partecipanti, mancanza di gruppi di controllo abbinati etc.).

Le riflessioni sul complesso del disegno della ricerca e sui risultati ottenuti in un'ottica di valutazione ex-post delle conseguenze attese e inattese definiscono le direzioni future di indagine più ampie rispetto a questo progetto pilota. Attualmente è in fase di preparazione un progetto formativo per docenti e formatori, derivato da quello utilizzato nella prima sperimentazione, che potrebbe essere utilizzato per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale e globale e del relativo pensiero critico oramai ritenuto necessario per poter essere pienamente cittadini digitali e non rimanere soltanto degli immigrati digitali (Prensky, 2001).

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, E. I., & Mohammed, A. (2021). Evaluating the impact of global citizenship education programmes: A synthesis of the research. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/17461979211000039>
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a

- scuola: Una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), 59-62.
- Campbell-Heider, N., Tuttle, J., & Knapp, T. R. (2009). CE FEATURE: The Effect of Positive Adolescent Life Skills Training on Long Term Outcomes for High-Risk Teens. *Journal of Addictions Nursing*, 20(1), 6-15. <https://doi.org/10.1080/10884600802693165>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2017). *Citizenship education at school in Europe, 2017*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>
- European Commission. Joint Research Centre. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>
- Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. Pour l'ère nouvelle. *Revue internationale d'éducation nouvelle*, 4, 15, 4-8.
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Educ.*, 7(3), doi:10.1111/mbe.12026.
- Gibson, S. A., & Reysen, S. (2013). Representations of global citizenship in a school environment. *International Journal of Education Research*, 8, 116-128.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: Come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 22, 6. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- Petrucchio, C. (2019). Digital competence assessment in an informal online environment: a transformative experience using wikipedia. *Italian Journal of Educational Technology, IJET-ONLINE FIRST*. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1035>
- Piceci, L., Mariani, A.M., Melchiori, R., & Melchiori, F.M. (2021). Development and validation of a scale for measuring teachers' digital citizenship literacy. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 5, 2, ISSN 2532-3296 ISBN 978-88-6022-411-8

- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants* part 1. On the Horizon, 9, 1e6
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, rights online*. Council of Europe.
- Segreteria Tecnica del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- Torney-Purta, J., & Vermeer, S. (2004). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators*. Denver, CO: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. Strasbourg: Council of Europe, 1997, document DECS/CIT (97) 23.
- WHO. (1993). *Life skills education in schools*. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2.

V.

**L'attualità di Célestin Freinet nella scuola italiana:
verso uno studio di caso**

The relevance of Celestin Freinet in Italian schools: a case study

Angela Maltoni

Insegnante Scuola Primaria, Genova

Antonella Lotti

Università di Modena e Reggio Emilia

Alessio Surian

Università di Padova

Abstract

Questo contributo si sofferma sui principi della pedagogia di Célestin Freinet e descrive una esperienza, ormai consolidata, realizzata da un'insegnante ligure che si ispira a Freinet e ne adatta le tecniche ricercando coerenza con l'approccio cooperativo e rilevanza in chiave contemporanea, dando vita ad una biblioteca scolastica (alternativa al libro di testo) e prestando attenzione alle seguenti quattro dimensioni: il riconoscimento e alla valorizzazione dell'eterogeneità degli alunni del gruppo classe; la concretezza dei contenuti affrontati, intercettando i desideri degli alunni e le loro esperienze di vita; la collaborazione fra alunni; la valorizzazione del lavoro svolto in classe, in un rapporto di reciproca collaborazione fra alunni e insegnante

This paper focuses on the principles of Célestin Freinet's pedagogical principles and describes a well-established experience by a Ligurian teacher who is inspired by Freinet and adapts its techniques techniques, seeking coherence with the cooperative approach and contemporary relevance. A school library (alternative to the textbook) and paying attention to the the textbook) and paying attention to the following four dimensions dimensions: the recognition and enhancement of the heterogeneity of the pupils in the class group; the concreteness of the contents contents, intercepting the pupils' wishes and their life experiences and their life experiences;

collaboration between pupils; valuing the work done in class, in a relationship with the students. Work done in class, in a relationship of mutual collaboration between pupils and between pupils and teacher.

Parole chiave: biblioteca scolastica; Célestin Freinet; cooperazione educativa; corrispondenza scolastica.

Keywords: school library; Célestin Freinet; educational cooperation; school correspondence.

1. Introduzione

Questo contributo si sofferma sui principi della pedagogia di Célestin Freinet e descrive una esperienza, ormai consolidata (iniziata nel 2007), realizzata da una insegnante ligure che si ispira a Freinet prestando attenzione alle seguenti quattro dimensioni: il riconoscimento e alla valorizzazione dell'eterogeneità degli alunni del gruppo classe; la concretezza dei contenuti affrontati, intercettando i desideri degli alunni e le loro esperienze di vita; la collaborazione fra alunni; la valorizzazione del lavoro svolto in classe, in un rapporto di reciproca collaborazione fra alunni e insegnante. Rendere la scuola un luogo di crescita e di formazione della persona ci spinge tutt'oggi a guardare a pedagogisti del passato come Célestin Freinet, un maestro nato alla fine dell'800 e vissuto nei primi sessant'anni del secolo scorso: è tra quelli che hanno lasciato teorie e pratiche ancora attuali, ponendo le basi di una pedagogia scientifica fondata sulla sperimentazione, l'innovazione e la ricerca sul campo. Secondo Freinet (1994), la scuola è "la base della cittadinanza attiva, un'officina di idee dove ognuno è impegnato a produrre sapere autentico, non standardizzato, nella logica dell'elaborazione di un sapere vivo, trasversale e trasferibile lontano da un apprendimento meccanico, sterile e incapace di fornire strumenti critici". Il modello freinettiano di "scuola popolare" basata sul lavoro cooperativo è trasferibile anche nelle classi delle scuole italiane e può essere il punto di partenza per l'attuazione

di una didattica inclusiva, soprattutto in contesti multiculturali. I tratti salienti del lavoro didattico di Angela Maltoni vengono descritti qui di seguito in prima persona con l'ausilio di nove immagini che intendono veicolare la dimensione materiale del lavoro svolto in classe, frutto della collaborazione fra insegnante ed alunni e fra gli stessi alunni.

2. Dalla didattica “tradizionale” al cambiamento

Non saprei dire con precisione quando ho maturato l'idea di un cambiamento nel mio modo di praticare e concepire la didattica. Di sicuro non è stata una decisione improvvisa. Probabilmente ha preso corpo man mano che mi rendevo conto dei limiti di un approccio tradizionale e universalistico applicato in un tessuto socio-culturale e linguistico di una scuola multi-complessa come quella in cui lavoravo e in cui continuo a operare. Prima di abbracciare la pedagogia Freinet, nelle mie classi le difficoltà di apprendimento non erano poche e si evidenziavano soprattutto nella lingua italiana. In alcuni bambini percepivo una sorta di rassegnazione e di cronica mancanza di motivazione: erano, per dirla con le parole di Andrea Canevaro (2006), «un insieme di diversità che chiedono all'insegnante uno spazio affettivo e di pensiero per ogni singolo». Pur consapevole di dover essere io a cercare le strategie per coinvolgerli maggiormente, mi rendevo tuttavia conto di non avere la preparazione per rispondere alle loro richieste implicite ma anche, purtroppo, esplicite. Proprio a questo proposito, Bruno Ciari (1973) scrive: «Ai 'perché' dei fanciulli si risponde evasivamente, si cerca di sbrigarsela con una spiegazione sommaria e talvolta inconsistente, o spesso non si risponde neanche. Nella scuola il fanciullo deve trovare tutt'altro clima, ogni sua domanda deve subito trovare risposta, e non solo verbalistica. Si tratta quindi di metterlo in condizioni di fare domande, e non per semplice vezzo o gioco, ma per un problema che è sorto in lui». In questa fase di ricerca del metodo ero rimasta colpita da un'affermazione di Enrico Bottero (2007) che, in qualche modo, andava nella stessa direzione e mi suggeriva di continuare a “cercare” la mia strada: «Credo possa esserci d'aiuto ritornare alle esperienze dei pedagogisti-inse-

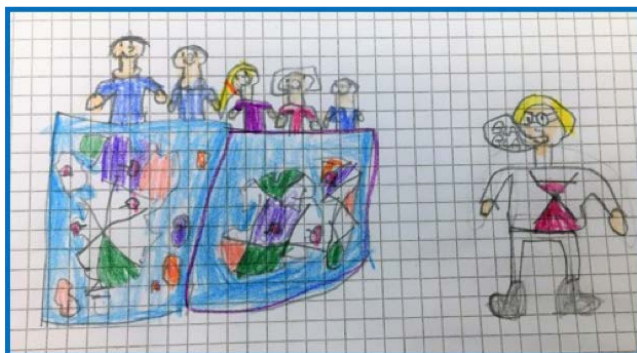
gnanti, detentori di un sapere che non si acquisisce applicando teorie generali ma provando e riprovando, secondo quel processo naturale chiamato da Freinet “*expérience tâtonnée*” [...] che non è semplice ricerca per tentativi ed errori. È un sapere situato, personale, che nasce nella cooperazione sociale». Sentivo proprio l’esigenza di cambiare metodologia e sguardo pedagogico. Spesso mi tornava in mente la metafora di “Pollicino nel bosco” narrata da Andrea Canevaro (1976) e di quei bambini che una volta entrati nel “bosco-scuola” si trovano in difficoltà, si perdono «e non sanno più tornare a casa» perché lungo il sentiero hanno lasciato tracce troppo fragili. Quegli stessi bambini che «passano la giornata nel bosco (scuola) e [...] imparano tante cose [...] ma alla fine conoscono anche la paura di non sapersi orientare. [...] Il bosco diventa il posto pauroso in cui si perdono, senza riconoscere le proprie tracce, sempre estranei e sempre respinti». Il cambiamento, quindi, è stata la molla per la ripartenza. E la scelta di seguire le pratiche Freinet si è rivelata giusta e adatta al mio nuovo modo di intendere la didattica.

3. La cooperazione alla base della pedagogia Freinet

La pedagogia cooperativa così come la intendeva Célestin Freinet parte dall’eterogeneità degli alunni del gruppo classe. Questa condizione si adatta perfettamente alle classi attuali, in cui la “diversità”



e la sua necessaria valorizzazione dovrebbe essere uno dei punti di partenza per la progettazione didattica. Non tener conto delle differenze significa abbracciare la pedagogia dell'alunno "standard", i cui limiti si evidenziano nell'esclusione e nell'aumento delle disuguaglianze. Tener conto delle differenze oggi non vuol dire solo progettare attività individualizzate – sia pur svolte nella forma cooperativa – ma valorizzare i singoli in base alle loro caratteristiche e capacità, scegliere particolari modalità organizzative anche per le attività collettive, organizzare gruppi in cui tutti sono attivi e contribuiscono a creare conoscenze comuni. Nella classe cooperativa gli apprendimenti si realizzano sempre chiedendo al bambino di assumersi delle responsabilità. «Nella misura in cui avremo organizzato il lavoro senza ridurlo a una catena meccanica» – afferma Freinet (1964) – «avremo risolto nello stesso tempo i più importanti problemi di ordine e di disciplina. È un modo di mettere in relazione il destino di ciascuno, il progetto di ogni allievo e quello del collettivo classe. È ciò che unisce una persona alle altre, ciò che permette, allo stesso tempo, la costruzione del soggetto e di ciò che è comune a tutti». «Non basta dire "cooperare"» – è sempre Freinet (1964) – «per risolvere il delicato problema della modernizzazione dell'insegnamento. Si coopera per realizzare un certo lavoro, ma il successo di questa operazione dipende in definitiva dal valore tecnico, sociale e umano che gli individui attribuiscono al suo scopo». È qui dunque che entra in gioco il ruolo dell'insegnante "animatore", che stimola gli apprendimenti ma sa anche mettersi da parte in modo che siano

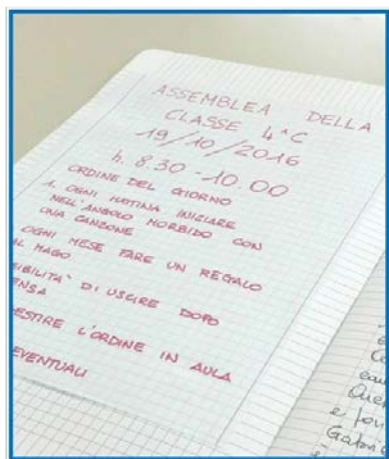


i bambini il vero motore. «L'insegnante» – sottolinea Enrico Bottero (2007) – «non fa lezione ma segue il lavoro mentre procede, consigliando e suggerendo in modo non invasivo. Tuttavia non può esimersi dal fare una sorta di “lezione a posteriori”: infatti solo al termine delle attività dà una mano a completare le ricerche e a colmare eventuali lacune».

4. L'assemblea scolastica come pratica di cittadinanza attiva

L'assemblea è uno dei principali strumenti di cooperazione e cittadinanza attiva internamente al gruppo classe. In questo modo la classe e i suoi componenti diventano fautori delle loro scelte e ognuno pratica “cittadinanza attiva”. La consapevolezza che ne consegue è quella di essere partecipi delle decisioni che li vede coinvolti direttamente. Anche se inizialmente si tratta di piccole cose, come ad esempio decisioni legate alle attività da svolgere durante la ricreazione, ognuno trova spazio di espressione e può esercitare la propria libertà di pensiero. Non si tratta di un semplice circle time ma di una tecnica ben codificata e sperimentata, di un momento periodico nel quale i ragazzi hanno diritto di proposta e critica, un luogo realmente decisionale che interagisce direttamente con la vita della



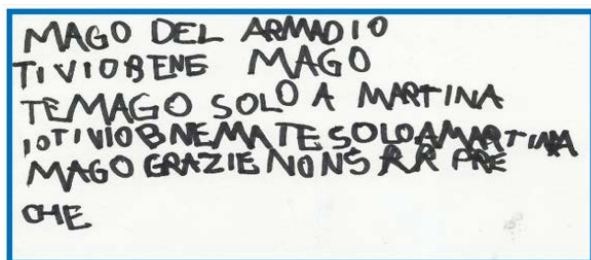


classe. «La democrazia di domani si prepara con la democrazia a scuola», chiude idealmente il cerchio Freinet (1969). «Un regime scolastico autoritario non può formare cittadini democratici». Lo scopo principale di questa pratica è far conoscere in modo attivo i valori democratici della convivenza civile, favorendo lo sviluppo di autonomia e responsabilità personale in un ambito di solidarietà, cooperazione, tolleranza e pensiero critico.

5. La pratica delle “tecniche”

Da quando, oltre quindici anni fa, ho iniziato il percorso di sperimentazione didattica ed educativa “Insieme per un futuro più equo”, nelle mie classi ho approcciato – seppur con una certa gradualità – le varie tecniche e pratiche didattiche ispirandomi alla pedagogia di Célestin Freinet. L'applicazione delle “tecniche” significa rivoluzionare la struttura dell'insegnamento, con un'impostazione ben diversa da quella della scuola tradizionalmente trasmissiva. Intanto l'ambiente in cui si svolge la didattica deve necessariamente diventare “ambiente di vita”, studiato e predisposto con spazi stimolanti; ci vuole poi attenzione – specie in contesti fortemente multiculturali – a predisporre «un ambiente favorevole alla comunicazione verbale, che è la base di ogni sostegno linguistico» (Filtzinger, 2006). L'uti-

lizzo di tecniche come la redazione del giornalino scolastico, la corrispondenza interscolastica, le conferenze, i laboratori – così come suggerito da Freinet –, portano valore aggiunto alla didattica quotidiana e creano una forte motivazione all'apprendimento «perché sfuggono ad ogni schema predeterminato e si pongono nella tensione di una continua evoluzione, di un incessante perfezionamento».



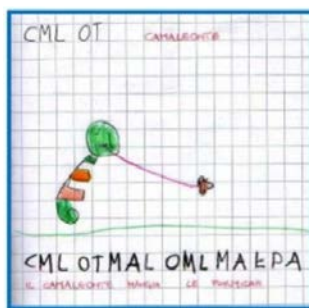
6. La corrispondenza interscolastica

La corrispondenza interscolastica è stata creata e utilizzata da Freinet – ma praticata anche, solo per citarne alcuni, da Bruno Ciari, da Mario Lodi, da don Milani – per ovviare soprattutto all’isolamento culturale e sociale degli studenti di campagna. Secondo me anche oggi vale la pena coltivare questa pratica per stimolare la redazione di testi liberi che favoriscano lo scambio di pensieri, idee e fatti. La comunicazione tra pari – rispondere, per esempio, alla lettera di un coetaneo – è un grande stimolo per imparare a decifrare e comprendere. E quindi a scrivere. Come teorizzava il pedagogista francese, in questo modo gli alunni vengono messi nella condizione di diventare protagonisti e produttori delle loro conoscenze, di scambiarsi esperienze personali, di stringere amicizie a distanza. La cooperazione e il lavoro di gruppo sono il punto focale delle tecniche di Freinet, che li considera elementi costanti «e presenti in tutti i livelli e in tutte le tecniche egualmente basate sul presupposto della collaborazione, dello scambio, del dialogo fra gli esseri umani» (Pettini, 1973). La cooperazione risulta ancor più fondamentale e facilita la corrispondenza scolastica quando – insieme – si deve pensare e successivamente elaborare la risposta collettiva a una lettera ricevuta. Nelle mie



classi, dove da anni le provenienze sono tra le più varie, ho cercato di “esportare” questa attività veicolandola non solo verso altre città italiane ma anche verso Paesi molto lontani dal nostro. In questo caso la corrispondenza è stata utilizzata come iniziativa didattica di scambio e ha favorito la circolazione di informazioni, documenti, testi in dialetto o in una lingua diversa dalla propria. In una classe multiculturale tutto questo porta a un ampliamento del punto di vista dei singoli bambini, stimola la curiosità verso le culture “altre” facilitando al tempo stesso anche il superamento degli stereotipi. La corrispondenza prevede, oltre alla preparazione delle lettere, l’elaborazione e la creazione di una serie di materiali accessori che agevolano una maggiore conoscenza e permettono di trovare più punti di contatto con gli “amici di penna”. La busta con le lettere contiene infatti anche il giornalino di classe – altro elemento caratterizzante le tecniche di Freinet –, fotografie e video di presentazione della scuola e dei singoli alunni. Tutte queste attività sono importanti perché permettono ai bambini di familiarizzare con le diverse realtà degli “altri” e di arricchire di stimoli la loro curiosità. La corrispondenza ha inoltre fatto sì che anch’io potessi stringere rapporti con docenti che operano in realtà educative spesso molto diverse dalla mia e con i quali c’era solo una conoscenza superficiale. Come afferma Aldo Pettini, questa pratica didattica non deve riguardare solo i bambini ma deve coinvolgere anche gli insegnanti in modo che «le classi corrispon-

denti riescano veramente a compenetrarsi» (Pettini. 1973). Un'attività, quindi, che col passare del tempo è diventata il motore di un intenso scambio di esperienze didattiche e di confronto pedagogico. Nelle mie classi le corrispondenze sono state e continuano a essere sia individuali – ognuno ha un “amico di penna” fisso – che collettive, soprattutto nel caso di non omogeneità del numero di alunni. Scrivere e rispondere alle lettere comporta nei bambini un'assunzione di responsabilità nei confronti dell'altro perché, come sostiene Andrea Canevaro (1997), «scriversi è un impegno».



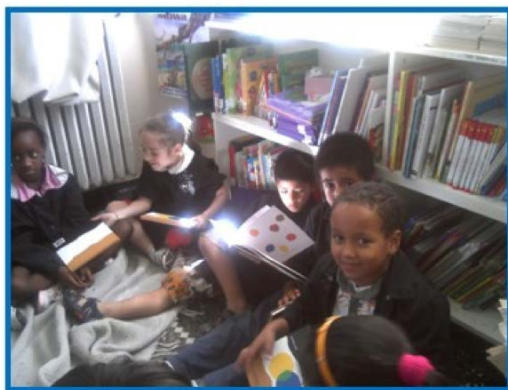
7. Il giornalino scolastico

Anche se non rientra tra le materie, la realizzazione del giornalino scolastico è parte integrante della pedagogia Freinet. Il Maestro francese adottò questa tecnica nel 1925 come metodo per insegnare a scrivere meglio e per aumentare la motivazione dei suoi alunni. Il “libro di vita” – viene chiamato anche così – è l’evoluzione del testo libero: una raccolta di contributi dei singoli rielaborati collettivamente, stampato dalla tipografia scolastica, con l’obiettivo di fondere apprendimento, lavoro, creatività, attività manuale ed intellettuale. Come afferma lo stesso Freinet (1962), «i bambini hanno bisogno

del vostro sguardo, della vostra voce, del vostro pensiero. Hanno bisogno di parlare a qualcuno che li ascolti, di scrivere a qualcuno che li legga e li capisca, di produrre qualcosa di utile e di bello che è l'espressione di tutto quello che di generoso e superiore portano in sé stessi».

8. Il “Metodo Naturale”

Nella pratica didattica è indispensabile focalizzare l'attenzione su un insegnamento a misura di bambino, nel rispetto dell'ambiente sociale e culturale in cui vive e delle sue potenzialità; sulla valorizzazione del lavoro svolto in classe, in un rapporto di reciproca collaborazione fra alunni e insegnante; sulla concretezza dei contenuti affrontati, che devono “nascere” dai reali bisogni degli alunni e dalle loro esperienze di vita. In un tempo in cui gli adulti danno poco spazio alla conversazione con i più piccoli c'è la necessità di partire dal bambino, ascoltando le sue esperienze pregresse così come i suoi pensieri attuali. Parallelamente, occorre anche allontanarsi dall'imposizione dei contenuti calati dall'alto e da sistemi di valutazione che non rispettano il singolo alunno, in modo che ogni bambino sia artefice della propria conoscenza, lasciandogli il tempo e lo spazio necessari per sviluppare la sua operatività concreta. Una didattica basata quindi sul “tatônnement”, che porti alla sco-



perta, proprio come aveva previsto Freinet nelle fasi di acquisizione della scrittura e della lettura, lenta ma continua delle conoscenze: un «procedere poco a poco», in cui tempi e ritmi sono dettati dai reali bisogni dei bambini. Si tratta di un passaggio obbligato, per recuperare quella motivazione che sta alla base non solo dell'apprendimento ma anche dell'insegnamento. Allo stesso modo non è semplice convincere i genitori – spesso fermi a quella che è stata la loro esperienza scolastica – che ci sono tecniche e metodologie del passato attualissime, in grado di agevolare e facilitare l'apprendimento. Il bambino è intrinsecamente motivato ad apprendere il linguaggio orale in quanto desideroso di comunicare con gli altri esseri umani. Freinet, nel suo libro “Le tecniche di vita”, afferma che il bambino apprende la lingua scritta in modo del tutto “naturale” procedendo per tentativi, imitando modelli proposti e soprattutto spinto da una grande motivazione: «Dobbiamo convincerci del fatto» – sostiene – «che il bambino non è affatto terra vergine che attende le maestranze, ma un complesso di una vita ricca e tumultuosa, un torrente che non è che la sua origine, ma che reca in sé tutte le promesse del suo avvenire». Secondo Bernard Schneuwly, esperto di didattica della lingua, «le origini del linguaggio scritto si trovano in numerose pratiche quotidiane e per il suo apprendimento è soprattutto importante la fase definita “preistorica” della scrittura, quando il bambino – prima ancora di capire il meccanismo di scrivere – tenta di elaborare un suo metodo partendo dal disegno, fino a dare senso ai segni che trova diffusi ovunque». L'adozione alternativa al libro di testo – sostituito da una fornita biblioteca scolastica, necessaria per la pratica del Metodo Naturale – spesso destabilizza i genitori. È compito del docente far comprendere loro quanto sia necessario oggi differenziare le letture e adattare alle reali curiosità dei bambini. In questo senso la collaborazione scuola-famiglia diventa ancor più necessaria e imprescindibile per costruire un percorso utile e sereno.

9. Conclusioni

Il mio percorso professionale è stato ed è segnato ancora oggi da molti dubbi e tante domande che spesso hanno trovato risposta in un'at-

tenta lettura delle norme, delle indicazioni e dei documenti ministeriali. Molto di quello che andavo cercando, quindi, era già scritto. Bastava raccogliere gli input e adattarli al contesto in cui mi trovavo a operare, adottando alcune linee teoriche con il desiderio di cambiare, di osare e di mettermi in gioco. Resta però una domanda, più ricorrente di altre: qual è la metodologia migliore per un determinato contesto e per “quel” gruppo di bambini? Pur consapevole che a questo interrogativo – legittimo – non ci sia una risposta certa, il quesito continua in qualche modo a ripresentarsi e a farmi riflettere sul mio operato. Questa ricerca di “utopiche certezze” a volte mi fa sorridere. Ripenso allora a don Milani (1998), quando diceva: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda. Non bisogna preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola ma di come bisogna essere per potere fare scuola. Bisogna avere le idee chiare in fatto di problemi sociali e politici, non bisogna essere interclassisti, ma schierati». Anche attraverso il suo pensiero ho trovato conferma, ancora una volta, dell'impossibilità di darmi una risposta definitiva. Perché, come afferma Shulman (1992), «il sapere pedagogico non può essere un sapere tecnico, l'educazione è una pratica e le decisioni pratiche non sono deducibili da principi generali». Certo, «una buona teoria dell'educazione dovrebbe saper indicare» – secondo Luigina Mortari (2013) – «una direzione per quelle esperienze che consentono a ogni soggetto il massimo di attualizzazione possibile delle proprie possibilità esecutive [...], ma nessuna è capace di fornire una risposta esaustiva e certa». Sono quindi arrivata a pensare – pur consapevole che diverse variabili possono influenzare il risultato finale, e pronta se necessario a rimettermi in gioco – che ogni insegnante debba elaborare le proprie modalità d'insegnamento cercando di “tessere”, quasi in un ordito, le diverse teorie pedagogiche, la pratica e l'esperienza didattica, i bisogni del territorio e quelli dei bambini, le esigenze oggettive della scuola e una buona dose d'istinto. Questo è quel che ho cercato di fare in questi anni, nella convinzione che «l'insegnante non è né un semplice pratico né un semplice teorico» – il pensiero è di Enrico Bottero – «ma colui che cerca di coniugare teoria e pratica nella sua azione».

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1998). *Progetto Lorenzo. Centro Documentazione Don Lorenzo Milani*. Vicchio (FI): Scuola di Barbiana.
- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1997). *Freinet: Dialoghi a distanza, in Movimento di Cooperazione Educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili compresi)*. Trento: Erickson.
- Ciari, B. (1973). *I modi dell'insegnare*. Roma: Editori Riuniti.
- Filtzinger, & O. Traversi, O. (2006). *La scuola dell'accoglienza – Gli stranieri e il successo scolastico*. Roma: Carocci Faber.
- Freinet, C. (1962). *I detti di Matteo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1964). La vie internationale de notre mouvement. *Tecniche de vie*, 29.
- Freinet, C. (1969). *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C. (1994). L'Éducation du travail. In C. Freinet, *Euvres pédagogiques*. Paris: Seuil.
- Meirieu, P. (2021). *Per una scuola della cittadinanza*. In E. Bottero, *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi* (p. 13). Roma: Armando.
- Mortari, L. (2013). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pettini, A. (1968). *Célestin Freinet e le sue tecniche* (pp. 81, 132, 133). Firenze: La Nuova Italia,
- Salis, F. (2016). Competitività e cooperazione. L'eredità di Freinet nelle pratiche didattiche cooperative inclusive. In A. Goussot (ed.), *Per una pedagogia di vita. Célestin Freinet: ieri e oggi. Pedagogie attive* (p. 230). Foggia: Edizioni del Rosone.
- Shulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman, *Case methods in teacher education*. Teachers College Press.
- Tamagnini, G. (1999). Il Movimento di Cooperazione Educativa ritrova le sue radici. In E. Catarsi, *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Milano: La Nuova Italia, Milano, Movimento di Cooperazione educativa.

VI.

Per un'educazione nuova ci vuole (anche) una valutazione nuova*
For a new education we need (also) a new assessment

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

Uno degli apporti più significativi dell'Educazione Nuova è stato quello di porre il bambino al centro della sua educazione e, in particolare, lo studente al centro della scuola. Nello scenario contemporaneo tali principi sono, almeno idealmente, pienamente accettati anche se la loro traduzione sul piano operativo risulta ancora un'opera incompiuta soprattutto in campo valutativo. Nelle pratiche valutative quotidiane, infatti, gli studenti sono coinvolti raramente in modo attivo. La sfida di ridurre il gap fra teoria e pratica è dunque pienamente attuale: nel testo sono descritte alcune esperienze di ricerca-formazione mirate ad accompagnare tale cambiamento affiancando sul campo i docenti. La riflessione congiunta da parte dei ricercatori e degli insegnanti può infatti fornire stimoli utili ad arricchire il dibattito e a rilanciare piste di lavoro percorribili nella formazione.

New Education places the student at the center of the school and of his education: these principles are today considered fundamental in any educational field. Anyway moving from theory to practice is not so simple in particular regarding assessment affair. Usually teachers manage the assessment process and in their way of doing students are rarely asked to play an active role. The paper deals with some action-research experiences that have involved in-service tea-

* L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata congiuntamente dalle Autrici. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti sono da attribuire il paragrafo 2 e 3; a Cristina Lisimberti l'introduzione e il paragrafo 4; le conclusioni sono state stese insieme.

chers with the common aim to support their action for enhancing students' involvement in the assessment processes. A teachers and researchers jointly reflection on these experiences can enrich the scientific debate and suggest new paths for training.

Parole chiave: valutazione; Educazione Nuova; ricerca-formazione; scuola.

Keywords: assesement; New Education; action-research; school.

1. Introduzione

L'Educazione Nuova pone il bambino al centro della sua educazione e, in particolare, lo studente al centro della scuola. Tale concezione, che parte da Rousseau si è fatta strada nel tempo e ha trovato nei Trenta Punti proposti da Ferrière al Convegno di Calais una sintesi illuminante. Il messaggio di fondo pare pienamente accettato nello scenario contemporaneo nel quale la centralità del bambino e dello studente sono considerati, almeno a livello di principio, elementi imprescindibili: nessuna azione educativa, formativa e didattica è infatti pensata e presentata opponendosi a questa concezione di fondo. Coerente con questa lettura è la sollecitazione a passare dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento (Barr & Tagg, 1995; Fry, Ketteridge & Marshall, 2008) assumendo come punto di vista prioritario quello dell'alunno anziché esclusivamente quello del docente. Porsi in questa prospettiva significa rimettere in discussione non solo modi di fare e di agire ma, ancor prima, modi di pensare e di pensarsi nella relazione educativa. Si tratta di un mutamento faticoso che richiede di essere intenzionalmente sostenuto accompagnando tutti gli attori in gioco per attualizzare il messaggio dell'Educazione Nuova.

2. La valutazione come banco di prova

Assicurare centralità allo studente nel suo itinerario formativo diviene particolarmente sfidante nel momento in cui ci confronta con il compito valutativo. Da sempre la valutazione ha rappresentato, per motivi diversi, “una spina nel fianco” tanto per i docenti quanto per gli studenti e le loro famiglie; in qualche modo l’idea di adottare un approccio student centred, facendo dell’alunno un protagonista attivo e non un destinatario passivo, trova nelle pratiche valutative adottate nel fare scuola quotidiano un banco di prova.

In letteratura vi è convergenza nel considerare la valutazione una risorsa per l’apprendimento (Coggi, 2019; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2017); molti studi hanno dimostrato infatti che essa influisce in modo rilevante sulla qualità dell’apprendimento degli studenti al punto da indurre Boud ad osservare che «students can, with difficulty escape from the effects of poor teaching, they cannot escape the effects of poor assessment» (Boud, 1995, p. 35). La valutazione spesso rappresenta per studenti, sia in senso positivo che negativo, una chiave di lettura della storia formativa personale; il suo potere si esprime non solo a breve termine orientando le strategie di studio e l’approccio al sapere (Rust, 2002; Lizzio, Wilson & Simons 2002; Romainville, 2004; Gibbs & Simpson, 2005; Boud, 2006; Boud & Falchikov, 2007; Boud & Dochy, 2010) ma anche a medio e lungo termine indirizzando le decisioni future sia nel campo della prosecuzione degli studi sia in quello delle scelte professionali. Particolarmente rilevanti sono in tal senso le parole di Pellerey quando osserva che «i riflessi [...] degli eventi valutativi non solo influiscono sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sulla stima degli adulti e dei compagni, sul tipo di rapporto instaurato tra insegnanti e allievi e tra questi ultimi, sulle scelte contingenti e su quelle più durature. Inoltre, il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori – o disvalori – che vengono a poco a poco interiorizzati sia dal soggetto sia dalla comunità locale, sia dalla società più in generale» (Pellerey, 1994, p. 132).

In altri termini il modo di accostarsi e di agire la valutazione ri-

flette e, al tempo stesso, concorre a definire la propria idea di educazione; il docente attraverso il fare valutativo quotidiano comunica, spesso in modo implicito, il suo modello di apprendimento che lo studente impara in fretta a riconoscere e al quale cerca di conformarsi (Maccario, 2012).

3. Una pluralità di vie

Rendere gli studenti, di qualsiasi età, soggetti attivi all'interno del processo valutativo è, come osservato, una tappa obbligata per andare oltre le dichiarazioni di principio.

Questo compito, oggettivamente complesso (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011; Tino & Grion, 2019; Viganò, 2020), richiede infatti innanzitutto un cambio di prospettiva significativo da parte di tutti gli interlocutori coinvolti, a partire dalla rinegoziazione del potere di chi valuta. Se il docente, per un verso, deve rinunciare a parte del suo potere, fare spazio e riconoscere una prospettiva diversa dalla propria (Huba & Freed, 2000; Lamote & Engels, 2010), gli studenti, per l'altro, sono sollecitati ad assumere nuovi ruoli di responsabilità e di impegno ai quali non sempre sono abituati (Boud, Cohen, & Walker, 1993; Lisimberti & Montalbetti, 2016). Entrambi, in altre parole, devono essere disposti ad abbandonare le rispettive comfort zone.

Prima di costruire strategie operative occorre cominciare a pensare al compito valutativo come ad un processo di cui non è responsabile soltanto il docente ma che richiede, per essere portato a buon fine e per essere di supporto all'apprendimento, un ingaggio reale degli studenti. Ciò presuppone che sia stabilito un patto sulla valutazione condividendo a monte il senso da assegnare al processo, stabilendo regole di funzionamento cui attenersi nelle diverse pratiche valutative e rendendo gli esiti oggetto di confronto e di lavoro in un quadro di impegno condiviso e di corresponsabilità.

In particolare, per rendere attuativo tale patto è necessario assicurare due prerequisiti fondamentali ai quali gli insegnanti debbono essere opportunamente formati:

- rendere chiara, esplicita e comprensibile la valutazione anche per lo studente: il che implica, naturalmente, che la valutazione sia stata definita in termini chiari e rigorosi in tutti i suoi aspetti e che sia stato chiarito il tipo di impiego che si farà della valutazione effettuata dallo studente;
- fornire anche allo studente le risorse/competenze necessarie per poter esercitare il compito valutativo richiesto: il che implica individuare spazi, tempi e modalità di formazione per rendere effettivo e attuativo l'esercizio dell'attività valutativa.

Sul piano concreto, l'agency dello studente può declinarsi secondo modalità diverse e assumere focus valutativi differenziati (Montalbetti, 2020): sé stesso e la propria prestazione, i pari, i servizi fruiti.

Nei contesti scolastici più aperti all'innovazione sono già rintracciabili esperienze che traducono sul campo tali intenzioni. Ne sono un esempio, sostenute anche da sollecitazioni normative, le esperienze di autovalutazione nelle quali lo studente è chiamato ad osservarsi dall'esterno prendendo le distanze dal proprio modo di essere e di agire per formulare un giudizio sul processo e/o sul prodotto (Mariani, 2013). Il medesimo protagonismo è rintracciabile anche nelle pratiche di valutazione fra pari ove costui ha l'opportunità di agire, al tempo stesso, il ruolo di valutatore e di valutato; in qualità di soggetto valutatore sperimenta e tocca con mano la responsabilità e l'impegno richiesti dal processo valutativo, quando è valutato da un compagno è sollecitato ad aprirsi al confronto con il giudizio altrui dal quale può trarre stimoli per prendere coscienza della parzialità del suo punto di vista (Karami & Rezaei, 2015). Anche nella prospettiva della qualità lo studente può essere chiamato in causa come valutatore del servizio fruito (Grion & Grosso, 2012; Spencer & Schmelkin, 2002), in particolare della didattica. Si tratta di esperienze eterogenee accomunate però dalla volontà di dar voce alla prospettiva degli studenti ai fini del miglioramento del sistema (Grion & Cook-Shater, 2013; Bill & Melinda Gates Foundation, 2012).

Sottesa alle direzioni di lavoro brevemente richiamate vi è la convinzione che coinvolgere in modo attivo gli studenti nel processo valutativo sia un compito indispensabile non solo per garantire la loro

effettiva centralità in una parte core del fare scuola quotidiano ma anche per offrire loro l'occasione di imparare a valutare e valutarsi; tale competenza infatti rappresenta per costoro una risorsa importante poiché è un asset strategico per la maturazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015; Montalbetti, 2020; Tino & Grion, 2019).

Come osservato, intraprendere questa strada andando oltre le pur apprezzabili esperienze di nicchia diffuse a macchia di leopardo richiede un cambio di paradigma affatto automatico che non può essere imposto per via normativa ma che va preparato e costruito partendo dal basso in modo condiviso, stabilendo un'alleanza con quanti operano sul campo. In tale prospettiva possono essere particolarmente preziose forme di accompagnamento formativo rivolte agli insegnanti, attraverso la messa in atto di sperimentazioni, che si affianchino ai processi di lavoro reali e aiutino a re-interpretarli e re-inventarli ispirandosi ad un nuovo patto sulla valutazione che faccia perno sulla centralità dello studente.

4. Dal dire al fare: lo studente al centro dei processi di valutazione

Formare gli insegnanti secondo la prospettiva delineata è un compito sfidante anche in considerazione delle fragilità ancora presenti in parte del corpo docente italiano circa questi aspetti. Gli spazi di lavoro per passare dalla teoria alla pratica sono molto ampi e interpellano chi, per mandato istituzionale come le Università, è incaricato della formazione degli insegnanti. Di seguito sono presentate tre esperienze di collaborazione scuola-Università, nell'ambito delle quali gli studenti sono stati posti al centro dei processi valutativi. I casi, promossi nell'ambito del CeRiForm (Centro studi e Ricerche sulle politiche della Formazione- Università Cattolica del Sacro Cuore) non sono da considerarsi come paradigmatici, piuttosto costituiscono esempi di possibili modalità concrete per avviare, in contesti e con modalità eterogenee, pratiche che pongano lo studente al centro dei processi educativi e valutativi. L'interesse delle esperienze, più che nelle azioni valutative specifiche poste in essere di volta in

volta, è dunque da ricercarsi nelle modalità attraverso le quali gli insegnanti sono stati accompagnati nella sperimentazione di tali pratiche. Assumendo la logica della ricerca-formazione (Asquini, 2018), infatti, gli insegnanti sono stati indotti non solo a partecipare alla sperimentazione di modalità di valutazione “diverse” rispetto a quelle poste in essere nelle scuole di riferimento ma sono stati altresì accompagnati nella riflessione critica sulle esperienze svolte, nell’auspicio che ciò potesse aiutarli a comprenderne pienamente il senso e l’importanza anche in vista di ulteriori implementazioni.

La presentazione è articolata attorno ad alcuni punti fondamentali: dopo una breve introduzione volta a chiarire lo *scenario* e il contesto di riferimento ed una breve descrizione del *progetto*, l’attenzione si concentra sulla descrizione del *ruolo svolto dallo studente* all’interno del processo valutativo e su quello dell’*università*.

4.1 *Progetto “Accompagnare le scuole nella valutazione delle attività di Alternanza Scuola-Lavoro”*

Lo scenario. L’introduzione dei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (ora PCTO) in tutte le scuole secondarie di II grado (L.107/2015) ha imposto anche ai Licei italiani l’esigenza di progettare e implementare tali dispositivi formativi. Passata la prima fase di emergenza, durante la quale le scuole hanno dovuto predisporre un sistema del tutto nuovo, queste si sono progressivamente interrogate circa le modalità valutative da impiegare per riconoscere, valorizzare e valutare i percorsi fruiti (Lisimberti & Montalbetti, 2019).

Il progetto. Per far fronte alle richieste crescenti e ai bisogni formativi espressi dalle scuole circa tali aspetti, il CeRiForm ha proposto un percorso di accompagnamento volto a fornire un supporto di carattere metodologico alle scuole (a.s. 2018/19). Hanno aderito 4 Licei lombardi ciascuno dei quali ha individuato un gruppo di lavoro composto da 6-8 docenti che ha partecipato attivamente alle attività fungendo da raccordo con il collegio docenti. Il percorso formativo si è svolto nel corso di un intero anno scolastico durante il quale sono stati calendarizzati 7 incontri formativi intervallati da fasi di lavoro da parte dei gruppi. Ciascuna scuola ha ricostruito innanzi-

tutto il modello di ASL e il dispositivo valutativo in uso nell'istituto, circa i quali non sempre vi era piena consapevolezza nemmeno all'interno del gruppo. La riflessione critica su tali aspetti, svolta sia all'interno del gruppo scuola sia in forma collaborativa con le altre scuole aderenti al percorso e con i formatori, ha portato a far convergere gli interessi su un interrogativo comune: come valutare in maniera efficace le competenze acquisite dagli studenti nei contesti real life? Pur pervenendo a soluzioni operative diverse, tutte le scuole hanno riconosciuto l'esigenza di predisporre un sistema di valutazione integrato all'interno del quale trovassero opportuno spazio e riconoscimento il punto di vista: del tutor aziendale; del collegio docenti, dello studente.

Il ruolo dello studente nella valutazione. Tutte le scuole aderenti hanno progettato modalità e strumenti specifici per rilevare e valorizzare il punto di vista degli studenti. Accanto ad alcune forme di valutazione del gradimento dell'esperienza fruita, le scuole hanno lavorato in forma collaborativa alla costruzione di griglie di autovalutazione che permettessero agli studenti di riflettere sulle competenze trasversali sperimentate e acquisite durante i percorsi di ASL. L'autovalutazione effettuata dallo studente avrebbe così potuto costituire un utile punto di partenza anche per la discussione in programma durante l'esame di maturità.

Il ruolo dell'università. Il percorso formativo è stato impostato secondo le modalità della ricerca-formazione. I ricercatori hanno accompagnato le scuole attraverso momenti di formazione sui temi della valutazione e, in particolare, in momenti di lavoro collaborativo che hanno portato alla co-costruzione di dispositivi e di strumenti da implementare nelle scuole (Lisimberti & Montalbetti, 2020).

4.2 Progetto: “Valutazione della didattica liceale”

Lo scenario. L'introduzione della “valutazione del merito dei docenti” (L.107/2015) ha portato le scuole ad interrogarsi circa le modalità e i criteri da impiegare per individuare i docenti più meritevoli ai quali attribuire il cosiddetto bonus. Le scelte operate dalle scuole sono state molto eterogenee: in alcuni casi si è scelto di operare una sud-

divisione “a pioggia” dei contributi (seppure con le limitazioni imposte dalla normativa) in altri casi si è optato per criteri di turnazione in modo da attribuire il bonus, nell’arco di alcuni anni, a tutti i docenti dell’istituto. In molti altri casi, invece, le scuole hanno avviato processi di riflessione condivisa finalizzati ad individuare effettivi criteri utili per selezionare i docenti più meritevoli (Montalbetti & Lisimberti, 2018).

Il progetto. Le sollecitazioni normative hanno indotto un Liceo milanese (a.s. 2016/2017-2019/20) a rivolgersi al CeRiForm per impostare ed implementare un sistema di valutazione della qualità della didattica percepita dagli studenti. Nell’ambito del progetto è stato quindi predisposto un questionario strutturato, somministrato online, attraverso il quale ogni studente è stato chiamato ad esprimersi rispetto alla qualità della didattica dei propri insegnanti. Gli esiti della valutazione sono stati messi a disposizione dei singoli insegnanti, i quali hanno ricevuto solo le valutazioni relative a sé stessi e alcuni indici aggregati relativi alla classe e alla scuola e hanno scelto i tempi e i modi attraverso i quali renderli oggetto di discussione con le proprie classi, e del Dirigente Scolastico, l’unico che ha avuto accesso all’intero data base. La valutazione fornita dagli studenti ha costituito uno dei criteri utilizzati per individuare i docenti destinatari del bonus; ha costituito inoltre l’occasione per ripensare le pratiche didattiche e valutative nella scuola.

Il ruolo dello studente nella valutazione. Gli studenti liceali sono stati chiamati a svolgere un ruolo pienamente attivo nella valutazione della didattica fruita, assumendo tale compito con responsabilità e impegno, dimostrando quindi di avere acquisito una buona consapevolezza circa l’importanza del compito svolto (Montalbetti, 2020).

Il ruolo dell’università. L’università ha avuto inizialmente un ruolo di esperto esterno che ha messo a disposizione un dispositivo di rilevazione robusto dal punto di vista metodologico. Sin dall’inizio tuttavia, il dispositivo è stato co-costruito in modo da renderlo il più possibile calzante e funzionale rispetto alle esigenze delle scuole. L’avvio di questa collaborazione, inoltre, ha fornito l’opportunità di avviare all’interno della scuola una riflessione più ampia sulle modalità e sugli usi della valutazione nell’ambito della didattica, sollecitando

anche i singoli docenti a riflettere e ad impiegare criticamente gli esiti della valutazione ricevuta dai propri studenti.

4.3 Progetto “Tempo di Life Skills”

Lo scenario. L'esigenza di porre attenzione crescente allo sviluppo delle competenze trasversali all'interno della scuola è sempre più avvertito anche in forza di diverse disposizioni normative recenti (si pensi a titolo esemplificativo ai PCTO - percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento - nelle scuole secondarie di secondo grado e all'introduzione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”). A partire da tali sollecitazioni molte scuole hanno avviato un lavoro di ripensamento del curriculum e della didattica in modo da rendere la propria proposta formativa sempre più rispondenti a queste nuove esigenze.

Il progetto. Tali istanze sono state raccolte nell'ambito di un progetto promosso dalla Azienda Unità Sanitaria Locale (AUSL) di Piacenza in collaborazione con le scuole del territorio (a.s 2019/20-in corso). Obiettivo del progetto è quello di elaborare un curriculum verticale sulle Life Skills sperimentandone l'introduzione nelle scuole di ogni ordine e grado. Al momento della stesura del presente contributo le scuole stanno progettando i percorsi didattici volti a promuovere l'acquisizione di tali competenze in modo da testare la validità del curriculum proposto.

Il ruolo dello studente nella valutazione. All'interno del dispositivo valutativo complessivo si è inteso riconoscere uno spazio specifico agli studenti destinatari delle attività chiedendo loro sia di esprimere il proprio gradimento per le attività svolte sia di valutare se, e in che misura, le attività proposte li abbiano aiutati a sviluppare le competenze trasversali auspiccate. La sfida del progetto, tutt'ora in corso, consiste nel coinvolgere nella valutazione delle attività tutti gli studenti: dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado integrando una parte di valutazione (individuale dal secondo ciclo della primaria, mediato dalle insegnanti per i più piccoli) con momenti di riflessione condivisa a livello di gruppo classe.

Il ruolo dell'università. L'università, parte della cabina di regia del progetto, ha assunto il ruolo di coordinamento della ricerca-azione

e ha curato la definizione del dispositivo di valutazione del progetto. La dimensione collaborativa è agita qui ad un duplice livello: all'interno della cabina di regia, a supporto delle scelte strategiche e nel coordinamento dei gruppi di lavoro collaborativi chiamati a predisporre gli strumenti di auto-valutazione che dovranno essere impiegati dagli e con gli studenti.

5. Conclusioni

Accompagnare le scuole nella riflessione e nell'implementazione di pratiche valutative che pongano lo studente al centro costituisce una modalità formativa interessante, già ampiamente percorsa nel contesto italiano, che merita tuttavia di essere ulteriormente incentivata e resa oggetto di riflessione scientifica.

Condurre percorsi di ricerca-formazione offre reciproci vantaggi ai partecipanti. Le scuole, innanzitutto, hanno la possibilità di essere accompagnate in percorsi formativi centrati sui bisogni e sulle caratteristiche specifiche del proprio contesto di appartenenza. Senza sottovalutare la complessità e l'onerosità di tali percorsi, ci si pone tuttavia nelle condizioni migliori per avviare autentici processi di trasformazione e innovazione; la partecipazione attiva, infatti, dà agli insegnanti la possibilità di introiettare progressivamente un habitus metodologico e di appropriarsi anche a livello attuativo di competenze avanzate che potranno essere spese anche dopo la conclusione del percorso specifico. Al contempo, il contatto ravvicinato e operativo con le scuole fornisce all'università l'occasione di entrare nel vivo delle pratiche educative e didattiche mettendo alla prova i vari assunti teorici, modelli formativi, dispositivi metodologici. Il lavoro autenticamente condiviso offre l'opportunità di corroborare il legame tra teoria e pratica educativa mettendo altresì in luce snodi irrisolti e contribuendo a trovare nuove piste interpretative o modalità attuative originali. Tale modo di procedere, inoltre, bene esemplifica la tensione proattiva della ricerca educativa che ambisce portare un contributo sia in ordine alla riflessione critica sia in ordine alla spendibilità pratica dei propri assunti. In percorsi di ricerca partecipati siffatta ricaduta positiva investe tutti gli interlocutori coinvolti: i sin-

goli insegnanti e i singoli ricercatori ma, potenzialmente, anche gli enti di appartenenza (come le università e le scuole) i quali possono beneficiare delle riflessioni portate e delle relazioni avviate.

L'obiettivo finale a cui tendere è dunque quello di promuovere, in una circolarità virtuosa, un ingaggio reale e fattivo in tutti interlocutori coinvolti direttamente nel processo valutativo: studenti, docenti, scuole e agenzie formative al fine di massimizzarne i benefici.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barr, R. B., Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), pp. 12-26.
- Bill & Melinda Gates Foundation Measures of Effective Teaching (MET) Project. (2012). *Asking students about teaching: Student perception surveys and their implementation* <https://k12education.gatesfoundation.org/resource/asking-students-about-teaching-student-perception-surveys-and-their-implementation/> (Ultima consultazione: 3/02/2020).
- Boud D. (2006). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), 151-167.
- Boud D., & Dochy F. (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*, <http://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2013.860111>
- Boud, D. (2015). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingond: Routledge.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham-Bristol: SRHE/Open University Presses.
- Coggi, C. (ed.) (2019). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Dierendonck, C., & Cavaco, C. (2017). Evaluer: pour contrôler ou pour apprendre?. *Evaluer: Journal International de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 99-100.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered

- assessment: Across-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. Abingdon: Routledge.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., & Grosso, M. (2012). Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, (special issue), 157-172.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Karami, A., & Rezaei, A. (2015). An overview of peer-assessment: The benefits and importance. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 93-100.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca fra teoria e pratica. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 7(3), 687-706.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2020). Valutare le competenze nei contesti real life. Lesson learned da un percorso formativo. In P. Lucisano (ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del convegno Internazionale SIRD* (pp. 220-228). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Maccario, D. (2012). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Education Sciences & Society*, 2(2), 54-68.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, XLII/2, 1-6.
- Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 54-66.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2019). Valutare l'alternanza scuola-lavoro: dal bisogno all'intervento formativo. In P. Lucisano, A. Notti,

- (eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 481- 492). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2018). Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 20, 153-168.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Ponetcorvo, C. (ed.) (2021). *Pensare insieme al centenario dell'educazione attiva*. Torino: Kaleidos.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion* (numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion), 5-24.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (V. Grion & A. Serbati, Trans.). Lecce: Pensa MultiMedia (Original work published 2013).
- Spencer, K., & Schmelkin, L. P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 397-409.
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.
- Viganò, R. M. (2020). Evaluate teaching in higher education. What is it really for? *Italian journal of educational research*, 24, 120-137.

VII.

Usare la valutazione per accrescere la qualità degli interventi didattici con allievi con bisogni speciali: competenze valutative auto-percepite e percezione della disabilità

Using assessment to increase the quality of educational interventions with pupils with special needs: self-perceived assessment skills and perception of disability

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell'Aquila

Anna Murdaca, Marinella Muscarà

Università degli Studi di Enna Kore

Abstract

Soddisfare i bisogni degli studenti con disabilità richiede l'uso di pratiche didattiche basate sull'evidenza, ma anche abilità valutative di elevato livello. La valutazione può essere vista come un potente strumento per migliorare l'istruzione in classe e il raggiungimento degli studenti con bisogni speciali. Tuttavia, la sua efficacia dipende dalle percezioni, atteggiamenti e convinzioni, oltre che dalle capacità di coloro che la applicano quotidianamente nelle classi. Questa ricerca mira a indagare se esistesse una relazione significativa tra atteggiamenti, sentimenti e preoccupazioni degli insegnanti in formazione sul sostegno verso l'educazione inclusiva e competenze valutative autopercepite e se esistessero differenze tra chi si sente più competente e chi si sente meno competente in fatto di valutazione e di assessment. La ricerca mostra come tale relazione sia presente e come gli insegnanti informazioni sul sostegno che si percepiscono maggiormente competenti nella valutazione e nell'assessment siano anche quelli che si sentano maggiormente preoccupati di come soddisfare le necessità di allievi con bisogni speciali.

Meeting the needs of students with intellectual disabilities requires the use of evidence-based instructional practices, but also high-

level evaluative skills. Assessment can be viewed as a powerful tool for improving classroom instruction and the achievement of students with special needs. However, its effectiveness depends on the beliefs and skills of those who apply it daily in classrooms. This research aimed to investigate whether there was a significant relationship between the sentiments, attitudes and concerns of teachers training on support for inclusive education and self-perceived assessment skills and whether there were differences between those who feel more competent and those who feel less competent in terms of evaluation and evaluation. Research shows how such a relationship is present and how supportive information teachers who feel most competent in assessment and assessment are also those who feel most concerned about how to meet the needs of students with special needs.

Parole chiave: istruzione inclusiva; sentimenti; atteggiamenti; competenze di valutazione auto-percepite

Keywords: inclusive education; feelings; attitudes; self-perceived assessment skills.

1. Introduzione

Soddisfare le esigenze degli studenti con disabilità richiede l'uso di pratiche didattiche basate sull'evidenza (Cook, Smith, & Tankersley, 2012), ma anche di competenze valutative di elevato livello (Nuzzaci, 2019a; 2019b). La valutazione può essere considerata, infatti, un potente strumento per migliorare l'istruzione in classe e il rendimento degli allievi con bisogni speciali e gioca un ruolo per comprendere appieno le loro necessità e i loro punti di forza, soprattutto attraverso il monitoraggio dei progressi nell'apprendimento, l'uso di strumenti di assessment e l'interpretazione dei dati, con l'intento di analizzare le ricadute effettive delle proposte di istruzione. Tuttavia, l'uso di una valutazione efficace dipende dagli atteggiamenti, dalle convinzioni e dalle abilità di coloro che la applicano quotidianamente nelle classi. Un'area che è stata identificata come vitale per il continuo sviluppo e il successo di pratiche educative inclusive è la formazione

iniziale e specializzata degli insegnanti (Loreman et al., 2006; Loreman et al., 2005), i quali hanno bisogno di acquisire competenze e conoscenze metodologiche (Nuzzaci, 2016; 2020; Nuzzaci et al., 2020) per creare ambienti inclusivi e di rimuovere atteggiamenti e sentimenti negativi a vantaggio di quelli positivi concernenti la disabilità, permettendo così un futuro inclusivo degli allievi nelle loro classi (D'Alonzo, 2017; Cottini, 2011; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwick, 2002;). È importante, infatti, per i futuri insegnanti di sostegno mantenere nel tempo atteggiamenti positivi nei confronti degli allievi con disabilità, assicurando successivamente la piena funzionalità dei contesti di istruzione inclusivi. Ciò perché tali atteggiamenti possono riflettersi su aspetti diversi, che riguardano sia il piano delle reazioni emotive, dei comportamenti cognitivi e affettivi, sia quello delle reazioni nei confronti degli allievi disabili (Nowicki & Sandieson, 2002).

Comprendere gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione e della disabilità può, dunque, considerarsi un primo passo fondamentale dei processi di progettazione e valutazione della proposta didattica rivolta ad allievi con bisogni speciali (Antonak & Livneh, 2000; MacFarlane & Woolfson, 2013; Monsen & Fredrickson, 2004; Monsen et al., 2014), poiché possono influire sulla qualità della didattica, finendo, talvolta, per comprometterne gli esiti. Data, però, la gamma di fattori che possono facilitare o ostacolare l'assunzione di atteggiamenti positivi o negativi degli insegnanti nei confronti dell'istruzione inclusiva e considerato il ruolo che la valutazione assume all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento per determinare la qualità degli interventi proposti, studiare la relazione, diretta o indiretta, che intercorre tra queste due componenti diviene essenziale poiché da essa può dipendere la capacità degli insegnanti di sentirsi o meno in grado di soddisfare le necessità di allievi con bisogni speciali. La ricognizione sulla letteratura mostra come gli insegnanti che riferiscono di avere avuto una scarsa formazione didattica si sentano meno capaci di elaborare interventi diretti a studenti con disabilità (Breton, 2010) e abbiano una auto-percezione sostanzialmente più debole delle competenze valutative, percependosi meno preparati ad affrontare le problematiche d'aula. È noto, infatti, come essi si sentano in questo genere di

competenze scarsamente preparati (Nuzzaci, 2019; 2020) e la responsabilità di tale preparazione non può che ricadere necessariamente su coloro che si occupano di predisporre programmi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Al fine di soddisfare la gamma di esigenze comunemente associate ai bisogni degli apprendenti, gli insegnanti di sostegno e quelli curricolari devono essere, dunque, preparati a fornire “supporto specializzato” e risposte adeguate a comportamenti talvolta molto impegnativi (Muscarà, 2018) sotto il profilo della complessità (Murdaca, 2008; Muscarà & Messina, 2014), ma soprattutto ad usare tecniche e strumenti di valutazione appropriati e metrologicamente corretti (Nuzzaci, 2019a) per determinare la qualità degli interventi approntati.

Gli insegnanti, infatti, usano frequentemente a scuola una varietà di forme di valutazione e l'esperienza di formazione spiega alcune variazioni relative alle caratteristiche delle pratiche didattiche adottate. Tale relazione, però, non è sempre diretta, per la molteplicità delle variabili in gioco (Antonak & Livneh, 2000). Tra i fattori, che più di altri, sono responsabili dell'implementazione del successo dell'istruzione inclusiva troviamo proprio gli atteggiamenti degli insegnanti, che divengono centrali per superare difficoltà percettive, per decostruire idee sbagliate e per rimuovere sensi comuni sui processi di insegnamento-apprendimento, nonché per assolvere alle esigenze di tutti gli allievi con difficoltà, anche ricorrendo a strategie di personalizzazione e individualizzazione e di supporto dispensativo e compensativo, ove necessario (Janney & Snell, 2006).

L'attuazione di tali cambiamenti richiede, allora, di porre l'attenzione, in sede di formazione, in primo luogo, sulle competenze professionali (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2006; Poon-McBrayer, & Wong, 2013), e, tra queste, quelle valutative e di assessment appaiono determinanti per comprendere la validità degli interventi didattici realizzati. Pensiamo a come tali generi di abilità incidano, per esempio, sulla capacità di adattare, differenziare, accogliere o modificare le strategie didattiche e predisporre, attuare o valutare interventi personalizzati nel tentativo di elaborare adeguati processi di insegnamento-apprendimento (Fisher, Frey, & Thousand, 2003; Subban, 2006), le quali presuppongono il possesso di atteggiamenti e convinzioni scientificamente fondati che guidino l'azione.

In letteratura si ritiene ormai, in maniera abbastanza condivisa, che la pratica degli insegnanti possa dipendere fortemente da convinzioni e atteggiamenti riguardanti l'istruzione, l'apprendimento e l'insegnamento, che determinano fortemente la scelta o meno di promuovere nuove pratiche di valutazione. Bliem e Davinroy (1997) hanno sottolineato l'importanza delle percezioni degli insegnanti circa la capacità di "misurare" gli apprendimenti come dimensioni chiave del probabile successo nell'insegnamento, che agirebbero come lente interpretativa attraverso la quale leggere le informazioni sulle pratiche di classe e che potrebbero facilitare o ostacolare eventuali azioni tali da interferire con le credenze, gli atteggiamenti e le competenze.

È lecito presupporre allora che il modo in cui gli insegnanti implementano o meno nuove forme di valutazione e di assessment in contesti di istruzione, dove la proposta didattica è diretta a bisogni speciali, dipenderà, dunque, in gran parte, anche dai loro atteggiamenti nei confronti dei bambini con disabilità e dai loro sentimenti e preoccupazioni sull'istruzione inclusiva, che sono da considerarsi predittori significativi delle loro intenzioni di promuovere o meno la piena inclusione dei bambini all'interno delle classi, la quale non può realizzarsi senza competenze valutative che li mettano in grado di attuare pratiche inclusive di successo (Johnstone & Chapman, 2009) e di sostegno all'apprendimento degli allievi con bisogni speciali, aiutandoli ad inserirsi in un ambiente confacente alle loro esigenze (Purdue et al., 2009; Blecker & Boakes, 2010).

Pertanto, destrutturare gli atteggiamenti negativi degli insegnanti in fase di formazione iniziale specializzata sul sostegno può servire a dotarli di quegli strumenti interpretativi che li mettano in grado di comprendere e governare i processi didattici (Singal, 2010), assicurando a tutti gli allievi le stesse opportunità e la piena partecipazione ad una cultura scolastica inclusiva. Considerando poi che gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione variano notevolmente con il variare delle necessità degli allievi con bisogni speciali (Forlin & Chambers, 2011; Schmidt & Vrhovnik, 2015) e che essi predicono l'effettiva adozione dei comportamenti inclusivi all'interno delle classi (MacFarlane & Woolfson, 2013; Monsen et al., 2014), è importante misurarli in modo tale da identificare eventuali ostacoli

che impediscono la corretta attuazione delle politiche formative ed educative di tipo inclusivo. Questo aspetto è messo in rilievo da tutta quella ricerca che evidenzia come gli atteggiamenti abbiano un impatto significativo anche sull'ambiente di apprendimento di allievi (Monsen & Frederickson, 2004; Monsen et al., 2014) con diversi tipi e livelli di disabilità (Forlin & Chambers, 2011).

2. Metodologia

2.1 *Disegno della ricerca*

La ricerca esplora il legame tra atteggiamenti, preoccupazioni e sentimenti degli insegnanti in relazione alla disabilità (Murdaca, Costa, & Oliva, 2016) e le competenze valutative degli insegnanti auto-percepite (Nuzzaci, 2018), cercando di comprendere se tali aspetti siano o meno in relazione e se lo siano in che modo.

Nello studio è stato impiegato un metodo di ricerca descrittivo e correlazionale, usando due tipi di strumenti per la raccolta dei dati:

- *la SCVA (Scala delle Competenze Valutative e di Assessment Auto-percepite)* (Nuzzaci, 2018), progettata per misurare le abilità di valutazione auto-percepite degli insegnanti, che è composta da 39 item, il cui inventario è stato sviluppato all'interno del quadro teorico delineato dalla letteratura sulla valutazione (Airasian, 1994; Carey, 1994; O'Sullivan & Chalnack, 1991; Schafer, 1991; Stiggins, 1991). Essa è una scala a quattro punti, che va da 1 (per niente abile) a 4 (molto abile), ed è composta da nove fattori: F1 (Abilità percepita circa i principi della valutazione); F4 (Abilità percepita nell'uso della valutazione); F2 (Abilità percepita nell'uso degli strumenti di valutazione); F3 (Abilità percepita relativa alla valutazione rispetto al miglioramento degli apprendimenti e dei risultati); F5 (Abilità percepita nella comunicazione dei risultati della valutazione); F6 (Abilità percepita nella validità degli strumenti); F7 (Abilità percepita nell'uso dei criteri); F8 (Abilità percepita nella misurazione); F9 (Abilità percepita nell'uso del feedback). Per garantire la validità di contenuto dello strumento, sono state impiegate tabelle di trascrizione per

valutare gli item della scala e sono stati impegnati sia valutatori esterni esperti di valutazione sia insegnanti per verificare la corrispondenza tra gli item del test e i singoli aspetti in esso contenuti, prevedendo revisioni sulla base del feedback ricevuto e delle analisi degli item (Zhang & Burry-Stock, 1994; 2003). Lo strumento è stato sottoposto a *try out* e poi validato con insegnanti in formazione iniziale e in servizio, raggiungendo, elevatissime qualità psicometriche e un'Alpha di Cronbach di $\alpha = .986$.

- la *SACIE-R (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised)* è una scala composta da 15 item raggruppati in tre fattori. Il primo fattore (Sentimenti) valuta i sentimenti nell'interazione o nel contatto con studenti con disabilità; il secondo fattore (Atteggiamenti) si incentra sull'accettazione degli studenti con disabilità; il terzo fattore (Preoccupazioni) valuta le preoccupazioni sull'istruzione inclusiva. La scala è stata utilizzata con insegnanti in servizio e in formazione (Loreman et al., 2007; Forlin et al., 2011; Cansiz & Cansiz, 2018; Murdaca et al., 2018) e presenta adeguate proprietà psicometriche, fornendo una adeguata misura degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione di insegnanti in formazione e in servizio. Delle tre dimensioni, in tutte le validazioni nazionali e internazionali, il fattore "Preoccupazioni" risulta maggiormente significativo e ha sempre presentato i migliori indici di affidabilità rispetto alle altre dimensioni (Forlin et al., 2011; Cansiz & Cansiz, 2018; Murdaca et al., 2018). I risultati sulla validità mostrano buoni indici di struttura fattoriale (Forlin et al., 2011) e sembravano giustificare la validità interna dello strumento nei diversi campioni.

2.2 Ipotesi

Hp1 = Esiste una relazione significativa tra atteggiamenti, sentimenti e preoccupazioni degli insegnanti in formazione sul sostegno verso l'educazione inclusiva e competenze valutative autopercepite.

Hp2 = Esistono differenze significative nei sentimenti/opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni verso la disabilità tra chi si sente più

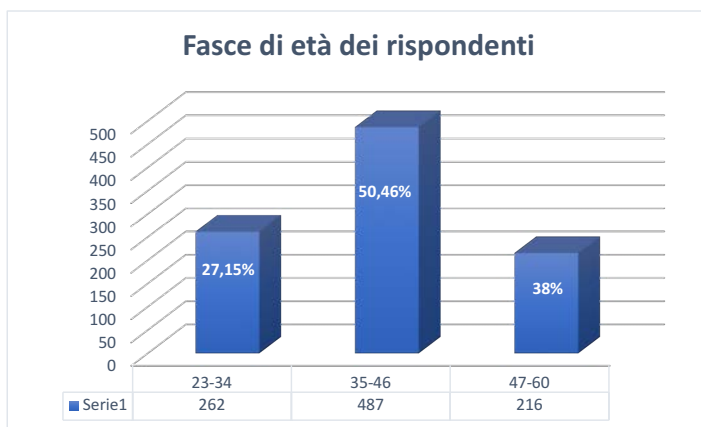
competente e chi si sente meno competente in fatto di valutazione e di assessment.

3. Analisi dei risultati e discussione

Per effettuare le analisi dei dati è stato utilizzato il pacchetto statistico SPSS versione 21.

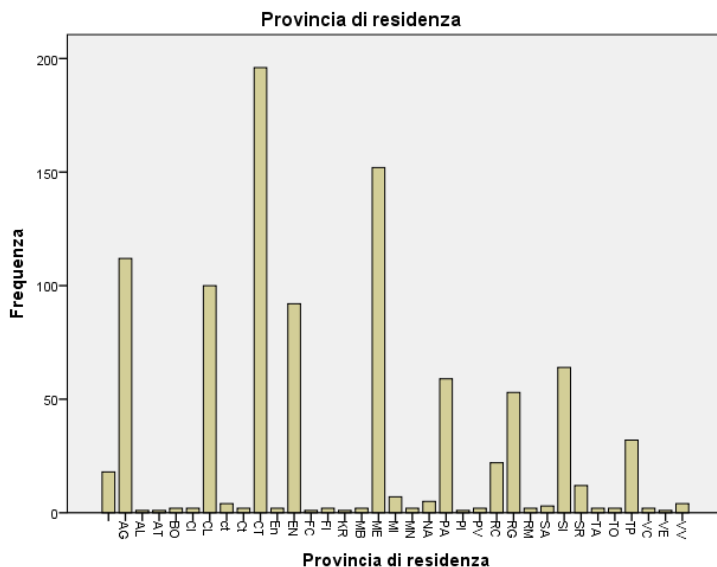
I partecipanti allo studio sono stati insegnanti in formazione frequentanti il corso di sostegno in area siciliana. I rispondenti sono stati 965, di cui il 16,4% maschi e l'83,5% femmine, riconfermando come l'insegnamento continui ad essere una professione prevalentemente femminile, anche nell'ambito del sostegno.

L'età dei partecipanti del campione varia tra i 23 e i 60 anni di età con una media di 39,41.



Tab. 1 – Provincia di residenza dei partecipanti iscritti al Corso di specializzazione su posto per il sostegno

Il campione è composto da docenti o aspiranti docenti di ogni ordine e grado di scuola provenienti da tutte le province siciliane, in particolare da Catania, Messina, Agrigento, Caltanissetta ed Enna.

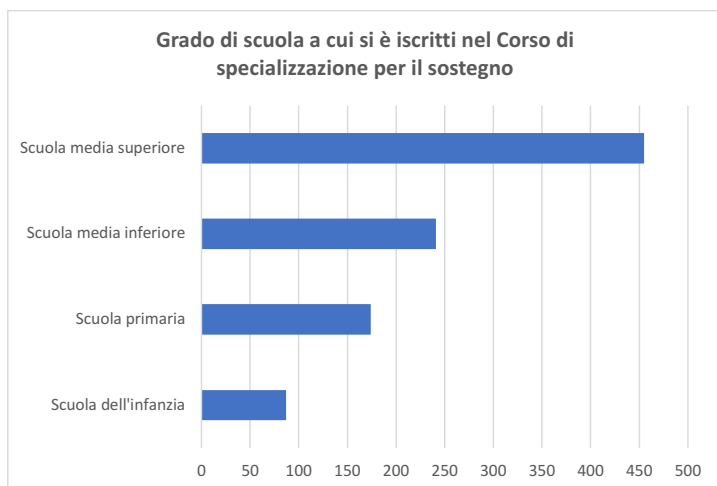


Tab. 2 – Provincia di residenza dei partecipanti iscritti al Corso di specializzazione su posto per il sostegno

La percentuale maggiore del campione è iscritta al Corso di specializzazione per il sostegno nella scuola di secondo grado (47,5%), seguita dalla scuola media inferiore (25,2%), dalla scuola primaria (18,2%) e dalla scuola dell’infanzia (9,1%).

Il numero di anni di servizio prestati, compreso l’anno in corso, pre-ruolo o in altro ruolo, varia da 0 a 44, con una media di 3,96 anni (n = 946).

Il 71,8% del campione dichiara di avere avuto, fino al momento dell’intervista, almeno un incarico di insegnamento, mentre la restante parte (28,2%) afferma di non averne mai svolto nessuno. Dal punto di vista del titolo di studio, il campione presenta caratteristiche estremamente eterogenee sul piano della formazione e della provenienza.



Tab. 3 – Grado di scuola e iscrizione al Corso di specializzazione per il sostegno

L'esplorazione condotta sulle variabili di età, sesso, occupazione, anni di servizio e grado scolastico mostra come l'associazione tra ruolo/non ruolo e anni di servizio incidano sulle percezioni delle competenze valutative e sulla preoccupazione di non avere sufficienti abilità per soddisfare le necessità di allievi con bisogni speciali, esplorazione che meriterebbe ulteriori approfondimenti.

Per rispondere alla prima ipotesi, è stata effettuata l'analisi correlazionale tra le due Scale (SACIE-R e SCVA), anche con inversione dei punteggi per la scala SACIE-R di quegli elementi associati ai fattori legati al disagio provato nell'interazione con le persone disabili e timore di avere una disabilità. Gli item con formulazione negativa sono stati codificati in modo inverso prima del calcolo degli indici delle scale prima di studiare il rapporto tra SACIE-R e SCVA.

Il confronto mostra, anche proprio attraverso la creazione degli indici sintetici, ricavati dalle due scale, come, nel campione studiato, esista tendenzialmente una correlazione positiva significativa tra gli indici delle due scale, ma come tale correlazione divenga maggiormente significativa tra Fattore 3 (Preoccupazioni) della SACIE-R e i Fattori della SCVA: F2 (Abilità percepita negli strumenti di valu-

tazione), F8 (Abilità percepita nella misurazione) e F9 (Abilità percepita nell'uso del feedback). Il Fattore 3 (Preoccupazioni) della SACIE-R presenta, infatti, una più forte correlazione con la SCVA rispetto al Fattore 1 "Sentimenti/Opinioni" e al Fattore 2 "Atteggiamenti". Il Fattore 3 (Preoccupazioni) è correlato con l'indice della scala SCVA ($r = .552$) e, quest'ultima, nello specifico, con l'item numero 15 della SACIE-R – "Sono preoccupato del fatto che non ho le conoscenze e le abilità necessarie a soddisfare le necessità di bambini con bisogni speciali" – ($r = .679$). La SACIE-R mostra di essere maggiormente in relazione con i seguenti Fattori della SCVA: F2 (Abilità nell'uso degli strumenti di misura) ($r = .658^{**}$), F8 (Abilità nella misurazione) ($r = .662^{**}$) e F9 (Abilità percepita nell'uso del feedback) ($r = .632^{**}$), a testimonianza del fatto che esiste una relazione tra abilità di misura e preoccupazione di non riuscire a soddisfare le necessità di allievi con bisogni speciali e come tale preoccupazioni siano in rapporto agli atteggiamenti positivi o negativi verso la disabilità e all'auto-percezione di competenze per la creazione di contesti scolastici inclusivi ($r = .512$). Gli item del Fattore 3-SACIE-R "Sono preoccupato del fatto che, se avrò studenti disabili nella mia classe, la mole di lavoro aumenterà" (item 11 ($r = .432^{**}$)) e "Sono preoccupato del fatto che, con studenti disabili nella mia classe, sarò più stressato" (item 13 ($r = .478^{**}$)) sono anch'essi correlati rispettivamente con la SCVA.

Rispetto alla prima ipotesi (Hp1), si può affermare che esiste una relazione significativa tra atteggiamenti, sentimenti e preoccupazioni degli insegnanti in formazione sul sostegno verso l'educazione inclusiva e competenze valutative autopercepite, poiché le correlazioni sono diverse da zero e nella direzione attesa, anche se il legame tra preoccupazioni e atteggiamenti e competenze valutative sia più forte rispetto al rapporto che lega quest'ultime ai sentimenti. Ulteriori approfondimenti rispetto al rapporto atteggiamenti-competenze valutative hanno rivelato come questa relazione sia mediata da altre variabili. Si può concludere che la correlazione tra

SACIE-R	Numero item SACIE-R	Indice SCVA	Correlazioni corrette Fattori SACIE-R-Item Scala SCVA
<i>Sentiments about Engaging with People with Disabilities</i> (Fattore 1, Opinioni) (5 item: 1-5)	5	$r = .112^{**}$ (.001)	Da .114 a .476
<i>Acceptance of Learners with different Support Needs</i> (Fattore 2, Atteggiamenti) (5 item: 6-10)	5	$r = .098^*$ (.001)	Da .098 a .258
<i>Concerns about Inclusive Education</i> (Fattore 3, Preoccupazioni) (5 item: 11-15)	5	$r = .552^{**}$ (.001)	Da .248 a .662
<p><i>Nota:</i> Le correlazioni statisticamente significative sono indicate con i due asterischi * $p < .001$.</p>			

Tab. 4 - Correlazioni SCVA e le tre sub-scale della scala SACIE-R

Per rispondere alla seconda ipotesi che esista una differenza statisticamente significativa nelle medie di differenti gruppi è stato diviso il campione in insegnanti a bassa e alta percezione di competenza in fatto di valutazione. Ciò al fine di esplorare se vi fossero differenze tra coloro che sentono di possedere “scarse” o “elevate” competenze in fatto di valutazione rispetto ai fattori opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni verso un’istruzione inclusiva, ma soprattutto rispetto a quest’ultimo. Riguardo le variabili relative alle interazioni interne al gruppo, si può osservare come i partecipanti che sentono di possedere “scarse” competenze valutative siano meno preoccupati di non avere le competenze necessarie per soddisfare le necessità di allievi con bisogni speciali rispetto al gruppo ad “elevata percezione”. Dai post-hoc emerge come vi sia una differenza significativa fra il primo gruppo e il secondo gruppo con un effetto della variabile bassa/alta percezione nelle competenze valutative SCAV in relazione al Fattore SACIE-R-Preoccupazioni, ma soprattutto rispetto all’item “Sono preoccupato del fatto che non ho le conoscenze

e le abilità necessarie” che riguardano la bassa percezione ($F(13,2) = 3,888, p = .01$) e l’elevata percezione ($F(14,1) = 4,987, p = .002$) e all’item “Sono preoccupato del fatto che con studenti disabili nella mia classe la mia mole di lavoro aumenterà” in riferimento alla “bassa” ($F(13) = 2,988, p = .01$) e all’“elevata” percezione ($F(14) = 3,686, p = .002$).

Una serie di controlli successivi post hoc evidenzia anche come l’elevata percezione di competenza nella valutazione sia in rapporto con l’importanza di seguire corsi di aggiornamento sia nella disabilità ($r = .274$) sia nella valutazione ($r = .305$), a testimonianza dell’azione che gioca la consapevolezza in chi sente più competente. Inoltre, la bassa e elevata percezione nelle abilità valutative e quelle ad elevate competenze valutative rispetto all’item che esprime la preoccupazione per non avere conoscenze e abilità indispensabili per soddisfare le necessità di allievi con bisogni speciali e la preoccupazione (ma con andamento della correlazione inversa) per il fatto di avere studenti disabili nella classe che farà aumentare la mole di lavoro (item 11 Fattore 3-SACIE-R) e la preoccupazione per il fatto che, con studenti disabili nella mia classe, si accrescerà lo stress (item 13 Fattore 3-SACIE-R). La bontà di questa interpretazione viene avvalorata dalla correlazione significativa tra il Fattore 2-SACIE-R (Atteggiamenti) (item positivi) e coloro che hanno competenza più elevata in fatto di competenze valutative.

Anche la seconda ipotesi (H_p2) viene confermata, poiché i risultati hanno rivelato che il rapporto Varianza Between/Varianza Within è sufficientemente grande da confermare l’ipotesi che le medie tra i due gruppi siano differenti e che i futuri insegnanti con percezioni di competenza valutativa più elevata hanno preoccupazione maggiori di non riuscire ad avere le conoscenze e competenze per assolvere ai bisogni di allievi con disabilità. L’ANOVA che ha permesso di confrontare insegnanti con percezione di competenza più elevata nella valutazione e insegnanti con percezione più bassa ha messo in luce come i primi mostrassero maggiore consapevolezza verso l’istruzione inclusiva, confermata dalla correlazione positiva significativa tra Fattore 2-SACIE-R e SCAV ($r = .338$). Tali risultati sono in linea con tutta una serie di studi che mostrano come gli insegnanti a seguito di una formazione appropriata mostrano un au-

mento delle preoccupazioni su tutti gli aspetti riguardanti l'inclusione di studenti con disabilità e il sentirsi in grado di soddisfare al meglio i loro bisogni formativi e che si percepiscono come impreparati all'istruzione inclusiva (Forlin & Chambers, 2011), giudicando nel 98,8% importante o importantissima la formazione legata al soddisfacimento dei bambini con bisogni speciali (Van Reusen *et al.*, 2001). Come spiega la letteratura, la formazione nel campo dell'istruzione speciale sembra migliorare gli atteggiamenti riguardo all'inclusione (Powers, 2002) e accrescere le preoccupazioni verso una istruzione inclusiva.

Tale aspetto viene avvalorato anche dall'analisi correlazionale che ha mostrato, tendenzialmente, come gli anni di servizio/ruolo degli insegnanti in formazione sul sostegno sia correlata al Fattore "Preoccupazione" SACIE-R ($r = .398$) e alla preoccupazione degli insegnanti di non riuscire a soddisfare le necessità di allievi con bisogni speciali e che non abbiano conoscenze e abilità necessarie per insegnare a studenti con disabilità ($r = .558$) e si sentano meno in grado di far fronte alle interazioni con le persone con disabilità ($r = .427$). Inoltre, si evidenzia come l'auto-percezione delle competenze valutative degli insegnanti in formazione sul sostegno sia associata al ruolo (ruolo/non di ruolo) e all'importanza che i soggetti attribuiscono all'aggiornamento/formazione relativi alle necessità formative di allievi con bisogni speciale, nonché alla preoccupazione per il fatto che non abbiano le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a studenti con disabilità (ma l'analisi di regressione in questo contesto non è oggetto di attenzione). L'elevatissima correlazione poi tra la variabile "Indichi quanto ritiene importante frequentare corsi di aggiornamento/formazione relativi alle necessità formative di allievi con bisogni speciali" e "Indichi quanto ritiene importante frequentare corsi di aggiornamento/formazione incentrati sui problemi della valutazione scolastica" ($r = 837^{**}$) va a corredo dell'interpretazione che essa è più elevata laddove si ritiene più importante la formazione relativa ad allievi con bisogni speciali e quella relativa alla valutazione.

2. Conclusioni

Questo primo studio, nonostante faccia emergere importanti risultati, presenta ancora alcuni limiti che devono essere presi in debita considerazione nell'interpretazione. In primo luogo, la ricerca si è basata su dati di un campione non probabilistico di due Università siciliane e ulteriori approfondimenti sono necessari per confermare la solidità dei risultati ottenuti, impiegando altri metodi di campionamento e studiando l'incidenza di altre variabili, direttamente o indirettamente legate ai sentimenti, agli atteggiamenti e alle preoccupazioni verso la disabilità, per una migliore comprensione delle relazioni e delle influenze che li legano all'auto-percezione delle competenze valutative, ma soprattutto al ruolo che giocano le preoccupazioni personali, poiché, sebbene l'analisi abbia incluso l'analisi correlazionale e la costruzione degli indici ricavati dalle due scale, queste ultime due nell'esame delle variabili e nella validazione delle ipotesi appaiono nelle correlazioni seguire un andamento ricorsivo, che ha bisogno di essere ulteriormente esplorato nelle relazioni causali delle variabili se si vuole mettere al centro della formazione degli insegnanti di sostegno quelle competenze valutative necessarie alla gestione dei processi di insegnamento-apprendimento che interessano allievi con bisogni speciali, a lungo fin troppo trascurate in questo ambito.

Riferimenti bibliografici

- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-195.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion a review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bender, W. N., Vail, C. O. and Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for stu-

- dents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 87-94.
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bliem, C. & Davinroy, K. (1997). *Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy*. Center for the Study of Evaluation, National Centre for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, Harvard Graduate School of Education.
- Breton, W. (2010). Special education paraprofessionals: perceptions of pre service preparation, supervision, and ongoing developmental training. *International Journal of Special Education*, 25(1), 34-45.
- Briggs, J. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L., & Sedbrook, S. R. (2002). Teacher attitudes and attitudes concerning disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, 6(2), 85-90.
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 211-221.
- Cansiz, N., & Cansiz, M. (2018). The validity and reliability study of Turkish version of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education scale. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 271-280.
- Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence based practices in education. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 1, pp. 495-528). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola: quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L. (2017). *Motivare i demotivati a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331-339.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. DCSF Research Report RR108. Nottingham: University of Nottingham.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school-teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(33), 331-353.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? Teacher

- Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(1), 42-50.
- Forlin, C. (2010). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 3-10). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C., Earle, C. Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 50-65.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Pre-service teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223.
- Johnstone, C. J., & Chapman, D. W. (2009). Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 131-148.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D., & Rowley, G. (2006). The implications of inclusion through curriculum modification for secondary school teacher training in Victoria, Australia. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 4, 1183-1197.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 46-52.
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.

- Murdaca, A. M. (2008). *Complessità della persona e disabilità. Le nuove frontiere culturali dell'integrazione*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2016). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised Scale), *European Journal of Special Needs Education*, 33, 148-156.
- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno. La specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Muscarà, M., & Messina, R. (2014). Motivazione e percezione dell'importanza delle competenze psico-pedagogiche e didattiche della professionalità docente tra gli aspiranti insegnanti iscritti ai percorsi abilitanti speciali (PAS): uno studio esplorativo. *I problemi della pedagogia*, 1, 55-73.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Nuzzaci, A. (2016). Editorial - Science of teaching, training and methodological skills of teachers and trainers: from design to evaluation - Scienza dell'insegnamento, formazione e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori: dalla progettazione alla valutazione. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 14(3), 9-14.
- Nuzzaci, A. (2016). Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training / *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 14(3), 17-36.
- Nuzzaci, A. (2018). Quale valutazione nelle credenze, negli atteggiamenti e nelle percezioni dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 385-394). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2019a). Credenze, atteggiamenti e percezioni verso la valutazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. In P. Lucisano & A. M. Notti (a cura di), *Training actions and evaluation processes Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 573-587). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2019b). Valutare che fatica! L'evaluation e l'assessment come competenze metodologiche della professione insegnante. *Nuova Seconda*

- daria Ricerca* (Atti della III Conferenza bergamasca - Formazione e sviluppo professionale del docente. Modelli, pratiche, sistemi a confronto), 36(10), 38-44.
- Nuzzaci, A. (2020a). Beliefs, attitudes, and perceptions towards evaluation and assessment of future primary school teachers: the role of the previous scholastic experience. *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences*, 2(3), 5-20.
- Nuzzaci, A., Altomari, N., De Pietro, O., Valenti, A. (2020b). Le competenze auto-percepite degli insegnanti in formazione iniziale: validazione di una scala per misurare le abilità metodologiche / The self-perceived skills of teachers in initial training: validation of a scale to measure methodological skills. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 338-353.
- Poon-McBrayer, K. F., & Wong, P.-M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1520-1525.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815.
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 51(2), 16-30.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: regular classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planned for mainstreamed special education students: perceptions of general education teachers. *Exceptionality*, 3(2), 81-98.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22-37.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L., & Saummell, L. (1995). General education teacher planning: what can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61(4), 335-352.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.

- Singal, N. (2010). Doing disability research in a Southern context: challenges and possibilities. *Disability & Society*, 25(4), 415-426.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tobin, R., & Tippett, C. (2014). Possibilities and potential barriers: learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84, 7-21.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (1994). Assessment practices inventory. Tuscaloosa: The University of Alabama.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16, 323-342.

— Panel 5 —

I.

La nuova didattica digitale e la valutazione in chiave inclusiva

The new digital teaching and evaluation in an inclusive key

Marika Calenda, Alessio Fabiano

*Università degli Studi della Basilicata*¹

Abstract

Il lavoro propone una riflessione sulle dinamiche educative ridefinite dalle tecnologie digitali e sulla conseguente rilettura del processo di apprendimento-insegnamento, attraverso il costrutto di “ambiente di apprendimento digitale”, con l’obiettivo di offrire suggerimenti per intervenire sul “setting didattico digitale e valutativo”. Cercheremo di riflettere su come si può rimodulare la didattica con l’obiettivo di rendere gli studenti protagonisti attivi del loro processo di apprendimento, di offrire idee e spunti di riflessione per ripensare insieme il modo di fare scuola. La riflessione è volta a sostenere la necessità di adottare progettazioni sempre più flessibili e approcci valutativi inclusivi che possano favorire il coinvolgimento dei discenti, collocandosi a pieno titolo nell’ambito delle attuali modalità di gestione della didattica digitale integrata.

The work proposes a reflection on the educational dynamics redefined by digital technologies and on the consequent rereading of the learning-teaching process, through the construct of “digital learning environment”, with the aim of offering suggestions for intervening on the “digital and evaluative educational setting”. We will try to reflect on how teaching can be reshaped with the aim of making students active protagonists of their learning process, to offer ideas and food for thought to rethink the way of doing school together. The reflection is aimed at supporting the need to adopt increasingly flexible planning and inclusive assessment approaches

1 Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Marika Calenda ha scritto §1 §2 §3 e Alessio Fabiano §3 e §4.

that can encourage the involvement of learners, placing themselves fully within the current management methods of integrated digital teaching.

Parole chiave: competenza digitale; valutazione; didattica; cittadinanza globale.

Keywords: digital competence; evaluation, teaching; global citizenship.

1. Introduzione

La dinamica dei cambiamenti socio-economici delle società tecnologicamente avanzate richiede ai sistemi scolastici profonde modifiche strutturali e organizzative. Riguardo alla didattica, una delle esigenze più pressanti appare il passaggio da una concezione basata prevalentemente sull'insegnamento a una che privilegia l'apprendimento. Mentre infatti la scuola attuale è basata sul paradigma dell'apprendimento inteso come trasmissione di conoscenze, la scuola nuova dovrà confrontarsi con una pluralità di altri paradigmi, funzionali alle diverse situazioni didattiche e coerenti con un uso efficace delle nuove tecnologie: apprendimento come costruzione individuale e sociale di conoscenze, apprendistato cognitivo, *situated learning*, apprendimento cooperativo e così via. Nella scuola dell'insegnamento la didattica si fonda su uno schema consolidato che prevede una comunicazione didattica alla classe (spiegazione), lo studio individuale (in genere sui libri), esercitazioni individuali, interrogazione. In questo quadro al docente sono richieste competenze come: sapere programmare il proprio corso, essere un buon comunicatore per realizzare spiegazioni interessanti, selezionare o preparare accuratamente i materiali di studio a casa, le esercitazioni, i compiti in classe, le prove di valutazione, sapere pianificare le attività extra scolastiche. Quasi sempre la struttura della classe riflette questa impostazione, in cui l'attività prevalente in aula è l'ascolto del docente. Tale struttura prevede un'aula con un certo numero di banchi di

fronte, in cui è scoraggiato il dialogo tra gli studenti e l'attenzione di tutti è focalizzata sulla cattedra. Nella scuola nuova basata sull'apprendimento, l'enfasi è sui processi messi in atto dagli studenti, che consistono prevalentemente nello svolgimento di attività individuali o collettive, sotto la supervisione dell'insegnante. In questo tipo di scuola l'insegnante ha il ruolo prevalente del progettista e gestore di ambienti di apprendimento intesi come luoghi dove gli studenti possono collaborare e aiutarsi a vicenda, avvalendosi di una molteplicità di strumenti e di risorse informative nel loro itinerario guidato verso gli obiettivi formativi e le attività di *problem-solving* (Perrenoud, 2017). In particolare un docente digitale deve essere in grado di usare le tecnologie didattiche per la produzione di documenti multimediali e ipermediali. Deve essere capace di sfruttare le potenzialità offerte dalla rete per accedere e condividere informazione e per la comunicazione interpersonale e ciò per migliorare la cooperazione sia con i colleghi sia con tutti gli altri attori coinvolti nel sistema scolastico. Un docente digitale deve, però, essere anche un attento progettista, un accurato valutatore che sappia far convergere le dinamiche valutative verso l'apprendimento autoregolato, obiettivo prioritario della valutazione formativa (Black & Wiliam, 1998; Wiliam & Thompson, 2008) per garantire una scuola inclusiva anche ai tempi del Covid-19.

2. Dalla DaD alla DDI: un nuovo approccio all'insegnamento/apprendimento

Da marzo 2020, l'emergenza sanitaria ha reso necessaria l'adozione di una serie di provvedimenti normativi² che hanno introdotto la possibilità di svolgere in modalità a distanza le attività didattiche

- 2 Per un approfondimento del quadro normativo si rimanda, in particolare, ai provvedimenti: decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, articolo 1; nota dipartimentale 17 marzo 2020, n. 388; decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, con Legge 6 giugno 2020, n. 41; decreto-legge 19 maggio 2020, n. 34; decreto del Ministro dell'istruzione 26 giugno 2020, n. 39; decreto del Ministro dell'istruzione del 7 agosto 2020, n. 89.

nelle scuole di ogni ordine e grado, su tutto il territorio nazionale. La didattica a distanza ha assicurato la continuità nell'erogazione delle attività didattiche, garantendo così il diritto all'istruzione, tutelato e promosso dalla Costituzione italiana (art. 34), in condizioni di sicurezza rispetto al diffondersi del virus SARS-CoV-2.

In questo mutato scenario, le dinamiche di apprendimento-insegnamento (Lucisano, Salerni & Sposetti, 2013), già tradizionalmente influenzate da un numero talvolta incalcolabile di variabili, che possono essere legate al contesto, alla molteplicità di stili cognitivi e attitudini dei discenti, alla presenza di bisogni emergenti nelle aule sempre più eterogenee, ecc., hanno dovuto ancora una volta fronteggiare “perturbazioni esogene alla relazione educativa che, come incontrollabili forze propulsive, hanno richiesto nuove ed inaspettate ristrutturazioni dei tempi, dei modi e dei luoghi della didattica” (Galdieri, Todino & Scarinci, 2020, p. 480).

La nuova quotidianità scolastica è frutto del ristrutturarsi dei tempi e delle modalità della didattica tradizionale, ormai scandita dai calendar delle varie piattaforme Microsoft Teams, GSuite for Education, Zoom, e del tramutarsi dei luoghi fisici in spazi virtuali, in base all'andamento dei contagi nelle classi. La didattica a distanza ha colpito i tradizionali spazi dell'interazione didattica e, allo stesso tempo, ha sollevato discussioni accese tra sostenitori e detrattori delle modalità a distanza. Come sostiene Sarsini (2020), la verità si posiziona al centro, tra queste due visioni contrapposte, e si traduce in un approccio didattico equilibrato che considera in modo critico sia la didattica a distanza (DAD), interamente erogata su piattaforme digitali, che la didattica digitale integrata (DDI), che invece integra momenti di insegnamento a distanza ad attività svolte in presenza, come risposte d'emergenza all'emergenza e non come una teoria dell'istruzione pensata nella sua complessità educativa.

Il DM 89 del 7 agosto 2020 recante “Adozione delle Linee guida sulla Didattica Digitale Integrata di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020 n. 39” fornisce le indicazioni per l'implementazione del Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI) nelle istituzioni scolastiche di qualsiasi grado “qualora emergessero necessità di contenimento del contagio, nonché qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in

presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti” (All. A, DM 89 del 7/08/2020, p. 1). La DDI è una metodologia innovativa che ha reso urgente la riflessione e l’impiego sistematico di strumenti, tecniche, dispositivi capaci di coniugare setting di apprendimento e digitalizzazione con la progettazione di azioni educative integrate, in presenza e a distanza, assicurando a tutti gli studenti la massima accessibilità e inclusione. Elementi caratterizzanti la didattica digitale integrata sono identificabili “nell’essenzializzazione del curriculum e nella considerazione di nuovi scenari pedagogici che tengano conto dei necessari cambiamenti dei processi di valutazione di quelle conoscenze, abilità e competenze che gli allievi potranno maturare muovendosi in ambienti d’apprendimento non convenzionali” (Zambianchi & Ferrarese, 2021, p. 524).

Con il trascorrere dei mesi, il digitale ha cominciato a favorire un approccio più integrato e coinvolgente, grazie all’apporto di immagini, link, mappe concettuali, simulazioni, blog, attraverso cioè l’uso di un linguaggio vicino alle abitudini iconiche e virtuali degli studenti, e per questo più facilmente comprensibile. In questo modo, mentre presenza e distanza si alternano in base all’evolversi della situazione emergenziale, aumentano la flessibilità e la personalizzazione dell’offerta didattica. Inoltre, grazie all’organizzazione di momenti di incontro in piattaforma, articolati anche in piccoli gruppi, si è riusciti a ricreare quelle forme di collaborazione e di supporto reciproco, facilitando l’individualizzazione dei percorsi di studio, l’organizzazione di materiali di approfondimento ritagliati su temi di particolare interesse, il ricorso a strumenti didattici innovativi come la realtà aumentata e le simulazioni su competenze specifiche e su abilità pratiche (Miglino, Nigrelli & Sica, 2012), tipiche dell’esperienza educativa in presenza. In questo senso, il cambiamento formativo che ha travolto il sistema scolastico è servito a propagare in modo più marcato le risorse multimediali nella didattica e a promuovere più diffusamente il ricorso a modalità di recupero e di approfondimento delle conoscenze apprese (Bruschi & Ricchiardi, 2020). La didattica a distanza “ha stimolato l’utilizzo di risorse prima sconosciute o poco frequentate, ha favorito una presa di coscienza critica sull’uso delle tecnologie, riconoscendone limiti e possibilità e ha indicato la strada per rimodulare gli spazi didattici in funzione

delle attitudini individuali, mostrando quanto sia importante anche aprirsi alla città e al territorio, in modo da rendere i saperi più interconnessi e contestualizzati, meno astratti e distanti dagli interessi degli studenti” (Sarsini, 2020, p.12).

Dopo due anni, lo scenario di incertezza sociale, economica, sanitaria, che si sta prefigurando quale effetto della gestione a livello nazionale e internazionale della pandemia di coronavirus, si continuano a ricercare in ambito educativo pratiche didattiche marcatamente flessibili e innovative, caratterizzate da una profonda rivisitazione dei tempi e dei luoghi della didattica e dalla rimodulazione del modo di agire del docente, la cui professionalità si manifesta nella capacità, spesso inconsapevole, di destrutturare itinerari conoscitivi ed esperienziali dando vita e nuove e originali forme di agire didattico (Galdieri, Todino & Scarinci, 2020). Parallelamente, però, l'emergenza Covid-19 ha reso più evidente a tutti, esperti di pedagogia e didattica, personale scolastico, famiglie, l'esistenza di tanti problemi organizzativi e pedagogico-didattici, ormai strutturali, della scuola italiana, “*in primis*, quello della mancanza di una didattica inclusiva pianificata da parte di tutti i contitolari: curricolari e sostegno e, quindi, di un'integrazione scolastica degli allievi con disabilità certificata ancora molto carente; *in secundis*, una carenza di competenze digitali da parte della maggior parte dei docenti” (Mulè, 2020, p. 166).

3. L'UDL come nuova prospettiva di progettazione integrata tra digitale e inclusione

Una risposta per risolvere entrambi i problemi potrebbe derivare da una maggiore diffusione nelle scuole italiane dell'Universal Design for Learning, quale metodologia di supporto all'implementazione della didattica digitale integrata (Zambianchi & Ferrarese, 2021). In ambito pedagogico l'espressione Universal Design for Learning (UDL), o in italiano Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA), si riferisce a un modello per la costruzione di curricula inclusivi e di ambienti accessibili a chiunque, e nella misura più ampia possibile, senza la necessità di introdurre interventi ulteriori, come

progettazioni o adattamenti specialistici, grazie anche all'impiego strategico delle nuove tecnologie educative (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Savia & Mulè, 2015; Savia, 2016).

In ambito didattico la visione inclusiva su cui si fonda l'UDL può diventare fonte inesauribile di proposte metodologiche che, pensate inizialmente per agevolare il singolo, si rivelano poi soluzioni utili a tutti per accrescere i livelli di accessibilità, partecipazione, inclusione nel contesto scolastico e sociale (Cottini, 2019). Basti pensare alla progettazione di un edificio senza barriere architettoniche, con scivoli per disabili, porte e ascensori più ampi, maniglie per agevolare gli spostamenti: tutti accorgimenti che rendono lo spazio più facilmente fruibile tanto a una persona su sedia a rotelle, quanto a chi spinge un passeggino o un carrello della spesa. Analogamente, l'introduzione di una strategia didattica, comunemente ritenuta adatta per una disabilità, per una condizione, per una specifica modalità di funzionamento cognitivo, sociale, affettivo, può valorizzare qualsiasi esperienza di apprendimento (Arduini, 2020). Inoltre, l'UDL introduce un rovesciamento di prospettiva in merito alla considerazione di chi o cosa sia considerato effettivamente deficitario nella pratica didattica: il deficit non deve essere ricondotto alla mancata o diversa capacità della persona quanto, piuttosto, alle caratteristiche dei curricula tradizionali che, progettati per uno standard più immaginario che reale, non riescono a garantire pari opportunità di apprendimento e a comprendere le reali esigenze di studenti con abilità, motivazioni e comportamenti devianti rispetto alla media (Iannella, 2020).

Sulla base delle evidenze empiriche della ricerca pedagogica e neuroscientifica (Rose & Meyer, 2002; Rose, Meyer & Hitchcock, 2005), sono stati elaborati i tre principi fondamentali che guidano la progettazione universale per l'apprendimento, ognuno dei quali riconducibile a una rete neurale che si attiva durante il processo di apprendimento: di riconoscimento, strategica e affettiva. Le neuroscienze hanno dimostrato che i discenti possono presentare una grande variabilità in queste tre aree di specializzazione del cervello, strettamente interconnesse fra loro (Ausubel, 1988; Israel, Ribuffo & Smith, 2014; Della Sala, 2016). La rete di riconoscimento, nell'area posteriore della corteccia, si attiva nei processi di acquisizione

e prima elaborazione delle informazioni pervenute attraverso i sensi per estrapolarne i significati. È la rete che si occupa del “cosa dell’apprendimento” e di riconoscere quello che percepiamo per renderlo disponibile alla nostra memoria e agli altri due sistemi principali (Baldassarre & Sasanelli, 2021). La rete strategica, nell’area frontale della corteccia, si attiva nei processi di elaborazione e costruzione delle conoscenze, è responsabile di come introduciamo informazioni nell’ambiente che ci circonda, consentendo di fornire risposte a problemi complessi attraverso il ragionamento; questa rete rappresenta il “come dell’apprendimento”. La rete affettiva, nell’area mediana del sistema nervoso, è implicata nel coinvolgimento emotivo e nell’assegnazione di significato personale alle informazioni elaborate dai discenti. Questa rete rappresenta il “perché dell’apprendimento”, l’impegno dell’allievo che supporta l’apprendimento collegando le informazioni alle emozioni in accordo con gli obiettivi da raggiungere (Schoenbaum & Roesch, 2005; Mangiatordi, 2017; 2019). La struttura sottostante alle linee guida della progettazione universale si regge su tre principi fondamentali: fornire molteplici mezzi di rappresentazione; fornire molteplici mezzi di azione ed espressione; fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (CAST, 2011; 2018). Progettare in un’ottica inclusiva significa costruire percorsi di apprendimento flessibili, ispirati ai concetti di dinamicità e ricchezza nella pratica educativa, in funzione di questi tre ambiti che in fase di progettazione didattica aiutano a tracciare le tre direzioni fondamentali del lavoro dell’insegnante. Lavorare sul cosa, offrendo rappresentazione multiple dei materiali di apprendimento, in modo da garantire al discente una varietà di percorsi per accedere ai contenuti (visivo, uditivo, testuale...); lavorare sul come, fornendo molteplici mezzi di azione e di espressione nel rispetto delle possibilità di ciascuno, delle inclinazioni individuali, delle personali modalità di funzionamento e delle strategie metacognitive a disposizione; lavorare sul perché, sulle dimensioni affettiva e motivazionale dell’apprendimento, fornendo molteplici opzioni di coinvolgimento per includere tutti in base alle diverse motivazioni, agli interessi, alle conoscenze pregresse, attitudini e preferenze di ognuno (Savia, 2015; 2016).

4. Valutazione, autovalutazione e autoregolazione

La valutazione, in quanto processo conoscitivo, aiuta a rispondere alle diverse esigenze riconducibili alla variabilità degli studenti, promuove un approccio caratterizzato da maggiore flessibilità negli obiettivi, nei metodi e nei materiali, permette agli educatori di intercettare i bisogni di tutti e di ciascuno (Lastrucci, 2004; Cappeucci, 2011). Nel quadro fornito dalla PUA, la valutazione assicura la creazione di progetti flessibili sin dall'inizio, con opzioni personalizzabili, per offrire agli studenti la possibilità di progredire da uno stato attuale a uno stato potenziale di sviluppo (Vigotskij, 1969).

Le persone differiscono considerevolmente nelle loro capacità di controllo e nella propensione alla metacognizione: molto spesso i discenti hanno bisogno di una grande quantità di istruzioni esplicite e modelli per imparare a gestire il proprio apprendimento. A volte, il semplice riconoscimento dei propri progressi verso una maggiore indipendenza è altamente motivante, così come l'incapacità di riconoscerli costituisce uno dei fattori chiave nella perdita di motivazione degli studenti (Cisotto, 2005). È importante, inoltre, che i discenti dispongano del supporto di più modelli e di diverse tecniche di autovalutazione in modo che possano identificare e scegliere quelle adatte alle diverse situazioni di apprendimento. In questo senso, la capacità di valutare e monitorare il proprio percorso di apprendimento è fondamentale per sviluppare una più solida capacità di autoregolazione. Gli studenti devono imparare a monitorare le proprie emozioni e la propria reattività con attenzione e in modo accurato, partecipando ad attività che includono strumenti attraverso i quali ottenere feedback e poter accedere a supporti alternativi, ad esempio grafici, modelli, mappe, ecc., che aiutano la comprensione dei progressi in modo accessibile e tempestivo.

Per riuscire a “fornire molteplici mezzi di coinvolgimento” è necessario puntare sulla centralità della valutazione formativa come strumento chiave per riuscire a suggerire ai discenti adeguate opzioni per l'apprendimento autoregolato (Scierra, 2021). Molte volte nelle classi “non si affrontano queste abilità esplicitamente, lasciandole come una parte implicita del programma [...]”. Un approccio di successo deve fornire alternative sufficienti per aiutare studenti con di-

verse attitudini ed esperienze pregresse a gestire il proprio coinvolgimento nell'apprendimento" (Savia & Mulè, 2015, p. 35). In tal senso, la linea guida 9. Fornire opzioni per l'autoregolazione (CAST, 2018) prevede tre specifici punti di verifica (Savia & Mulè, 2015):

- Promuovere aspettative e convinzioni che ottimizzano la motivazione (9.1);
- Facilitare abilità e strategie di gestione personale (9.2);
- Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione (9.3).

In generale, le linee guida suggeriscono agli insegnanti quali metodi e strumenti selezionare per rimuovere possibili ostacoli all'apprendimento, in modo che tutti gli studenti possano realizzare il proprio potenziale di sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. Alcuni suggerimenti utili in questa direzione provengono dalla pagina web <https://goalbookapp.com/toolkit/v/strategies> contiene un ricco repertorio di strategie in linea con l'approccio UDL; in particolare, relativamente ai punti sopra evidenziati sono presenti rispettivamente:

- Promuovere aspettative e convinzioni che ottimizzano la motivazione: 23 strategie;
- Facilitare abilità e strategie di gestione personale: 36 strategie;
- Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione: 26 strategie.

La trattazione approfondita di tutte le strategie esula dagli obiettivi di questo lavoro, pertanto, in questa sede ci limitiamo a illustrare di seguito alcuni esempi (Tabella 1), facilmente replicabili, per ciascun punto di verifica (trad. mia).

Punto di verifica 9.1	Punto di verifica 9.2	Punto di verifica 9.3
Brain Breaks	Belly Breathing	Learning logs
Mid-Workshop Interruption	Talking Circle	Problem Solving Checklist
Vision Board	Reading Buddies	Vocabulary Knowledge Rating Sheet

Tab. 1: Esempi di strategie in linea con l'approccio UDL (adattato da CAST, 2018; <https://goalbookapp.com/toolkit/v/strategies>)

Brain Breaks: sono delle pause intenzionali durante le sessioni di lavoro in classe, nelle quali gli studenti eseguono esercizi mentali, fisici o di respirazione. Le pause durano da uno a tre minuti e possono essere organizzate individualmente (esercizi di stretching; di respirazione), in coppia (es: morra cinese, ecc.), o con l'intera classe (canti/canzoni; attività motorie). In base all'età, la capacità di concentrazione di uno studente varia da dieci a quindici minuti. Quindi, le pause durante la lezione forniscono al discente l'opportunità di elaborare nuove informazioni e recuperare la concentrazione, che può aumentare il coinvolgimento dello studente e la capacità di memorizzazione dei contenuti. Brain Breaks può essere usata come attività calmante o energizzante, e quando proposta regolarmente in classe, allevia lo stress e promuove un ambiente di apprendimento positivo.

Mid-Workshop Interruption: è un annuncio intenzionale usato per comunicare una breve indicazione, un promemoria o un complimento a metà del lavoro svolto autonomamente dallo studente. Mentre gli studenti stanno lavorando a un compito singolarmente, l'insegnante fa una breve interruzione servendosi di un segnale per guadagnare l'attenzione della classe (es: suono di un campanello, battito di mani, ecc.). Quando tutti sono attenti, l'insegnante sfrutta il momento per rinforzare un aspetto dell'insegnamento, condividere una osservazione, affrontare un equivoco, indicare un esempio. In seguito, l'insegnante usa un altro segnale per riportare l'attenzione degli studenti sul compito che stavano svolgendo. Programmare le interruzioni a metà lavoro accresce l'abilità degli studenti di mantenere l'attenzione su un compito sfidante, permettendo al cervello di rigenerarsi e rifocalizzarsi, ed è un'opportunità per fornire spiegazioni su come gli studenti possono continuare a lavorare diligentemente per il resto del tempo.

Vision board: è una rappresentazione visiva (es: un collage creato dallo studente) dei punti di forza, dei talenti dello studente e una "visione" per il raggiungimento degli obiettivi personali. Mentre l'insegnante fornisce gli obiettivi per gli studenti, aiuta a focalizzare l'attenzione sulle aree di apprendimento da migliorare, ciascuna Vision board differisce in quanto è uno strumento che permette agli studenti di stabilire gli obiettivi di apprendimento per sé stessi, allo

stesso tempo aggiunge un senso di appartenenza e supporta la motivazione. Prima di creare i cartelloni/tabelloni, l'insegnante deve decidere su quali tipologie di obiettivi si dovranno focalizzare gli studenti (es: obiettivi cognitivi, sociali, affettivi, ecc.). Una volta che gli studenti hanno definito pochi, realistici obiettivi che vorrebbero raggiungere, l'insegnante fornisce dei materiali di supporto (riviste, foto, colla, forbici, etichette, pannelli, ecc.) e gli studenti creano dei collage per mostrare i propri obiettivi e come li raggiungeranno. Gli studenti possono condividere i propri cartelloni e riferirsi ad essi quando riflettono sulla propria crescita personale e cognitiva.

Belly Breathing: spesso chiamata respirazione profonda, è una tecnica di autoregolazione emotiva che riduce lo stress e l'ansia aumentando la consapevolezza e rallentando la respirazione. L'attività prevede respiri lenti e controllati dal diaframma, mantenendo la consapevolezza dell'espansione e della contrazione dell'addome. La respirazione profonda aumenta l'apporto di ossigeno al cervello e stimola il sistema nervoso parasimpatico, che favorisce uno stato di calma. Quando si verificano ansia o agitazione, la respirazione del ventre può aiutare gli studenti a rilassarsi e mantenere o ritrovare l'autocontrollo. Istruzioni di base:

1. Sedersi o sdraiarsi in una posizione comoda.
2. Posizionare le mani sulle ginocchia o sul ventre, spalle rilassate.
3. Inspira lentamente contando fino a cinque.
4. Senti la pancia espandersi mentre inspiri.
5. Espira lentamente attraverso il naso, contando fino a cinque.
6. Ripeti questo ciclo da cinque a dieci volte.

Reading Buddies: è una strategia di alfabetizzazione precoce in cui gli alunni selezionano un peluche a cui "leggere" un libro al fine di esercitare le prime abilità di lettura sentendosi sicuri e a proprio agio. In primo luogo, l'insegnante raccoglie diversi animali di peluche e li colloca in un contenitore etichettato o in un'area riservata della classe. Quando introduce la strategia, l'insegnante stabilisce che agli animali di peluche devono essere letti i libri e modella la procedura di lettura come a un compagno di lettura, mostrandone un esempio. Ogni studente seleziona quindi un peluche e lo porta in

un'area tranquilla dell'aula, o al proprio posto, per esercitarsi nella lettura. Mentre i lettori principianti leggono ai loro compagni di lettura, i pre-lettori praticano strategie di lettura precoci, come indicare parole chiave, descrivere illustrazioni o parlare degli elementi della storia a memoria. I Reading Buddies incoraggiano i giovani lettori a sviluppare nuove abilità critiche in modo divertente e rilassato, riducendo le incertezze legate alle prime fasi della lettura.

Talking Circle: è una strategia di risoluzione dei conflitti nella quale l'insegnante promuove una discussione privata per allenare gli studenti attraverso una conversazione orientata al problem-solving con un compagno di classe. Quando insorge un conflitto, l'insegnante invita gli studenti coinvolti in una zona riservata della classe per unirsi al Talking Circle. In seguito, l'insegnante avvia la discussione finalizzata al problem-solving, seguendo delle fasi prestabilite (1. raffreddamento; 2. il primo studente spiega conflitto/sentimenti; 3. il secondo studente fa la parafrasi di quanto affermato dal primo; 4. l'insegnante sintetizza le ragioni del conflitto e propone soluzioni; 5. Gli studenti trovano insieme una soluzione). Durante il Talking Circle, l'insegnante ascolta attivamente ogni studente e usa frasi di incoraggiamento, ad esempio "Raccontaci cosa è successo oggi in giardino"; "Come ti sei sentito?"; "Come ti sentiresti se fossi tu l'altra persona?" per discutere con calma del conflitto e aiutare gli studenti a raggiungere insieme una soluzione. La strategia del Talking Circle consente agli studenti di esprimere i propri sentimenti con le parole, promuove l'ascolto attivo, l'empatia, aiuta gli studenti a comprendere l'importanza di assumersi le proprie responsabilità nei conflitti e supporta efficacemente lo sviluppo di capacità critiche di risoluzione dei problemi.

Learning logs: è uno strumento con cui gli studenti si esercitano nella scrittura di temi e concetti chiave oggetto di apprendimento. Si crea un grafico a due colonne: sul lato sinistro, gli studenti o l'insegnante scrivono argomenti che stanno imparando o domande su un concetto che stanno approfondendo; nella colonna di destra, gli studenti scrivono le note o le risposte corrispondenti. L'insegnante intanto può anche rispondere e prendere appunti. Questi registri promuovono la riflessione degli studenti, consentono agli studenti di monitorare il proprio apprendimento, aiutano a sintetizzare e or-

ganizzare le idee apprese. I learning logs possono essere compilati negli ultimi minuti di lezione o alla fine della settimana.

Problem Solving Checklist: è una lista di controllo, che può essere utilizzata da uno studente e/o dalla classe, che esplicita i passaggi necessari per completare problemi di matematica semplici o complessi. L'elenco di controllo per la risoluzione dei problemi potrebbe includere le parti di un algoritmo per risolvere un problema di matematica. Queste liste di controllo possono aiutare gli studenti a padroneggiare algoritmi semplici e complessi, organizzare passaggi matematici e completare problemi di matematica in modo autonomo. L'insegnante fornisce i passaggi per risolvere un certo tipo di problema, gli studenti fanno riferimento a questi passaggi mentre lo risolvono. Un esempio di procedura può includere: Leggi il problema/Sottolinea i fatti/Chiedi: "Cosa devo scoprire?" /Scrivi l'equazione/Risolvi il problema/Controlla la tua risposta.

Vocabulary Knowledge Rating Sheet (Kinsella, Feldman, Stump, Carrol & Wilson, 2004): può essere introdotto nelle lezioni per aiutare gli studenti con esigenze di apprendimento delle lingue a valutare in anticipo la loro conoscenza del vocabolario mentre incontrano nuove parole. Questo processo aumenta il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, attiva le conoscenze di base precedenti e prepara lo studente a imparare e introdurre nuove parole nel suo vocabolario. L'insegnante introduce una parola o un elenco di parole scrivendo l'elenco del vocabolario su una lavagna. Gli studenti trasferiscono quindi l'elenco sulla propria scheda, leggendo prima la parola ad alta voce con l'insegnante e poi scrivendo la parola sul Vocabulary Knowledge Rating Sheet. Per ogni parola, gli studenti valutano individualmente la loro precedente conoscenza servendosi di una scala da uno a quattro.

- 4 – So usare/insegnare la parola.
- 3 – Posso definire la parola.
- 2 – Ho già sentito o visto questa parola.
- 1 – Non ho mai visto o sentito questa parola prima.

In seguito alla fase di autovalutazione, gli studenti scrivono cosa pensano che la parola significhi sulla scheda di valutazione del voca-

bolario. Durante la lezione, l'insegnante insegna esplicitamente il significato della parola pronunciando, spiegando attraverso esempi, fornendo il contesto e l'uso comune delle parole. Alla fine della lezione, gli studenti rivalutano la loro conoscenza delle parole utilizzando la scala a da uno a quattro punti.

5. Conclusioni

Come abbiamo detto, in questa sede si intende sostenere l'idea che la struttura/quadro della progettazione universale per l'apprendimento fornisca una preziosa cornice di riferimento per la progettazione e realizzazione di una didattica digitale integrata e inclusiva, perché propone di eliminare tutte le categorizzazioni e le etichette, la cui esistenza è spesso segnalata proprio da quelle misure, dispensative, compensazioni, interventi di adattamento, attraverso le quali si cerca di dare una risposta ai diversi bisogni di inclusione (Montanari & Ruzzante, 2021). L'obiettivo di realizzare un curriculum flessibile e accessibile, sia in presenza che a distanza, presuppone una gestione della pratica educativa che assuma la variabilità degli stili di apprendimento, delle conoscenze pregresse, delle motivazioni, delle intelligenze, come elementi chiave per la promozione della realizzazione personale e sociale di ciascuno in termini di diversità e unicità (Iannella, 2020). In questo processo di costruzione e di promozione del paradigma dell'inclusione nelle scuole colpite dalla pandemia un fattore propulsore dell'innovazione nella didattica è indubbiamente la valutazione, come evidenziato anche nel documento ministeriale *L'autonomia scolastica per il successo formativo*. Con il Decreto Dipartimentale n. 479 del 24 maggio 2017 è stato istituito un gruppo di lavoro presso il Dipartimento per il sistema educativo d'istruzione e formazione con il compito di individuare strategie di innovazione, ricerca e sperimentazione proprie dell'autonomia scolastica, in ambito organizzativo e metodologico-didattico, per garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno. Il dossier "L'autonomia scolastica per il successo formativo" riassume i lavori del gruppo e indica la possibilità di avvalersi di scelte strategiche e organizzative che consentano di progettare curricula inclusivi volti a tracciare percorsi per-

sonalizzati, valorizzando le potenzialità di ogni studente e riconoscendo la valutazione come leva prioritaria per lo sviluppo di curricula inclusivi (Allegato 1, DD del 24 maggio 2017, n. 479). La sfida da affrontare è quella di rendere le istituzioni scolastiche presidi di libertà, uguaglianza e pari opportunità, capaci di garantire un'educazione di qualità per tutti attraverso un dispositivo progettuale efficace e inclusivo, il curriculum universale appunto.

L'insegnante della scuola nuova fondata sull'apprendimento "digitale", più che sull'insegnamento, ricopre un ruolo determinante nel progettare, realizzare, gestire e valutare ambienti di apprendimento per i propri studenti. Insieme con i propri colleghi e gli altri operatori della scuola svolge attivamente la sua pratica gestendo, adeguando e innovando l'intera organizzazione scolastica. Questo complesso di conoscenze e abilità, che alcuni chiamano *digital literacy*, sono trasversali e indipendenti. Ma come adeguare la professionalità dei docenti? Non esistono formule magiche per ridurre i tempi necessari, si tratta, invece, di iniziare immediatamente un lungo cammino di crescita professionale che durerà tutta la vita lavorativa. L'insegnante digitale della nuova scuola dovrà preparare e realizzare un personale piano di sviluppo professionale, utilizzando come risorsa le tecnologie; dovrà saper utilizzare strumenti e metodologie basate sul digitale per la pianificazione e il monitoraggio del proprio sviluppo personale; saprà utilizzare tecniche, strumenti e risorse di *open learning* per sviluppare le proprie competenze, identificare i bisogni di sviluppo professionale e le opportunità di formazione più rilevanti, valutare i modi per raggiungere gli obiettivi e i necessari prerequisiti; Questa riflessione, comunque, non deve essere intesa come un punto di arrivo, ma come un punto di partenza di un processo partecipativo europeo e globale. La situazione di emergenza vissuta dalla scuola in occasione della pandemia da COVID-19 è divenuta l'occasione per ripensare i modi e le forme del "fare scuola", non solo come risposta alla situazione contingente, ma come investimento proiettato nel futuro. Lo stesso Piano scuola 2020/21 sollecita le scuole a porsi tali interrogativi e a sviluppare percorsi di ricerca di soluzioni innovative, sia sul piano organizzativo che su quello didattico. L'ingresso nell'ambiente digitale di apprendimento ha fatto emergere criticità e contraddizioni del sistema di verifica e

valutazione tradizionale e ha spinto ad una seria riflessione anche sul tema della valutazione. In una società in rapida trasformazione è sempre necessario rinnovare pratiche e saperi, soprattutto in ambito educativo. Per questo una delle interessanti sfide a cui, a livello planetario, siamo oggi chiamati a rispondere, è quella di ridisegnare il quadro entro cui si sviluppano le competenze, anche digitali, di una educazione globale.

Riferimenti bibliografici

- Arduini, G. (2020). Curriculum innovation with Universal Design for Learning. *Education Sciences & Society*, 1, 90-103.
- Ausubel, D.P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franc Angeli.
- Baldassarre, M., Sasanelli, L.D. (2021). UDL e Tecnologie Inclusive: stato dell'arte e modelli per l'implementazione. *QTimes*, XIII, 3, 153-171.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles. *Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Bruschi, B., & Ricchiardi, P. (2020). Effetti della chiusura delle scuole sull'apprendimento degli studenti. *Il Piemonte delle Autonomie*, 1-9.
- Capperucci, D. (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Disponibile da: <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (Ed) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Decreto Dipartimentale n. 479 del 24 maggio 2017.
- Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Firenze: Giunti.
- Galdieri, M., Todino, M. D., & Scarinci, A. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Educational Sciences & Society*, 1, 477-503.
- Iannella, A. (2020). Comprendere il valore di una progettazione digitale inclusiva, in M. Ricucci (Ed), *Latino e dislessia: riflessioni, buone pratiche, esperienze*, vol. 17 (pp. 93-105). Roma: Studium.

- Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). *Universal Design for Learning: Recommendations for Teacher Preparation and Professional Development*. University of Florida: Cedar Center.
- Kinsella, K., Feldman, K., Stump, C.S., Carroll, J.A., Wilson, E.E. (2004). *Prentice Hall literature*. Upper Saddle, NJ: Pearson Education.
- Lastrucci, E. (2004). *Valutazione diagnostica*. Roma: Anicia.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriera*. Milano: ETS.
- Mangiatoridi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini Scientifica.
- Meyer, A., Rose, D.H., Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory & Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Miglino, O., Nigrelli, M.L., & Sica, L.S. (2012). *Videogiochi di ruolo, simulazioni al computer, robot e realtà aumentata come nuove tecnologie per l'apprendimento: una guida per insegnanti, educatori e formatori*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practices-Open Access*, 2, 70-80.
- Mulè, P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII, 25, 165-177.
- Perrenoud P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi*, Roma: Anicia.
- Rose, D. H., & Wason, J. (2008). *Universal design for learning (UDL) guidelines–Version 1.0*. Wakefield, Massachusetts: CAST (Centre for Applied Technology). Disponibile da: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23, 1, 9-12.
- Savia, G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Rivista Educare.it*, 15, 3, 52-56.
- Savia, G. (2016) (Ed). *Universal Design for learning: la progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Savia, G., Mulè, P. (2015) (Eds.). *Traduzione in lingua italiana delle Uni-*

- versal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Disponibile da: <http://www.prua.eu/wp-content/uploads/2017/07/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA.pdf>.
- Schoenbaum, G., & Roesch, M. (2005). Orbitofrontal cortex, associative learning, and expectancies. *Neuron*, 47, 5, 633-636.
- Scierra, I.D.M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 213-227.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). New York: Erlbaum.
- Zambianchi, E., Ferrarese, G. (2021). Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale Integrata. *Formazione&Insegnamento*, XIX, 1, 21-46.

II.

Logiche, reti e pratiche partenariali interistituzionali e qualità della formazione: dalla progettazione all'assessment

Logics, networks and inter-institutional partnership practices and training quality: from design to assessment

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell'Aquila

Abstract

Il partenariato si è imposto nel tempo prevedendo tipologie di collaborazione diversa e producendo precisi risultati sociali e culturali nel tentativo di affrontare situazioni complesse e di risolvere problemi emergenti sempre più diversificati. Esso fa leva sulla capacità della ricerca di individuare nelle pratiche educative spontaneamente attivate dai diversi attori quegli elementi metodologici impliciti che possano considerarsi significativi, esplicitandoli e facendoli emergere, per poi passare alla concettualizzazione e modellizzazione del sistema partenariale procedendo alla sua validazione attraverso un disegno valutativo diretto a esaminare contesti, principi, input, processi, risultati e impatti culturali, organizzativi ed operativi..

The partnership has imposed itself over time by envisaging different types of collaboration and producing precise social and cultural results to deal with complex situations and solve increasingly diversified emerging problems. It relies on the ability of research to identify in the educational practices spontaneously activated by the various actors those implicit methodological elements that can be considered significant, making them explicit and bringing them to the surface, and then moving on to the conceptualisation and modelling of the partnership system, proceeding to its validation through an evaluation design aimed at examining contexts, principles, inputs, processes, results and cultural, organisational and operational impacts.

Parole chiave: partenariato educativo; partenariato attivo interistituzionale; qualità della formazione; scuola.

Keywords: educational partnership; active inter-institutional partnership; quality of training; schools.

1. Introduzione

Il concetto di partenariato non è nuovo, ma può considerarsi un paradigma che si è imposto in maniera crescente nel tempo (Gagnon & Klein, 1992) e che prevede tipologie di collaborazione diversa (Sullivan & Skelcher, 2002), locali, regionali ecc., avviate o create a livello differente producendo precisi risultati sociali (Glendinning, Dowling, & Powell, 2005) e culturali. Il termine “partenariato” viene usato per contrastare le forme di complessità che si producono a qualunque livello nel tentativo di risolvere problemi complessi (Trist, 1983) e di assolvere ad emergenti e sempre più diversificati bisogni educativi. Esso è stato utilizzato nell’ambito della ricerca educativa con accezioni assai differenti da coloro che se ne sono occupati (Glendinning, Dowling, & Powell, 2005), spesso richiamato a scopi meramente retorici (Powell & Glendinning, 2002, p. 16), descritto secondo vaghi ideali (p. 3) e definito in maniera ambigua (Mackintosh, 1992), implicando così, di volta in volta, un’ampia gamma di soggetti e significati. Glendinning (2002), tuttavia, ha rilevato come in realtà la mancanza di una definizione specifica di partenariato possa a volte rivelarsi utile, permettendo una certa flessibilità e reattività d’azione locale rispetto all’emergere di specifiche difficoltà e all’avanzamento di possibili risposte per la loro risoluzione, che possono essere sviluppate sulla base delle competenze e dei livelli di fiducia attivati tra i partner. È chiaro come esista, secondo quanto affermato da Roberts e Hart (1995), una connotazione intrinsecamente morale nel termine partenariato, che impedisca di dichiararsi tendenzialmente contrari ad esso poiché di per sé implicitamente

connesso ad aspetti positivi anche se non sempre caratterizzato da una chiara relazione tra soggetti (Stoll, 215), che, al contrario, rimane spesso sottesa. Tale accezione positiva (Mayo & Taylor, 2001) è dettata, inoltre, da una certa forma di uguaglianza o almeno di reciprocità tra i partner (p. 39). È noto, dunque, come esistano teorie (Bauld & Judge, 2005; Bauld et al., 2005a; Bauld et al., 2005b), definizioni e modelli diversissimi di partenariato sui quali ci sia scarso accordo. Per tale motivo, seguendo quanto sostenuto da Hudson et al. (1999), i quali hanno suggerito che il meglio che si possa sperare è quello di ragionare su un quadro realistico di collaborazione, prestando attenzione alla dimensione empirica, il contributo descrive l'analisi di due esperienze partenariali condotte dall'Università dell'Aquila, alla luce dell'interpretazione che ne hanno dato Powell e Glendinning (2002), che sottolineano come esse si fondino su sinergie dirette ad accrescere il valore creato da una combinazione di attività e di competenze relative alle diverse organizzazioni interessate, ovvero il partenariato divenga molto più che la somma delle sue parti costitutive, rimarcando così la sua forza nel produrre cambiamento negli obiettivi e nelle culture delle diverse istituzioni interessate e la sua capacità di azione e di volontà di trasformazione “dei e tra” i partner (Nuzzaci, 2011; 2012a; 2015).

Il termine “partenariato” è nella presente analisi impiegato per descrivere la natura collaborativa del processo intrapreso da partner diversi che hanno deciso di lavorare insieme, permettendo alla scuola di focalizzare l'attenzione su una visione più ampia della cultura e della didattica al di là delle singole e specifiche funzioni a loro tradizionalmente assegnate, al fine di accrescere ruolo e forza di incidenza educativa di ciascuno e di tutti. Si è trattato dell'impegno di rafforzare i profili culturali della popolazione scolastica attraverso il contributo di partner del territorio, oltre che delle tecnologie, in una progressiva contaminazione tra contesti formali e informali, che ha visto, nella continuità e contiguità della rete di competenze professionali coinvolte, una profonda trasformazione dei contesti. Si è trattato di arricchire complessivamente la capacità dell'azione culturale e di valutarne l'incidenza sul piano dei domini interessati, dei modi di funzionamento, di intensità e di dinamismo delle relazioni tra i partner (Zay, 1994; Landry, 1994; Buffet, 1998).

Il contributo, partendo, dunque, dalla ricerca più avanzata di settore, ha tentato delineare un modello di partenariato attivo interistituzionale (Nuzzaci, 2011), realizzato nel tempo attraverso una serie di esperienze progettuali dirette ad alimentare una fruizione consapevole delle risorse culturali e ambientali locali da parte della popolazione scolastica e sottoposto ad un processo continuo di verifica dell'azione progettuale. Tali risorse sono da considerarsi indispensabili per accrescere la qualità degli interventi in fatto di formazione, in particolare di quella iniziale e continua degli insegnanti e di quella degli allievi della scuola primaria e secondaria, nonché di tutti gli altri soggetti e professionalità interessate. Costruito per dare vita a forme di collaborazione inter-istituzionali formalizzate, esso fa leva innanzitutto sulla capacità della ricerca di individuare nelle pratiche educative spontaneamente attivate dai diversi attori quegli elementi metodologici impliciti che possano considerarsi significativi, esplicitandoli e facendoli emergere, per poi passare alla concettualizzazione e alla modellizzazione del sistema partenariale, procedendo ad una sua validazione, per definirne “bontà” e livelli di efficacia ed efficienza, adottando un disegno valutativo diretto a esaminare contesti, principi, input, processi, risultati, impatti sul piano culturale, organizzativo ed operativo. La valutazione del lavoro collaborativo può considerarsi, infatti, un insieme concettuale e metodologico complesso che rappresenta una sfida per quella ricerca educativa (Cockrill et al, 2000; Asthana et al., 2002; Hudson et al., 2000) volta ad accrescere la conoscenza in questo ambito. Il partenariato nella formazione può contribuire a stimolare la riflessione e il dibattito collettivo sulla scuola, in un momento in cui la diversità culturale richiede un altro modo di “erogare” istruzione.

2. Il partenariato attivo in area educativa

Lavorare in partenariato è considerata una condizione essenziale per fornire una istruzione di qualità a qualunque livello e per sollecitare interventi che possano alimentare efficacia e sostenibilità delle azioni nel tempo. I vantaggi sono ampiamente riconosciuti, a partire dalla chiara comprensione delle esigenze dei partner e della scuola inte-

ressati e di ciò che si desidera ottenere attraverso il partenariato, da obiettivi e scopi concordati e condivisi per svolgere le attività fino ad avere un solido e chiaro piano di comunicazione, che assicuri di essere in grado di superare eventuali malintesi o problemi che potrebbero verificarsi.

Molti sono stati i progetti svolti dall'Università dell'Aquila nell'area della formazione che hanno previsto un partenariato attivo, che si sta continuando a sviluppare.

Lo scopo dell'analisi multistrato in questo contributo evidenziata e si riferisce al Progetto locale Il Museo in...click! finanziato dal MiBACT, Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo realizzato in collaborazione con i Servizi educativi della Soprintendenza per i Beni archeologici dell'Abruzzo, rete di scuole primarie e secondarie del territorio abruzzese.e al Progetto internazionale #ShareEU – *Shaping of the European citizenship in the post-totalitarian societies. Reflections after 15 years of EU enlargement*, che si è svolto a partire dall'uso di molteplici strumenti tesi a esaminare i significati delle pratiche, dei processi, dei prodotti e dei risultati elaborati all'interno della logica partenariale nelle reti cosiddette avanzate di due progetti, uno regionale e uno internazionale, con l'intento di individuare profilo e modelli interpretativi sottostanti, decentrandoli, esplicitandoli e definendoli sulla base di alcuni descrittori di qualità per metterne a punto uno nuovo da validare, a partire dall'esame dei contesti di formazione partecipata legata allo sviluppo:

- di precise azioni partenariali e pratiche e della verifica del loro funzionamento, che ha portato alla definizione di indicatori di qualità;
- delle competenze professionali degli attori interessati, che ha portato alla descrizione dei ruoli e dei compiti a diverso livello;
- l'analisi delle pratiche, che ha portato alla definizione dei descrittori di co-progettazione;
- l'analisi dei processi, che ha portato alla descrizione di una metodologia partenariale;
- la definizione del disegno sperimentale per la validazione della metodologia partenariale individuata.

La prima forma di analisi, avviata fin dal 2015, ha avuto la finalità, che possiamo considerare trasversale, rispetto alle attività svolte:

- sistematizzare le conoscenze in materia di partenariato attivo nella formazione soprattutto per quanto concerne il livello internazionale, nazionale e locale;
- analizzare le pratiche collaborative realizzate all'interno della rete di competenze attivata;
- individuare gli elementi per validare una metodologia partenariale spendibile in contesti formativi, al fine di migliorare le forme di co-progettazione educativa e le azioni di collaborazione interistituzionale;
- favorire la costituzione di una comunità di ricerca.

Ritratto del partenariato

- 1) Identificazione dei sistemi d'azione
 - Denominazione del partenariato
 - Problemi comuni alle istituzioni che cerca di risolvere il partenariato
 - Responsabili ed esecutori
 - Partner coinvolti
- 2) Descrizione delle operazioni che costituiscono i sistemi d'azione
 - Descrizione sintetica
 - Soggetti che coordinano più frequentemente il partenariato e a quale titolo
 - Presenza di riunioni di concertazione, riflessione, regolazione, conviviali ecc.
 - Carattere, luogo e occasione in cui si svolgono
 - Frequenza degli incontri
 - Finanziatori del partenariato
 - Ripartizione dei mezzi materiali e umani
 - Gestione dei rapporti interistituzionali
 - Ostacoli, resistenze o conflitti
- 3) Identificazione
 - Organizzazione del partenariato
 - Sistema e logiche del partenariato

- Durata
 - Descrizione delle azioni
 - Descrizione delle procedure
 - Descrizione delle strategie
 - Descrizione dell'evoluzione delle reti
 - Descrizione delle sinergie messe in atto
-

Prima Fase

a) *Esplorazione ed analisi delle pratiche partenariali:*

- verifica dell'efficienza e dell'efficacia della forma di partenariato in termini di azioni, procedure, strumenti e metodologie impiegate;
- analisi della forma e del tipo di relazione tra istituzioni territoriali;
- identificazione dei punti forti e deboli dell'attività di co-progettazione;
- esame della validità degli apparati e degli strumenti di controllo e di valutazione adottati per la rilevazione della qualità;
- definizione della logica partenariale adottata attraverso l'individuazione di specifici descrittori.

b) *Caratterizzazione del partenariato:*

- strategie d'azione virtuose adottate;
- sforzi compiuti in termini di comportamenti e pratiche realizzate nella logica della continuità e della coerenza
- utilizzo di dispositivi strutturati e di un'«assistenza tecnica» precisa fornita agli attori;
- tipo e grado di collaborazione;
- strategia di comunicazione;
- strategia di relazione (Stoll, 2015);
- sistema di azioni coerenti;
- produzione di strumenti e metodologie appropriate;
- tipo di azioni educative che hanno definito e affinato le strategie di relazione e incrementato l'operatività.

Seconda Fase

- a) *Analisi di:*
 - attività
 - processi
 - prodotti
 - risultati

- b) *Rilevazione delle pratiche:*
 - individuali
 - organizzative
 - procedurali e routinarie
 - di gruppo e comuni
 - collaborative

Terza Fase

Individuazione

- dell'impianto generale del partenariato
- della raccolta del materiale e della sua organizzazione
- del processo di analisi
- delle ipotesi di modello
- del disegno
- del piano di attività
- del monitoraggio e della valutazione

3. Analisi del partenariato

Non pretendendo di essere esaustivi nella descrizione dei passaggi sopra menzionati, l'analisi qui presentata fa riferimento esclusivamente ad alcuni risultati ottenuti in seguito all'esame delle caratteristiche del profilo dei due progetti sopra menzionati ("Il Museo in... click!" e Share#EU), limitandosi a riportare in forma sintetica alcuni descrittori impiegati nella descrizione ex post rispetto al profilo e all'efficacia del partenariato attivato.

Profilo Sintetico del Partenariato (PSP)

Profilo del partenariato	0		1		2		3		Tot PL	Tot PI	Commenti
	P L	P I	P L	P I	P L	P I	PL	PI			
1. Funzionalità del partenariato											
1. Il partenariato ha una visione chiara, valori condivisi e principi concordati.							3	3			
2. Il partenariato condivide obiettivi comuni.							3	2			
3. Sono stati chiaramente definiti scopi e obiettivi comuni.							3	3			
4. Gli obiettivi comuni sono realistici.							3	3			
5. C'è un impegno condiviso per realizzare gli obiettivi dei partner.						2	3				
6. Il partenariato ha definito risultati chiari.					2			3			
7. I partner sono disposti a condividere idee e risorse per raggiungere gli obiettivi.					2	2					
8. I benefici percepiti del partenariato superano i problemi percepiti.							3	3			
9. Il motivo per cui ogni partner è impegnato nel partenariato è compreso e accettato.							2	3			
10. È stato identificato il probabile fattore il successo iniziale del partenariato.					2	2					
Totale					6	8	21	17	27	25	
2. Coinvolgimento dei partner											
11. I partner condividono idee, interessi e approcci comuni.							3	3			
12. I partner considerano i loro obiettivi come interdipendenti.						2		3			
13. C'è una storia precedente di buone relazioni tra i partner.						2	3				
14. Ogni partner apporta ulteriori benefici ai partner in termini di prestigio.						2	3				
15. Esiste nel partenariato una varietà di competenze che consente di ottenere una completa comprensione dei problemi affrontati.							3	3			
Totale					0	6	12	9	12	15	
3. Funzionamento del partenariato											
16. I coordinatori di area supportano il partenariato.						2	2				
17. I partner hanno le competenze necessarie per svolgere un'azione collaborativa comune.							3	3			
18. Esistono strategie per migliorare le competenze del partenariato attraverso l'aumento dell'adesione di componenti esterni.		1	1								
19. I ruoli, le responsabilità e le aspettative dei partner sono chiaramente definiti e compresi da tutti gli altri partner.							3	3			
20. La struttura amministrativa è funzionale.						2	2				
21. La struttura comunicativa è chiara.							2	3			
22. I processi decisionali del partenariato sono condivisi.								3	3		
Totale					4	6	12	9	16	15	
4. Pianificazione dell'azione collaborativa											
23. Tutti i partner sono coinvolti nella pianificazione delle attività.						2	2				
24. Tutti i partner sono coinvolti nella definizione delle priorità per l'azione collaborativa.								3	3		
25. I partner hanno il compito di promuovere la collaborazione nelle organizzazioni all'interno della propria area.								3	3		
26. I ruoli dei diversi partner sono chiari.								3	3		
27. La comunicazione tra i partner è chiara.								3	3		
28. Esiste un sistema decisionale partecipativo responsabile e inclusivo.						2			3		
Totale					4	2	12	15	16	17	
5. Attuazione dell'azione collaborativa											
29. I processi e gli strumenti sono condivisi tra i partner (come i protocolli di riferimento, gli strumenti di monitoraggio ecc.).								3	3		
30. Il partenariato investe in tempo, risorse, personale, materiali ecc.			1			2					
31. L'azione collaborativa è incentivata dal partner che gestisce il progetto.								3	3		
32. L'azione di ogni partner è diretta ad accrescere la collaborazione.						2	2				
33. Ci sono regolari opportunità di contatto tra i partner e i membri del partenariato.							2	3			
Totale			1		4	4	9	6	14	10	
6. Riduzione degli ostacoli che si frappongono alla realizzazione del partenariato											
34. Sono stati esaminati i punti di vista sulle priorità, sugli obiettivi e sui compiti organizzativi.						2	2				
35. C'è un gruppo di personale qualificato nel partenariato.								3	3		
36. Esistono strutture formali per la condivisione delle informazioni e la risoluzione delle difficoltà.								3	3		
37. Ci sono modi informali per comunicare.						2	2				
38. Esistono strategie per garantire che all'interno del partenariato siano espressi punti di vista alternativi.						2	2				
Totale					6	6	6	6	12	12	

Panel 5 | Antonella Nuzzaci

7. <i>Proseguire il partenariato</i>										
39.	Sono state individuate modalità per riconoscere e documentare i risultati collettivi e/o i contributi individuali.						3	3		
40.	Il partenariato può dimostrare o documentare i risultati del suo lavoro.						3	3		
41.	C'è un chiaro impegno a continuare la collaborazione a medio termine.						3	3		
42.	Sono presenti risorse disponibili interne al partenariato.						3	3		
43.	Sono presenti risorse disponibili esterne al partenariato.			2	2					
44.	È stato individuato un modo per inserire nel partenariato nuovi membri, gruppi o organizzazioni.			2				3		
Totale				4	2	15	15	19	17	
Punteggio aggregato										
	Funzionalità del partenariato							27	25	
	Caratteristica dei partner							12	15	
	Funzionamento del partenariato							16	15	
	Pianificazione dell'azione collaborativa							16	17	
	Implementazione dell'azione collaborativa							14	10	
	Ridurre degli ostacoli del partenariato							12	12	
	Proseguimento del partenariato							19	17	
Totale								116	111	
0-33 Il partenariato dovrebbe essere messo rimesso in discussione.										
34-66 Il partenariato ha bisogno di ridefinire alcune regole di funzionamento e i propri obiettivi.										
67-99 Il partenariato sta procedendo nella giusta direzione, ma ha bisogno di maggiore attenzione alle diverse funzioni svolte.										
100-132 È stata creato un partenariato basato su una reale collaborazione.										

Fig. 1: Strumento PSP - Profilo Sintetico del Partenariato

Descrittori Progetto Locale (PL)						
Indici sintetici	M Indici	Correlazioni tra dimensioni (Indici)				
Descrittori degli Indici riassuntivi	M PI	Indice Qualità della collaborazione	Indice Senso di responsabilità comunitaria	Indice Fiducia	Indice Impegno	Indice Efficacia
Indice Qualità della collaborazione	3	1.00				
Indice Senso di responsabilità comunitaria	2.88	0.98	1.00			
Indice Fiducia	3	0.95	0.79	1.00		
Indice Impegno	2.99	0.77	0.69		1.00	
Indice Efficacia	2.87	0.92	0.93		0.89	1.00
<i>Media degli Indici</i>	2,948					

Fig. 2: Descrittori Progetto Locale S

Descrittori Progetto Internazionale (PI)						
Indici sintetici		Correlazioni tra dimensioni				
Descrittori degli Indici riassuntivi	M Indici	Indice Qualità della collaborazione	Indice Senso di responsabilità comunitaria	Indice Fiducia	Indice Impegno	Indice Efficacia
Indice Qualità della collaborazione	2.50	1.00				
Indice Senso di responsabilità comunitaria	2.76	0.96	1.00			
Indice Fiducia	2.97	0.95	0.79	1.00		
Indice Impegno	3.00	0.77	0.69	0.65	1.00	
Indice Efficacia	2.97	0.92	0.93	0.74	0.89	1.00
<i>Media degli Indici</i>	2,838					

Fig. 3: Descrittori Progetto Locale S

Le tabelle 1, 2 e 3 mostrano come negli indici sintetici e nelle correlazioni tra variabili si siano riscontrate differenze significative in base alla natura del progetto e alle sue caratteristiche. Per quanto riguarda le inter-correlazioni tra le principali variabili dello studio, ricavate dalla somministrazione dello strumento principale denominato SQPRA (Scala della Qualità Percepita della Rete del Partenariato Attivo), tutti i coefficienti di correlazione sono risultati positivi e significativi, ma tra le dimensioni ricavate l'indice del senso di comunità (PL: $r = 0,97$, $p < .001$; PI: $r = 0,95$, $p < .001$) indicava che si trattava di dimensioni proprie del costrutto. Gli effetti indiretti della qualità della collaborazione all'interno del partenariato attraverso impegno e fiducia sono stati rispettivamente di PL ($r = 0,93$, $p < .001$) e di PI ($r = 0,98$, $p < .001$). È stato anche possibile concludere che tutti gli effetti indiretti erano significativi.

I risultati dello studio suggeriscono come il senso di responsabilità dei membri della comunità sia in rapporto con processi di partenariato positivi. I dati e l'analisi multistrato sui dati ricavati dalla somministrazione degli strumenti impiegati mostrano come i programmi

di partenariato abbiano registrato adeguatamente i progressi e gli impatti positivi sulle scuole, sia in riferimento ai curricula sia nel rafforzamento degli ecosistemi scolastici, anche se si è verificato come esso sia dipeso dalla capacità di ogni singola scuola partecipante rispetto al carico partenariale, che ha necessariamente richiesto un cambiamento di mentalità di tutte le parti interessate nella comunità scolastica, come mostra l'analisi qualitativa riportata qui di seguito e la clasterizzazione riguardante i principali apporti forniti dai partner esterni all'istruzione, nell'opinione espressa dalle scuole coinvolte nelle reti:

- *Competenze*: si riferiscono ad un determinato ambito lavorativo o strettamente legate ad una certa professionalità o trasversali.
- *Risorse*: tecniche, abilità, qualità che possono servire alla scuola.
- *Nuovi linguaggi*: nuovi linguaggi che possono aiutare a creare materiali e risorse didattiche inedite.
- *Diversificazione di ambienti di apprendimento e di opportunità*: ampliamento dei contesti stimolanti e piacevoli, compresi quelli del lavoro in gruppo e le opportunità di apprendimento creativo per gli studenti da sperimentare in ambienti fuori dalla classe.
- *Ampliamento di prospettive e di nuovi approcci*: possono aprire a inedite interpretazioni.
- *Pratiche inedite*: aiutano a incorporare nella didattica approcci creativi, critici e riflessivi.
- *Metodologie creative*: mirano a facilitare l'apprendimento attivo e collaborativo.
- *Opportunità di ricerca*: condivise dalla scuola con altre scuole e con la comunità in generale.
- *Varietà di contesti*: obiettivi di progetto chiari e stabiliti con l'ausilio di professionisti provenienti da diversi settori che possono bilanciare e integrare la progettazione didattica con contributi, risorse, abilità rilevanti per il contesto scolastico e accessibili a tutti i bambini.
- *Coinvolgimento all'interno della scuola*: esplorazione di temi diversi supportati da un quadro di lavoro interpretativo interessante che può incoraggiare l'impegno curricolare e la motivazione all'apprendimento di insegnanti e allievi.

- *Esposizione ad opportunità professionali*: introduce modelli di ruolo efficaci per i giovani, mettendoli in rapporto con un'ampia gamma di professioni che aprono a nuove idee sulla realtà
- *Relazioni a lungo termine ed estese*: istituire una collaborazione a lungo relazione a lungo termine con i partner del territorio, dalla quale gli studenti potrebbero trarre beneficio sul piano della contaminazione tra i diversi approcci e professionisti.
- *Relazioni con la comunità*: crea opportunità di apprendimento per aprire ad un dialogo con reti più ampie di scuole, famiglie ed enti locali, che possano dare il via a future collaborazioni.

4. Conclusioni

Partenariati ben funzionanti possono creare le condizioni per migliorare le competenze e le risorse dei partner nel loro complesso assolvendo a tutte le esigenze dei membri della comunità, nonché per accrescere la conoscenza e la rete partenariale, in termini sia di organizzazione sia di interesse degli individui per la formazione. Da questo punto di vista, rafforzare gli obiettivi e il senso di responsabilità dei membri della comunità ecc., diviene fattore importante in vista del conseguimento degli obiettivi finali che riguardano il miglioramento della formazione a tutti i livelli.

I due progetti esaminati, di cui uno ha anche ottenuto due riconoscimenti pubblici (SMAU di Bologna e l'altro a Torino), mostrano come il partenariato attivo possa avere risvolti positivi e andare anche oltre le aspettative e l'efficacia prevista, travalicando il concetto di comunità stessa. In tutti i protocolli impiegati i partecipanti hanno espresso profondo apprezzamento per le attività svolte e, in particolare, i membri dei gruppi, le scuole partecipanti, i responsabili delle unità e dei servizi coinvolti e tutti gli stakeholder, che hanno collaborato alla raccolta dei dati, hanno affermato che i benefici sono stati di gran lunga superiori ai problemi incontrati. Inoltre, utilizzando più scale per misurare la qualità percepita della collaborazione all'interno del partenariato si è potuto riscontrare come esso, se "ben funzionante", accresca sia la qualità dei risultati sia il senso stesso di comunità, promuovendo i processi di empowerment e accrescendo il significato della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Bauld, L., & Judge, K. (2005). *Learning from health action zones*. Chichester: Aeneas Press.
- Bauld, L., Judge, K., Barnes, M., Benzeval, M., Mackenzie, M., & Sullivan, H. (2005a). Promoting social change: the experience of Health Action Zones in England. *Journal of Social Policy*, 34(3), 427-445
- Bauld, L., Sullivan, H., Judge, K., & Mackinnon, J. (2005b). Assessing the impact of Health Action Zones. In M. Barnes, L. Bauld, M. Benzeval, K. Judge, M. Mackenzie & H. Sullivan (Eds.), *Health Action Zones: partnerships for health equity* (pp. 157-184). Abingdon: Routledge.
- Buffet, F. (1998). *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Gagnon, C., & Klein, J. L. (1992). *Les partenaires du développement face au défi du local*. Collection développement regional. Chicoutimi: Université du Québec a Chicoutimi.
- Glendinning, C. (2002). Partnerships between health and social services: developing a framework for evaluation. *Policy and Politics*, 30(3), 115-127.
- Glendinning, C., Dowling, B., & Powell, M. (2005). Partnership between health and social care under "New Labour": smoke without fire? A review of policy and evidence. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(3), 365-382.
- Hudson, B., Hardy, B., Henwood, M., & Wistow, G. (1999). In pursuit of inter-agency collaboration in the public sector. *Public Management*, 1(2), 235-260.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry, F. Serre (Eds.), *École et entreprise, vers quel partenariat?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mackintosh, M. (1992). Partnerships: issues of policy and negotiation. *Local Economy*, 7(3), 210-224.
- Mayo, M., & Taylor, M. (2001). Partnerships and power in community regeneration. In S. Balloch, & M. Taylor (Eds.), *Partnership working* (pp. 39-56). Bristol: The Policy Press.
- Nuzzaci, A. (2011). La mediazione educativa interistituzionale: il partenariato. In A. Nuzzaci (Ed.), *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy* (pp. 187-196). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2012a). La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2012b). The "Technological good" in the multiliteracies pro-

- cesses of teachers and students. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 3(3), 12-26.
- Nuzzaci, A. (2012c). Experimentalism in the field of museum education: an empirical research on the school-museum relationship. *Education, Special Issue*, 31-42.
- Nuzzaci A. (2015). University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education. In P. Blessinger, B. Cozza, IHET. *University Partnerships for Community and School System Development* (Vol. 5). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Powell, M., & Glendinning, C. (2002). Introduction. In C. Glendinning, M. Powell, & K. Rummery (Eds.), *Partnerships, New Labour and the governance of welfare* (pp. 1-14). Bristol: The Policy Press.
- Roberts, P., & Hart, T. (1995). *Regional strategy and partnership in European programmes: experience in four UK regions*. York: Publishing Services for Joseph Rowntree Foundation.
- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self-improving school system: pedagogy, professional development and leadership: executive summary* (Teaching schools R&D network national themes project 2012-14). London: Department for Education (DfE)
- Sullivan, H., & Skelcher, C. (2002). *Working across boundaries. Collaboration in public services*. Basingstoke: Palgrave.
- Trist, E. L. (1983). Referent organizations and the development of inter-organizational domains. *Human Relations*, 36(3), 269-284.
- Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat: une réponse à la demande sociale?* Paris: Presses Universitaires de France.

III.

Freinet oggi: una ricerca visuale tra la scuola di Vence e le scuole italiane

Freinet today: a visual research in Vence and in Italian schools

Antonella Lotti

Università di Modena e Reggio Emilia

Diego Di Masi

Università di Torino

Alessio Surian

Università di Padova

Abstract

Questo contributo, a partire da un confronto tra la riflessione di Ferrière e il lavoro di Freinet prova a rileggere alcune pratiche educative nell'attuale scuola italiana. Il primo punto di contatto è la lettura politica e trasformativa dell'educazione. Mentre il primo immagina una scuola nuova capace di "colmare il divario tra vita familiare e vita sociale", il secondo fonda una scuola del proletariato, alternativa alla scuola borghese, nella quale superare la distinzione tra formazione e lavoro, attività intellettuale e manuale, lavoro individuale e collettivo. A partire dalla visita alla scuola di Vence, si propone un'analisi della documentazione fotografica raccolta al fine di evidenziare le contraddizioni che attraversano le nostre istituzioni scolastiche.

This paper, based on a comparison between Ferrière's ideas and Freinet's work, reviews and discusses some educational practices in the current Italian school. Initial common ground is to be found in the political and transformative reading of education. While Ferrière imagines a new school capable of "bridging the gap between family life and social life", Freinet founds a school of the proletariat, an alternative to the bourgeois school, in which the distinction between training and work, intellectual and manual activity, individual and collective work, can be overcome. Based on a visit to the

Freinet's school in Venice, an analysis of the photographic documentation collected is proposed in order to highlight current educational institutions' critical issues.

Parole chiave: ambienti educativi; cooperazione educativa; corrispondenza; mensa; ricerca visuale.

Keywords: learning environments; cooperative learning; school penfriends; canteen; visual research.

1. Introduzione

Adolphe Ferrière promosse nel 1925 la creazione della Ligue Internationale de l'École Nouvelle, intendendo per Scuole Nuove quelle istituzioni che condividevano trenta principi articolati secondo sei dimensioni: organizzazione, vita fisica, vita intellettuale, organizzazione degli studi, educazione sociale, educazione artistica e morale.

Alla conferenza della Ligue parteciparono numerosi pedagogisti europei tra cui anche Celestin Freinet¹ il quale, pur condividendo alcuni dei principi che ispiravano il movimento delle Scuole Nuove,

- 1 Célestin Freinet era nato nel 1897 in un paesino della Provenza e viveva tra pascoli e lavori nei campi. Per esigenze belliche fu diplomato maestro e inviato al fronte dove venne gravemente ferito. Gli venne concessa la massima pensione e si trovò a 25 anni, nel 1922, pensionato senza prospettive. Rifiutò la pensione e chiese di essere inviato in una scuola. Avendo problemi respiratori, egli non poteva restare chiuso in aule polverose tutto il tempo e, quindi, iniziò a portare i suoi allievi nei campi e a visitare botteghe artigiane: i bambini ponevano moltissime domande rivelando che, se a scuola erano abulici e assenti, invece fuori dell'aula diventavano vispi e pieni di interessi (Tamagnini, 1963). Tornati in classe, Freinet faceva scrivere le loro osservazioni alla lavagna, creando un testo collettivo che successivamente veniva pubblicato con una stamperia in classe, dando così origine a un giornalino scolastico e alla corrispondenza interscolastica. Le pratiche sperimentate da Freinet furono inoltre d'ispirazione alle maestre e ai maestri italiani che dal Secondo dopoguerra hanno animato il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE).

ne prendeva le distanze soprattutto a partire dal suo viaggio in Russia nel quale ebbe la possibilità di conoscere la pedagogista Nadezda Krupskaja (che condivideva con Lenin la vita politica e privata) e che ricopriva il ruolo di Commissaria del Popolo per l'Istruzione. L'incontro fu un'opportunità di conoscenza diretta di Anton Makarenko e delle sue pratiche educative centrate sulla cooperazione e mutualità, principi a partire dei quali Freinet fonda una scuola del proletariato, alternativa alla scuola borghese, nella quale superare la distinzione tra formazione e lavoro, attività intellettuale e manuale, lavoro individuale e collettivo.

Nel 1934 Célestin Freinet dopo essere stato costretto a lasciare la scuola di Saint Paul de Vence perché considerato comunista, si trasferisce poco lontano, a Vence, e acquista un terreno dove costruisce una propria scuola, denominata da lui stesso "*scuola privata proletaria*" pensata per i "*figli del popolo*", che non aveva nulla a che vedere con le scuole private d'élite di quei tempi.

La scuola era composta, e lo è tutt'ora, da dieci piccoli immobili bianchi sparsi in un grande parco della macchia mediterranea. I bambini vivevano in modo residenziale nella struttura. Oggi, a distanza di quasi un secolo, gli edifici e il parco sono rimasti gli stessi, così come erano allora, a parte il convitto.

Nei prossimi paragrafi si riporta il resoconto di una visita effettuata dagli autori all'Ecole Freinet di Vence nel giugno 2019, che offre spunti per rileggere alcune pratiche didattico-educative della scuola italiana di oggi. Il resoconto e le riflessioni saranno preceduti da una nota metodologica nella quale si illustra l'approccio di ricerca visuale ispirato al lavoro di Kanstrup (2002).

2. Il metodo della ricerca visuale: una nota metodologica

Il lavoro di Kanstrup (2002) è particolarmente rilevante nell'ambito delle pratiche di cooperazione a scuola perché invita a considerare² le modalità con cui l'inquadratura "limitata" del dispositivo fotogra-

2 "Through the narrow camera lens social spaces appeared across boundaries".

fico possa permettere di far riconoscere, al di là dei confini apparenti, gli spazi sociali. Inoltre, Kanstrup (2002) fornisce esempi pratici in riferimento alle considerazioni di Collier e Collier (1986) sull'importanza del considerare i dati visuali raccolti attraverso le fotografie nel contesto di dialoghi con i soggetti delle fotografie stesse e mostra come queste pratiche di ricerca - che integrano analisi di fotografie e narrazioni - permettano di identificare e concettualizzare sguardi professionali inediti. Il lavoro di Kanstrup (2002) conferma come la fotografia sia soggetta ad interpretazioni diverse, rendendo quindi problematico l'uso della fotografia quale metodo "isolato" di raccolta dati e della loro analisi. Più in generale, il lavoro di Kanstrup sulla scuola (2002) rimanda all'importanza di considerare la raccolta di dati visuali ricorrendo ad una prospettiva etnografica anche in chiave interpretativa. Sono rilevanti in questo ambito le cautele espresse da Hammersley e Atkinson che mettono in guardia rispetto all'attribuire ad una registrazione tecnologica eccessiva importanza, anche nel caso della fotografia che³ "... può distorcere la nostra percezione del «campo», focalizzando la raccolta dei dati in direzione di ciò che può venire registrato..." (1995, p.187).

3. Narrazione visuale della visita

Ancora oggi i bambini entrano dai cancelli siti sulla strada e salgono le scale di pietra del parco per arrivare nell'edificio che ospita le aule destinate al lavoro con gruppi eterogenei per età. L'Ecole Freinet di Vence accoglie una sessantina di bambini suddivisi in piccoli, medi e grandi. Nella classe dei piccoli vi sono circa venticinque bambini dai 3 ai 5 anni, nella classe dei medi vi sono venti bambini dai 6 agli 8 anni, e nella classe dei grandi vi sono una ventina di bambini dai 9 agli 11 anni.

Ogni gruppo classe ha una aula grande a disposizione oltre alla possibilità di utilizzare, nei vari momenti della giornata, un insieme

3 "... can distort one's sense of 'the field', by focusing data collection on what can be recorded ...".

di spazi comuni interni ed esterni: piazza centrale (fig. 1), piscina (fig. 2), campo di calcio (fig. 12), piccola fattoria, atelier artistico (fig. 14), sala mensa interna ed esterna (fig. 20), aula di inglese.



Fig. 1: Piazza centrale



Fig. 2: Piscina



Fig. 3: Anfiteatro



Fig. 4: L'orto

Per favorire la comprensione dell'organizzazione delle attività didattiche descriviamo la giornata-tipo della classe dei piccoli e la giornata tipo della classe dei grandi. Successivamente analizzeremo alcune attività comuni.

La giornata-tipo della classe dei piccoli comincia con l'arrivo dei bambini nello spazio loro dedicato, che è articolato in una aula ampia con tavolini e stamperia e acquario, una aula più piccola dove si trova un tappeto dove i bambini si siedono in cerchio per salutarsi, raccontare i sogni della notte precedente e le emozioni, definire le attività che desiderano perseguire nell'arco della giornata.

Per pianificare e comunicare le attività da svolgere, ogni bambino si alza, prende il suo simbolo e fissa su un cartellone le attività prescelte per la giornata (fig. 5). Ogni bambino può scegliere tra un numero elevato di attività: danza, giardinaggio, innaffiamento, cura degli animali nella fattoria, scrittura, tipografia (fig. 6).



Fig. 5: Piano dei lavori individuali per bambini piccoli

Questa scelta individuale rispetta gli interessi dei bambini e si chiama Piano individuale di lavoro (*Plan individuel de travail*).



Fig. 6: La tipografia dei piccoli.



Fig. 7: La conferenza dei piccoli

A fine mattinata i bambini si recano in mensa per il pranzo. Dopo il riposo nei letti, i bambini di solito si ritrovano nell'aula per ascoltare una conferenza proposta da un loro compagno (fig. 7). La conferenza è preparata da un bambino/a o con l'aiuto dei suoi familiari a casa e con la supervisione di un/a bambino/a o dei medi o dei grandi che funge da padrino. Ogni piccolo ha un medio o un grande che lo affianca in coppia per la durata di un mese.

La giornata-tipo dei medi e dei grandi inizia con la scrittura di un testo libero. Appena i bambini arrivano a scuola, l'insegnante chiede loro di scrivere un testo libero. Al termine di questo primo periodo di scrittura, tutti i bambini si siedono intorno alla lavagna e leggono i loro testi.

Al termine della lettura viene scelto il testo considerato più interessante e si chiede a un bambino di trascriverlo alla lavagna sotto dettatura dei compagni (fig. 8). Ad ogni frase l'insegnante chiede alla classe se vi siano modifiche da apportare per rendere la frase più corretta da un punto di vista grammaticale e letterario. Il prodotto di questo lavoro è un testo collettivo che viene poi ricopiato da tutti quanti.



Fig. 8: La scrittura di un testo collettivo

Successivamente i bambini si sistemano nei tavoli della loro aula e si accingono a svolgere le attività previste dal loro piano di lavoro individuale (fig. 9).



Fig. 9: Il piano individuale di lavoro



Fig. 10: Lavoro individuale

che prevede il completamento di schede di lavoro, l'auto-valutazione tramite schede di correzione e la valutazione della maestra (fig. 11).



Fig. 11: Schede e correttore

Le schede prevedono una dozzina di attività: scrittura di testi, lettura dei libri, poesia, ortografia, conferenze preparate e ascoltate, geometria, quaderno di calcolo, ricerca di matematica, tabelline, *ateliers*. Queste attività sono oggetto di autovalutazione insieme con alcune competenze trasversali quali l'autonomia, comportamento, iniziativa, ordine, *camarederie*.

Al termine della mattinata i bambini si recano in mensa per pranzare. Alcuni di loro, accompagnati dai più piccoli compongono una squadra incaricata di apparecchiare, servire a tavola e sprecchiare al termine del pasto. Le cuoche provvedono a inviare le pietanze tramite un montacarichi interno, ma la distribuzione del cibo è un compito dei bambini.

Dopo il pranzo i piccoli vengono accompagnati dai loro compagni più grandi a lavare i denti e a riposare nei propri lettini. I medi e i grandi si dedicano a attività di svago negli spazi dedicati: campo di calcio (fig. 12), alberi, grotta, anfiteatro (fig. 3).



Fig. 12: Campo di calcio

Al pomeriggio i bambini si possono dedicare ad attività libere o proposte dagli insegnanti o da alcuni genitori volontari che realizzano eventuali progetti educativi.

Durante il periodo delle nostre osservazioni un gruppo di genitori aveva proposto di preparare barattoli di macedonia da vendere alle famiglie al fine di raccogliere fondi per auto-finanziare alcune visite sul territorio. Il progetto si è svolto in un laboratorio durante il quale i bambini si sono occupati di lavare, tagliare e conservare la frutta (fig. 13).



Fig. 13: Attività di auto-finanziamento con i genitori

Un altro genitore, invece, registra di documentari, lavorava con un gruppo di grandi per scrivere la sceneggiatura e poi la realizzazione di un video documentario, intitolato “I tesori di Freinet”, da presentare a una competizione regionale.

In alcune giornate della settimana vi sono corsi di inglese tenuti da insegnanti esterni, attività artistiche di pittura o ceramica (fig. 14).



Fig. 14: L'atelier artistico

I disegni realizzati negli atelier di pittura vengono anche utilizzati per il giornalino prodotto dai bambini bimensilmente, “Les Pionniers” (fig. 15), che raccoglie una selezione dei testi dei bambini piccoli, medi e grandi.



Fig. 15: Il giornalino Les pionniers

Al pomeriggio si tengono, con cadenza regolare, le conferenze dei medi e dei grandi, i quali presentano un loro ricerca dedicata ad un argomento libero, comunicato precedentemente, utilizzando cartelloni o sussidi vari. La conferenza viene seguita da un feedback circostanziato da parte dei partecipanti. Le attività scolastiche prevedono anche la corrispondenza scolastica tra le classi che si ispirano ai principi di Célestine Freinet.

Ogni venerdì pomeriggio ha luogo la *grande reunion* (fig. 16). Tutti i bambini si ritrovano nella sala dell'assemblea e conducono la valutazione della settimana alla luce del foglio murale che tappezza molti luoghi della scuola.



Fig. 16: L'assemblea

Le *journal mural* (fig.17) è un foglio diviso in quattro sezioni in cui i bambini possono scrivere anonimamente e liberamente cosa criticano, cosa piace, cosa propongono e per cosa si congratulano. Questi fogli vengono raccolti e analizzati durante la assemblea del venerdì pomeriggio e rappresentano una occasione di valutazione profonda della vita comunitaria.

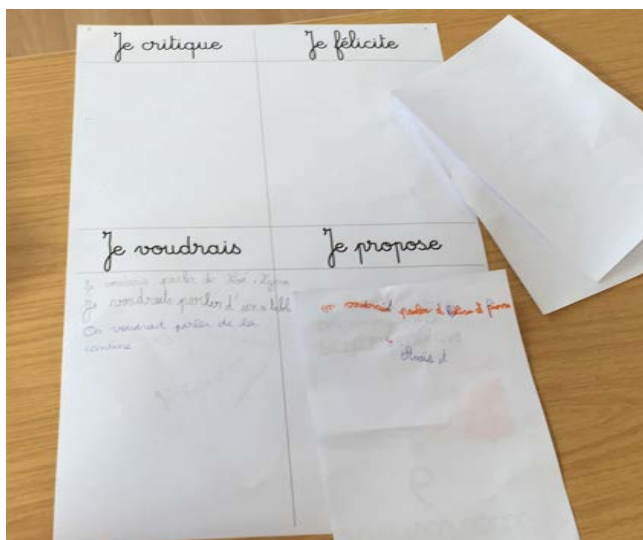


Fig. 17: Le journal mural

L'assemblea è sempre guidata dai bambini che a rotazione svolgono il ruolo di presidente, segretario e portavoce. Gli insegnanti sono tutti presenti e seduti tra il pubblico come semplici osservatori.

4. Un confronto col presente

Le immagini raccolte durante la visita alla scuola di Vence sono state selezionate al fine di aprire due prospettive interpretative. Con la prima si intende indagare il rapporto tra le pratiche ispirate al metodo educativo riconducibile al lavoro di Célestin Freinet e i trenta punti elaborati da Ferrière e che definiscono l'Educazione Nuova (Lucisano, 2021). Con la seconda si propone una lettura tra le pratiche educative che si inseriscono nel dibattito aperto dal movimento e quelle che, invece, si possono incontrare oggi all'interno del sistema educativo statale in Italia.

Rileggendo le caratteristiche delle Scuole Nuove di Ferrière alla luce dell'osservazione condotta nella Scuola di Vence è possibile rin-

tracciare una continuità tra le caratteristiche della Ligue e le pratiche educative di Freinet.

Rispetto all'organizzazione la Scuola di Vence è un laboratorio di pedagogia pratica, è organizzata intorno agli interessi dei bambini. Anche l'École Freinet di Vence si trova in campagna, e offre l'opportunità di dedicarsi ad attività all'aria aperta come la cura dell'orto e della fattoria. Sebbene non sia più attivo il convitto, negli anni Trenta l'*école* ospitava i bambini residenzialmente. Il principio di co-educazione dei generi, auspicata da Ferrière è oggi una realtà consolidata nelle scuole pubbliche.

Per la vita fisica, il lavoro manuale è al centro dell'azione educativa e sono presenti laboratori, quali falegnameria, coltivazione del suolo e allevamento già individuati da Ferrière, come opportunità per sviluppare le abilità manuali e psicomotorie. Ampio spazio è dedicato ai lavori liberi e allo sviluppo dell'iniziativa attraverso l'esercizio e la libertà di scelta. Nella scuola di Vence sono presenti ampi spazi per le attività che favoriscono il gioco e lo sport all'aria aperta.

Nella scuola di Vence si ritrova l'idea di cultura generale⁴ e di specializzazione alla cultura generale⁵ così come sono state definite del documento della Ligue tra le caratteristiche della vita intellettuale. Al centro della pratica educativa troviamo un approccio esplorativo basato su fatti ed esperienze, e si struttura a partire dall'interesse dei bambini.

Elemento di grande interesse è l'organizzazione degli studi e la sua articolazione tra lavoro individuale e lavoro collettivo. Per esempio, il Piano individuale di lavoro è uno strumento che favorisce l'elaborazione individuale e la crescita personale, che rende il bam-

- 4 La Scuola nuova intende per *cultura generale* quella del giudizio e della ragione. A. Metodo scientifico: osservazione, ipotesi, verifica, legge. B. Un nucleo di materie obbligatorie realizza l'educazione integrale. C. Nessuna istruzione enciclopedica fatta di conoscenze memorizzate, ma capacità di attingere dall'ambiente e dai libri per sviluppare, dall'interno e dall'esterno, tutte le facoltà innate.
- 5 La Scuola nuova aggiunge una *specializzazione* alla cultura generale. A. Corsi speciali periodici, scelta libera ma obbligo di scelta. B. Prima di tutto specializzazione spontanea: coltivazione dei principali gusti di ogni bambino. C. Poi specializzazione frutto di riflessione: cultura sistematica che sviluppa gli interessi e le facoltà dell'adolescente in un senso professionale

bino protagonista del suo apprendimento; così come la scrittura del testo collettivo ci restituisce una attenzione rispetto all'apprendimento cooperativo e collaborativo.

Emerge con evidenza anche un'attenzione all'educazione sociale che si esprime sia attraverso le pratiche assembleari, che promuovono la partecipazione ai processi decisionali, sia attraverso la attribuzione di compiti e funzioni sociali che contribuiscono al benessere della comunità scolastica.

Durante la visita colpisce la bellezza del luogo, la cura dell'ambiente esterno ed interno, e l'abbellimento tramite artefatti artistici prodotti dai bambini. L'educazione morale avviene attraverso l'aiuto reciproco e le pratiche di valutazione tra pari che si realizzano anche durante le assemblee del venerdì che rendono pubbliche e trasparenti i criteri di valutazione e i giudizi.

Per quanto riguarda il secondo punto, sebbene sia improprio parlare in modo generale di scuola pubblica (data l'enorme varietà in termini di condizioni e sperimentazioni educative condotte dalle singole scuole), è possibile individuare alcuni elementi trasversali, storicamente determinati, che continuano a condizionare molte pratiche educative realizzate nelle scuole pubbliche e che possono essere lette in discontinuità con le proposte dei due pedagogisti francesi. In particolare, lo sguardo verrà rivolto alla concezione della multimedialità e all'organizzazione del tempo mensa.

Rispetto alla multimedialità, nella scuola di Vence abbiamo osservato come questa sia educata senza nessun dispositivo digitale: un esempio è il lavoro condotto con la corrispondenza (fig. 18). I bambini in semicerchio leggono una lettera ricevuta da una scuola dell'Isola della Riunione appositamente collocata sulla lavagna dall'insegnante per elaborare una risposta. Durante la discussione collettiva la discussione la lavagna si riempie di immagini e riflessioni che si aprono come un ipertesto ed offrono spunti di approfondimento. Nella scuola statale italiana invece l'educazione al digitale e al multimediale è spesso proposta in aule come quella in figura 19 dove è evidente un'organizzazione dello spazio e dei saperi centrata su un individuo e isolato nel proprio banco che interagisce con uno strumento informatico che standardizza e omologa l'esperienza digitale. L'attività di Vence è multimediale senza tecnologia, quella italiana rimane analogica seppur immersa nella tecnologia.



Fig.18: La corrispondenza e scrittura collettiva



Fig. 19: Aula di informatica in una scuola pubblica di Padova

Altro momento significativo è l'occasione persa dalla scuola italiana nella gestione del tempo mensa (fig. 20). Mentre a Vence questo momento è una opportunità per lavorare sulla responsabilizzazione individuale e sull'aiuto reciproco, trasformando il pasto in un'attività

collettiva (non solo perché si mangia insieme, ma perché si sono condivisi dei compiti sociali), nella scuola italiana la mensa spesso si riduce al solo consumo dei pasti (fig. 21). I bambini sono serviti dagli adulti e sebbene seduti allo stesso tavolo, ogni bambino vive un'esperienza individuale con i compagni e nella relazione con il cibo.



Fig. 20: Preparazione dello spazio mensa da parte dei bambini



Fig.21: La mensa in una scuola pubblica a Padova

Riferimenti bibliografici

- Hammersley, M., Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles Practice*. Londra: Routledge.
- Kanstrup A.M. (2002). *Picture the Practice - Using Photography to Explore Use of Technology Within Teachers' Work Practices*. *Forum Qualitative Social Research - FQS*, Volume 3, No. 2, Art. 17 – May 2002, disponibile all'indirizzo:<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/856/1860>
- Lucisano, P. (2021). *Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais*. www.sird.it/blog/
- Tamagnini G. (1963). Prefazione. In Freinet C. (1963) *La scuola moderna*. Torino: Loescher editore.

IV.

Prime riflessioni sulla valutazione di impatto di interventi a contrasto alla dispersione scolastica.

First reflections on the evaluation of the impact of interventions against early school leaving.

Giulia Toti, Eliana Bucchi, Vanessa Candela, Ermelinda De Carlo

Università degli Studi di Perugia

Abstract

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multidimensionale, che porta con sé numerosi problemi di definizione, nonostante l'ampia letteratura di riferimento (Scales, 2015; Batini & Bartolucci, 2016). Ciò non ha impedito di investire in interventi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, anche se i dati attuali rappresentano “una sconfitta” ed evidenziano la presenza di approcci non basati sulle evidenze. In questo contributo, sono evidenziati i dati preliminari di una ricerca in corso tesa a ricostruire una possibile valutazione di impatto di un programma di intervento contro la dispersione scolastica in una regione italiana. Alla luce di una prima analisi diventa evidente un necessario ripensamento degli interventi e delle modalità di valutazione degli stessi.

Early school leaving is a complex and multidimensional phenomenon, which brings with it numerous problems of definition, despite the large amount of reference literature (Batini & Bartolucci, 2016; Scales, 2015). This has not prevented investments in interventions for preventing and combating early school leaving, even if the current data represent “a defeat” and highlight wrong approaches.

In this contribution, preliminary data from an ongoing research on the impact evaluation of an intervention program against school dropout in an Italian region are highlighted. In the light of a first analysis, a necessary rethinking of the interventions and of the methods of evaluating them becomes evident.

Parole chiave: dispersione scolastica; valutazione di impatto; student voice; politiche regionali.

Key words: early school leaving; impact assessment; student voice; regional policy.

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multidimensionale (Batini e Bartolucci, 2016; Scales, 2015). In senso stretto, comprende gli studenti che hanno formalmente lasciato la scuola, gli studenti che ripetono una o più classi e coloro che si iscrivono regolarmente, ma non frequentano le lezioni, per varie cause, tra cui le “punizioni” e le “sanzioni”, di cui parlava Ferrière nei punti 24 e 25, oggi tradotti in note disciplinari e bocciature (Scierrì et al., 2018).

In senso più ampio comprende il mancato conseguimento degli apprendimenti e delle competenze che derivano dalla regolare frequenza scolastica (Batini & Scierrì, 2019). Queste due definizioni descrivono rispettivamente la dispersione scolastica “esplicita” ed “implicita” (MIUR, 2021; Ricci, 2019). La situazione italiana e, nel contesto europeo, particolarmente preoccupante. La Strategia Europa 2020, ha infatti posto tra gli obiettivi prioritari per i Paesi Membri, la riduzione al 10% della quota di ESL (Early School Leavers: i giovani tra i 18 e i 24 anni privi di titoli o qualifiche successivi al primo ciclo di istruzione). Il nostro paese con il 13,8% di ESL (Miur, 2017), si colloca lontanissimo dall’obiettivo e dalla media europea (Dora Maria Scierrì et al., 2018). La dispersione scolastica è caratterizzata da dati disomogenei sul territorio nazionale, evidenziando un problema enorme in termini di differenze di opportunità reali. I dati Istat del 2020 stimavano una percentuale dei Neet (ragazzi tra i 15 e i 19 anni che non studiano, non sono inseriti in formazione, non lavorano e non sono alla ricerca attiva di un lavoro) intorno al 23,3% (Batini et al., 2017). Risulta evidente la stretta

correlazione che emerge dalla semplice lettura dei dati tra i numeri preoccupanti della dispersione scolastica e quelli dell'inattività giovanile (Batini e Bartolucci, a cura di, 2016). E' quindi fondamentale analizzare e valutare l'impatto degli interventi volti a prevenire e contrastare la dispersione scolastica in Italia, al fine di comprenderne la reale efficacia e orientare le scelte per contrastare e prevenire questo fenomeno nella giusta direzione.

2. Prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica

Lo studio e l'interpretazione dei molti fattori che incidono sul fenomeno della dispersione scolastica e delle relazioni tra di loro e di fondamentale importanza per pianificare e sperimentare interventi di contrasto e prevenzione (Batini e Bartolucci, a cura di, 2016). «Dalle diverse prospettive di analisi del fenomeno, che tendevano a dare peso ad un fattore piuttosto che ad un altro (al soggetto, alla sua intelligenza, al suo sviluppo cognitivo, all'ambiente, alla famiglia, alla mancanza di mezzi economici, alla povertà di stimoli culturali e, alla scuola selettiva) si è giunti oggi a condividere una lettura che coglie le relazioni e gli intrecci tra i vari fattori, che tende ad individuare con chiarezza i vari elementi di rischio, le varie cause della dispersione scolastica, ma all'interno della loro interrelazione» (Ministero Pubblica Istruzione, 2000, p. 7).

Possiamo, quindi, in sintesi prendere in considerazione per spiegare il fenomeno:

- fattori individuali: dalla letteratura emerge in particolare il ruolo del senso di auto-efficacia, gli studenti con migliore percezione delle proprie capacità e maggiore autostima risultano avere maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Alibernini, Lucidi, 2011; Batini, 2014). Le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali determinano, invece, maggiore probabilità di abbandono scolastico (Batini, 2015);
- fattori familiari: gli studi di settore rilevano significativa la relazione tra abbandono scolastico precoce e basso livello d'istruzione dei genitori (Lundetrae, 2011);

- fattori socio-economici: i gruppi di ragazzi svantaggiati economicamente sono più a rischio di abbandono scolastico (Bradley & Renzulli, 2011);
- fattori scolastici: le ricerche hanno evidenziato il ruolo di fattori *interni* alla scuola nel determinare l'abbandono scolastico (es. il modo in cui l'insegnamento e la didattica sono organizzati e sviluppati, le relazioni interpersonali che si instaurano a scuola, aspetti legati all'organizzazione e al funzionamento della scuola) (Trincherò & Tordini, 2011).

Alla luce di queste evidenze e dei dati emersi negli anni, sono stati molteplici i finanziamenti, per quanto insufficienti, e le strategie di azione rivolte alla lotta all'abbandono scolastico. Quest'ultime comprendono in particolare tre tipologie di misure (Raccomandazione 2011/C 191/01 del Consiglio dell'Unione Europea):

- misure di prevenzione, tese ad affrontare i problemi strutturali ed i fattori di rischio che possono causare l'abbandono precoce; in genere sono misure che investono molto sugli ambienti di apprendimento, i curricoli, la formazione dei docenti e i sistemi di connessione tra mondo della scuola e mondo del lavoro;
- misure di intervento, che rispondono ai primi segnali dell'abbandono scolastico, con la finalità di migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione e di offrire un supporto mirato alle difficoltà incontrate dagli studenti;
- misure di compensazione, con l'obiettivo di creare nuove opportunità di ottenere una qualifica per coloro che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

Per ciascuna di tali tipologie di misure il Consiglio d'Europa sottolinea la necessità di valutare l'impatto e gli esiti delle azioni e degli interventi messi in campo. Dunque, la valutazione viene assunta quale elemento centrale per acquisire conoscenze affidabili circa le ricadute e i risultati dei programmi realizzati per favorire l'inclusione e ridurre il drop-out, al fine di fornire elementi utili per gli interventi istituzionali da adottare. Questo perché, sul piano delle politiche pubbliche diventa sempre più rilevante l'esigenza di capire, docu-

mentare ed ottimizzare gli effetti degli investimenti finanziari (Martini & Trivellato, 2011). Allo stesso tempo, la valutazione consente di produrre benefici non solo per i decisori politici, ma per tutti i vari attori coinvolti (tra cui docenti e studenti), in termini di apprendimento, miglioramento professionale, diffusione di metodologie e buone pratiche (Fraccaroli & Vergani, 2004).

I dati attuali evidenziano la presenza di approcci privi di una reale valutazione di efficacia, per prevenire e contrastare la dispersione scolastica, oltre al fatto che nei pochi casi di valutazione dell'impatto dei progetti queste presentano criticità legate ai paradigmi di riferimento, spesso legati a modelli economici o sociologici senza riferimenti alla ricerca educativa.

In particolare, emerge che gli interventi messi in atto non sembrano seguire una strategia complessiva e definita, pur nelle loro differenze, risultano accomunati da due caratteristiche:

- l'efficacia viene generalmente equivocata e limitata a forme di gradimento e partecipazione dell'utenza, ma senza indicatori "misurabili" (pre-definiti in fase di progettazione) che consentano di verificare il grado di risoluzione effettiva del problema (efficacia ed efficienza);
- l'assenza, nella quasi totalità dei progetti, di longitudinalità tale da consentire di determinare l'efficacia in termini piuttosto oggettivi (almeno per gli abbandoni e le ripetenze). Il rischio, pertanto, è quello di progetti coinvolgenti e potenzialmente efficaci, ma che al termine producono un ritorno alla situazione precedente o, addirittura, a situazioni peggiori per effetto della disillusione.

3. Valutazione di impatto di un programma di contrasto e prevenzione alla dispersione scolastica

In questo panorama di riferimento, si sviluppa la ricerca ancora in corso all'interno della Regione XXX, con l'obiettivo di fornire una valutazione di impatto dei progetti che la Regione medesima ha finanziato per l'intervento e la prevenzione della dispersione scolastica.

Gli interventi valutati si collocano all'interno di un programma regionale che si realizza nel quadro più ampio del Programma operativo regionale del Fondo sociale Europeo 2014-2020 (Por Fse 2014/2020) in riferimento agli interventi di sostegno agli alunni caratterizzati da particolari fragilità e interventi di integrazione e potenziamento delle aree disciplinari di base. Il programma ha lo scopo di innalzare i livelli di apprendimento degli studenti e contrastare i processi di abbandono scolastico attraverso azioni da attuare in modo integrato e coordinato; in particolare esso prevede tre possibili linee di intervento:

- Linea A didattica: atta a migliorare le competenze di base (italiano e matematica);
- Linea B lingua e laboratori: prevede la valorizzazione delle lingue minoritarie regionali e il miglioramento dell'offerta didattica attraverso attività laboratoriali extra-curricolare;
- Linea C ascolto e supporto: orientata a offrire supporto psicologico, pedagogico e di mediazione interculturale.

4. Metodologia di indagine

Il metodo per la valutazione di impatto che è stato utilizzato per la ricerca indaga l'efficacia degli interventi su tutte le scuole del territorio attraverso un questionario strutturato Cawi, teso ad analizzare l'intensità e la direzione dei cambiamenti determinati dal programma. In un sotto campione rappresentativo dei distretti della Regione è stato deciso inoltre di effettuare anche un'analisi qualitativa volta ad indagare in modo più specifico alcuni parametri, tramite interviste semistrutturate: gli atteggiamenti e le motivazioni dei destinatari; il grado di soddisfazione ed apprezzamento; la pertinenza e la personalizzazione rispetto ai bisogni delle classi coinvolte; gli effetti dell'utilizzo di tecnologie e approcci innovativi; l'integrazione dei *target* svantaggiati.

Il campione generale è costituito da 255 Istituzioni scolastiche che hanno preso parte nelle precedenti annualità al programma regionale dei seguenti gradi: scuole primarie, scuole secondarie di

primo grado e scuole secondarie di secondo grado. Le autonomie scolastiche, nell'annualità 2017/2018 hanno realizzato un totale di 776 progetti (309 linea A; 335 linea B; 132 linea C); per l'annualità 2018/2019 hanno presentato un totale di 899 progetti (390 linea A; 346 linea B; 163 linea C); infine per l'annualità 2019/2020 hanno presentato un totale di 870 progetti (434 linea A; 243 linea B; 193 linea C). A tutto il campione sarà somministrato il Questionario Cawi; mentre ad un sottocampione, composto da 31 istituzioni scolastiche sarà somministrata inizialmente l'intervista semistrutturata per un'indagine di tipo qualitativo a cui farà seguito anche l'invio del questionario.

Il questionario Cawi è stato inviato in modalità online a tutte le scuole che hanno aderito al progetto (N=255). Il questionario è composto da sezioni tematiche; la prima parte riguarda informazioni di tipo anagrafico: denominazione della scuola; tipologia di autonomia scolastica; comune di appartenenza; dati relativi alla proposta progettuale; nominativo del Referente del progetto; modalità di partecipazione; monte ore effettuato; numero di classi e di alunni della scuola coinvolti nel progetto e criteri di selezione. La seconda sezione del questionario si focalizza sulle azioni messe in atto dalle scuole per prevenire e contrastare la dispersione scolastica, oltre a quelle previste dal programma regionale; sulle metodologie didattiche e sui fattori di rischio. A seguire un approfondimento sulle azioni specifiche del progetto relativamente alla partecipazione alle attività, al comportamento in classe sia durante le lezioni curricolari che extracurricolari; il comportamento nei confronti dei compagni; i problemi riscontrati nello svolgimento delle attività; il coinvolgimento delle famiglie e l'atteggiamento degli studenti che hanno partecipato al progetto. La compilazione del questionario prosegue con la scelta della linea di intervento finanziate (A,B,C) a cui fanno seguito domande specifiche finalizzate ad indagare le modalità di lavoro attuate; gli aspetti di miglioramento e le azioni realizzate.

Al fine di semplificare la compilazione del questionario si è deciso di eliminare le domande relative ai dati che avrebbero consentito di determinare i tassi di dispersione scolastica, grazie al lavoro di coordinamento con la Direzione Generale della Pubblica Istruzione della Regione, Servizio Politiche Scolastiche e l'Ufficio scolastico regionale, che ci hanno fornito un prospetto aggiornato dall'annualità

2014/2015 all'anno corrente degli studenti iscritti, ritirati, bocciati e sospesi delle autonomie scolastiche. Seguendo uno dei principi della ricerca educativa sul campo si è dunque scelto di non duplicare i dati (non richiedere dati dei quali si può venire in possesso in altri modi). Le modifiche nella parte relativa ai tassi di dispersione scolastica sono state apportate successivamente alla costruzione del questionario, con l'obiettivo di semplificare la compilazione senza rinunciare a dati quantitativi essenziali per valutare l'impatto del programma. Nell'ottica di esaminare anche il livello medio degli apprendimenti si è scelto di prendere in considerazione il punteggio medio in matematica e italiano ottenuti nelle prove INVALSI.

L'intervista semistrutturata per i Casi di studio invece, è stata somministrata al sottocampione (N=31) geograficamente rappresentativo dei distretti presenti nelle province; quest'ultima è una misura qualitativa e intende indagare in modo più approfondito il grado di soddisfazione, gli atteggiamenti e i risultati ottenuti. La parte iniziale è dedicata alla valutazione dell'andamento amministrativo, in special modo al rapporto con la Regione nella gestione del progetto; alle aree di miglioramento e alle criticità eventualmente riscontrate. Vengono indagate le azioni messe in atto per il contrasto della dispersione scolastica oltre a quelle del programma, comprensive delle criticità incontrate e dei benefici ottenuti. L'intervista prosegue prendendo in considerazione la dimensione temporale del programma con domande dedicate alla fase di progettazione, attuazione, valutazione e report dei risultati ottenuti. Successivamente, in base alle linee di intervento scelte dalla scuola vengono poste delle domande specifiche sulle azioni messe in atto, il grado di soddisfazione, i sistemi di valutazione, i benefici connessi alla linea e gli aspetti di miglioramento. Infine viene approfondito l'atteggiamento e la motivazione degli alunni, ma anche il grado di soddisfazione e coinvolgimento dei genitori.

5. Risultati preliminari

La valutazione di impatto è ancora in corso e quindi sarà necessario avere tutti i dati per poter trarre delle conclusioni dalle analisi che

verranno svolte. Riassumiamo, intanto, in questo contributo le prime impressioni preliminari sulle interviste semi-strutturate che abbiamo raccolto fino ad oggi (N=30).

Dalle interviste fino ad ora condotte, si rileva che i criteri di selezione delle classi e degli alunni coinvolti sono abbastanza vaghi, tendenzialmente prendono in considerazione in un'ottica di inclusione la votazione ottenuta nelle singole discipline, il disagio degli alunni percepito dagli insegnanti, l'appartenenza a categorie specifiche e gli alunni caratterizzati da un disagio socio-economico. Le progettazioni sono state centrate sui bisogni dei destinatari raccolti in modo indiretto, quindi senza un confronto in cui gli studenti abbiano potuto prendere la parola e senza un'analisi dei bisogni strutturata. L'unica fonte, spesso, sono le valutazioni e le opinioni dei docenti che hanno intercettato i bisogni dei destinatari.

Risultano mancanti sistemi di monitoraggio dei progetti in itinere e in conclusione; ma anche sistemi di valutazione dell'operato svolto dai docenti esterni ed interni nel raggiungimento degli obiettivi prefissati. I risultati raggiunti vengono per lo più valutati attraverso questionari di gradimento o attraverso la comparazione delle valutazioni medie degli alunni nelle singole discipline e punteggi Invalsi.

Non si evince, fino ad ora, la presenza di innovazioni sostanziali nelle didattiche. Molti interventi si riducono in lezioni frontali di recupero per lo più a piccoli gruppi sulla scia del programma curricolare predisposto oppure vengono attivate proposte laboratoriali specifiche, come il teatro e il coding.

La maggioranza delle classi e degli alunni coinvolti hanno portato a termine il monte ore previsto e le attività programmate e non si evidenziano criticità circa la motivazione degli alunni e il loro coinvolgimento; soprattutto per la linea didattica emerge un interesse crescente da parte degli alunni che hanno avuto modo di interfacciarsi con un docente esterno in un rapporto interpersonale più stretto rispetto alla dimensione del gruppo classe.

I benefici percepiti, ove presenti, riguardano la diminuzione degli alunni con debito, l'incremento nella valutazione di discipline quali italiano o matematica, l'interesse degli studenti nella partecipazione al progetto e, in alcuni casi, la diminuzione delle percentuali di ripetenze.

Emerge chiaramente la mancanza di coinvolgimento degli studenti in fase di progettazione, pur rientrando tra le condizioni fondamentali che la Commissione europea ha individuato nel 2013 per favorire le politiche di successo contro la dispersione scolastica (Pandolfi, 2017; Commissione Europea, 2013) e anche delle famiglie.

Si rileva una mancanza di monitoraggio, aspetto fondamentale per l'andamento e l'impatto di un progetto e soprattutto per trasferire e riprodurre gli eventuali benefici ottenuti (Scholarly & Society, 2019; PMBOK, 2013). Senza monitoraggio e valutazioni efficaci, è impossibile giudicare se il lavoro sta andando nella giusta direzione e se il progresso e il successo possono essere rivendicati (UNDP, 2009). Allargando la visione, la mancanza di modalità adeguate di valutazione impedisce la modellizzazione e la definizione di approcci che funzionano e di quelli da non ripetere. Alla luce di questa prima analisi appare evidente un ripensamento necessario degli interventi per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica e della modalità di valutazione degli stessi. Ci attendiamo di poter chiarire meglio quanto descritto in questa fase preliminare a fronte dell'analisi quantitativa e qualitativa dei dati.

6. Conclusioni

In conclusione da questa prima analisi preliminare emerge come la valutazione del programma regionale, che mira alla diminuzione della dispersione scolastica e all'incremento delle competenze di base, abbia il limite di non aver previsto un sistema di monitoraggio e di una valutazione in itinere. Se infatti il bando richiedeva un sistema strutturato di monitoraggio e valutazione, la fase di analisi dei progetti e di assegnazione dei finanziamenti pare non averne tenuto conto. È importante, inoltre, prendere in considerazione alcuni aspetti che, da quanto dichiarato nelle interviste, sembrano avere un impatto positivo. Tra questi, prevedere attività didattiche curriculari in piccoli gruppi sembra aver aumentato la partecipazione degli alunni coerentemente con le evidenze presenti in letteratura (Hattie, 2009) e la buona riuscita degli interventi per ciò che riguarda un incremento nella valutazione delle singole discipline oggetto dell'in-

tervento e del profitto in generale. Le attività laboratoriali rivestono maggiore importanza per l'aspetto relazionale e comunitario all'interno dell'istituzione scolastica, che attraverso di esse, offre un ventaglio di attività e opportunità maggiori. Gli interventi di supporto per i singoli casi o le realtà di classe nelle quali si è osservato un alto grado di disagio sociale sono stati altamente apprezzati non solo dagli alunni, ma anche dalle famiglie che hanno avuto un punto di riferimento a cui rivolgersi per la risoluzione delle problematiche più disparate. Lo sportello d'ascolto diviene uno strumento utile a tutta l'istituzione scolastica.

Il programma oggetto della valutazione dovrebbe prendere maggiormente in considerazione i bisogni dei destinatari garantendo una progettazione più flessibile e non un modello predeterminato di intervento e una partecipazione attiva degli alunni e delle famiglie sin dalla fase progettuale. Gli interventi parrebbero aver generato benefici nel campo delle competenze e sul piano relazionale, ma questi risultati non sono stati oggetto di valutazione adeguata, vista la mancanza di sistemi di rilevazione strutturati e dotati di indicatori misurabili. La presenza di personale esperto ha rivestito un ruolo chiave e risulta molto apprezzata dalle scuole che manifestano il loro interesse affinché tali interventi siano continuativi.

La valutazione di impatto è comunque ancora in corso ed è dunque difficile trarre conclusioni. Ciò che è sin da ora rilevabile conferma l'ipotesi iniziale, ovvero la necessità di utilizzare approcci nei quali ai risultati attesi corrispondano adeguati indicatori di monitoraggio e valutazione. L'altro aspetto macro che dovrebbe informare le politiche educative di prevenzione e cura della dispersione scolastica riguarda, senza dubbio, la rilevanza del punto di vista e della voce degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.

- Batini, F. (2015). Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva student voice. In Tomarchio, Olivieri (eds.), *Pedagogia Militante. Diritti, cultura, territorio*. Pisa: ETS.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *C'era una volta un pezzo di legno*. FrancoAngeli. Milano.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *La dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Corallino, V., Toti, G., & Bartolucci, M. (2017). NEET: A phenomenon yet to be explored. *Interchange*, 48(1), 19-37.
- Batini, F., & Scierri, I. D. M. (2019). Quale dispersione? Misurare per apparire o misurare per prevenire?. *Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 89-99). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545.
- Commissione europea. (2013). *Reducing early school leaving: key messages and policy support*.
- Dora Maria Scierri, I., Bartolucci, M., & Salvato, R. (2018). *Lettura e dispersione*. Milano: FrancoAngeli.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.
- Martini, A., & Trivellato, U. (2011). *Sono soldi ben spesi. Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, pp. 7.
- MIUR (2021). La dispersione scolastica. aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 - aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020, MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà. educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), 52-64.
- Project Management Institute. (2013). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® guide)*, 5th edn, Project Management Institute, Inc., Pennsylvania.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. L'editoriale. INVALSI Open.
- Scales, H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62, 339-343.

- Scierrri, I. D. M., Bartolucci, M., & Salvato R. (2018). *Lettura e dispersione*. Milano: FrancoAngeli.
- Scholarly, D. A., & Society, S. R. (2019). The Roles of Monitoring and Evaluation in Projects. *Project Management Scientific Journal*.
- Trincherò, R., & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi: Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: FrancoAngeli.
- UNDP . (2009). *Who are the Question-makers – A Participatory Evaluation Handbook*. OESP.
- Vergani, A., & Fraccaroli, F. (2004). *Valutare gli interventi formativi*. Roma: Carocci.

V.

Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza Future teachers' training in listening and welcoming¹

Leonarda Longo, Gaetana Katia Fiandaca

Università degli Studi di Palermo

Abstract

869 studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo sono stati coinvolti nella progettazione e nella realizzazione di percorsi didattici mirati, rivolti agli alunni "fragili" di 33 scuole palermitane. Complessivamente sono state erogate 60.000 ore in DAD di attività di recupero e di potenziamento dell'apprendimento degli alunni della scuola primaria di Palermo. Il progetto "Nessuno resta indietro" si pone in linea con i punti 4 e 5 della Nouvelle Charte in cui si dichiara la Scuola Nuova "deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente". Il progetto ha previsto il coinvolgimento di 33 tutor coordinatori. L'attività formativa ha consentito agli studenti di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di strumenti didattici che hanno migliorato la qualità della didattica, contribuendo a realizzare le condizioni idonee per raggiungere desideri trasformandoli in obiettivi realistici e possibili.

The study was carried out with 869 students enrolled in Primary Education Sciences master's degree course at University of Palermo.

- 1 Sebbene il contributo sia opera del lavoro congiunto degli autori, si attribuisce la scrittura dei paragrafi Introduzione e 3 a Leonarda Longo e dei paragrafi 2 e 4 a Gaetana Katia Fiandaca.

The participants have been involved in the planning and implementation of targeted educational courses designed for the “fragile” pupils from 33 different schools in Palermo. This project aims at developing a sustainable model, innovative strategies and tools for recovery and enhancement of learning which are applicable during health emergency. Thanks to the creation of a repository of shared content and the specific training of 33 coordinating tutors involved in the project, this model can also be used after the emergency period.

Parole chiave: ascolto; accoglienza; formazione; futuri insegnanti.

Keywords: listening; welcoming; training; teachers' training.

1. Introduzione

La crisi pandemica indotta dalla rapida diffusione del Covid-19 ha portato in tempi brevi la scuola ad accogliere e a rispondere ad una nuova sfida, ovvero quella di una profonda ristrutturazione delle attività didattiche.

«Con oltre il 90% degli studenti a livello mondiale (più di 1,5 miliardi di giovani) fuori dal contesto educativo, risulta chiaro che la maggior minaccia da Covid-19 per i bambini e gli adolescenti non è di certo quella strettamente clinica. Sebbene il dibattito scientifico sia ancora in corso riguardo la reale efficacia della chiusura delle scuole sulla trasmissione del virus, il fatto che le scuole restino chiuse per un lungo periodo di tempo può avere conseguenze sociali e di salute dannose per quei bambini che vivono in condizioni di povertà» (Marchetti, Guiducci, 2020, 1).

Alcuni lavori scientifici (Alivernini et al., 2017; Nuzzaci et al., 2020) ed alcune indagini (Save the Children, 2020) hanno posto in evidenza un peggioramento in termini di deprivazione educativa e culturale dei soggetti in età scolare.

I bambini e gli adolescenti, infatti, sono stati particolarmente colpiti dagli effetti della pandemia, in particolare con la chiusura delle

scuole. Il cosiddetto “learning loss” (Cooper, 2003), inteso come la perdita dei livelli di conoscenze, abilità e competenze negli studenti a seguito dell’interruzione di percorsi di apprendimento per periodi prolungati, rischia concretamente di avere effetti devastanti tra i minori provenienti da contesti svantaggiati dal punto di vista economico, dove le famiglie e la comunità non hanno potuto sopperire all’assenza della scuola e farsi carico dei bisogni educativi. La pandemia rischia di avere gravi effetti negativi sullo sviluppo educativo delle nuove generazioni a lungo termine, ben oltre il periodo del confinamento. Si constata un aumento della povertà educativa, ovvero della condizione che priva i bambini delle possibilità di apprendere, sperimentare, far emergere capacità e talenti. Povertà educativa già molto diffusa nel nostro Paese, prima dell’emergenza sanitaria, che ha sollecitato l’opportunità di organizzare interventi integrati per favorire il recupero e il potenziamento dei minori in difficoltà (Nuzzaci et. al., 2020).

Il contributo che presentiamo focalizza l’attenzione su una delle ipotesi della ricerca “Nessuno resta indietro”.

Il progetto² che ha previsto il coinvolgimento di 33 tutor coordinatori era rivolto ai minori (6-10 anni) con svantaggio culturale e fragili che hanno subito i maggiori effetti negativi nella fase di chiusura delle scuole ed ha offerto la possibilità a 869 studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Palermo, di progettare e realizzare percorsi didattici mirati, rivolti agli alunni “fragili” di 33 scuole palermitane.

Non si è trattato di una semplice ripetizione dei contenuti didattici che avrebbero dovuto essere oggetto dei programmi, ma di una stimolazione delle capacità di comprensione, di ragionamento, critiche e creative, in maniera ludica e accattivante (Trincherò, Piacenza, 2020).

Abbiamo ipotizzato che attraverso la pianificazione e realizzazione degli interventi didattici rivolti ad alunni in difficoltà, sarebbero aumentate significativamente negli studenti tirocinanti di Scienze della

2 Coordinato dalla prof. Alessandra La Marca e sovvenzionato dall’Assessorato dell’Istruzione della Regione Sicilia.

Formazione Primaria di Palermo, le prestazioni indicative dello sviluppo delle dimensioni dell'ascolto e dell'accoglienza.

Complessivamente sono state erogate 60.000 ore in DAD di attività di recupero e di potenziamento dell'apprendimento di alunni della scuola primaria di Palermo.

2. Il tirocinio del corso di studi in scienze della formazione primaria e le Soft Skills

Come già evidenziato, il Progetto “Nessuno resta indietro” ha consentito ai futuri maestri di Scuola dell'Infanzia e di Scuola Primaria, di svolgere il proprio tirocinio a distanza con piccoli gruppi di alunni a maggiore rischio di insuccesso scolastico.

Il suddetto progetto è stato l'esito di un forte momento di riflessione che ha coinvolto il Coordinatore del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, i docenti coordinatori delle quattro annualità di tirocinio e i tutor organizzatori e coordinatori dell'Università di Palermo: soggetti da sempre investiti nel complesso dalla responsabilità di organizzare e attuare un modello di tirocinio dei futuri insegnanti efficiente ed efficace ancor più in un momento come quello attuale segnato profondamente dalla pandemia.

Il tirocinio, infatti, rappresenta un passaggio cruciale della formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in questo particolare periodo storico.

Le dimensioni pedagogica, gestionale/organizzativa, relazionale/comunicativa (accoglienza e ascolto) e professionale del tirocinio, sono state connotate da nuove dimensioni.

Al di là del momento di crisi che si stava vivendo, seguendo proprio l'etimologia della parola crisi suggerita da D'Avenia (2020), secondo il quale questa è una parola di origine greca che, fin dall'Iliade, indicava il “giudicare”, il gesto del contadino di separare nelle spighe, il grano dalla pula e dal loglio (la zizzania), in cui il primo dà il pane, il secondo taglia per il fuoco, il terzo imita il grano ma è velenoso, ci siamo chiesti in che modo trasformare la crisi in opportunità anche per il tirocinio. L'opportunità stava proprio nella sfida data dall'emergenza sanitaria di ripensare non solo gli strumenti, ma anche i con-

tenuti e lo stile educativo verso le nuove generazioni, compreso il tirocinio dei futuri maestri. Senza questa riflessione si sarebbe perpetuata l'esistenza di un modello educativo e formativo incapace di cogliere i nuovi bisogni dei bambini e di rispondervi adeguatamente.

È emersa così la necessità di riflettere insieme per costruire percorsi di tirocinio nuovi. Importanti si sono rivelate le sollecitazioni di La Marca e Longo (2019, 113-115), secondo le quali l'esercizio di una adeguata professionalità docente coinvolge dimensioni motivazionali, comunicative, pratiche e vocazionali che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula e che si collocano nell'ambito delle soft skills.

La riflessione attorno alle soft skills riconosce ufficialmente che alcuni fattori intra e interpersonali di carattere socio-emotivo o comunque non connessi direttamente alle conoscenze e competenze specifiche incidono in maniera rilevante sulla riuscita professionale di un docente, anche in senso compensativo (si pensi al ruolo della motivazione). Le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le modalità di attivazione di quelle abilità e di quelle conoscenze nei diversi contesti, attraverso la messa in gioco di componenti "non cognitive" diversamente definite da diversi autori: competenze trasversali (Di Francesco, 1994, 2006), strategiche (Pellerey, 2004), di mobilitazione (Le Boterf, 2000), competenza/competenze (Bresciani, 2012) e nei diversi paesi (soft skills, employability skills, core skills, ecc.) che attengono più direttamente a dimensioni personali, riflessive, relazionali, sociali. Tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente o il docente è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività formativa che abbia per lui senso e valore. Si è presentata allora l'opportunità di coniugare il progetto "Nessuno resta indietro" allo sviluppo delle soft skills (relazionali e comunicative) da parte del futuro maestro.

Queste ultime rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche; sono competenze integrative di carattere trasversale che consentono allo studente di migliorare le proprie performance nello studio e nel successivo inserimento nel mondo del lavoro ed aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare effica-

amente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (La Marca, Gülbay, 2018).

Elementi chiave della competenza relazionale e comunicativa di un insegnante sono senza dubbio l'essere in grado di individuare un problema e le strategie di soluzioni adeguate; il saper cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale; il riuscire a comprendere le emozioni degli allievi; l'evitare facilmente i comportamenti che ostacolano la comunicazione; il saper osservare se stessi nella relazione educativa (La Marca, Longo, 2019).

Fondamentali nell'ambito del nostro lavoro di ricerca si sono rivelate le figure dei tutor organizzatori e coordinatori.

Questi costituiscono i soggetti istituzionali, gli insegnanti esperti cui sono deputate importanti responsabilità nel percorso formativo dello studente che riguardano la dimensione pedagogica, gestionale/organizzativa, professionale e relazionale/comunicativa, in particolar modo l'ascolto e l'accoglienza.

Il tutoraggio, infatti, si configura come una forma di assistenza educativa che, mira ad aiutare lo studente ad assumersi la responsabilità della propria formazione e al tempo stesso a risolvere i problemi ad essa connessi.

La funzione che i tutor assolvono è quella di accompagnare gli studenti verso l'autonomia nella gestione costruttiva, consapevole, autoregolata e motivata del proprio percorso formativo. La dimensione di accompagnamento emerge nell'etimologia del termine tirocinio (Perla, 2015) che deriva da *terere*, esercitarsi e da *tironem* (principiante) entrambi derivanti da *tereo* prendersi cura. I tutors permettono allo studente di comprendere il lavoro grazie ad un accompagnamento che si realizza attraverso la spiegazione e la riflessione sull'agito, il mostrarsi in azione, il supportare il percorso dello studente alle prese con le prime esperienze di insegnamento. Ma sono anche coloro che riconoscono effettivamente l'appartenenza ad un ruolo futuro attraverso l'assegnazione di specifici compiti, l'apprezzamento del processo e dei risultati, il coinvolgimento nella comunità professionale chiedendo consigli su problemi, valorizzando le diverse conoscenze di cui è portatore lo studente.

Lo studente durante la sua attività di tirocinio diretto vive un'esperienza di immersione nella pratica che non permette di pen-

sare, rielaborare, interpretare l'esperienza. Occorrono luoghi e persone (università-tutor) che lo aiutino a decontestualizzare l'esperienza, a individuarne le teorie incorporate, a ricostruirla nei termini dei significati non immediatamente leggibili. I tutor diventano le persone che consentono ai futuri insegnanti di rivedersi in azione come in un video e di prendere coscienza dei propri punti di forza e di debolezza.

3. L'ascolto e l'accoglienza dei futuri insegnanti

All'interno del presente paragrafo vengono presentati seppur sinteticamente i risultati di alcune scale del *Soft Skills Inventory* (SSI) (La Marca, 2018), uno strumento articolato in 2 sezioni: da un lato, le competenze gestionali, suddivise in strategiche e in manageriali e, sulle quali in questa sede non ci soffermeremo, non essendo state oggetto della nostra riflessione; dall'altro, le competenze relazionali, che sono state oggetto di studio all'interno della presente ricerca e, che sono suddivise in interpersonali, che contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale e in comunicative che favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Attraverso il nostro lavoro di ricerca, abbiamo rilevato come la propensione all'ascolto sia considerata una qualità che l'insegnante dovrebbe possedere e affinare durante il proprio percorso di insegnamento.

Come si evince infatti, dalla tabella e dal grafico n. 1 e dai dati raccolti si nota come le dimensioni dell'ascolto maggiormente sviluppate dagli studenti sono la percezione e l'attenzione, indicate rispettivamente da 324 (37,28%) e da 238 (27,39%) studenti. L'attenzione e la percezione sono due qualità strettamente correlate e l'una richiama l'altra: la facilitazione dei processi dell'attenzione e della concentrazione non può avvenire se non sostenuta da una solida relazione di fiducia tra l'insegnante e l'alunno e al contempo un rapporto empatico tra loro è necessario per promuovere i processi attentivi.

Ascolto	N	%
Attenzione	238	27,39%
Convalida	165	18,99%
Interpretazione autentica	142	16,34%
Percezione	324	37,28%
Totale	869	100,00%

Tab. 1: Distribuzione delle dimensioni sviluppate relativamente all'ascolto

Anche le dimensioni dell'interpretazione autentica e della convalida sono state quasi equamente scelte dagli studenti: 165 (18,99%) hanno indicato la convalida e 142 (16,34%) la dimensione della interpretazione autentica. Se l'interpretazione autentica si concretizza nel comprendere in modo obiettivo i pensieri dell'altro, è attraverso la convalida che l'insegnante tenta di dare importanza all'altro non soltanto accogliendolo come mero espositore di contenuti e nozioni, ma anche come persona, valorizzandone le espressioni emotive e personali.

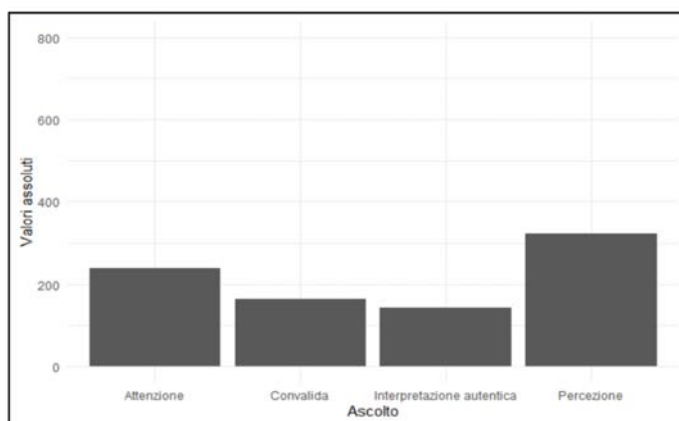


Fig. 1: Grafico ascolto

Per quanto riguarda l'accoglienza, la maggior parte degli studenti ha fin da subito cercato di abbattere le barriere comunicative e rela-

zionali legate sia alla modalità a distanza, ma anche allo spaesamento riscontrato nei bambini, i quali non avevano ben chiari i motivi degli incontri pomeridiani. Infatti, in molti nel periodo iniziale hanno notato delle difficoltà nei bambini ad aprirsi e comunicare poiché li vedevano come dei maestri che avrebbero potuto giudicare i loro errori. Per mettere i bambini a loro agio, la maggior parte degli studenti ha predisposto momenti dedicati al dialogo partecipato.

Accoglienza	N	%
Affinità	144	16,57%
Apertura	108	12,43%
Cordialità	462	53,16%
Semplicità	155	17,84%
Totale	869	100,00%

Tab. 2: Distribuzione delle dimensioni sviluppate relativamente all'accoglienza

L'accoglienza, da quanto riferito dagli studenti, si configura come una competenza imprescindibile dell'essere docente, così come l'essere cordiali.

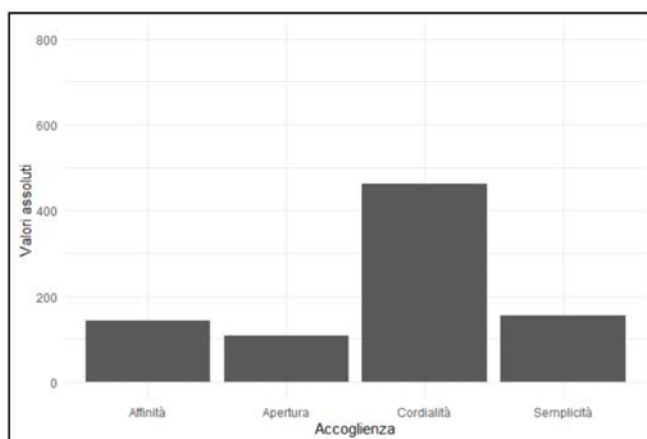


Fig. 2: Grafico accoglienza

Come è possibile notare all'interno della tabella n. 2 e del grafico n. 2, le principali dimensioni promosse rispetto all'accoglienza sono la cordialità e la semplicità; più del 70% degli iscritti, infatti ha dichiarato di avere sviluppato maggiormente una di queste due dimensioni. Nello specifico, 462 tirocinanti (53,16%) hanno affermato di aver sviluppato la cordialità e altri 155 tirocinanti (17,84%) di aver acquisito la dimensione della semplicità.

La dimensione della cordialità consente di creare gruppo e promuove la motivazione dei membri per garantire un raggiungimento efficace ed efficiente dei risultati. La semplicità è un elemento che permette di adattarsi al contesto in cui si opera e si fonda sulla fiducia e sul rispetto dell'altro attraverso atteggiamenti propositivi e di collaborazione. Il restante 30% degli iscritti al corso ha dichiarato di aver maturato la dimensione dell'affinità e dell'apertura. Nello specifico, il 16,57% ha indicato di aver approfondito l'affinità e il restante 12,43% ha manifestato di aver potenziato l'apertura.

La dimensione dell'apertura valorizza la diversità poiché promuove il confronto, il dialogo, la collaborazione, la cooperazione, la condivisione, la comunicazione e il confronto con l'altro.

L'affinità è utile per ascoltare attivamente ed entrare in empatia con gli altri riconoscendo e valorizzando, sia le esperienze comuni che gli interessi contrapposti.

4. Conclusioni

La nostra attenzione si è focalizzata sugli aspetti sociali dell'istruzione e dell'educazione, sollecitati già a partire dal Congresso di Nizza (Wallon, 1932) e rappresenta una delle possibili modalità per attuare quanto auspicato un centinaio di anni fa dal movimento delle scuole nuove. Il progetto "Nessuno resta indietro" si pone in linea con i punti 4 e 5 della *Nouvelle Charte* in cui si dichiara che la Scuola Nuova deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente.

Le attività didattiche sfidanti progettate e condotte dai futuri maestri hanno favorito la stimolazione cognitiva e lo sviluppo della motivazione per l'apprendimento.

Si è evidenziato negli studenti un forte desiderio di cimentarsi nella realtà della vita scolastica, per mostrare le proprie competenze; ma si è visto come per poter usare in modo responsabile e creativo le competenze professionali iniziali, i principianti abbiano bisogno di adulti generativi che siano dei punti di riferimento per la futura vita professionale e di percorsi di tirocinio che consentano loro di sviluppare una solida competenza professionale.

In tal senso, visto che la complessità della professione insegnante richiede di saper padroneggiare un ampio repertorio di competenze da sviluppare fin dalla formazione iniziale, quella degli insegnanti tutor del tirocinio costituisce una risorsa indispensabile per la costruzione di una visione appropriata dei compiti problema negli studenti quando, come è avvenuto in questa occasione, sollecitano dei processi cognitivi non formali basati sull'imitazione, sull'intuizione, sull'apprendimento per tentativi ed errori e sull'aiuto reciproco.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52.
- Bresciani, P.G. (a cura di) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (Vol. 248). Milano: FrancoAngeli.
- Cooper, H. (2003). *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*. ERIC Digest.
- Di Francesco, G. (ed.) (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A., & Longo, L. (2019). Le soft skills del docente. In G. Aleandri (ed.), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (pp. 113-129). Roma: Roma Tre Press.
- La Marca, A., Longo, L., & Gulbay, E. (2020). Progettare azioni didattiche personalizzate: implicazioni per la futura formazione degli insegnanti. *Form@re - Giornale Aperto Per La Formazione in Rete*, 20(2), 202-19.

- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Marchetti, F., & Guiducci, C. (2020). Covid-19 e bambini: le due facce di una diversa medaglia. *Medico e Bambino*, 39(4), 219-21.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Venezia: La Nuova Italia.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Trincherò, R., & Piacenza, S. (2020), Un percorso formativo alla comprensione del testo matematico, dai 5 ai 14 anni. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 7, 50-74.
- Wallon, H. (1932). Culture générale et orientation professionnelle. *Pour l'ère nouvelle*, 81, 245-252.

VI.

La 'prima' alleanza': studio di un dispositivo di corresponsabilità genitore-educatore nel nido di infanzia***The 'first' alliance': study of a parent-educator co-responsibility device in the nursery****Ilenia Amati***Università degli Studi di Bari Aldo Moro***Laura Sara Agrati***Università degli Studi di Bergamo***Abstract**

Lo studio presentato, in prospettiva micro-pedagogica e fenomenologica, intende offrire evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di mediazione educativa inerenti l'area professionale 'infanzia 0-6' finalizzati alla promozione di competenze comunicativo-relazionali dell'educatore. Lo studio ha previsto quattro fasi di lavoro. Gli strumenti di raccolta e monitoraggio utilizzati sono stati: intervista "esplorativa", scritture autobiografiche, osservazioni partecipate, questionari. Coniugare la cura del bambino con il sostegno alla genitorialità e la promozione della partecipazione delle famiglie nei servizi educativi 0/3 anni è stato l'obiettivo dell'indagine. Dalle prime risultanze emerge come il protocollo seguito abbia permesso di raggiungere risultati positivi per il totale delle famiglie coinvolte. Si è favorito un distacco sereno dal genitore e fiducia nell'agire dell'équipe educativa. Le risultanze di questionari e interviste dimostrano un cambio di atteggiamento delle famiglie verso il nido e i suoi operatori, tale da giustificare la replicazione del protocollo in contesti similari.

* Il lavoro è frutto di un progetto condiviso. Tuttavia si attribuisce il paragrafo 1 ad Agrati, i paragrafi 2, 3, 4 ad Amati.

The study offers data and evidences useful to formalizing educational mediation devices, from micro pedagogical and phenomenological perspectives. It also suggests ideas for enhancing communicative-relational skills of ISCED 010 and 020 professionals. The study was divided into 4 phases and used, as collecting tools, “exploratory” interview, autobiographical writings, participatory observations, questionnaires. It aimed at combine childcare with support for parenting and promote families’ participation in educational services. The first results confirm the usefulness of the followed protocol for 100% of families, for what concern peaceful children detachment from the parent and relation trust between family and educational team. The data from questionnaires and interviews show a change in the families’ attitude such as to propose the protocol in similar contexts, also in order to verify it as a device.

Parole chiave: relazione educativa; nido di infanzia; alleanza genitori-educatore.

Keywords: educational relationship; nursery; parent-educator alliance.

1. Quadro teorico

Precedentemente alla corresponsabilità tra la scuola e le famiglie di allievi e studenti (L. n. 235/2007; D.Lgs.; Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. 2018; Pati, 2019), a fondamento della ‘nuova’ alleanza che valorizzi le pratiche ‘en terrain’ e faccia emergere il pensiero dei pratici (Damiano 2006, Perla 2010, 2015), vi è una ‘prima’ alleanza che è quella che si costruisce tra famiglie, o le figure adulte, e le figure accudenti, in generale, ed educative, nello specifico, che operano presso i servizi per l’infanzia. Ad essa si rifa esplicitamente la normativa (n. 65/2017; circ. min. n. 667/2020) e la documentazione utile all’organizzazione dei servizi per l’infanzia (Presidenza del Consiglio – Istituto degli innocenti, 2015) quando richiama la necessità non solo di comunicare i principi, i valori e le scelte operative della struttura, ma soprattutto – a livello di progettazione pedagogica – di assolvere la delicata funzione di supporto nei confronti delle famiglie, che favorisca la piena espressione delle responsabilità educa-

tive. Simile funzione si esplica in presenza, per un verso, attraverso gesti concreti, con l'organizzazione di spazi e tempi didattici e soprattutto attraverso i 'legami educativi a distanza' che rinsaldano i rapporti tra le figure adulte e mediano la profonda comprensione dell'agire educativo da parte dei genitori (Perla, Riva, 2016).

Tale 'prima' alleanza è stata assunta a oggetto di riflessione specifica e di interesse euristico da oltre vent'anni (Olds, 2006; Cole et al., 2004; Coyne & Cowley, 2006) all'interno di un quadro teorico-metodologico apertamente interdisciplinare. Individuato nell'ambito degli studi sulla relazione più ristretta (Olds, 2012; Olds, O'Brien, Moritz, 2003) tra puericultrice e madre, l'oggetto di indagine ha col tempo esteso l'area semantico-referenziale arrivando ad includere figure del nursing e del maternage. È stato possibile, pertanto, arrivare a chiarificazioni concettuali che hanno permesso di distinguere fasi di strutturazione della relazione con specifiche connotazioni:

- *assistance* (assistenza) – è solitamente richiesta in risposta a un bisogno specifico e si caratterizza per tipi di rapporto in cui una parte assume il ruolo attivo, e il più delle volte esplicito, di 'cura' (*care givers*) e l'altra di soggetto che beneficia del supporto;
- *relationship* (relazione) – si riferisce al rapporto che intercorre tra una o più persone sulla base di sentimenti o della condivisione di attività o impegni, sociali o professionali; più non essere esplicito ma investe la considerazione reciproca e il comportano conseguente;
- *partnership* (collaborazione) – forma di rapporto temporaneo tra una o più persone, con lo scopo di realizzare una specifica impresa o raggiungere un obiettivo comune;
- *alliance* (alleanza) – è da intendere come disposizione assunta da una o più persone allo scopo di perseguire interessi comuni di carattere generale, non specifici e limitati nel tempo.

Anche grazie alla realizzazione di indagini 'grounded' (Coyne & Cowley, 2006) è stato, inoltre, possibile elaborare forme ibride di modelli teorici a partire da solide basi di riferimento - Teoria dell'ecologia umana (Bronfenbrenner, 1976), Teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969), Teoria dell'autoefficacia (Bandura, 1977). Il pre-

sente studio si iscrive in un filone di indagine aperto sui ‘saperi della relazione educativa’ (Perla e Riva, 2016; Perla, Agrati, Amati, 2020). Esso intende, nello specifico, offrire dati ed evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di mediazione educativa, inerenti l’area professionale ‘Infanzia 0-6’, nonché spunti utili alla costruzione delle competenze comunicativo-relazionali dell’educatore.

2. Descrizione dell’indagine

Lo studio presentato, in prospettiva micro-pedagogica (Demetrio, 1992) e fenomenologica (Bertolini, 1997, Mortari, 2007, Caronia, 2011), è stato condotto su 35 famiglie con bambini in inserimento dai 5 ai 28 mesi nello spazio infanzia Le Matite colorate baby di Matera. La ricerca iscrive la relazione tra figure adulte ed educative (nei servizi per l’infanzia), entro un quadro investigativo più ampio, che assume come riferimento teorico-metodologico quello dell’agire educativo (Perla, Riva, 2016; Barnao e Fortin, 2009; Boffo, 2011; Toffano Martini, 2007; Clarizia, 2013; Deluigi, 2016), già definito dei ‘saperi della relazione educativa’ (Perla, Agrati, Amati, 2020). Esso intende, nello specifico, offrire dati ed evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di mediazione educativa inerenti l’area professionale ‘Infanzia 0-6’, nonché spunti utili alla costruzione delle competenze comunicativo-relazionali dell’educatore. Si è portata l’attenzione sull’osservazione e analisi del processo di affidamento e fiducia che si costruisce leggendo pedagogicamente le interazioni e le attribuzioni di significato date dai protagonisti al processo (Stern, 1995, 2004), e anche ai modelli educativi impliciti (Perla, 2014).

Il disegno progettuale è stato costruito ipotizzando che il contesto, inteso come spazio per creare ascolto, interdipendenza, dialogo e accoglienza svolga un ruolo fondamentale per propiziare un buon inserimento e permettere un distacco sereno fra bambino e genitore. Si passa così dal pensare ad un inserimento progettato esclusivamente ‘per’ il bambino ad un ambientamento che coinvolge tutta la famiglia. La ricerca ha previsto quattro fasi di lavoro (fig. 1): nella I fase le 35 famiglie coinvolte sono state accolte, singolarmente, nelle sale

dedicate ai colloqui pedagogici. Questa fase è durata complessivamente due mesi. Ogni famiglia è stata ricevuta dall'équipe pedagogica tre volte. Il primo incontro è stato di conoscenza, il secondo incontro ha sondato le ragioni della scelta del nido per il proprio bambino e le emozioni vissute come famiglia nella fase di pre-inserimento ed il terzo incontro invece è stato centrato sulla presentazione del bambino da parte della famiglia all'équipe educativa.

In questa I fase, frequentata assiduamente da tutti i 35 nuclei familiari, è stata registrata la partecipazione da parte di entrambe le figure genitoriali, spesso anche di fratellini o sorelline più grandi. La II fase si è focalizzata sull'inserimento di bambino e genitore nel 'contesto-baby'. Questa fase ha visto la partecipazione dei genitori in un primo momento 'a scatola chiusa' ovvero senza una preparazione precedente rispetto al modo in cui doversi comportare durante la fase di inserimento del bambino. Durante questa fase sono stati presentati solo gli ambienti e la programmazione educativa. Il genitore non ha ricevuto istruzioni rispetto al cosa fare durante le giornate di inserimento. Questa fase si è suddivisa poi in tre micro fasi: inserimento non guidato, semi guidato, guidato nel contesto fisico e relazionale. L'inserimento non guidato ha visto una totale autonomia nelle attività e nella esplorazione degli spazi da parte di bambino e genitore, senza che l'educatore intervenisse in alcun modo nella relazione fra la diade, l'inserimento semi guidato ha previsto delle piccole interazioni da parte dell'educatore nella diade e l'inserimento guidato ha previsto il pieno coinvolgimento della diade nelle attività educative proposte. Nella III fase sono stati coinvolti nuovamente i 35 nuclei familiari che sono stati incontrati a gruppi di 5 dall'équipe pedagogica. Durante questo incontro si sono condivise le esperienze e le emozioni di inserimento. La IV fase ha previsto un incontro finale a gruppi di 7 nuclei durante il quale vi è stata la restituzione delle ragioni principali del metodo sperimentale utilizzato e la socializzazione delle emozioni provate relative al percorso.



Figura 1 Fasi della ricerca

Gli strumenti di raccolta e monitoraggio utilizzati sono stati: intervista “esplorativa” sulle ragioni della scelta e sulle emozioni pre inserimento, scritture autobiografiche dal titolo “Ti presento il mio bambino” ed osservazioni partecipate, questionario sulle reazioni di inserimento non guidato, semi guidato e guidato a cui hanno risposto 35 nuclei familiari, questionario di post inserimento, griglie di osservazione compilate dall'équipe pedagogica, compilate da 7 educatori e 2 pedagogiste. L'obiettivo della ricerca è stato coniugare la cura del bambino con il sostegno alla genitorialità e la promozione della partecipazione delle famiglie nei servizi educativi 0/3 anni, sperimentando una metodologia di inserimento e ambientamento che da una parte tutelasse il bisogno del bambino e del genitore a vivere un distacco ed un ambientamento sereno e naturale e dall'altra che permettesse di economizzare il tempo dedicato all'inserimento, favorendo così un percorso relazionale che prende avvio dalla conoscenza delle nuove persone che si prenderanno cura del bambino, dei nuovi spazi e dei nuovi ritmi. Facendo leva sulla relazione più significativa per il bambino in quella fascia d'età, quella genitoriale, si è reso strategico il contesto (Amadini, 2010). L'analisi delle scritture autobiografiche è stata condotta utilizzando la procedura GT nella versione di Strauss e Corbin (1990), basandosi su tre operazioni di lettura e codifica di corpus testuali delle interviste esplorative secondo una scala di concettualizzazione crescente (codifica aperta, assiale e selettiva); l'analisi dei questionari pre e post inserimento è stata di tipo qualitativo e quantitativo.

3. Analisi dei dati

L'intervista "esplorativa" sulle ragioni della scelta e sulle emozioni pre inserimento (tab.1) alla quale hanno risposto 42 genitori ha visto la partecipazione di tutti i nuclei familiari coinvolti nel processo di inserimento (n.35) con l'aggiunta di 7 papà che hanno voluto partecipare all'intervista in maniera singola e non come coppia. L'età media dei partecipanti per le mamme è di 35 anni quella media per i papà è di 39 anni. Dalla elaborazione dei dati (tab.1) emerge che la scelta sia stata fatta in primis per la qualità del servizio, dell'offerta educativa e del personale (39 interviste), per l'orario di fruizione del servizio, flessibile in base alle esigenze familiari (36 interviste), per la vicinanza all'abitazione (6 interviste). Fra le emozioni pre inserimento riscontriamo: preoccupazione di lasciare il proprio bambino durante la pandemia (32), ansia di non riuscire a stare nei tempi per un corretto inserimento (36), paura di lasciare il bambino non avendolo mai fatto precedentemente (23), frustrazione come genitore nel non poter accudire il proprio bambino e dover optare per l'inserimento al nido (21), felicità per un nuovo percorso (16).

Sintesi indicatori intervista	Stralci interviste
Ragioni della scelta	<p>M1 «Abbiamo scelto questa struttura perché conosciamo il modo di lavorare» (...) Avevamo bisogno di una struttura aperta fino a sera per organizzarci con i turni di lavoro, purtroppo non possiamo contare su nessun aiuto»</p> <p>M2 «Anche se F. poteva essere tenuto dai nonni abbiamo preferito Le Matite Colorate perché è a sua misura. () C'è tutto quello che i nonni non possono dare. Preferisco fare così anche se è dura farlo capire ai nonni»</p> <p>P3 «Abbiamo fatto una scelta di qualità. L'offerta in città è tanta ma la qualità no. Il modo di lavorare della vostra équipe parla per voi»</p> <p>M4 «speravo venisse preso qui altrimenti sarebbe andato dai nonni. Non volevo mandarlo altrove anche se è un servizio privato e il costo su una famiglia incide (...) so dove mando mio figlio e non me ne pento»</p>
Emozioni pre inserimento	<p>M5 «Sono molto preoccupata perché non l'ho mai lasciato a nessuno anche per via della pandemia. (...) sono molto agitata»</p> <p>P6 «La mamma ha sempre lavorato e M. è stata sempre con me (...) sarà difficile staccarsi, ho molta ansia e poco tempo.»</p> <p>P7 «Mi dispiace non stare con G. e che stia con degli estranei (...)Ho paura he possa sentirsi abbandonato»</p>

Tab. 1: Sintesi interviste I fase

Dal questionario anonimo sulle ragioni della scelta e sulle emozioni pre inserimento a cui hanno risposto sempre 42 genitori, alla domanda a risposta multipla ‘La scelta di iscrivere il bambino in uno spazio infanzia 0/3 anni è stata:’, in 37 hanno risposto di aver condiviso la scelta con l’altro genitore, 2 di essere in disaccordo, 3 di essere parzialmente in disaccordo con l’altro genitore. Inoltre, è stato chiesto perché si sia presa la decisione di iscrivere il bambino in uno spazio infanzia 0/3 anni: in 34 hanno risposto ‘perché credo fermamente nella valenza educativa dello spazio infanzia’, 3 di non essere supportati dai nonni, 2 di non avere una baby sitter, 1 di volere essere indipendente nell’organizzazione familiare. Riguardo alle emozioni provate il giorno prima rispetto all’inserimento 39 genitori dichiarano di aver provato ansia, 37 di aver provato paura, 3 tristezza e 3 rabbia; inoltre, il giorno precedente all’inserimento è stato chiesto ai genitori di scegliere un nome o aggettivo del quale pensavano aver bisogno durante il periodo di inserimento. 37 genitori hanno preso la parola “tempo”, 4 “pazienza” e 1 “distacco”. Emerge nuovamente il fattore legato al tempo da impiegare durante l’inserimento e che questo può diventare un ostacolo se non conciliato con i tempi lavorativi.

Rispetto al laboratorio autobiografico “Ti presento il mio bambino” a cui hanno partecipato 35 nuclei familiari, sono stati selezionati quattro indicatori ricorrenti nelle scritture:

- sottolineatura da parte del genitore del lato affettivo nei confronti del proprio bambino (39) «è un bel bambino, molto coccolone» (...) «piace sentire il contatto perché è stato sempre in fascia» (...) «le piacciono moltissimo le carezze»;
- consigli e strategie per gli educatori in caso di pianto del bambino (35) «distrarla facendo rumore» (...) «soffiare il viso se perde aria» (...) «parlarle con voce forte per fermare il pianto», cose che il bambino non gradisce (23) «a G. non piace per niente ricevere carezze sulla testa» (...) «M. non ama molto stare a pancia in giù» (...);
- attenzioni pediatriche (7) «chiamatemi se pensate abbia le colicette» (...) «se molto caldo avvisatemi perché arrivo immediatamente» (...) «non uso farmaci».

Al questionario sulle reazioni circa la modalità di inserimento a scatola chiusa (non guidato) nel contesto fisico e relazionale, è stato chiesto ai genitori cosa abbiano pensato quando, durante i primi due giorni di inserimento, non hanno ricevuto attenzione dall'equipe educativa (tab.2). La maggior parte dei genitori ha risposto di essersi chiesto "Perché non mi dicono cosa fare?" ed ancora, "Mio figlio/a è stato/a sempre a giocare con me", "Perché non mi guardano?" Ci sarà un motivo, spero!".

Cosa hai pensato quando durante i primi due giorni di inserimento non hai ricevuto attenzione dall'equipe educativa	N.
Ma dove sono capitata?	12
Perché non mi guardano?	33
Perché non mi dicono cosa fare?	35
Che maleducati! Mi ignorano completamente!	2
Sarò antipatica/o?	4
Mia/o figlia/o è stata/o sempre a giocare con me	35
Sono troppo occupati con gli altri bambini	32
Ci sarà un motivo spero!	33

Tab. 2: Inserimento non guidato

Le percezioni rispetto all'inserimento semi guidato del terzo giorno in cui è stata parzialmente rivolta attenzione dall'equipe educativa ai genitori ha fatto emergere i seguenti risultati (tab.3): "Finalmente mi dicono cosa portare!" (35), "Chissà perché non mi hanno guardata nei due giorni precedenti" (34) ed ancora "Mia/o figlia/o si è allontanata/o da me esplorando da sola/o: speriamo bene" (33).

Cosa hai pensato il terzo giorno di inserimento quando ti è stata rivolta parzialmente attenzione dall'equipe educativa?	N.
Finalmente si ricordano che esisto!	31
Chissà perché non mi hanno guardata questi due giorni!	34
Finalmente mi dicono cosa devo portare	35
Restano dei maleducati!	0
Forse sono meno antipatica/o	4
Mia/o figlia/o si è allontanato da me esplorando da sola/o.. speriamo bene!	33
Ci sarà un motivo per cui oggi mi hanno coinvolta/o	15

Tab. 3: Inserimento semi guidato

Infine, le percezioni rispetto al quarto giorno di inserimento (guidato) per la maggioranza sono state (tab.4): “Ho impiegato solo 4 giorni mentre pensavo di chiedere tantissimi permessi e ferie” (35) “Penso di aver fatto la scelta giusta lasciando qui mio figlio” (35) “Questo metodo mi ha permesso di concentrarmi su mio figlio” (35).

Cosa hai pensato il quarto giorno di inserimento quando ti è stata spiegata la modalità dall'equipe educativa?	N.
Wao! Questo modo mi ha permesso di concentrarmi su mia/o figlia/o	35
Mia/o figlia/o si è sentito sicuro avendomi a sua disposizione	34
Mia/o figlia/o si è sentito sicuro di allontanarsi da me	35
Penso di aver fatto una scelta giusta a lasciare qui mia/o figlio/a	35
Conoscendo i motivi non li condivido affatto	0
Conoscendo i motivi li condivido in pieno	35
Ho impiegato solo 4 giorni mentre pensavo di chiedere tantissimi permessi e ferie	35

Tab. 4: Inserimento guidato

Il questionario post inserimento a cui hanno risposto 42 genitori fa emergere i seguenti dati: per la totalità dei rispondenti il clima del primo colloquio pre inserimento è stato valutato come professionale ed accogliente, in relazione alla organizzazione familiare e professionale, la durata dell'inserimento è risultata essere pienamente compatibile e l'ambientamento rispetto alle esigenze familiari ed affettive è stato molto rispettoso. I rispondenti, riguardo alle emozioni provate dopo l'inserimento hanno dichiarato nelle totalità: felicità e stupore (42) e alla domanda finale in cui è stato chiesto: 'Ritenete che l'ambientamento del vostro bambino sia stato' i genitori rispondono per la quasi totalità 'oltre le aspettative'.

4. Conclusioni

Ricerche nel nido d'infanzia dimostrano l'importanza di progettare interventi di accoglienza e sostegno alla separazione tra il genitore e il bambino durante il periodo di ambientamento, che siano in linea anche con gli stili di relazione (Mantovani, Saitta, Bove, 2000, Carli, 2002) e con la variabilità culturale dei modelli relazionali (LeVine, New, 2008). Quasi tutte le ricerche con oggetto la relazione educativa nel nido d'infanzia, si sono rifatte a prospettive teoriche centrate esclusivamente sulla diade bambino- genitore o bambino-educatore, fondandosi sugli studi dei teorici dell'attaccamento (Bowlby, 1969, Ainsworth et al., 1978), tralasciando, sempre più spesso, la dimensione osservativa, relazionale e soggettiva degli adulti e dei bambini coinvolti. Dalle prime risultanze emerge come il metodo proposto abbia raggiunto risultati positivi per il 100% delle famiglie, abbia favorito un distacco sereno dal genitore, abbia sviluppato fiducia e relazione con l'équipe educativa. Emerge anche come il lavoro autobiografico e narrativo, rielaborando informazioni, sensazioni, ricordi della figura genitoriale interessata nel processo di inserimento, abbia agito sia da 'valvola di sfogo', sia da mediatore fra corpo e mente, stimolando il processo riflessivo, in quanto l'*embodied cognition* (Palmiero, Borsellino, 2014) l'elaborazione mentale, passa per l'esperienza fisica e viceversa.

Di seguito alcuni dei risultati raggiunti:

- inserimento nel contesto in 4 giorni;
- riduzione di sentimenti come ansia, stress, tristezza nel genitore
- riduzione di sentimenti di tristezza nel bambino
- stimolazione della riflessione sulle modalità abituali di entrare in relazione
- promozione delle dimensioni emotive dell'ascolto, del bisogno del bambino e della comunicazione con l'èquipe educativa
- sviluppo delle capacità di utilizzare al meglio le risorse individuali e collettive

Inoltre, la procedura sperimentata ha favorito un distacco sereno dal genitore (35).

Sono emerse ricadute in termini di:

- esplicitazione delle dichiarazioni di senso di autoefficacia (33)
- attivazione di meccanismi riflessivi sulla trasformazione di pre-comprensioni quali: “al mio bambino mancherò sempre”, “il mio bambino non mi vorrà mai più bene” (34)
- costruzione di un senso di appartenenza e di sostegno (35)

In conclusione, è opportuno lavorare con sempre maggiore interesse alla costruzione di una didattica speciale delle relazioni familiari che sia in grado di ascoltare le esigenze e i bisogni delle famiglie per porsi degli interrogativi di senso sui cui poter fondare itinerari di ricerca significativi. Il percorso di ricerca allestito ha evidenziato infatti, la necessità di rivedere i percorsi di ambientamento nei nidi di infanzia senza tralasciare l'alleanza fra educatori e famiglia. In particolare, appare interessante sottolineare come i risultati delle analisi dei dati rilevati attraverso i questionari e le interviste mostrano un cambio di atteggiamento nelle famiglie, tale da poter riproporre lo stesso protocollo in contesti simili al fine di accertare la verifica del dispositivo.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barnao, C., Fortin, D. (2009). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Bertolini, P. (1997). *Nido e dintorni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. H. J. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 13(2), 231-253.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura, conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Cole, R., Henderson, C. R. J., Kitzman, H., Anson, E., Eckenrode, J., & Sidora, K., (2004). Long-term effects of nurse home visitation on maternal employment. Unpublished manuscript. I. Cowley, S. (2006), *Using grounded theory to research parent participation*. *Journal of Research in Nursing*, 11(6), 501-515.
- Coyne, I., Cowley, S. (2007). Challenging the philosophy of partnership with parents: A grounded theory study. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 6, 893-904.
- Deluigi, R. (2016). La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti. In L. Perla, M.G. Riva (2016). *L'agire educativo, manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- LeVine, R.A., & Norman, K. (2008). L'attaccamento nella prospettiva antropologica. In R.A. LeVine, S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, (2000). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: FrancoAngeli.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- New, R.S. (2009). *Antropologia e infanzia*, trad. it. Milano: Cortina.
- Olds, D. L., Hill, P. L., O'Brien, R., Racine, D., & Moritz, P. (2003). Taking preventive intervention to scale: The Nurse-Family Partnership. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10(4), 278-290.
- Olds, D.L. (2012). Improving the life chances of vulnerable children and families with prenatal and infancy support of parents: Nurse-Family Partnership. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 129-143.
- Palmiero, M., Borsellino, M.C., (2014). *Embodied cognition. Comprendere la mente incarnata*. Fano: Aras.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Morcelliana.
- Perla, L. (2014). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola
- Perla, L., & Riva, M. G. (Eds.). (2016). *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2020). Didattica e pratiche dell'active learning. In G. Crescenzo, & V. A., *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente* (pp. 264-274). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Perla, L., Agrati, L.S., Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 221-243.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l'Istituto degli Innocenti di Firenze 2015, Manuale dei servizi educativi per l'infanzia, <http://famiglia.governo.it/media/1490/manuale-servizi-infanzia.pdf>.
- Stern, D., Brushweiler Stern, N. (1988). *Nascita di una madre*, trad. it. Milano: Mondadori (1999).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

VII.

Percorsi di formazione degli insegnanti come opportunità per innovare
Teacher training as an opportunity to innovate

Marco Giganti*Università Cattolica del Sacro Cuore***Abstract**

La Lega Internazionale per l'Educazione Nuova, attraverso gli studiosi aderenti, ha dichiarato che i bambini dovrebbero essere al centro dell'educazione e lo studente al centro della scuola. Il cambiamento dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento, tipico delle epoche successive, è in linea con questa affermazione. Questo scritto si concentra su un aspetto specifico del paradigma dell'apprendimento: la valutazione formativa, la quale ha un profondo influsso sull'educazione in genere degli studenti. Inoltre, quanto sotto si sofferma su due percorsi di formazione in servizio per gli insegnanti, nei quali è a tema tale tipo di valutazione, con l'obiettivo di dare evidenza alle principali caratteristiche progettuali, al riferimento ai presupposti scientifici e per metterne in luce l'orientamento innovativo anche nell'orizzonte del sistema scolastico.

The International League for New Education, through its member scholars, declared that children should be at the center of education and the student at the center of the school. The shift from the paradigm of education to the paradigm of learning, typical of later eras, is in line with this statement. This paper focuses on a specific aspect of the learning paradigm: formative assessment which has a profound influence on the education of students in general. Furthermore, what follows dwells on two in-service training courses for teachers that focus on this type of assessment with the aim of highlighting the main design features, the reference to the scientific assumptions and to highlight its innovative orientation also in the horizon of the school system.

Parole chiave: formazione; insegnanti; valutazione formativa; innovazione.

Keywords: training; teachers; formative assessment; innovation.

1. Introduzione

La Lega Internazionale per l'Educazione Nuova rivolge un appello urgente ai genitori, agli educatori, agli amministratori e agli operatori sociali affinché si uniscano in un vasto movimento universale. Solo un'educazione che realizza in tutte le sue attività un cambiamento di atteggiamento nei confronti dei ragazzi può inaugurare un'epoca liberata [...]. (Congresso di Nizza, 1932).

Queste parole offrono una chiave di lettura più che mai attuale dinanzi alla situazione di crisi educativa acuita dalla pandemia. Tale chiave di lettura pone il bambino al centro dell'educazione e lo studente al centro della scuola; formalizzata dalla LIEN nella prima parte del XX secolo si sviluppa anche attraverso altre correnti e altri studiosi nella pedagogia novecentesca e contemporanea. Il passaggio dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento (Barr & Tagg, 1995; Fry, Ketteridge, & Marshall, 2008) può considerarsi in continuità con tale orientamento. Nello spazio delimitato dal presente contributo l'attenzione è rivolta al ruolo della valutazione e, nello specifico, della valutazione formativa.

La centralità della valutazione nel processo educativo è un tema ampiamente sviluppato in letteratura e trova particolare espressione nella valutazione formativa (Scriven, 1967; Bloom, Madaus, & Hastings, 1971; Black & William 1998; Weeden, Winter, & Bradfoot, 2009; Brown, Campione, Webb, & McGilly, 1992). Non focalizzarsi eminentemente sulla misurazione dell'apprendimento ma sul processo che lo sostiene influisce in maniera positiva sul processo educativo/formativo in genere (Coggi, 2019; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013; Pellerey, 2006; Resnick 1995). Vi è ampio consenso in letteratura (Wiggins, 1998; Pastore & Salamida, 2013; Li-

chtner, 2002; Mason, 1996; Worthen, White, Fan, & Sudweeks, 1999) anche sull'esigenza di integrare la funzione certificativa della valutazione, necessaria nei contesti di educazione formale, con quella formativa; in quest'ottica, la ricaduta formativa sembra dipendere prevalentemente dall'utilizzo del *feedback* da parte del docente (Brown, 2005; Gibbs, 2010; Hattie, 1987; Hattie & Timperley, 2007).

Vista in ottica di sistema, la necessità di assumere in maniera coerente la valutazione formativa a scuola postula un insieme di azioni innovative su ampia scala, fra cui basta menzionare, a titolo di esempio, l'adeguata formazione pedagogica, didattica e docimologica di tutti gli insegnanti nonché l'assetto organizzativo del lavoro scolastico (Hattie, 2016; Meyer & Benavot, 2013; Viganò, 2017). In tale orizzonte programmatico complesso e articolato trovano significato anche le iniziative volte a sostenere il *saper fare* dell'insegnante rispetto alla valutazione formativa agganciandola alla sua pratica d'insegnamento quotidiana. È infatti ampiamente dimostrato che la pratica professionale dell'insegnante non è una mera applicazione di tecniche o di modelli conosciuti ma un insieme di fenomeni complessi, incerti, instabili e singolari, situabili in diversi livelli categoriali (Morrisette & Nadeau 2011; Barbier, 1998; Desgagné, 1994; Jorro, 2000): la conoscenza strategica; la conoscenza del processo di lavoro; la conoscenza delle condizioni della pratica; la conoscenza delle relazioni; la conoscenza della postura; la conoscenza teorica.

In sintesi, l'esercizio della valutazione formativa è connesso con le competenze di gestione della classe, di organizzazione e conduzione delle interazioni, con le competenze sociali dell'insegnante per costruire una rappresentazione il più possibile condivisa con i colleghi, gli studenti e i genitori, nondimeno con specifiche competenze valutative metodologiche e docimologiche.

Il presente scritto assume lo sfondo teorico-scientifico sopra delineato nel soffermarsi sull'analisi critica di due casi di itinerari di formazione in servizio con gli insegnanti, progettati e realizzati tenendo conto della possibilità di promuovere la direzione di senso tratteggiata pur in un contesto di vincoli posti dalla "scuola reale" con "insegnanti reali", come imposto da criteri di fattibilità e sostenibilità.

2. Sintesi sulla metodologia seguita

L'analisi degli itinerari in esame è stata realizzata accedendo dapprima ai materiali informativi inviati ai partecipanti, al materiale didattico utilizzato durante i corsi e ai compiti prodotti. Gli esiti di questo esame hanno permesso di individuare le categorie analitiche, aventi come riferimento teorico i criteri della metodologia della progettazione formativa. Sono state di seguito sviluppate alcune interviste, minimamente strutturate, con alcuni testimoni privilegiati individuati negli ideatori, progettisti e docenti dei percorsi. L'assenza di videoregistrazioni che non ha permesso di visionare gli incontri formativi e l'impiego di una piattaforma di videoconferenza per così dire "obbligata" (l'unica cui le scuole potessero ricorrere) non in grado di raccogliere dati cosiddetti grigi – ossia tempi di collegamento, interazioni, fruizione di materiali in asincrono – non ne ha reso possibile l'esame. La scelta dei due corsi oggetto di studio è in ragione della loro emblematicità rispetto alle tematiche teorico-scientifiche, progettuali e metodologiche di riferimento. Nello specifico, essi si configurano non come eventi isolati ma come esemplificativi di molte altre iniziative formative accomunate dall'impiego di una metodologia che è al tempo stesso anche competenza da sviluppare nei formandi, fondata su un approccio di tipo socio-costruttivista (Vygotskij, 1978) e sulla concezione democratica della scuola (Dewey, 1949) intesa anche come ambiente di apprendimento (Claparède, 1967).

3. Presentazione e analisi di due itinerari di formazione in servizio

I due itinerari individuati sono stati progettati, insieme ai committeenti, in risposta al bisogno di formazione che i docenti della scuola primaria hanno manifestato in seguito all'introduzione dei giudizi descrittivi. L'obiettivo dei due corsi era permettere agli insegnanti di rivedere le loro pratiche valutative, con particolare riferimento alle recenti disposizioni ministeriali (OM 172/2020, Linee guida su "La formazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria") e alla necessità di sviluppare e consolidare

competenze teoriche e metodologiche per assicurare qualità alla valutazione degli apprendimenti degli alunni. Questi due itinerari sono stati erogati *on-line* nella primavera 2021 per diversi motivi: la complessa situazione epidemiologica del periodo; la sostenibilità economica e temporale del percorso; ragioni progettuali legate al coinvolgimento, alla partecipazione attiva, alla valorizzazione dell'esperienza e all'*empowerment* delle competenze dei destinatari. Sono stati alternati secondo una precisa pianificazione formativa momenti di fruizione sincrona (webinar interattivi) e asincrona (fruizione individuale e/o in gruppo di materiali didattici appositamente predisposti dai docenti del corso) integrando fasi di presentazione e discussione sui contenuti (coordinate teoriche, metodologiche e normative riguardanti la valutazione nella scuola primaria) con altre di lavoro attivo e produttivo (strutturazione di un documento valutativo per la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni, basato su giudizi descrittivi coerenti con le linee guida ministeriali).

Il primo itinerario sul tema “Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria: dalle indicazioni nazionali ai giudizi descrittivi” si articola attorno a sette temi principali: la valutazione nel processo di apprendimento: valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento; la normativa di riferimento; dalle indicazioni nazionali agli obiettivi di apprendimento; la formulazione degli obiettivi di apprendimento; formulare giudizi descrittivi per la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni sulla base di obiettivi, livelli e dimensioni dell'apprendimento; la valutazione degli alunni DVA; comunicare i giudizi agli alunni e alle famiglie.

Il secondo itinerario sul tema “Progettare e valutare gli apprendimenti nella scuola primaria: dalle indicazioni nazionali ai giudizi descrittivi” si articola anch'esso attorno a sette temi principali: la valutazione nel processo di apprendimento: valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento; didattica orientata allo sviluppo di competenze e cenni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/2018 e al quadro di riferimento delle competenze di cittadinanza per la cultura democratica elaborate dal Consiglio d'Europa; progettare le attività nella didattica per competenze; valutare le competenze; le nuove indicazioni per la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria; la valutazione degli alunni

con Bisogni Educativi Speciali (PEI E PDP); comunicare i giudizi agli alunni e alle famiglie.

A una prima lettura dei temi principali trattati, in entrambi i percorsi è possibile rilevare alcuni aspetti comuni: il riferimento alla valutazione, la centralità dell'apprendimento come processo e non come prodotto, lo sviluppo delle competenze e la loro valutazione, la progettazione delle attività didattiche, l'attenzione agli studenti con BES, la cura della comunicazione della valutazione rispetto a studenti e famiglie. Essi si basano inoltre su fondamenti scientifici e di ricerca che possono essere ricondotti a due nuclei fondamentali: il passaggio dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento, con l'impiego della valutazione nella sua declinazione formativa; il ruolo dell'insegnante nel paradigma dell'apprendimento e le sue competenze professionali a supporto delle azioni educative, formative e didattiche.

Il prodotto finale offerto emerge come il frutto di un attento lavoro di progettazione in accordo con i committenti del corso, è stato oggetto di monitoraggio costante tramite attività di *debriefing* con i corsisti e tra i formatori e di valutazione da parte dei formatori al termine dei lavori.

Entrambe le proposte sono state rivolte sia agli insegnanti in servizio nella scuola primaria sia a quelli in ingresso nella professione. In ottica progettuale tale scelta ha avuto l'obiettivo di far interagire docenti con diversi livelli di competenza ed esperienza sollecitandoli a co-costruire conoscenza, in virtù di un'interazione mediata e supervisionata.

Inoltre, i formatori hanno invitato i corsisti a far emergere e a condividere le loro pratiche valutative. Queste sono state proposte come oggetto specifico di riflessione e di autocritica nell'ottica dell'esercizio autoriflessivo come opportunità di sviluppo professionale. Il costante riferimento teorico e pratico alla valutazione delle competenze e all'approccio integrato alla valutazione (Pellerey, 2004), alla rubrica di valutazione e alla sua costruzione (Mc Tighe & Wiggins, 2000; Comoglio, 2003; Varisco, 2004; Mc Tighe & Ferrara, 1996) ha permesso al formando/insegnante di avviare un processo trasformativo della propria professionalità, parzialmente riscontrabile negli elaborati prodotti, con possibili future ricadute sull'azione didattica (Hattie, 2009).

Vi è perciò corrispondenza tra riferimenti scientifici, la progettazione ed effettiva realizzazione degli itinerari.

4. Verso l'innovazione

Dall'analisi svolta su questi due casi emergono alcuni obiettivi a cui tendono, fra cui favorire l'innovazione della didattica e della professionalità docente.

Come detto, si rileva un'integrazione tra la presentazione dei contenuti e la loro discussione con fasi di lavoro attivo e produttivo da parte dei partecipanti. Tale integrazione può essere vista in continuità con la centralità del paradigma dell'apprendimento. Ai formandi è stata data la possibilità di discutere teoricamente i contenuti tramite sessioni apposite e di cimentarsi con l'applicazione pratica attraverso lavori di attivazione da svolgersi individualmente o per piccoli gruppi. Queste ultime attività sono state proposte con il fine di predisporre un documento valutativo. In particolare, ai partecipanti al primo corso era chiesto di strutturare un documento valutativo finale degli apprendimenti, basato su giudizi descrittivi coerenti con le linee guida ministeriali; ai partecipanti al secondo corso era chiesto di strutturare un documento didattico, progettuale-valutativo, coerente con le linee guida ministeriali relative alla valutazione degli apprendimenti degli alunni basata su giudizi descrittivi.

Un altro elemento facilitante l'innovazione, in linea con la letteratura scientifica (Bernstein & Kayle, 1988; Bower, 1987), è la disponibilità di un tutor con funzioni di chiarimento dei contenuti e di indirizzo dei lavori di gruppo. La ricerca indica che la presenza di questa tipologia di formatore, oltre a sostenere l'apprendimento, evita la dispersione, favorisce la personalizzazione del percorso, stimola all'auto-apprendimento e all'auto-progettazione.

Sono risultati importanti la socializzazione dei lavori di gruppo, il processo di confronto e la discussione intergruppo. Tale approccio permette ai formandi di entrare nel processo di costruzione sociale del sapere. Nello specifico, in questi corsi era chiesto di svolgere azioni di valutazione tra pari con le seguenti motivazioni: ottenere un *feedback* critico sugli elaborati dai colleghi; fornire un riscontro

esterno; verificare e migliorare la qualità dell'elaborato; presentare i punti di forza; riconoscersi come soggetti autori di saperi e pratiche; individuare le aree oscure e i punti di debolezza; sollecitare la collaborazione con i colleghi; migliorare la consapevolezza interna sui punti di forza e sulle aree di miglioramento.

Come risorsa per l'apprendimento sono stati impieganti i seguenti Risultati di Apprendimento Attesi (RAA): conoscere il quadro di riferimento per la valutazione degli alunni nella scuola primaria; formulare obiettivi di apprendimento, coerenti con le indicazioni nazionali, nei termini di descrizione di manifestazioni osservabili dell'apprendimento; esprimere giudizi valutativi descrittivi sulla base di obiettivi, livelli e dimensioni dell'apprendimento. Tale aspetto è interessante poiché era uno dei nuclei tematici sviluppati durante i corsi. I RAA sopra elencati descrivono, in termini specifici, ciò che i formandi in possesso di una formazione iniziale dovrebbero conoscere, comprendere ed essere in grado di fare al termine del corso. Sono stati espressi in termini di: conoscenza; capacità di applicare la conoscenza ("saper fare"); abilità e competenze trasversali che saranno sviluppate durante il corso (le cosiddette "soft-skills"). Allo stesso modo vi è stata la condivisione dei criteri di valutazione che, come afferma Lichtner (2003), è una fase decisiva del processo complessivo di valutazione in ottica di sostegno dell'apprendimento. Socializzare le aspettative e ciò su cui si è valutati spinge a farsi carico del proprio processo di apprendimento. I risultati della valutazione degli elaborati prodotti dai partecipanti ai corsi sembrano mostrare quanto enunciato poiché vi sono esiti positivi sia in termini di votazione sia in termini di produzione di contenuti, soprattutto in riferimento alla parte metariflessiva.

Infine, come già anticipato, entrambi gli itinerari sono stati erogati nella modalità a distanza. Questa scelta, dettata dalle norme di contenimento della pandemia ma anche dalle ragioni progettuali e di sostenibilità sopra menzionate, ha permesso ai docenti/formandi di osservare e sperimentare una possibile progettazione didattica in rapporto alla valutazione e ha consentito ai formatori di far sperimentare in situazione un valido impiego delle risorse ICT. La fig. 1 sintetizza in forma grafica lo sviluppo delle attività per uno dei due percorsi in parola.



Fig. 1: Esempio di progettazione attività formative

5. Conclusioni

A conclusione di questa breve analisi è possibile rilevare alcuni aspetti comuni di natura metodologica così riassumibili:

L'integrazione fra la teoria trasmessa da parte dei formatori e la pratica sperimentata da parte dei formandi. L'esercizio del *learning by doing* (Dewey, 1949), dell'*apprendere facendo*, offre a coloro che sono formati la possibilità di un'acquisizione più solida dei contenuti oggetto di formazione e di studio (Davis, 1993; Sousa, 1995).

Un costante impiego della valutazione tra pari e dell'autovalutazione come strumenti e risorse per l'autoregolazione degli apprendimenti dei formandi (Topping, 2009; Boud, 1995). In quest'ottica, essi diventano soggetti attivi del proprio processo di apprendimento dando spazio a determinati contenuti o azioni invece che ad altri e rispettando le proprie tempistiche di apprendimento. Il formando è così nella condizione di regolare da solo come e quanto apprendere.

Il ricorso alla metariflessione come risorsa per l'auto-apprendimento da parte dei formandi (Hagström & Scheja, 2014): costoro, revisionando e riflettendo sul proprio percorso di apprendimento e sugli elaborati prodotti, in virtù di domande e stimoli guidati, hanno avuto la possibilità di imparare ad imparare.

La presenza di un/a tutor con funzione di supporto alla valutazione formativa e dunque di sostegno all'*engagement* e all'apprendimento dei formandi (Anderson, Corbett, Koedinger, & Pelletier, 1995).

Inoltre, i percorsi hanno offerto ai partecipanti la possibilità di sperimentare su sé stessi quanto proposto a livello teorico e ciò ha sostenuto il loro apprendimento in vista dell'impiego dei medesimi metodi e strumenti con i loro rispettivi studenti. Non vi era nulla di proposto che, nelle metodologie e nelle pratiche, non potesse essere utilizzato nella propria professionalità insegnante. Agli insegnanti, come si è visto, sono state fornite competenze di natura pedagogica, didattica e docimologica a sostegno del loro saper fare e a favore di un orientamento continuo a migliorarsi nell'azione professionale quotidiana. Tale cambiamento non è garantito poiché la pratica dell'insegnamento, come ampiamente dimostrato in letteratura (cfr. §1), non è di tipo meccanicistico o legata alla logica causa-effetto,

bensì una dinamica complessa soggetta a variabili e fattori anche incontrollabili e imprevedibili. Sperimentarne la possibilità rappresenta tuttavia in ogni caso un fattore positivo incentivante.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J.R., Corbett, A.T., Koedinger, K.R., & Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *Journal of the Learning Sciences*, 4(2), 167-207.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2e édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 18-25.
- Bernstein, B.J. & Kayle B.L. (1988). Teacher, tutor, colleague, coach. *Personnel Journal*, 65, 100-105.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan.
- Bloom, B.S., Madaus, G.F., & Hastings, J.T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Bower, E.R. (1987). *Teorie dell'apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Brown, A.L., Campione, J.C., Webb, L.S., & McGilly, K. (1992). A new look at assessment and instruction. In B.R. Gifford, M.C. O'Connor (Eds.), *Changing Assessment Alternative views of aptitude. Achievement and instruction* (pp. 121-212). Boston: Kluwer Academic.
- Brown, S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Claparède, È (1967). *L'educazione funzionale*. Firenze: Bemporad-Marzocco.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbrì.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la «discipline de classe»: analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.

- Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2000). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/-?t2000=024772/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/-?t2000=024772/(100)).
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Hagström, L., & Scheja, M. (2014). Using meta-reflection to improve learning and throughput: Redesigning assessment procedures in a political science course on power. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 242-252.
- Hattie, J. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *L'apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: de Boeck & Larcier.
- Lichtner, M. (2002). *Valutare gli apprendimenti*. In C. Bisio, *Valutare in formazione* (pp. 94-128). Milano: FrancoAngeli.
- Lichtner, M. (2003). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione di significato*. Milano: Franco Angeli.
- Mason, L. (1996). *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento*. Padova: CLEUP.
- Mc Tighe, J., & Ferrara, S. (1996). Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning framework. In R.E. Blum, J.A. Arter (eds.), *A Handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meyer, H.D., & Benavot A. (eds.) (2013). *PISA, power, and policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Morrisette, J., & Nadeau M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Pastore, S., & Salamida, D. (2013). *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.

- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Pellerey, M (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Resnick, L.B. (1995). Imparare dentro e fuori la scuola. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, & C. Zuccheromaglio (eds.), *I contesti dell'apprendimento* (pp. 61-81). Milano: LED.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. 10.4324/9780203818268.
- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation. In R. Staker (ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Sousa, D.A. (1995). *How the brain learns: A classroom teacher's guide*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Viganò, R. (2017). Assessment as an exercise of responsible citizenship. Issues and perspectives in educational and training systems. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 69-82.
- Vygotskij, L.S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weeden, P., Winter, J., & Bradfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*. Trento: Erikson.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G., & Mc Tighe, J. (2000²). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Worthen, B.R., White, K.R., Fan, X., & Sudweeks, R. (Eds.) (1999). *Measurement and assessment in schools*. New York: Addison Wesley Longman.

VIII.

Éducation nouvelle e metodo Pizzigoni, tra passato e contemporaneità
Éducation nouvelle and the Pizzigoni method across the past and the contemporary era

Franca Zuccoli

Università di Milano-Bicocca

Anna Teresa Ferri*

Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni, Milano

Abstract

Il presente contributo vuole riflettere sulle affinità e sulle diversità tra le proposte dell'*Éducation nouvelle* e il percorso intrapreso da Giuseppina Pizzigoni in Italia, che proprio nel 1927, dopo aver sperimentato fin dal 1911 un nuovo modo di intendere e praticare il processo di insegnamento-apprendimento, aveva inaugurato la scuola Rinnovata, con un metodo didattico sperimentale e innovativo (Pizzigoni, 1911a; 1911b; 1911c; 1920; 1921; 1931; 1956). I punti di contatto tra le due prospettive si possono sintetizzare nell'attenzione costante all'ambiente, nel valore attribuito al contesto esterno, nell'importanza dell'esperienza diretta dei bambini, che attraverso percorsi di condivisione arrivano a costruire la conoscenza. L'ultima parte dello scritto è dedicata a una riflessione legata alle potenzialità che ancora oggi queste riflessioni possono offrire con un particolare riferimento all'esperienza attuale della scuola Rinnovata, a metodo Pizzigoni.

This paper explores the similarities and differences between the *Éducation Nouvelle* movement and the journey undertaken by Giuseppina Pizzigoni, who founded her New School (*Scuola Rinno-*

* Si segnala che il contenuto del contributo è stato progettato insieme dalle autrici, ma le singole parti sono così suddivise: abstract, conclusioni sono scritte da Ferri e Zuccoli; capitolo 1, 2 e 3 da Zuccoli.

vata) in 1927, after experimenting with a novel way of understanding and practicing the teaching-learning process from 1911 onwards (Pizzigoni, 1911a; 1911b; 1911c; 1920; 1921; 1931; 1956). The points of contact between the two perspectives include a focus on the environment, the outdoor context, children's direct experience, and their shared pathways towards constructing knowledge. The final section of the paper looks at the potential value of these emphases, which can also inform the present-day implementation of the (Rinnovata) New School approach and the Pizzigoni method.

Parole chiave: esperienza; metodo Pizzigoni; Scuole Nuove.

Keywords: experience; Pizzigoni method; new school approach.

1. Introduzione

Le riflessioni e le azioni, in ambito pedagogico e didattico, che durante i primi decenni del Novecento coinvolsero numerosi ricercatori e maestri, sono un passaggio prezioso e significativo per meglio comprendere e agire anche nella nostra epoca contemporanea. Si tratta, infatti, di riprendere grandi tematiche, che molti di questi autori ebbero la capacità di presentare al mondo educativo e sociale e che, osservate ancora oggi, ci mostrano aspetti ormai sentiti come imprescindibili, anche se non sempre applicati. Nello specifico le proposte che emersero dal convegno promosso da personalità come quelle di: Adolphe Ferrière, Beatrice Ensor e Iwan A. Hawliczek, che portò alla fondazione della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, nel marzo del 1921, permisero la creazione di un dibattito profondo. I punti che vennero elaborati, arricchendosi e modificandosi nel tempo, grazie all'apporto puntuale di Adolphe Ferrière (Ferrière, 1921; 1925; Ferrière, Pagliuzzi, 1958), sono tuttora un riferimento indispensabile per l'attualità didattica e pedagogica. L'intento di questo contributo è quello di provare a mettere a confronto alcuni di questi punti con le riflessioni di una maestra e pedagoga italiana, Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), che proprio in quegli anni elaborò, sempre a partire dalla pratica agita, un nuovo metodo d'insegnamento-apprendimento, arrivando a fondare una propria scuola,

in cui applicarlo concretamente, verificando i risultati (Pizzigoni, 1911a; 1911b; 1911c; 1920; 1921; 1931).

2 Giuseppina Pizzigoni e la costruzione di un nuovo progetto didattico

In primo luogo, prima di affrontare un confronto puntuale relativo ai punti elaborati da Adolphe Ferrière, comparati con quelli ritenuti fondamentali da Giuseppina Pizzigoni, è interessante avvicinarsi, seppur in modo veloce e non esaustivo, alla figura di questa pedagogista e al suo pensiero didattico innovativo, osservando la genesi del suo metodo e il suo sviluppo. Avviata, in modo forzato dalla madre alla professione insegnante, Pizzigoni maturò fin dalle prime esperienze di supplente e di maestra la forte esigenza di ripensare all'insegnamento, così come lo vedeva proposto all'interno delle scuole in cui si era trovata a operare. Più praticava questa professione e più comprendeva come fosse imprescindibile superare e sanare la profonda contraddizione proposta dalla scuola italiana a lei contemporanea, percepita da lei come esclusivamente astratta e verbale. Le sue riflessioni che nascevano dalla pratica quotidiana di maestra, abilitata e in servizio con vari ruoli fin dal 1889, non potevano, né volevano fermarsi a una sterile critica o all'applicazione di piccole modifiche all'interno di un'azione didattica quotidiana, che non condivideva. “Gli anni da me vissuti nell'insegnamento, i primi incerti tentativi per applicare le teorie apprese, ma non approfondite alla Scuola Normale, le conquiste fatte via via a spese della esperienza quotidiana, lo studio cosciente del movimento della psiche infantile e una seria disanima dei metodi in atto mi hanno convinta che la scuola d'oggi non è l'occupazione geniale, utile, desiderata dai piccoli esseri che vi debbono vivere.” (Pizzigoni, 1956, p.18) La sua intuizione fu allora quella di promuovere un radicale cambiamento, che però, comprese necessitava di una profonda ricerca e di un approfondimento quotidiano, pienamente in relazione con le proposte europee. Per questo oltre a riprendere lo studio di autori che aveva letto in modo poco attento durante gli anni della preparazione alla professione iniziò a visitare alcune scuole innovative all'estero, nello specifico visitando

le scuole nel bosco, e si fece spedire i diversi programmi delle scuole europee, per avviare uno studio di pedagogia comparata, volto all'individuazione di quei principi e di quelle proposte che sarebbero stati significativi anche all'interno di una prospettiva italiana. Molte delle esperienze che riuscì a visitare personalmente e di cui tenne una relazione pubblica (Pizzigoni, 1910) non riuscirono però a colmare quella ricerca costante di un progetto didattico innovativo, trovandole maggiormente connesse a un ambito assistenzialistico che reputava il tempo esterno alla scuola come utile per lo sviluppo fisico, ma non modificava poi lo stesso insegnamento, mantenendolo ancora astratto e inutilmente verbale. "Descritta quella Waldschule, che teneva i ragazzi all'aperto quasi tutto il giorno, ma che faceva scuola col metodo dei cartelloni di vecchia maniera (ricordo il cartellone rappresentante una enorme margherita stinta dal tempo, mentre nei prati del parco le fresche margherite erano una festa per lo spirito!), io espressi il convincimento di poter fare molto meglio capovolgendo il metodo di far scuola allora in uso il mio squilibrio cominciava a dar segni evidenti!" (Pizzigoni, 1956, pp. 336-337). Attraverso lo studio e le esperienze realizzate, corroborati dalla continua pratica dell'insegnamento Pizzigoni arrivò a stendere con un comitato a stendere il programma della sua nuova scuola, che fin dal 1911 aprì i battenti in un padiglione docker vicino alla vecchia scuola della Ghisolfa. Era il Municipio, che nell'estate aveva concesso questo spazio, permettendo la prima realizzazione di questa nuova scuola. I punti fondanti di questa prima esperienza erano in sintesi: un numero ridotto di alunni; la presenza dei bambini per l'intera giornata, il prolungamento dell'orario scolastico; la vacanza del giovedì ma con la garanzia di una scuola aperta dedicata a delle occupazioni speciali; il valore dell'esperienza diretta di ogni bambino, con un'attenzione mirata allo sviluppo fisico e culturale posti in una continua correlazione.

Un aspetto curioso legato al primo avviso di avvio della scuola, è quello dedicato anche al benessere fisico dei suoi alunni che si concretizza in una piccola frase, posta tra le altre richieste: "AVVISO- 8 SETTEMBRE 1911. SCOLA RINNOVATA SECONDO IL METODO SPERIMENTALE [...] I bambini non dovranno avere né cartella, né canestro; ma dovranno possibilmente esser forniti di un paio di san-

dali, di un tovagliolo, e di un grembiule da tenere in scuola.” (Nicoli, 1947, p.32) Nello Statuto della scuola, tra i vari punti, è interessante sottolineare la presenza di alcuni aspetti molto specifici, che rimarranno caratteristiche del metodo Pizzigoni: “5. – La scuola avrà residenza a Milano, in località aperta, tranquilla, ricca di piante. Il caseggiato costruito appositamente, presenterà linee architettoniche e arredamento tali, da concorrere all’educazione estetica, fisica e morale degli allievi; avrà annesso un giardino, il quale sarà palestra d’istruzione e servirà in parte per le lezioni di giardinaggio. 6. – La scuola avrà anche durante l’anno residenza temporanea o al lago, o al mare, o in montagna, e ciò per ragioni di istruzione e di educazione fisica. 7. – La scuola farà, tanto partendo da Milano, quanto dalla stazione marina o climatica, gite d’istruzione nei dintorni, ritenute necessarie per ragioni didattiche, e già predisposte e approvate dal programma d’istruzione generale e particolare della scuola.” (Nicoli, 1947, p. 35) Altri aspetti caratterizzanti erano il rinvio dell’insegnamento della scrittura e della lettura alla seconda elementare, l’eliminazione dei compiti a casa, il valore dell’esperienza scientifica in natura, base di tutta l’educazione formale. Negli anni successivi, a partire dall’iniziale esperimento, la scuola si sviluppò aggiungendo numerose classi, rispetto alle due prime sezioni. Un ulteriore passaggio fu quello compiuto con l’edificazione nel 1927 di un edificio scolastico costruito a partire dalle idee della pedagoga, che riuscì a concretizzare le sue ipotesi. Per meglio evidenziare questo aspetto si possono citare alcune caratteristiche con una diretta ricaduta sulla proposta didattica: l’uscita diretta di tutte le classi sul giardino, le ampie porte finestre di ogni classe, un’estensione dedicata agli orti delle singole classi, oltre agli orti comuni, l’aula all’aperto, la piscina, il boschetto, gli ampi pergolati e i porticati sotto i quali realizzare lezioni, gli spazi dedicati agli animali, i campi sportivi, il padiglione d’agraria, la serra, gli spazi laboratoriali. Un’attenzione mirata ai più minuti particolari, come i cordoli delle aiuole disegnati come figure geometriche, per permettere le misurazioni dei bambini.

3. Un confronto tra proposte differenti

Giungendo al confronto tra i trenta punti espressi da Adolphe Ferrière e quelli estrapolati dagli scritti e dalla diretta esperienza pizzigoniiana, possiamo provare a iniziare ad accostare alcuni dei punti che manifestano similarità, ben consapevoli delle profonde differenze di percorso e di prospettive tra gli autori individuati. L'avvicinare i punti e proporre un confronto, oltre a provare a gettare dei ponti di comprensione per chi studia attualmente questi pedagogisti, permette di fotografare un periodo storico che in varie parti dell'Europa voleva confrontarsi, approfondire le ricerche, progettare una nuova e diversa scuola, al di là dello specifico metodo e questo aspetto ha indubbiamente una forte incidenza anche sulla scuola contemporanea. Partendo da quello che potremmo definire come l'iniziale punto di similarità in primo luogo possiamo porre l'importanza dell'edificio scolastico e della sua collocazione. Se per Ferrière la sede più opportuna avrebbe dovuto trovarsi in campagna, per Pizzigoni, nonostante la prima scuola concreta di cui parliamo, la Rinnovata, sia edificata nella parte periferica di una grande città, come Milano, grande attenzione è mantenuta nei confronti degli spazi esterni. Il giardino, il verde, l'orto, il contatto con l'esterno, la vita all'aperto, il rapporto con gli animali durante la maggior parte della giornata scolastica risultano elementi imprescindibili per l'applicazione di questo metodo. Questo perché l'ambiente ha per Pizzigoni un'influenza importantissima nella crescita dei bambini, sia dal punto di vista fisico e relazionale (spazio di scoperta, identificazione e di vita collettiva), sia da un punto di vista didattico, in quanto inteso come elemento di sperimentazione diretta, di costruzione delle conoscenze da rielaborare e sistematizzare.

In secondo luogo tra i punti di similarità, vi è la scelta di privilegiare un orario di presenza a scuola dei bambini molto esteso, benché non un internato come nel caso Ferrière. Per la Rinnovata si tratta di una presenza a scuola maggiore, rispetto a quella prevista dalle altre scuole dello stesso periodo, con classi in cui maschi e femmine in contemporanea per i primi due anni, condividevano lo stesso percorso.

Un ulteriore aspetto che caratterizza questo il metodo Pizzigoni e che si ritrova nei punti di Ferrière è quello legato alla valorizzazione

e all'importanza dell'esperienza base di tutto il processo di insegnamento apprendimento.

In quarto luogo vi è il valore educativo attribuito al lavoro manuale, ritenuto da ambedue, Ferrière (1921; 1925) e Pizzigoni, come elemento costitutivo del percorso didattico, azione in cui i bambini si misurano nell'elaborazione di strategie e nella realizzazione concreta. Per Pizzigoni la coltivazione dell'orto, l'allevamento, i prodotti derivati, la realizzazione di oggetti, i lavori in alcune officine (falegnameria, legatoria, ...) sono aspetti che consentono al singolo di sperimentare la propria utilità e le proprie capacità in riferimento a un contesto collaborativo e collettivo. Il lavoro di ognuno diventa così tassello indispensabile di una costruzione collettiva (Pizzigoni, 1934; Romanini, 1972).

Non va dimenticata anche l'importanza delle uscite didattiche, aspetto imprescindibile dello stesso metodo. Fin dalle prime classi i bambini realizzavano uscite nel proprio quartiere, nella città, lungo i fiumi, al mare, sui monti, per giungere crescendo fino ai viaggi oltre il confine nazionale. Uscite didattiche che rendono concrete le discipline (Pizzigoni, 1930; 1931).

Per concludere, risulta doveroso inserire un ulteriore brano di Pizzigoni, che sottolinea la necessità di considerare scuola il mondo e di riuscire a confrontarsi costantemente con una realtà, intesa non più come esterna, ma parte integrante della scuola, in continua trasformazione: "Per ambiente adatto alla nuova scuola io intendo innanzi tutto un caseggiato semplice, che di per se, nelle linee architettoniche, nel suo arredamento, valga a dare della casa dello studio un concetto severo e sereno, valga a facilitare ogni dovere scolastico e ad educare il senso estetico. [...] Ma l'ambiente, per me, non è tutto qui. La scuola nuova che deve dare sperimentalmente le nozioni geografiche e le conoscenze di vita sociale, riterrà il suo ambiente le officine del fabbro, del magnano, del falegname, del vetraio, del fornaciaio; i laboratori diversi del calzolaio, del tessitore, del tintore; riterrà suo ambiente i prati, le campagne che circondano la città o il villaggio, il treno, il battello a vapore, e tutti quei paesi abbastanza vicini che servono mirabilmente al maestro per dare agli scolari il concetto di pianura, di monte, di valle, di torrente, di fiume, di lago, di ponti, di provincia, di regione e della vita varia che vi si vive. L'am-

biente scolastico per una scuola che vuol mettere gli scolari in contatto col mondo e... il mondo.” (Pizzigoni, 1956, pp. 31-33)

Se dunque è interessante evidenziare i passaggi simili, in questi percorsi innovativi per l'epoca, è al contempo necessario provare a verificare la forza di queste affermazioni e di queste realizzazioni nel confronto con il contemporaneo.

4. L'attualità della rinnovata

L'ultima parte di questo contributo è dedicata a una riflessione legata alle potenzialità che ancora oggi queste proposte possono offrire, con un particolare riferimento all'esperienza attuale della scuola Rinnovata, a metodo Pizzigoni. Da alcuni anni l'interesse verso il metodo Pizzigoni si è molto implementato, nello specifico oltre a studiosi che sono interessati ad approfondire il pensiero di questa pedagoga (Chistolini, 2009; Rossi Cassottana, 1988; 2004) alcune scuole di Milano hanno chiesto di procedere in un percorso di contaminazione metodologica pizzigioniana, reputandolo come un processo adeguato per poter affrontare i rischi di quello che viene definito *white flight* (Banfi, Bonaldi, Borando, Ferri, Scevola, & Zuccoli, 2019; Zuccoli, 2020). Questo processo di diffusione del metodo, che per alcuni decenni era stato limitato a una sola scuola, pare evidenziare come alcune delle proposte pizzigioniane risultino ancora oggi significative e rispondenti alle molte delle esigenze della vita attuale. Tra gli aspetti che le scuole della parte più periferica della città, in cui l'abbandono delle famiglie dei residenti italiani è un dato che pare incontrovertibile, trovano significativo nel metodo Pizzigoni è la possibilità di partire dall'esperienza diretta dei bambini, valorizzandola. La costruzione collettiva della conoscenza del gruppo classe nasce anche grazie alle proposte realizzate all'interno dell'orto e negli spazi esterni della scuola, permettendo a ognuno di partecipare concretamente e giungendo così, solo in un secondo momento, alla formalizzazione del percorso. Le discipline si propongono così non suddivise in modo schematico e astratto, ma fondate sulla pratica in un dialogo che vuole essere costante (Zuccoli, 2020).

5. Conclusioni

Questo breve saggio ha provato a porre in relazione due autori diversi tra loro, che però in un momento storico simile hanno dedicato una precisa attenzione alla necessità di trasformazione della scuola. Quello che ci raccontano ancora oggi questi percorsi personali e le loro realizzazioni, sono passaggi estremamente significativi nei confronti di quello che attualmente la scuola può e deve essere. Nessuna di queste sperimentazioni è mai stata un dato compiuto, ma ha necessitato e necessita ancora oggi, laddove sia ancora in azione, di un'attenta vigilanza per il mantenimento di alcuni principi, oltre che per la riflessione come educatori, pedagogisti su quanto può essere ancora fatto. Lo spirito pionieristico di alcuni autori, la volontà di proseguire in un cammino non facile fatto di scoperte e di sperimentazioni, senza curarsi delle difficoltà e degli ostacoli può e deve essere un faro nel proseguire e incrementare una visione educativa possibile per la nostra contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

- Banfi, S., Bonaldi, M., Borando, A., Ferri, A., Scevola, C., & Zuccoli, F. (2019). A partire dalla natura. L'inizio di una contaminazione metodologica Pizzigoni. In *Educazione, terra, natura. Io posso: educazione per lo sviluppo sostenibile* (pp.58-58). Bergamo: Zeroseiup.
- Chistolini, S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni: bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des ecoliers: l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Parigi: Delachaux & Niestle.
- Ferrière, A. (1925) "Caractéristique des Écoles nouvelles" in *Pour l'ère nouvelle, revue internationale d'éducation nouvelle*, 4, 15, 4-8.
- Ferrière, A., & Pagliazzi, G. (1958). *L'attività spontanea nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nicoli, P.F. (1947). *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*. Milano: Ufficio Propaganda Opera Pizzigoni.
- Pizzigoni, G. (1910). *La scuola all'aperto. Resoconto di viaggio sulle Waldschulen, 1907-08*, Discorso tenuto nel 1910 all'Istituto di Psicologia e Pedagogia Sperimentale in "La Scuola in azione", XI, 36, 527 sgg.
- Pizzigoni, G. (1911a). *Scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale: di-*

- scorso tenuto nell'aula Magna del Ginnasio Beccaria. Milano: Tip. Bertarelli e C.
- Pizzigoni, G. (1911b). *Scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Milano: Ed.I.Marcogli.
- Pizzigoni, G. (1911c). *Il Discorso di Inaugurazione della Scuola Rinnovata*, (8 dicembre). Milano: (s.e.).
- Pizzigoni, G. (1920). L'insegnamento oggettivo. *Rivista Pedagogica*, XIII, 3-4, p.194 sgg.
- Pizzigoni, G. (1921). *La scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Roma: Tip. Luigi Luzzatti.
- Pizzigoni, G. (1929). *Il mio asilo infantile: linee fondamentali, programma, orario, note illustrative*. Milano: Stab. tipo-litogr. Fed. Sacchetti & C.
- Pizzigoni, G. (1930). *Perché la scuola Rinnovata di Milano viaggi e come viaggi*. Milano: Tipografia di Ettore Ferraboschi.
- Pizzigoni, G. (1931). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. Milano: Rinnovata, Ufficio di Propaganda.
- Pizzigoni, G. (1934). *Linee fondamentali e programmi delle prime sei classi della scuola rinnovata Giuseppina Pizzigoni*. Milano: Ufficio di propaganda dell'Opera Pizzigoni.
- Pizzigoni, G. (1937). *Scuola nuova, maestro nuovo, scolaro nuovo*. Milano: Ufficio di propaganda dell'Opera Pizzigoni.
- Pizzigoni, G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola.
- Romanini, L. (1972). *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana, O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni: oltre il metodo: la "teorizzazione nascosta"*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana, O. (2004). *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano : tradizione e attualità per la scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Zuccoli, F. (2020). Ricominciare dalla scuola. Un percorso in contrasto alla povertà educativa, grazie alla contaminazione metodologica Pizzigoni. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 640-650). Lecce: Pensa MultiMedia.

IX.

Dal progetto IDRUSA all'outdoor education. Arte e orienteering
From IDRUSA project to outdoor education. Art and orienteering

Ada Manfreda*

Università degli Studi Roma Tre

Antonio Di Maglie

Università del Salento

Abstract

Il presente contributo intende illustrare l'evoluzione di un progetto di ricerca denominato "IDRUSA. FORMARE LO SGUARDO", finalizzato a una migliore conoscenza del patrimonio culturale del territorio del Salento sud-orientale con particolare riferimento al paesaggio attraverso le opere di tre pittori paesaggisti. A partire da esso e volendo coinvolgere le scuole in un percorso di conoscenza attivante che possa trasformare in proposta didattica i risultati del progetto di ricerca, abbiamo ritenuto di coniugarlo con l'approccio dell'Outdoor Education. Abbiamo immaginato un percorso di orienteering, opportunamente virato verso il raggiungimento degli obiettivi del nostro progetto. È nato così IDRUSA-Orienteering, un dispositivo di intervento pedagogicamente intenzionato, per proporre a studenti dai 10 anni in su una esperienza senso-motoria e didattica volta a favorire apprendimenti individuali e sociali in grado di tenere sinergicamente assieme educazione sensoriale, estetica, di conoscenza del patrimonio culturale del proprio territorio, nonché di stimolare lo sviluppo delle competenze legate all'autonomia personale, alla relazionalità, quali: collaborare, scoprire, osservare, riflettere.

* Il presente contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, tuttavia la sua redazione finale è da attribuirsi per i paragrafi 1 e 4 ad Ada Manfreda, per i paragrafi 2 e 3 ad Antonio Di Maglie.

This paper aims to illustrate the evolution of a research project called “IDRUSA. FORMARE LO SGUARDO”, aimed at a better knowledge of the cultural heritage of the south-eastern Salento area with particular reference to the landscape through the works of three landscape painters. Starting from it and wanting to involve schools in an activating knowledge path that can transform the results of the research project into an educational proposal, we decided to combine it with the Outdoor Education approach. We have imagined an orienteering path, suitably veered towards achieving the objectives of our project. Thus was born IDRUSA-Orienteering, a pedagogically intentional intervention device, to offer students aged 10 and over a sensory-motor and didactic experience aimed at promoting individual and social learning able to synergistically hold together sensory, aesthetic and knowledge education of the cultural heritage of its territory, as well as to stimulate the development of skills related to personal autonomy, to relationality, such as: collaborating, discovering, observing, reflecting.

Parole chiave: outdoor education; orienteering; educazione al paesaggio; educazione al patrimonio.

Keywords: outdoor education; orienteering; landscape education; cultural heritage education.

1. Il progetto idrusa, l'arte e il paesaggio

IDRUSA. FORMARE LO SGUARDO è un progetto di ricerca finalizzato a una migliore conoscenza del patrimonio culturale del territorio del Salento sud-orientale con particolare riferimento al paesaggio attraverso l'arte¹. Esso rientra in un più vasto programma di ricerca che mira a ripensare l'epistemologia e la metodologia di una branca degli studi pedagogici fino ad oggi piuttosto negletta: la

- 1 Il progetto 'Idrusa' ha visto la partecipazione di un gruppo di ricercatori coordinati da Ada Manfreda e raccolti in EspérO, un'azienda innovativa (già spin-off dell'Università del Salento) impegnata nel campo dell'innovazione sociale e della formazione con metodologie sperimentali.

pedagogia di comunità, di cui abbiamo scritto nel volume *La comunità come risorsa* (Colazzo & Manfreda 2019) e a cui, per testare le teorie e gli strumenti elaborati, dal 2012 dedichiamo una Summer School di arti performative e community care, che raccoglie ricercatori e studiosi provenienti da diversi luoghi d'Italia, con diversificate estrazioni disciplinari.

L'idea di IDRUSA è partita da una constatazione: fra fine Ottocento e oltre metà Novecento tre pittori paesaggisti, legati da un rapporto di "filiazione artistica", ritrassero il paesaggio della costa e della campagna, lasciando dei quadri che mostravano come essi avessero isolato degli elementi esteticamente ritenuti notevoli, proponendoli all'attenzione dei fruitori. I tre artisti rispondono al nome di Paolo Emilio Stasi (1840-1922), Giuseppe Casciaro (1861-1941) e Vincenzo Ciardo (1894-1970). Non stiamo qui a richiamare le loro vicende biografiche, diremo solo, rapidamente, che Paolo Emilio Stasi - formatosi nell'ambiente artistico napoletano - fu docente di disegno e pittore, prima di dedicarsi quasi totalmente all'attività di paleontologo, scoprendo una delle più importanti stazioni neolitiche sul suolo meridionale, Grotta Romanelli in quel di Castro. Egli ebbe come allievo Giuseppe Casciaro, che poi approderà a Napoli, dove diventerà uno dei più significativi rappresentanti paesaggisti lì operanti. Sempre a Napoli si formerà Vincenzo Ciardo, che arriverà a diventare direttore della locale Accademia delle Belle Arti. Ciardo era amico del poeta di Lucugnano, Girolamo Comi, per la cui Accademia pensava di istituire un museo del paesaggio salentino. Vi lavorò senza che il progetto potesse essere concretizzato.

Ognuno con il proprio specifico linguistico si eserciteranno non episodicamente a ritrarre il paesaggio dei loro luoghi natali, lasciando un considerevole numero di opere (Manfreda, 2021).

Cosa del paesaggio da loro immortalato è rimasto qual era, ovvero quali modifiche ha subito? A partire da questa domanda, abbiamo realizzato una doppia opera di investigazione. La prima è stata volta a recuperare quanti più dipinti possibili dei tre artisti. Sono pochi quelli disponibili alla pubblica fruizione, in gran parte sono stati accaparrati da collezionisti privati. Grazie ad un lavoro certosino abbiamo rinvenuto i proprietari e abbiamo ottenuto la possibilità di fotografare i dipinti da loro gelosamente conservati e di digitalizzarli.

A questo punto abbiamo potuto svolgere la seconda investigazione: a partire da indizi - soprattutto visivi - abbiamo cercato di rinvenire i luoghi e gli scorci del territorio ritratti dalle opere d'arte digitalizzate. Al termine di questa ricerca è iniziata la fase di diffusione. Innanzitutto abbiamo pubblicato un resoconto della ricerca in un libro: *Idrusa: formare lo sguardo* (Manfreda 2019). Abbiamo successivamente immaginato un intervento ad un altro livello, più divulgativo: una mostra itinerante, con le foto dei quadri dei nostri paesaggisti e con le foto dei luoghi, organizzate e riprodotte su pannelli che, corredati di testo, andavano a costituire una vera e propria installazione da attraversare per seguire una narrazione per immagini e parole (ad oggi dodici tappe-installazioni della mostra didattica itinerante). Abbiamo portato questa mostra nei luoghi più disparati e certamente non canonici, scegliendo quelli che potessero essere più prossimi alla gente comune: una piazza, una corte, un giardino pubblico, persino un pub. L'abbiamo portata fra le persone, avvalendoci della collaborazione di associazioni locali, abbiamo fatto conoscere loro i tre artisti, le loro vicende biografiche, la loro operatività, abbiamo promosso sessioni di pubblica riflessione sul paesaggio, l'identità dei luoghi, le possibilità di intervento sul territorio rispettoso della storia, esteticamente e socialmente sostenibile. Abbiamo cercato cioè di usare la nostra ricerca per fare attivazione del territorio, per chiamare ogni cittadino alla responsabilità del doversi prendere cura dell'ambiente in cui vive, determinando - con la sua presenza attiva - il senso dei cambiamenti da immaginare. Si sa che il paesaggio in quanto bene comune è ciò che le comunità riconoscono come tale, è la loro consapevolezza che lo può preservare, altrimenti decade banalmente a spazio da utilizzare, sfruttare, su cui intervenire con la propria astratta progettualità. I risultati emersi dall'intervento di attivazione realizzato attraverso la mostra sono molto interessanti, ma rinviando ad altra sede la loro presentazione.

In questo contributo illustriamo come abbiamo ipotizzato il seguito di quest'attività di ricerca: ritenevamo necessario coinvolgere le scuole affinché, col nostro contributo, potessero realizzare dei percorsi didattici di educazione ambientale e al paesaggio, promuovendo negli allievi la conoscenza del proprio territorio, la scoperta delle opere d'arte e degli artisti di IDRUSA; allo stesso tempo volevamo

supportarle nella progettazione di qualcosa che fosse fortemente attivante e motivante gli allievi e sufficientemente complesso da consentire di lavorare con loro su tutte queste dimensioni contemporaneamente. Abbiamo ritenuto *l'outdoor education*, in quanto orientata fortemente ad una didattica attiva ed esperienziale basata sulle potenzialità educative dell'ambiente naturale e 'en plein air', l'approccio pedagogico elettivamente attagliato al nostro problema educativo e didattico. Ma quale tra la costellazione di metodi che vengono ascritti alla cornice dell'*outdoor education* utilizzare? In ragione delle peculiarità dei contenuti della ricerca 'Idrusa', volendo coniugare arte, territorio, paesaggio e outdoor education, la nostra opzione è stata per l'orienteeering. Esso appare adeguato alle finalità del progetto in quanto nasce già come pratica ludico-motoria in ambiente naturale, per cui, laddove opportunamente progettato, può costituire un'esperienza didattica di tipo globale, in cui entrano in gioco competenze cognitive, emotive e sociali, implicando i corpi (camminare, correre, saltare, arrampicarsi, lanciare, afferrare), il loro essere in relazione tra loro e con l'ambiente naturale.

2. L'orienteeering

Illustriamo la pratica sportiva dell'orienteeering in una formula nuova, che abbiamo appositamente studiato affinché possa essere una esperienza senso-motoria e didattica per favorire apprendimenti individuali e sociali inerenti l'educazione sensoriale, estetica, al patrimonio culturale, la conoscenza del proprio territorio, nonché lo sviluppo delle competenze legate all'autonomia personale, alla relazionalità, stimolando i soggetti a collaborare, a scoprire, ad osservare a riflettere.

L'Orienteeering è un gioco-sport a squadre in ambiente naturale che incentiva lo sviluppo globale: l'interazione con i compagni di squadra e con gli avversari favorisce importanti momenti di condivisione, di ragionamento e di problem solving. L'attività motorio-sportiva praticata in ambiente naturale rappresenta un elemento determinante per un'azione educativa integrata, per la formazione dei futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e

ambientali (MIUR, 2012). Il gioco e le attività fisico-sportive sono considerati importanti mediatori attivi e facilitatori di relazioni e incontri e proprio per questo sono riconosciuti tra le ‘buone prassi’ nei processi di inclusione (Moliterni, 2013).

Il gioco motorio realizzato in ambiente naturale può rappresentare un’opportunità per rompere gli schemi delle abituali esperienze e delle regole quotidiane e sollecitare nei partecipanti delle ristrutturazioni (Baldacci 1987) le quali, secondo i teorici della gestalt, sono alla base dei meccanismi dell’insight cioè dell’intuizione (di illuminazione) e quindi dell’apprendimento per scoperta (Frabboni & Guerra, 1990). Tali finalità educative sono colte dal MIUR (2012) e chiaramente esplicitate nelle Indicazioni Nazionali del curriculum per il primo ciclo d’istruzione, dove a pag. 76 si legge: “Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l’inserimento anche di alunni con varie forme di disabilità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e i giochi sportivi sono, infatti, mediatori attivi e facilitatori di relazioni e incontri” (Annali, 2012).

L’orienteeing consente di lavorare su una pluralità di dimensioni: percezione dello spazio, coordinazione motoria, capacità di osservazione e di concentrazione, collaborazione con gli altri, compiere scelte consapevoli, misurarsi con i limiti, stimolare autonomia e spirito di intraprendenza (Di Maglie, 2021). L’orienteeing tradizionalmente è uno sport che premia chi riesce a esplorare con sicurezza un territorio sconosciuto prima dell’altro o degli altri concorrenti o comunque nel minor tempo possibile. Esso è caratterizzato da una gara a cronometro dove i partecipanti usano una mappa dettagliata per raggiungere i punti di controllo scegliendo il percorso migliore. Questa disciplina sportiva si può praticare, sia in bosco che in città, sia a livello amatoriale, sia a livello agonistico.

La disciplina più praticata è la corsa-orienteeing (C-O) ma esistono anche le varianti in mountain-bike (MTB-O), con gli sci da fondo (SCI-O) e la versione paralimpica (TRAIL-O). Vi sono diversi metodi per lo svolgimento del percorso: partenze scaglionate; staffette; gara a tempo; sequenza libera. Un percorso classico di orienteeing è strutturato in un punto di partenza, una serie di punti di controllo da cui bisogna passare esattamente nell’ordine indicato e

un punto di arrivo: il traguardo. Sul terreno ogni punto di controllo è segnalato con una bandiera bianca e arancione, chiamata lanterna. Per registrare il proprio passaggio l'atleta deve punzonare il cartellino testimone, che ogni partecipante porta con sé, oppure inserire il chip elettronico nell'apposita stazione. Vince il partecipante o la squadra che trova tutti i punti di controllo nell'esatto ordine nel minor tempo possibile. La mappa che si usa per l'orientering ha una simbologia specifica ed è estremamente dettagliata; sia i simboli che i colori utilizzati sulle mappe di gara sono uguali in tutto il mondo e si adattano a uno standard definito dalla federazione interazionale (IOF). Lo spirito della gara chiede ai concorrenti sia la velocità di spostamento verso la successiva lanterna o punto di controllo, sia l'abilità di muoversi agilmente su terreni spesso scivolosi, ripidi e sconnessi, sia la capacità di orientarsi in zone di non facile lettura (Di Maglie 2021). Quindi per riuscire bene in questa disciplina sono necessarie: doti atletiche di velocità e di tenuta fisico-atletica, capacità di interpretazione della mappa e degli ambienti nei quali si viene catapultati; padronanza psicologica delle varie situazioni che si dovranno affrontare durante il percorso.

In una gara i concorrenti partono ad intervalli regolari, ad esempio distanziati di due minuti (infatti è una gara a cronometro, chi arriva per primo evidentemente è partito prima, la classifica non è ufficiale fino a quando tutti i concorrenti sono arrivati), ricevono una carta da orientamento della zona della gara creata appositamente e contenente indicazioni codificate con la simbologia specifica. Dopo una prima consultazione dell'ambiente e della mappa e con l'ausilio di una bussola, ci si avvia verso la prima lanterna o punto di controllo. In genere le lanterne sono collocate in modo da non essere facilmente visibili da lontano; dopo aver individuato la zona indicata dalla mappa nella quale la lanterna dovrebbe trovarsi, il partecipante si misura con la difficoltà di scoprire dove effettivamente è stata collocata la lanterna. Nel corso della gara, che può durare da mezz'ora a due ore (a seconda delle difficoltà, della lunghezza del percorso e della qualità delle prestazioni), il partecipante deve saper dosare le proprie energie e deve mantenere sempre la giusta concentrazione per farsi una rappresentazione sufficientemente chiara dell'intero territorio.

3. Idrusa-orienteeing

IDRUSA-orienteeing è una variante dell'orienteeing tradizionale che abbiamo progettato per le finalità educative del progetto 'Idrusa'. Anche in questa nostra formula viene premiato chi riesce a esplorare con sicurezza un territorio sconosciuto prima dell'altro o degli altri concorrenti o comunque nel minor tempo possibile. Esso è caratterizzato da una gara a cronometro dove i partecipanti usano una mappa dettagliata del territorio della fascia costiera sud-orientale del Salento che va da Otranto a Santa Maria di Leuca e che è identificabile con l'area protetta dell'omonimo Parco Naturale Regionale.

Il percorso consiste in un punto di partenza, una serie di punti di controllo/osservazione da cui bisogna passare esattamente nell'ordine indicato e un punto di arrivo cioè il traguardo. Ogni punto di controllo/osservazione è segnalato con una bandiera bianca e arancione, la lanterna di cui abbiamo detto.

Oltre alla mappa, per raggiungere i punti di controllo, i partecipanti dispongono di materiale fotografico opportunamente numerato, in cui sono riprodotti alcuni quadri dei pittori Idrusa inerenti scorci di territorio, ovvero fotografie degli stessi (un albero, una pajara, una sporgenza, un muretto a secco, un tratto di costa, ecc.). Il partecipante leggendo la mappa dovrà trovare i punti di osservazione dai quali il fotografo o il pittore ha immortalato lo scorcio ricevuto in dotazione. Dovrà altresì realizzare con la propria macchina digitale (o con il suo smartphone), una nuova fotografia, cercando di riprodurre più fedelmente possibile le immagini che ha avuto in dotazione, cercando di rispettare distanze e prospettiva. Ciò costituirà la registrazione del passaggio del partecipante dalla lanterna. Lo svolgimento corretto del percorso prevede che il partecipante o la squadra deve fotografare tutti i paesaggi riprodotti nelle foto date in dotazione all'inizio della gara nell'esatto ordine segnalato sulla mappa nel minor tempo possibile.

Questa variante dell'orienteeing, oltre ad offrire la possibilità di sviluppare le abilità motorie a seguito delle esperienze effettuate e di affinare progressivamente la precisione e la coordinazione dei movimenti, stimola nei partecipanti lo spirito di osservazione e la capacità

di connettere una riproduzione a ciò che rappresenta, compito assolutamente non facile.

Essendo specificamente intenzionato a finalità educative l'IDRUSA-Orienteering prevederà una fase preparatoria preliminare per l'apprendimento della tecnica orientistica, articolata in quattro step:

1. *Introduzione* – spiegazione del gioco ed esercitazioni con piccoli giochi di orientamento in ambienti circoscritti e conosciuti dove gli allievi sanno muoversi con disinvoltura (es.: la propria aula, il cortile della scuola, la palestra, ecc.);
2. *Primo livello di apprendimento* – rappresentazione su di un foglio dello spazio di gioco in maniera via via sempre più dettagliata rispetto ai particolari che lo connotano;
3. *Secondo livello di apprendimento* – lettura delle mappe realizzate e apprendimento del significato dei simboli e dei colori in funzione del loro utilizzo per l'orientamento;
4. *Terzo livello di apprendimento* – lettura di altre mappe, via via sempre più complesse, che contengono anche curve di livello e perfezionamento dell'utilizzo della mappa e della bussola (Montecchiani & De Luca 2018).

IDRUSA-Orienteering è adatto ad ogni età, particolarmente indicato a partire dai 10 anni. Richiede un equipaggiamento specifico da curare con particolare attenzione in relazione al terreno di gara e al clima. Sono importanti le scarpe tecniche adatte al percorso, una tuta o pantaloni comodi che permetteranno di muoversi agilmente e di traspirare, una bussola, una mappa, il materiale fotografico, una fotocamera digitale o smartphone, occhiali adatti al movimento e alla lettura, uno zainetto dove avere dell'acqua ed eventualmente un kit di soccorso ed una giacca antipioggia.

4. Dalla mappa al quadro al territorio e ritorno

IDRUSA-Orienteering è pensato come attività a squadre e può coinvolgere diverse classi di una stessa scuola ovvero classi di scuole di-

verse. Abbiamo suddiviso il territorio di riferimento (descritto al precedente paragrafo), che si sviluppa lungo 50 km di costa, in quattro aree ciascuna delle quali ha un punto di partenza che abbiamo chiamato 'Porta di accesso' e che abbiamo identificato con altrettanti quattro paesi che sono: Otranto, Castro, Tricase e Santa Maria di Leuca. Su ogni area è impegnata una squadra per un totale di quattro squadre coinvolte e ciascuna squadra svolgerà il suo specifico percorso. Ogni percorso è studiato affinché presenti le medesime difficoltà, la medesima lunghezza di percorrenza, le medesime tipologie di attività richieste ai partecipanti. Il senso educativo dell'esperienza è quello di promuovere una sensibilizzazione al paesaggio, inteso quale componente fondamentale del patrimonio culturale della comunità, in linea con le più recenti prospettive internazionali e informato ai principi ispiratori dell'*Anno Europeo del Patrimonio Culturale 2018* per «incoraggiare il maggior numero di persone a scoprire e lasciarsi coinvolgere dal patrimonio culturale», considerato in tutte le sue forme: tangibile (monumenti, artefatti, opere d'arte, libri, ecc.), intangibile (pratiche sociali, rappresentazioni, ritualità, ecc.), naturale (paesaggi, ecosistemi biologici, specie autoctone, ecc.) e digitale (opere digitali, riproduzioni digitali di archivi e opere fisiche, materiali sonori, ecc.). A questo proposito precisiamo anche che il paesaggio non coincide con il mero elemento naturale di un territorio, ma va inteso come il luogo in cui l'uomo confrontandosi con la natura ha inciso le tracce della propria storia, esso racchiude dunque il senso della relazione che l'uomo intesse con il suo ambiente. Suggestisce un approccio interdisciplinare ed è strettamente connesso col tema della cittadinanza, poiché sollecita ogni singolo membro della comunità a prendere consapevolezza del processo storico che ha generato il paesaggio e lo impegna a tutelarlo e salvaguardarlo, quale componente fondamentale dell'identità collettiva e soggettiva.

L'IDRUSA-Orienteering propone attività a carattere fortemente interdisciplinare che sollecitano i partecipanti all'orientamento e alla scoperta, in un gioco di rinvii dalla mappa alle riproduzioni dei quadri di Stasi, Casciaro, Ciardo, agli angoli reali del territorio che quei quadri hanno rappresentato. Faranno esperienza diretta di problemi legati alla rappresentazione, metteranno in campo tutte le abilità fisiche per percorrere i sentieri del Parco Naturale alla ricerca delle lan-

terne, eserciteranno finemente tutti i sensi e dovranno imparare a ‘guardare’ cogliendo ogni utile particolare, confrontandosi con la bellezza delle opere d’arte che sono i quadri, che sono i luoghi del paesaggio. Una volta trovati, con l’aiuto della bussola e degli indizi presenti nel materiale fotografico ricevuto in dotazione, i partecipanti dovranno ‘instagrammare’ quel luogo, realizzando una fotografia che sia il più fedele possibile alle distanze e al taglio prospettico da cui il pittore ha osservato per realizzare il quadro. Dovranno quindi pubblicarla online sull’apposito profilo social predisposto per IDRUSA-Orienteering scrivendo un post adeguato, facendo ricorso alle informazioni più utili e significative sull’opera d’arte, sui luoghi e sull’artista, scegliendo in modo libero e creativo quali utilizzare e come. Si misureranno quindi con i codici linguistici ed espressivi legati all’immagine e alla parola, producendo artefatti comunicativi digitali in cui far convivere armonicamente l’una e l’altra.

A conclusione del percorso in tutte le quattro aree, le quattro squadre si incontreranno in un luogo stabilito dove ad attenderli ci sarà una giuria che dovrà stabilire la vincitrice. Per farlo è previsto un’attività di condivisione in cui ogni squadra dovrà raccontare la propria esperienza alle altre tre nel modo più efficace e coinvolgente possibile, la quale sarà oggetto di valutazione, insieme al tempo totale impiegato da ciascuna squadra per compiere tutto il percorso e alla qualità dei post instagram realizzati per ciascuna lanterna trovata.

IDRUSA-Orienteering si propone come dispositivo e ambiente di apprendimento insieme, in cui si coniugano senso estetico e bellezza, scoperta, immersività nella natura, fruizione del patrimonio culturale e ambientale con interazione ed integrazione di risorse analogiche e di risorse digitali.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (1987). *Tingiamo il corpo di verde. Sport in ambiente naturale. L'albero a elica*. Firenze: Giunti.
- Colazzo, S. & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando.

- Di Maglie, A. (2021). *Imparare giocando: l'Orienteering come esperienza didattica per l'apprendimento, l'inclusione e l'autonomia*. In S. Colazzo (a cura di), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education. Teoria, pratica e fenomenologia dell'imparar giocando*. Roma: Armando.
- Frabboni, F. & Guerra, L. (1990). *Insegnare nella scuola elementare*. Bologna: Milano.
- Manfreda, A. (ed.) (2019). *Formare lo sguardo. Valorizzazione del paesaggio e sviluppo del territorio. IDRUSA: un progetto di ricerca*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Manfreda, A. (2021). *Fruizione del patrimonio culturale e outdoor education*. In S. Colazzo (ed.), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education. Teoria, pratica e fenomenologia dell'imparar giocando*. Roma: Armando.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica istruzione. Firenze: Le Monnier - Mondadori Education.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Montecchiani, M. & De Luca, M. (2018). *L'orienteeering: uno sport per l'inclusione scolastica del bambino non vedente*. <http://www.biblioteccaciechi.it/sites/default/files/imported/tiflogia/tiflogia/201104/Montecchiani.doc>

X.

Cittadini del mondo: quali diritti Citizens of the world: what rights?

Giancarlo Cavinato

Movimento di cooperazione educativa

Abstract

Nell'esperienza del Movimento di cooperazione educativa e del vasto movimento della pedagogia popolare diffuso in vari paesi del mondo, i bambini sono soggetti attivi e devono partecipare con gli adulti pienamente alle manifestazioni e alle condizioni della cittadinanza. La cittadinanza attiva però incontra ostacoli, resistenze, diritti affermati sulla carta ma poco realizzati nella quotidianità, pregiudizi radicati nella nostra cultura. Un testo fondamentale come la Dichiarazione ONU dei diritti dell'infanzia del 1989 è ancora in gran parte inattuato nelle sue conseguenze più radicali che costituirebbero un autentico cambiamento di prospettiva: libertà di espressione, partecipazione, coinvolgimento nelle fondamentali scelte di vita. La Convenzione, ormai ratificata dalla quasi totalità dei paesi (in Italia con la legge 176 del 1991) dovrebbe essere assunta nelle Costituzioni, nelle norme, nei regolamenti di tutte le istituzioni pubbliche e private. I cittadini del XXI secolo non possono ignorare e devono poter esprimere pareri ed intervenire sulle disparità, ingiustizie, discriminazioni, sui danni della xenofobia e del razzismo, la memoria del 900, le battaglie per la parità di genere, la grave situazione climatica e ambientale della terra. Si riferiscono alcune buone pratiche proposte nelle scuole per una cittadinanza planetaria

- la rielaborazione creativa, il pensiero divergente
 - la partecipazione
 - la pratica dei consigli dei ragazzi
 - l'educazione ai futuri
 - scambi, incontri, corrispondenze fra classi e scuole di paesi diversi
-

According to the experience of the MCE and the wide Movement of Popular Pedagogy, which is spread in different countries in the world, children are active actors and must participate in all events and situations of citizenship together with adults. Active citizenship, however, faces obstacles and resistance. Children's rights are granted by law but they are not effective in everyday life, because they are affected by prejudices. A fundamental law like the 1989 ONU Declaration on children's rights is still largely not applied to the most important consequences: freedom of expression, participation, commitment to essential life choices. Since it has been ratified by almost every country (in Italy Law 1991-176) it should be included in Constitutions, rules and regulations of all public and private Institutions. Citizens of the 21st century cannot ignore and must be able to express opinions and intervene on inequalities, injustices, discrimination, on the damage of xenophobia and racism, the memory of the 20th century, the battle for gender equality, the serious climatic and environmental situation of Earth.

What can be the good practices for planetary citizenship?

- creative re-elaboration, diverging thinking
- participation
- the practices of kids' meetings
- education for futures
- exchanges, meetings, correspondence among different countries' classes and schools

Parole chiave: cittadinanza; diritti dell'infanzia; partecipazione; educazione ai futuri alternativi.

Keywords: citizenship; children's rights; participation; education for alternative futures.

1. Introduzione

Nell'esperienza del Movimento di cooperazione educativa e del vasto movimento della pedagogia popolare diffuso in vari paesi del mondo, i bambini sono soggetti attivi e devono partecipare con gli adulti pienamente alle manifestazioni e alle condizioni della cittadinanza.

La cittadinanza attiva però incontra ostacoli, ambiguità nell'interpretazione, resistenze, diritti che sono affermati sulla carta ma

poco realizzati nella quotidianità, pregiudizi non solo di singoli ma radicati nella nostra cultura.

Le regole stabilite dalle nostre società faticano ad accogliere nuove istanze, nuove presenze, nuove emergenze, nuovi soggetti che si presentano sulla scena pubblica.

Tanto più se spostiamo l'ottica ampliando il raggio visuale agli altri continenti.

È un momento storico di grandi movimenti di popolazioni, migrazioni, emigrazioni, respingimenti, deportazioni, attrazioni in aree con possibilità di lavoro.

2. Le politiche per l'infanzia

Il futuro dei bambini è legato alle attuali politiche per l'infanzia. La Raccomandazione europea (Council of the European Union, 2021) chiede agli stati membri misure di contrasto alla povertà, al disagio, alla sofferenza. Ma quanto attuate?

Non sempre vediamo-o vogliamo vedere- quanto anche noi, con il nostro benessere, contribuiamo a mantenere vigente: sfruttamento e lavoro minorile, reclutamento in organizzazioni malavitose o in eserciti, assenza di istruzione, di cure adeguate, di fondamentali diritti a una vita degna (Sen, 2013; Sen, Stiglitz, Fitoussi, 2013).

Perché la percezione dei bambini che hanno gli adulti è in gran parte dipendente dal proprio bambino, dai bambini del proprio gruppo sociale culturale ed economico.

È molto difficile che gli adulti, pur con diverse concezioni della vita, dell'educazione, del benessere, si riferiscano a tutti i bambini del mondo.

In paesi come l'Italia o la Spagna iperprotezionismo verso i propri figli e familismo 'amorale' (Banfield, 2010) vanno di pari passo. Si tende a garantire ai figli gli stessi privilegi e le stesse condizioni che godono nello spazio intimo, privato, della casa, estendendole allo spazio pubblico, alle istituzioni.

Lo stesso fenomeno si registra a livello di istituzioni politiche.

Ciascuno stato sovrano è 'padrone' dell'infanzia nell'ambito dei propri confini.

Non si prospetta l'istituzione di un tavolo di trattative politiche per l'infanzia nel mondo.

Chico Buarque, cantautore, quando era ministro della cultura nel Brasile sotto la presidenza Lula, in un intervento alle Nazioni Unite in risposta alla richiesta di internazionalizzare l'Amazzonia (richiesta che, sotto il pretesto di una miglior tutela, nascondeva interessi economici e di sfruttamento di risorse con la deforestazione), propose allora di internazionalizzare anche la torre Eiffel, il Big ben, il Colosseo, la statua della libertà. Ma il vero problema, disse, dovrebbe essere di internazionalizzare l'infanzia perché in ciascun paese avesse le stesse cure e potesse avere le stesse opportunità.

Lo sforzo dell'Organizzazione mondiale della sanità, dell'Unicef, dell'Unesco, dovrebbe concentrarsi nelle forme più adeguate di affrontare le condizioni drammatiche di tanta parte dell'infanzia e dell'adolescenza.

Ma il lavoro di queste organizzazioni è, per responsabilità che non sono certo attribuibili a tali organizzazioni, frenato se non ignorato.

3. La carta dei diritti dell'infanzia

Un testo fondamentale come la Dichiarazione ONU dei diritti dell'infanzia del 1989 è ancora in gran parte inattuato nelle sue conseguenze più radicali: libertà di espressione, discussione, partecipazione, coinvolgimento nelle fondamentali scelte di vita.

Ormai ratificato dalla quasi totalità dei paesi (in Italia con la legge 176 del 1991) dovrebbe essere assunto nelle Costituzioni, nelle norme, nei regolamenti di tutte le istituzioni pubbliche e private.

Come sottolinea il Manifesto MCE del 2019 per il trentennale della Convenzione, essa è un testo fondamentale, che prospetta diritti universali, aspetto positivo, ma purtroppo astratti. I diritti dei bambini e delle bambine di New York, Roma o Parigi (nei loro quartieri a più elevato tenore di vita) non sono gli stessi dei bambini delle periferie delle stesse città, e ancor meno dei bambini delle favelas delle grandi metropoli del sud del mondo, dei villaggi africani, dei bambini palestinesi o siriani.

Per questo è necessario che le ONG, le associazioni di insegnanti, i gruppi di volontariato, i media monitorino costantemente i livelli di vita delle infanzie nel mondo e i loro progressi o regressi agendo da sensori e barometri del mantenimento o dell'aggravamento delle condizioni.

Andrea Canevaro nell'introduzione a *Non dobbiamo tacere-diritti negati, diritti riconosciuti, diritti conquistati* (AA.VV., 2014), libro bianco a cura della F.I.M.E.M., la federazione internazionale dei movimenti di scuola moderna, che si ispira alla pedagogia Freinet, afferma che «durante la presidenza Reagan negli Stati Uniti il nuovo corso della politica sociale è stato letto attraverso un indicatore particolare: il tasso di mortalità infantile. In calo continuo dal 1940, ha avuto un incremento in coincidenza con una politica sociale i cui principi sono la privatizzazione dell'assistenza, della previdenza e dell'istruzione di base. Una politica che si contrappone a quella che ha come principio di base il diritto della persona a godere di un minimo esistenziale creando servizi accessibili a tutti i cittadini, ad esempio i servizi integrati zerosei per la prima e la seconda infanzia.»

Il futuro dei bambini dipende dal contrasto fra una politica sociale e una politica neoliberista che si rivolge alle fasce deboli con forme di assistenzialismo mantenendo discriminazioni e precarietà.

Ogni giorno si spendono miliardi per la produzione bellica. Una decina di giorni di spese militari basterebbe a nutrire e istruire i bambini del mondo.

Più della metà delle nascite di bambini in paesi “in via di sviluppo” avvengono senza nessuna assistenza. Questi dati illuminano una realtà in gran parte nascosta, rispetto alla quale noi percepiamo solo il dato della nostra realtà circostante.

I figli della nostra società che non hanno conosciuto – salvo specifiche situazioni – freddo, fame, sete, caldo, miseria, guerra, devastazione, hanno bisogno di sapere. Glielo dobbiamo. Non possono ignorare la parte del mondo, la parte d'infanzia che vive quotidianamente situazioni disumane o quanto meno precarie, di rischio, di carenza, di deprivazione.

Mettere di fronte a una realtà più ampia rispetto a quella vissuta in Europa comporta un ampliamento della percezione, uno spiazzamento che può tradursi in una ristrutturazione del quadro cognitivo

e in una presa di coscienza di realtà con cui fare i conti confrontandole con la propria.

4. Ampliare la percezione

Lo straniamento non risulta disturbante ma produttivo di empatia e immedesimazione se i dati proposti si inseriscono in contesti narrativi e provocano a loro volta narrazioni. Nella corrispondenza di classi italiane con classi di bambini palestinesi in campi profughi in Tunisia all'indomani della strage di Sabra e Chatila i nostri alunni reagivano alla drammaticità delle situazioni descritte presentando episodi della loro quotidianità: cura dell'orto, riparazione di biciclette con la supervisione dei nonni, attività scolastiche. Offrire ai palestinesi immagini "tranquillizzanti", diverse da quelle a cui assistevano nella loro realtà, assumeva quasi una funzione riparatoria.

I punti di Calais sono stati stesi dopo un evento tragico quale la prima guerra mondiale: milioni di morti, rovina e distruzione.

Freinet addebitava alla insufficiente scolarizzazione, alla mancata costruzione di una capacità critica di analisi dei messaggi, all'inganno della "difesa della patria", la conduzione al macello di masse di contadini artigiani e operai non sufficientemente attrezzati per reagire alle campagne nazionaliste svelando i reali interessi in gioco.

Ma è necessaria una formazione degli adulti alla ricettività e alla reattività per formare cittadini critici e responsabili, "avvertiti" della duplicità e della complessità dei messaggi.

Adulti che sappiano rendersi conto della non neutralità dei messaggi e provino indignazione possono essere sensori attenti e vigili di quanto anche impercettibilmente, attraverso i meccanismi degli effetti alone e Pigmalione, si possono istillare nei giovani.

Un training di questo tipo può consentire di costruire antidoti alle campagne d'odio e alle discriminazioni, contribuendo ad umanizzare le situazioni su cui troppo spesso si sorvola per consuetudine e assuefazione a distinguere nelle valutazioni concentrandosi sul vicino e sul privato e allontanando da sé le impressioni di sgradevolezza e le reazioni di pietas a fronte di quanto quotidianamente è dato osservare.

In un percorso di formazione durante gli incontri internazionali della FIMEM si è chiesto a giovani e ad adulti di diverse provenienze cosa suscitavano in loro, cosa raccontavano loro le immagini seguenti:



Foto 1: Aylan



Foto 2: Messico

Dopo aver raccolto le diverse ipotesi e storie dei partecipanti, a seguire se ne proponevano altre due: chiedendo di inquadrare in una narrazione tali situazioni.



Foto 3: Pitti 1



Foto 4: Pitti 2

Si tratta cioè di introdurre in un quadro dato elementi che producano nei soggetti una dissonanza cognitiva (Festinger, 2009) un

conflitto tra il proprio sistema di valori e le regole sociali, l'etica pubblica.

La discrepanza produce una situazione di complessa elaborazione cognitiva in cui credenze, nozioni, opinioni presenti contemporaneamente nel soggetto in relazione a un tema si trovano in contrasto funzionale tra loro.

La dissonanza cognitiva può essere ridotta o riassorbita in diversi modi: o producendo un cambiamento nell'ambiente; o modificando il proprio comportamento; o modificando le proprie rappresentazioni cognitive, le loro relazioni funzionali interne, il proprio sistema di credenze e orientamenti verso la realtà.

Andrea Smorti (Smorti, 2018) cita diversi casi di stereotipi e luoghi comuni ("miti metropolitani") che vengono a cadere al confronto con la realtà, con soggetti reali, producendo una rielaborazione del quadro conoscitivo, una revisione degli schemi generali di significato.

In sostanza la tecnica dello straniamento consente di svelare la fallacia delle generalizzazioni perché modifica il significato delle azioni e le relazioni degli elementi in gioco. Cambiando lo sfondo circostante, si modifica l'interpretazione degli specifici atti rompendo la fissità funzionale.

Creando una "smagliatura" in un tessuto è l'intera trama che viene sottoposta a una ricomposizione. Lo sguardo si fa più ampio, aperto, considera aspetti precedentemente non presenti alla percezione che vengono illuminati così da presentarsi in primo piano.

Per sfatare credenze egocentriche ed etnocentriche, convinzioni di superiorità del proprio gruppo sociale su altri, pretese di priorità nella fruizione di diritti, non è sufficiente la semplice conoscenza di leggi e convenzioni, è necessario il sommovimento emotivo ed empatico che nasce dalla frequentazione, dalla diretta relazione con i soggetti e i loro bisogni, dall'impatto con situazioni cruciali.

Una pedagogia dell'animazione si avvale di elementi di sorpresa, evidenzia contraddizioni, suscita dubbi e perplessità, non tranquillizza, crea modi diversi di guardare all'esistente. Sviluppa sensazioni di incompiutezza, di squilibrio, mettendo in atto ricerca ed esplorazione di modifiche e miglioramenti.

È questo il messaggio che l'attualizzazione delle tecniche e dei principi dell'educazione nuova può trasmettere a docenti, famiglie,

società civile, mondo della ricerca e della politica. Bisogna “mettere nelle teste” dei ragazzi del nord del mondo le situazioni del sud, dei tanti sud del mondo (presenti spesso anche nella propria realtà circostante), far presenti gli invisibili, per una comprensione più piena della comune umanità, per approdare a quella identità planetaria auspicata da E. Morin (Morin, 2001).

I cittadini del XXI secolo non devono, non possono ignorare le disparità, le ingiustizie, le discriminazioni, i danni della xenofobia e del razzismo, la memoria del 900, le battaglie per la parità di genere, la grave situazione climatica e ambientale della terra.

5. Quali buone pratiche

- La rielaborazione creativa, il pensiero divergente

Il pensiero creativo-divergente richiede la capacità di compiere nuove categorizzazioni ampliando la gamma dei possibili attributi degli oggetti di esperienza e la disponibilità ad accettare, con grande flessibilità, il massimo di informazioni dal mondo esterno, che possono risultare *invisibili* o molto difficili da scorgere agli individui più convergenti. Richiede quindi un allenamento ad andare al di là del dato immediatamente presente alla percezione. (Bruner S. J., 1966).

Un pensiero probabilistico, di avvicinamento a possibili soluzioni, aperto a considerare una pluralità di risposte, consente la rielaborazione personale e di gruppo per evitare la fissità funzionale (la presa in considerazione degli oggetti di uso quotidiano unicamente alla luce della loro funzione consueta) e le implicazioni parassite (l'associazione ad alcune parole solo di alcune accezioni o le attribuzioni indebite alla parola di idee che modificano o riducono il campo semantico e i possibili usi delle parole) (Benes, Cellie, Czerwinsky, Kopciowski, 2017).

- La partecipazione

Il coinvolgimento dei ragazzi in percorsi di cittadinanza attiva richiede di esplorare e attivarne condizioni di motivazione profonda: i ragazzi possono pensare e gestire progetti complessi se li sentono propri, se gli scopi del progetto sono almeno in parte ideati dai ra-

gazzi stessi, così che possano acquisire senso di responsabilità e cura. Il coinvolgimento produce motivazione, che produce competenza, che a sua volta produce motivazione per altri progetti. Un indice usato nei percorsi coordinati da reti e associazioni della società civile è la scala di Hart con i suoi diversi livelli: dalla manipolazione agita dagli adulti all'uso strumentale dei ragazzi come "decorazione", da una partecipazione simbolica di facciata all'essere informati e investiti di un ruolo, dall'essere consultati fino alla co-progettazione con gli adulti (Hart, 2005).

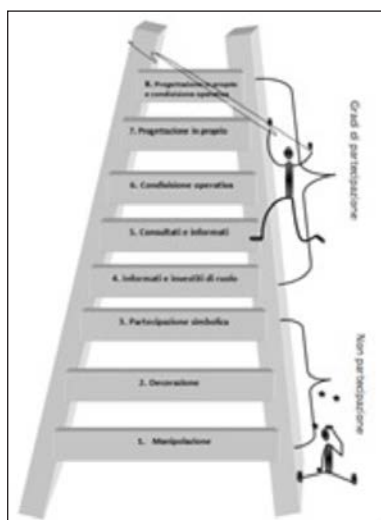


Fig. 5: Scala Hart

- La pratica dei Consigli dei ragazzi

Una forma di partecipazione e di educazione alla cittadinanza a cui a diversi livelli di impegno e coinvolgimento lavorano istituzioni scolastiche, biblioteche, enti pubblici, associazioni di volontariato, ispirandosi al progetto internazionale Città delle bambine e dei bambini proposto da Francesco Tonucci (Tonucci, 2015), è il Consiglio dei ragazzi.

«I consigli comunali dei ragazzi sono un'esperienza formativa e non formale, il cui obiettivo non è fare spettacolo con i bambini, ma

dare loro delle concrete possibilità di crescere.[...] Non è dei politici che i ragazzi devono innamorarsi ma della partecipazione» (Cosolo Marangon, 2010).

Le attività a cui i ragazzi possono dedicare un loro tempo devono essere significative per loro e per il loro contesto: la cura degli spazi, la vivibilità urbana, la ricerca di soluzioni per una convivenza equilibrata dei diversi soggetti e mezzi che insistono sulle strade, i percorsi in sicurezza, le istituzioni amiche, la solidarietà.

Una forma di preparazione alla responsabilità che vede i ragazzi cittadini da subito e consapevoli dei loro diritti ma dei diritti di tutti, perché una città amica è una città sostenibile per tutti.

- **L'educazione ai futuri**

Il mondo intero sta attraversando un periodo di grandi incertezze che investono il presente in tutti i settori della vita e incombono sul futuro. La drammatica condizione a cui le forme di epidemia costringono popolazioni di diverse parti del mondo, sono una dimostrazione del pericolo a cui ci stiamo irresponsabilmente avviando.

Diventa più che mai impellente la necessità di volgere lo sguardo al futuro come a un campo di immaginazione, esplorazione, ricerca e studio di apprendimento connettivo e di modalità nuove di impostazione delle relazioni tra le persone per provare a costruire insieme modelli sociali capaci di assicurare condizioni di vita migliori.

L'itinerario che il MCE ha costruito per un'educazione ai futuri possibili, probabili, auspicabili, sostenibili, vuole educare al senso di responsabilità personale e collettiva, all'assunzione di impegni per non essere condizionati ma per intervenire sul futuro prossimo e in prospettiva su quello delle future generazioni. Un'autentica educazione di cittadine e cittadini richiede un'ecologia delle relazioni e delle attività, la condivisione di spazi, tempi, attività in cui si sperimenti la condizione di soggetti "istituenti" proprie regole di vita, e non "istituiti". La classe e la scuola possono cioè essere luoghi di espressione, di coinvolgimento nelle scelte, di partecipazione democratica.

- **L'organizzazione di incontri fra classi, scuole, regioni del mondo**
Per una cittadinanza globale è imprescindibile conoscere l'altro

da sé, assumerne il punto di vista. Ad ogni livello della vita associata e delle istituzioni, ciò significa sviluppare anticorpi contro etnocentrismo, razzismo, paura del diverso, indifferenza, non chiusura in piccole unità illusoriamente autosufficienti; sviluppare la convinzione che il mondo è costituito da micro, mesa, macrostrutture interconnesse e interdipendenti (Bronfenbrenner, 2000).

Particolare attenzione va posta ai processi di costruzione dell'idea di mondo e di senso della realtà per consentire, con stimoli adeguati, di imparare a leggere il sistema mondo e di sviluppare decentramento del proprio punto di vista, pensiero critico di fronte a squilibri e ingiustizie, ampliamento dello sguardo e conoscenza di situazioni altre.

Questa conoscenza ampia è condizione per una emancipazione da stereotipi, pregiudizi, etnocentrismo. Corrispondenza interscolastica, incontri on line fra classi e scuole, giornalini scolastici, ricerche, esperienza dell'incontro sono altrettanti tramiti di una formazione non italo-centrica ed eurocentrica soltanto ma planetaria.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (eds.) (2014). *Non dobbiamo tacere* Carpi: ed. APM. (in versione digitale Collana RicercAzione MCE)
- Banfield, E.C. (2010). *Le basi morali di una società arretrata*. Bologna: Il Mulino.
- Benes, R., Cellie, D., Czerwinsky, L., Kopciowski, J. (2017). *Per una pedagogia dell'errore*. Trieste: Asterios.
- Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, S. J. (1966). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* Roma: Armando.
- Cosolo Marangon, P. (2010). *I consigli municipali dei ragazzi*. Torino: EGA.
- Council of the European Union (4 giugno 2021) *Council recommendation establishing a European child guarantee* Bruxelles: Consiglio d'Europa.
- Festinger, L. (2009). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: Franco Angeli.
- Hart, R. (2005). *Children's participation From tokenism to democracy*. Firenze: Istituto degli Innocenti.

- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. (2013) *Sull'ingiustizia*: Trento: Erickson.
- Sen, A., Stiglitz, J., & Fitoussi, J. P. (2013). *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*: Milano: Rizzoli.
- Smorti, A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: Il Mulino.
- Tonucci, F. (2015). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Bari: Laterza.

— Panel 6 —

I.

La scuola resisterà?
Will the school resist?

Davide Tamagnini

Movimento di Cooperazione Educativa

Abstract

La nuova legge sulla valutazione della scuola (O.M. 172/2020) introduce una novità significativa per la scuola primaria: l'eliminazione dalla scheda di valutazione dei voti numerici per le discipline. Si apre uno spazio formale per la valutazione formativa, una valutazione a sostegno dell'apprendimento. Il docente che intraprende questo percorso aiuta ogni studente adattando le proposte didattiche alle esigenze individuali: in questo senso la valutazione formativa è anche valutazione per l'insegnamento. Per questo motivo è necessario lavorare sulla formazione degli insegnanti, al fine di aiutare ciascun educatore a rendere praticabile questo approccio nel proprio lavoro quotidiano. Questo breve saggio mostra come è possibile fare valutazione formativa a scuola.

The new school law on assessment (O.M. 172/2020) introduces a significant change for primary school: elimination of numerical marks for disciplines. A formal space opens up for formative assessment, an assessment in support of learning. The teacher who undertakes this path helps each student by adapting the teaching proposals to individual needs: in this sense the formative evaluation is also an evaluation for teaching. For this reason it is necessary to work on teacher training, in order to help each educator to make this approach practicable in their daily work. This paper explains how it is possible to do formative assessment at school.

Parole chiave: valutazione formativa; progettazione didattica; scheda di valutazione; feedback.

Keywords: formative assesment; teaching design; school report; feedback.

1. La valutazione tra tradizione e cambiamento

Con l'O.M. 172 del 16 novembre 2020, concernente la valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria, si introduce un cambiamento evidente nella pratica scolastica in materia di valutazione: vengono eliminati i *voti* dalla scheda di valutazione – unico luogo in cui sarebbero dovuti comparire anche in passato (*sic!*) –, a favore di quattro *livelli*, e si inserisce la possibilità di raccontare il percorso di ciascuna/o allieva/o attraverso un *giudizio descrittivo nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti*. La “pagella” smette i soli panni classificatori della valutazione sommativa per fare un po' di posto formale anche a quella formativa, una valutazione finalizzata al miglioramento dell'apprendimento (Hadji, 2017). Quest'ultima è possibile solo se alle bambine e ai bambini è dato di sperimentare reali contesti di attivazione per lavorare in maniera efficace sui diversi obiettivi di apprendimento. Il solo attivismo non è sufficiente: ciascuna persona deve essere messa nella condizione di riflettere sul proprio percorso, sui punti di forza e sulle difficoltà incontrate. Dunque, l'insegnante deve accompagnare questa riflessività e adeguare le sue proposte didattiche ai bisogni di ognuno; in tal senso la valutazione formativa è anche una valutazione per l'insegnamento. Le *Linee guida* ministeriali a corredo dell'O.M. 172 indicano i criteri e le forme di attuazione, ma è mandato dei collegi docenti rendere tali indicazioni operative. Che fare? Per evitare che i voti – ancora presenti nella testa di insegnanti, studenti e famiglie – rientrino dalla finestra mascherati da altri indicatori di misurazione, serve capire la natura e il senso della valutazione a scuola.

La scuola sta vivendo con non poco smarrimento questo cambiamento, disorientata dalla carenza di solide basi concettuali a cui ancorare una diversa esperienza di insegnamento che prenda le distanze dalla consuetudine. Dobbiamo provare a nutrire la nostra immaginazione di nuovi scenari. Infatti, la portata trasformativa della nuova norma non è limitata alla sola valutazione, ma anche, e principalmente, alla didattica, come efficacemente afferma Perrenoud (in Hadji, 2017, p. 98): «una valutazione formativa non può essere

introdotta senza altro cambiamento in un sistema pedagogico tradizionale». Ottenuta la legittimità a livello legislativo ora si tratta di iniziare a sperimentare pratiche che permettano ai soggetti coinvolti di costruire una nuova cultura scolastica.

2. Il nuovo scenario

È possibile trovare traccia di questo nuovo scenario nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), ma anche nelle migliori intuizioni pedagogiche che hanno punteggiato, nel secolo scorso, le esperienze delle scuole attive. A tal proposito, se ne può trovare traccia nella revisione che Adolphe Ferrière fa nel 1925 dei trenta punti a fondamento dell'educazione nuova. In essa si fa riferimento alla valutazione scolastica in un solo punto (26), con un'affermazione di estrema attualità: «In tutti i casi¹, il lavoro attuale dell'allievo dovrebbe essere confrontato con il suo lavoro precedente e non con quello degli altri.»². Raccontare il percorso vissuto proprio da ogni persona, perché diverso è il punto di partenza di ciascuna: questo è ciò che può fare la valutazione formativa.

Per questo bisogna lavorare sulla formazione docente, in modo da aiutare ogni insegnante a rendere praticabile tale impostazione nel lavoro quotidiano. Si tratta di riportare ad unità le due gambe che sorreggono il cammino dell'esperienza di insegnamento-apprendimento: didattica e valutazione. Un percorso che è possibile tenere insieme grazie ad una rigorosa progettazione per obiettivi di apprendimento e traguardi di competenze, ma che deve partire dalla messa in discussione della nostra idea di insegnamento, di apprendimento,

- 1 Tutti tranne uno: i servizi volontari («La Scuola nuova mette in gioco *l'emulazione*. A. Con la proposta di servizi volontari, l'aiuto reciproco è della massima efficacia. B. Questo è l'unico caso in cui si può tenere un registro con voti adatti. C. In tutti i casi, il lavoro attuale dell'allievo dovrebbe essere confrontato con il suo lavoro precedente e non con quello degli altri.»).
- 2 Lucisano, P. (2021). "Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais." (<https://www.sird.it/blog/>)

di scuola e, forse inevitabilmente, di società. «È molto difficile coinvolgere nella genesi di una riforma i docenti che si disinteressano della politica dell'educazione fino a quando non ne percepiscono le ricadute sulla loro esistenza quotidiana. È normale che una riforma sia percepita inizialmente come un'utopia, una follia, un qualcosa di superfluo una fantasia ministeriale, un sogno da tecnocrate, una scialolata nell'acqua o ogni altra qualifica altrettanto elogiativa... Il vero lavoro di innovazione comincia in quel momento. [...] La cosa più difficile è quella di lavorare sulle vere resistenze al cambiamento, del tutto razionali ma non confessabili.» (Perrenoud, 2003, p. 120).

3. La scuola che prova a cambiare

Per fare valutazione formativa è necessaria una scuola attiva, in cui gli studenti possano essere protagonisti del loro apprendimento, agenti di ricerca e, noi insegnanti, facilitatori di questo processo per poter meglio osservarne gli sviluppi e i risultati. «C'è una scuola attiva dove le innovazioni sono in svolgimento e non dove ci si ripara sotto l'insegna di una rivoluzione già fatta.» (De Bartolomeis, 1958). Abbiamo cominciato questo percorso di innovazione prima dell'O.M. 172 togliendo i voti dall'esperienza scolastica di una classe, dal primo al quinto anno proponendo un'alternativa che chiamammo “valutazione autentica” (Tamagnini, 2016, 2019). Oggi, che la norma legittima un feedback formativo, non abbiamo più bisogno di trasgredire e possiamo descrivere i percorsi dei nostri studenti compilando il documento di valutazione ministeriale. Per fare questo abbiamo cercato di affinare tecniche e strumenti di quei maestri e maestre che hanno realmente dato un contributo innovativo alla didattica per portarli nel nostro lavoro quotidiano. Abbiamo imparato a *progettare* a partire dalle Indicazioni nazionali, secondo l'approccio della progettazione a ritroso (McTighe, Wiggins, 2004): ogni team di insegnanti individua, anno per anno, in funzione del proprio contesto, quali sono i traguardi di competenza da raggiungere e gli obiettivi di apprendimento su cui lavorare; in questo modo è possibile orientare le attività in funzione delle evidenze osservate, mantenendo sempre la rotta sulla meta che ci si è posti. Progettando le

esperienze di apprendimento a partire dalle competenze e valutando quanto osservato in funzione dei traguardi che ci si è posti, si crea un legame bidirezionale che aiuta a tenere saldi il momento della didattica e quello della valutazione, quell'unicum di cui la scuola ha bisogno per poter essere autorevole e inclusiva. È chiaro lo scopo delle proposte che facciamo e sono esplicitati i criteri che ci permettono di esprimere il nostro punto di vista sui percorsi di apprendimento; in questo modo possiamo realmente focalizzare l'attenzione sul singolo, permettere di autovalutarsi e, dunque, lavorare in termini di comprensione profonda. Pensare la valutazione fin dalla progettazione didattica significa rendere reale quanto scritto nelle Indicazioni nazionali: *la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari*; è in quella scelta di quei traguardi fatta ancora prima di iniziare ad entrare in classe che ha inizio il percorso valutativo.

Portare in classe la valutazione formativa, significa portare una modalità didattica fondamentalmente diversa da quella trasmissiva: perché gli studenti siano protagonisti consapevoli dei loro apprendimenti devono essere parte attiva di questi processi, dando agli insegnanti la possibilità di giocarsi un altro ruolo e, così, poter meglio documentare il percorso. *Attivazione e osservazione* sono i due passi successivi a quello progettuale; è necessario strutturare questi due momenti per non perdersi nel *mare magnum* dell'ordinaria vita scolastica. Bisogna disciplinare la propria azione docente per poter rendere il protagonismo dei bambini una buona abitudine, permettendo ad entrambi i soggetti di adottare la postura dei ricercatori che agiscono e riflettono su quanto sperimentato. Nel solco delle esperienze di grandi maestre e maestri siamo partiti dalle dall'ascolto: ascoltare i bambini è il primo modo di osservarli, di educarli a quest'arte e a quella della parola, di riconoscere il loro protagonismo. Per questo iniziamo costruendo insieme ai bambini un piano di lavoro di classe in cui appuntare le idee proposte da ciascuno: l'elenco è la guida delle attività da sviluppare in settimana e all'inizio della successiva, prima di redigere il nuovo piano di lavoro, viene fatta una valutazione su ciò che è stato compiuto o meno. Solo un chiaro lavoro di progettazione permette di collegare i contenuti proposti dalla classe con i traguardi di competenza da raggiungere, lasciando ad ogni insegnante la possibilità di non colonizzare i percorsi didattici con con-

tenuti alieni al contesto. A livello individuale, poi, ognuna/o redige il proprio “piano di lavoro” (Freinet, 1975, 2002); questo consente l’organizzazione unitaria del lavoro di classe, per la quale sono stati predisposti materiali specifici che rendono possibile l’attività individualizzata e motivata durante i momenti di “lavoro libero” (Montessori, 1999) e all’insegnante di dotarsi di un utile strumento per osservare e documentare i percorsi di apprendimento. A completamento del piano di lavoro abbiamo introdotto lo strumento dei brevetti: prove pratiche relative agli obiettivi di apprendimento che mostrano, secondo tempi individualizzati, cosa ciascuna/o sa o sa fare. «Non esistono primi e ultimi. Ognuno può e deve acquistare capacità nelle attività manuali o intellettuali di sua scelta. Ognuno ha così successo a suo modo e secondo le sue attitudini, e ciò è perfettamente conforme alla psicologia del bambino e alle complesse possibilità sociali attuali» (Freinet, 1975, p. 146. In una classe cooperativa è la classe stessa a validare il brevetto e il suo ottenimento mette il singolo nella condizione di diventare una risorsa specifica per la classe su quel sapere/abilità. Prima della stesura di un nuovo piano di lavoro individualizzato, la settimana scolastica si conclude con un colloquio didattico tra insegnante e studente per lavorare sugli aspetti riflessivi, metacognitivi, del processo (Hadji, 2017): la/il bambina/o prova a vagliare i risultati che ha ottenuto per comprendere, e aiutarci a comprendere, il proprio funzionamento al fine di migliorarlo. Ogni settimana, inoltre, dedichiamo un tempo preciso, scandito da rituali e una scaletta prestabiliti, all’assemblea di classe (Oury, Vasquez, 2010): il luogo in cui la classe istituisce, decidendo all’unanimità, regole e soluzioni per governare la sua vita comunitaria, dove la democrazia si fa esperienza. Infine, è sempre settimanale lo spazio della conversazione su un tema che emerge dal lavoro in classe: non è importante il contenuto, o meglio tutti lo sono, ma ciò che rende una conversazione uno strumento didattico e di valutazione è la trascrittura di quanto detto perché diventerà oggetto di lettura e analisi (sul piano del contenuto e sul piano linguistico) da parte della classe.

Progettare, attivare e osservare sono le tappe fin qui descritte per avviare un possibile percorso valutativo realmente formativo, ma le evidenze raccolte dagli insegnanti vanno interpretate per poter co-

struire un feedback coerente con il percorso intrapreso. Dobbiamo trovare le parole per poter raccontare il percorso di ognuna/o. Come *comunicare*? È ancora una volta Hadji (2017) che ci indica una traccia: dobbiamo parlare in modo esatto e pertinente, ovvero dobbiamo ricordarci i principi della comunicazione umana secondo i quali gli scambi tra persone mettono in gioco un piano di relazione e uno di contenuto (Watzlawick et. al., 2017). Allora il feedback perché sia efficace deve mettere il bambino e la bambina nella condizione di appropriarsi del contenuto della valutazione, esplicitando gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione. Per questo a metà di ogni quadrimestre, in concomitanza con i colloqui scuola-famiglia, abbiamo scritto a ognuna/o una lettera:

Cara R.,

tu hai portato nella nostra classe sorrisi e lacrime: accogli con gioia ed entusiasmo alcune sfide da affrontare insieme, altre ti sembrano forse troppo grandi e allora non riesci a trattenere il pianto. Ma abbiamo capito che con qualche respiro profondo torni serena. Dici sempre che non sai perché succede, ma forse questo è anche il bello della tua sensibilità: la sfida in questo caso è proprio di imparare a conoscerla. Dopo questi primi due mesi insieme proviamo a dirti alcune cose che abbiamo osservato di te, quelle che ci sembrano più importanti, e speriamo che leggerle ti possa aiutare a riflettere su ciò che hai imparato e su quello che ancora devi raggiungere: nelle tue prime scritte usavi una lettera per l'intera sillaba o addirittura per l'intera parola, oggi scrivi spesso le parole in forma corretta e nei testi riesci a indicare la maggior parte delle lettere presenti nelle parole; colpisce l'attenzione che mostri nei lavori di gruppo e la cura anche quando lavori da sola; durante i momenti di 'lavoro libero' ti muovi con curiosità, responsabilità e autonomia, cercando di sfruttare al meglio il tempo che ti è dato per imparare usando i materiali; la relazione con A. è per te molto importante, ma so che puoi anche starle lontana senza perderla o perderla, perché hai già dimostrato di potercela fare. Nonostante le lacrime che ogni tanto ti segnano il viso, ci sembri felice di essere in questa classe; noi sicuramente siamo felici che tu sia qui.

I tuoi insegnanti

Con lo stesso stile abbiamo redatto i giudizi descritti in pagella, individualizzando il feedback per ogni obiettivo di apprendimento, dunque focalizzandoci sul piano del contenuto, e chiudendo con un giudizio globale che rimarcasse il piano della relazione:

*Cara R.,
metà della classe prima è già passata; come vola in fretta il tempo insieme! Nella tua autovalutazione hai scritto che ti senti brava a disegnare, a fare matematica e nei giochi in palestra. Ci sono tante cose in cui riesci bene e in quelle più difficili hai dimostrato di saper migliorare da sola. Per questo ti consigliamo di fidarti di più di te stessa: i compagni ti sono sempre d'aiuto e tutti possono avere bisogno del tuo aiuto. Hai detto che sei in difficoltà a tenere bene la matita: ricorda che la possibilità di migliorare è sempre nelle tue mani e anche nel tuo sorriso, che da qualche tempo non viene più spento dal pianto.
Cara R., noi continueremo ad aiutarti a credere in te, tu non perdere mai la voglia di partecipare.*

Se valutare è comunicare, noi abbiamo cercato parole autentiche, non quelle che stanno nelle righe dei menù a tendina o di giudizi predeterminati, ma quelle in grado di adattarsi all'unicità di ognuna/o, tanto lo studente che le riceve, quanto l'insegnante che quelle parole scrive.

4. Conclusioni

Quanto abbiamo presentato in questo articolo è frutto della ricerca e della sperimentazione di tecniche di scuola attiva in grado di scardinare le logiche depositarie (Freire, 2002) che continuano ad escludere allieve e allievi dai percorsi di apprendimento, a fare tra loro indebiti confronti, a non considerarli soggetti capaci di riflettere sui propri percorsi. Non ci sono ricette; dobbiamo rendere la valutazione formativa un'esperienza autentica, consapevoli che la situazione odierna è una grande occasione di cambiamento: «Siamo di fronte a qualche cosa che è più di una riforma, è una trasformazione; uno spirito nuovo alita sul mondo a cui la vecchia scuola adoratrice della

tradizione, adagiata nell'uso della cieca pratica, rinserrata tra le muraglie dei suoi pregiudizi, accoccolata sotto il tetto del suo conformismo sociale non resisterà.» (Ferrière, 1949, p. 8). La profezia di Ferrière non si è ancora avverata, la resistenza del sistema si è nutrita negli ultimi cento anni delle resistenze all'abitudine di ogni persona che ha abitato la scuola. C'è ancora tempo per cambiare, resistiamo...

Riferimenti bibliografici

- De Bartolomeis, F. (1958). *Cos'è la scuola attiva*, Torino: Loescher
- Ferrière, A. (1949). *La scuola attiva*, Firenze: Mazzocco (ed. or. *L'école active*, Neuchâtel-Genève, 1922)
- Freinet C. (1975). *La scuola del popolo*. Roma: Editori Riuniti
- Freinet C. (2002). *La scuola del fare*. Bergamo: Junior
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Ega
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*, Brescia: ELS LA SCUOLA, Morcelliana. (ed. or. *L'évaluation des actions éducatives*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992)
- McTighe J., Wiggins G., (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa*, LAS. (ed. or. *Understanding by design*, ASCD, 1999)
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti
- Perrenoud, Ph. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma: Anicia. (ed. or. *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 2000, III ed.)
- Tamagnini, D. (2016). *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*, Molfetta: La Meridiana
- Tamagnini, D. (2019). *Continuerà a sognarvi grandi. Storia di una rivoluzione tra i banchi di scuola*, Milano: Longanesi.
- Vasquez, A., & Oury, F. (2010). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento: Erickson
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. (1997). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi* (ed. or. *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York, W. W. Norton & Co., 1967).

II.

Il Progetto Leggimi Ancora: la voce degli insegnanti coinvolti nel progetto nazionale di lettura ad alta voce in classe.

Leggimi Ancora Project: the voice of teachers involved in the national read aloud project.

Giulia Mattiacci, Diego Izzo, Giulia Toti

Università di Perugia

Abstract

“Leggimi Ancora” (Batini, 2018) è un progetto di rilevanza nazionale nato nel 2018 per volontà di Giunti Scuola con la partnership dell’Università di Perugia e sotto la direzione scientifica del Professor Federico Batini. Tale progetto, oggi alla quarta annualità, promuove la lettura ad alta voce nelle scuole secondo un protocollo quotidiano, intensivo e progressivo. Il presente lavoro di ricerca si inserisce nella cornice del terzo anno di progetto: al termine dell’annualità, è stato chiesto ad un campione significativo di insegnanti di compilare un questionario che evidenziasse il loro punto di vista sulla pratica di lettura. Il questionario comprendeva, oltre a domande strutturate, due domande aperte; quest’ultime, oggetto dell’analisi, richiedevano di indicare “aspetti sorprendenti” e “commenti e suggerimenti” in merito al progetto. L’analisi delle risposte evidenzia che la lettura ha avuto un impatto positivo su diversi domini di apprendimento e dell’esperienza degli alunni, stimolando l’interesse e la curiosità degli studenti per la lettura autonoma.

“Leggimi Ancora” (Batini, 2018) is a national project born in 2018 by the will of Giunti Scuola with the partnership of the University of Perugia and under the scientific direction of Professor Federico Batini. This project, now in its fourth year, promotes reading aloud in schools according to a daily, intensive and progressive protocol. This research work is part of the third year of the project: at the end of the year, a significant sample of teachers was asked to fill out a questionnaire that would highlight their views on reading

practice. The questionnaire included, in addition to structured questions, two open-ended questions; the latter, the object of the analysis, asked to indicate “surprising aspects” and “comments or suggestions” about the project. The analysis of the responses shows that the reading had a positive impact on several domains of learning and experience of students, stimulating the interest and curiosity of students for independent reading.

Parole chiave: lettura ad alta voce, scuola, benefici cognitivi, benefici linguistici.

Keywords: reading aloud, school, cognitive benefits, language benefits.

1. Lettura ad alta voce e ricerca pedagogica: alcune evidenze

Negli ultimi anni la ricerca pedagogica ha prodotto numerose evidenze a sostegno dell'efficacia della lettura ad alta voce degli insegnanti, come pratica didattica e strumento utile per favorire lo sviluppo di bambini e ragazzi (Awah, 2021; Batini et al., 2021; Cabell et al., 2019). I vantaggi evidenziati sono molteplici e trasversali. Sul piano cognitivo si assiste ad un miglioramento del linguaggio, con significativi risultati nel dominio della comprensione del testo, nella capacità espressiva orale, nella ricchezza del bagaglio lessicale, e nella capacità di produzione scritta (Batini et al., 2020; Baker et al., 2013; Nielsen et al., 2012). Alcuni studi mostrano come l'esposizione alla lettura ad alta voce mediata da un adulto favorisca l'ampliamento del lessico specifico di discipline scientifiche e aumenti la qualità degli scambi bambino-adulto (Batini, 2020). Un altro impatto significativo si registra a carico dei domini attentivi: l'esposizione alla lettura ad alta voce richiede di mantenere l'attenzione sostenuta e si dimostra efficace nel favorire lo sviluppo dei sistemi di attenzione uditiva; questi ultimi sono predittori di futuri successi accademici (Lawson, 2012). La lettura ad alta voce promuove inoltre lo sviluppo di abilità emozionali e sociali: la regolazione emotiva, il riconoscimento delle emozioni, l'arricchimento del vocabolario emo-

tivo, la capacità di empatizzare (Batini et al., 2020; Ferretti, Bub, 2017). Rispetto alle caratteristiche che tale pratica dovrebbe assumere per promuovere tali benefici, la ricerca pedagogica dimostra che anche training di lettura brevi possono produrre risultati, ma sessioni di lettura intensive, ripetute e frequenti producono risultati - ad esempio a carico della sfera del linguaggio - più significativi (Batini, 2020). Rispetto al contesto applicativo della lettura ad alta voce, la ricerca pedagogica ha dimostrato l'importanza del contesto domestico: la lettura ad alta voce nella diade genitore-bambino si configura come una pratica in grado di favorire l'alfabetizzazione emergente, con effetti più generali sui domini cognitivo e socio-affettivo; tali benefici esitano in una migliore preparazione del bambino in vista dell'ingresso nel ciclo di istruzione formale (Batini, 2020). L'analisi del contesto domestico, tuttavia, non può prescindere dal considerare fattori interferenti all'effettiva esposizione precoce del bambino alla lettura: fattori come un basso livello d'istruzione genitoriale e lo svantaggio socio-economico costituiscono un rischio di esposizione ad un ambiente domestico povero sul piano educativo (Batini, 2020). Considerando il cospicuo numero di ore che un bambino trascorre in contesti educativi e scolastici formali, questi appaiono luoghi d'elezione per l'utilizzo della lettura ad alta voce come strumento essenziale per la formazione del futuro individuo adulto. Contrariamente al percepito di senso comune, che vuole che la lettura ad alta voce sia una pratica cui esporre il bambino fin tanto che non diviene un lettore autonomo, numerose ricerche evidenziano che la lettura ad alta voce si dimostra efficace nel contesto scolastico, con effetti riscontrabili tanto nei bambini della prima infanzia (Batini, Bartolucci, Toti, 2019) quanto negli alunni delle scuole secondarie (Swidan & Hermans, 2019; Pang & Zhang, 2011).

2. Il progetto “Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills”

Il progetto “Leggimi Ancora. Lettura ad alta voce e life skills” (Batini, 2018) è un progetto di rilevanza nazionale che nasce nel 2018 per volontà di Giunti Scuola, con il partenariato dell'Università degli

Studi di Perugia e con la collaborazione dei volontari LaAV di Nau-sika - (associazione di lettori volontari). Scopo del progetto, che prende impulso dalle numerose evidenze prodotte dal gruppo di ricerca guidato dal Professor Federico Batini (cattedra di Pedagogia Sperimentale del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia), è quello di introdurre nelle scuole la lettura di fiction narrativa secondo un protocollo quotidiano intensivo e progressivo. La pratica, così concepita, prevede di aumentare gradualmente i minuti di lettura giornaliera, fino ad arrivare, in breve tempo, ad un'ora di lettura al giorno, ogni giorno, per 100 giorni consecutivi in ciascun anno scolastico (Batini, 2018). Il punto di partenza è il tempo di attenzione dei bambini e ragazzi della classe, il punto di arrivo - l'obiettivo da raggiungere - è la formalizzazione della lettura ad alta voce come routine scolastica in ogni classe. Oltre ad essere intensiva e progressiva, la lettura ad alta voce in classe deve configurarsi come un atto "gratuito" da parte dell'insegnante lettore: il libro non deve essere utilizzato come pretesto per richiedere agli studenti di svolgere compiti di grammatica o di analisi del testo, ma al termine della lettura i ragazzi e l'insegnante possono confrontarsi, esprimere opinioni, negoziare significati, raccontare esperienze personali in una cornice non giudicante, dove ogni contributo assume un valore di dignità e legittimità e può essere oggetto di confronto e scambio, ma non di valutazione. Per raggiungere tale obiettivo sono stati approntati numerosi servizi che potessero facilitare gli insegnanti ad aderire al protocollo di lettura: il primo dispositivo adottato è la formazione degli insegnanti, svolta dapprima in presenza in alcune città campione e poi messa a disposizione di tutti sul sito dedicato; in secondo luogo, grazie all'impegno di Giunti Editore è stato possibile fornire alle classi aderenti i materiali per la lettura nella misura di oltre centomila libri distribuiti in tutta Italia. Infine, erano previsti servizi di help-desk finalizzati ad offrire ascolto e soluzioni a problematiche riscontrate durante le attività.

La prima annualità del progetto ha visto la partecipazione di circa duecentomila bambini e tredicimila docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado di tutta Italia ed ha previsto l'implementazione di una ricerca. Dopo aver individuato un campione

sperimentale geograficamente rappresentativo in tre città (Modena, Torino e Lecce) sono stati somministrati strumenti quantitativi e qualitativi (anche a gruppi di controllo) ed è stato possibile rilevare gli esiti delle azioni previste dal progetto (Batini, a cura di, 2021). I risultati raccolti vanno nella medesima direzione della letteratura di riferimento, evidenziando benefici sulle aree cognitive, sul linguaggio e sulla comprensione del testo. I dati mostrano inoltre come l'introduzione della pratica di lettura ad alta voce, sistematica e intensiva, possa rappresentare una vera azione in direzione di una democrazia dell'apprendimento, in grado di sostenere e legittimare il raggiungimento di abilità fondamentali per il successo scolastico (Batini, a cura di, 2021; Scierri et. al 2018).

La conclusione della prima annualità di progetto è coincisa con il termine delle azioni di ricerca ma “Leggimi Ancora” prosegue nelle sue fattezze progettuali e ad oggi festeggia il quarto anno di attività. Nonostante la raccolta di dati finalizzati alla ricerca si sia conclusa, la direzione scientifica del progetto non ha mai trascurato l'idea di dover dar voce agli attori coinvolti nella pratica di lettura; per questo motivo nel corso degli anni sono state ascoltate le percezioni di studenti e insegnanti coinvolti nel progetto, attraverso la somministrazione di questionari o altri strumenti dedicati.

3. Il terzo anno di progetto: il questionario agli e alle insegnanti

Al termine del terzo anno di progetto è stato chiesto a un campione significativo di insegnanti coinvolti di partecipare ad un questionario, al fine di mettere in luce il loro punto di vista sulla pratica di lettura, sulle difficoltà riscontrate nell'attuazione, sui miglioramenti osservati, in un'ottica di costante monitoraggio e valutazione dei benefici a vantaggio dei destinatari finali. La struttura complessiva del questionario comprendeva 8 items totali, di cui 6 strutturati con domande a risposta chiusa - di cui 2 con Scala Likert a cinque punti e 4 con risposta multipla - ai quali gli insegnanti potevano rispondere indicando una sola tra le possibili alternative proposte. Infine, il questionario prevedeva 2 items a risposta aperta in cui veniva chiesto ai rispondenti di indicare gli “Aspetti Sorprendenti” (“Indica, se vuoi

quali aspetti ti hanno sorpreso”) e “Commenti e Suggerimenti” connessi alla loro esperienza di partecipanti al progetto di lettura ad alta voce. La presente analisi prende in esame le risposte offerte alle due domande aperte sopra descritte. Poiché le domande aperte non rispondevano ad un criterio di obbligarietà, le risposte collezionate al termine delle somministrazioni sono state, rispettivamente, $n=478$ per gli “Aspetti Sorprendenti” e $n=860$ per “Commenti e Suggerimenti”. In una prima fase è stato attuato un processo di pulizia delle risposte, che ha portato all’eliminazione di commenti doppi o non analizzabili sul piano dei contenuti (ad esempio, per la categoria “Aspetti Sorprendenti” sono stati eliminati commenti come “molti”, “in particolare nessuno” e simili). Al termine di tale intervento, il totale delle risposte analizzabili era rispettivamente $n=446$ per “Aspetti Sorprendenti” e $n=854$ per “Commenti e Suggerimenti”.

Il processo di analisi ha previsto l’impiego di tre valutatori indipendenti ed è stato caratterizzato dalle seguenti fasi: in prima battuta, ogni valutatore ha letto individualmente le risposte alle due domande aperte “Aspetti Sorprendenti” e “Commenti e Suggerimenti”. Successivamente, ogni valutatore ha operato una prima categorizzazione delle risposte stabilendo criteri di inclusione per ogni categoria rilevata. In un terzo momento, i tre valutatori si sono confrontati per giungere ad una categorizzazione ex-post condivisa: in tale fase è stato necessario concordare e omogeneizzare i criteri di inclusione delle categorie, eliminare alcune categorie dimostratesi poco rappresentative e/o integrare alcune categorie con popolazione povera in macro-categorie coerenti, generando così delle dimensioni specifiche per categorie più generali.

Al termine del processo, è stato possibile individuare cinque categorie relative agli “Aspetti Sorprendenti” (Benefici cognitivi, Benefici emotivo-relazionali, Coinvolgimento degli alunni, Impatto sulla didattica ed Organizzazione del progetto) e quattro categorie relative ai “Commenti e Suggerimenti” (Aspettative future, Formazione, Commenti generici positivi, Commenti negativi). Per quanto riguarda la categoria “Benefici Cognitivi” relativa all’item “Aspetti Sorprendenti”, essa risulta declinata in cinque dimensioni più specifiche: Attenzione, Linguaggio, Capacità di letto-scrittura, Produzione del testo, Comprensione del testo. Per quel che riguarda,

invece, la categoria “Aspettative Future” relative all’item “Commenti/Suggerimenti”, si è convenuto anche per questa categoria di individuare le seguenti dimensioni: Prosecuzione del Progetto, Trasversalità della didattica, Proposte di miglioramento.

4. Analisi delle evidenze

Una volta definiti i criteri condivisi così come descritto, è stato possibile categorizzare le risposte in maniera definitiva e operare una prima analisi delle evidenze emerse. Prima di inoltrarsi nella discussione delle evidenze è necessario precisare che le risposte al questionario, sia per l’item “Aspetti Sorprendenti” che per l’item “Commenti e Suggerimenti”, possono essere state inserite in più di una categoria, in quanto testi molto ricchi aderivano a più di un criterio di inclusione. Per tale ragione, sebbene le risposte complessive collezionate sono, come già sopra indicato, n=446 per gli “Aspetti Sorprendenti” e n=854 per “Commenti e Suggerimenti”, le occorrenze totali emerse dalla categorizzazione sono rispettivamente n=644 per gli “Aspetti Sorprendenti” e n=857 per “Commenti e Suggerimenti”.

4.1 *Aspetti Sorprendenti*

Rispetto alle evidenze raccolte per gli “Aspetti Sorprendenti”, di cui alla tabella 1, 301 rispondenti (67,5%) indicano che il progetto di lettura ad alta voce in classe è stato in grado di catalizzare l’interesse dei bambini per la lettura: in particolare, i bambini si dimostravano coinvolti durante l’attività e aspettavano impazientemente l’appuntamento con il libro. Molti rispondenti hanno anche segnalato che la partecipazione al progetto ha attivato, nei bambini, un interesse per la ricerca e la lettura autonoma di libri. Il 28% è rimasto sorpreso dal miglioramento delle capacità attentive e di concentrazione della classe, mentre il 13,9% ha notato importanti miglioramenti a carico del linguaggio, particolarmente in riguardo all’ampliamento lessicale e alla consapevolezza nell’utilizzo di nuove terminologie. Altre os-

servazioni interessanti, benchè meno robuste sul piano percentuale, riguardano il miglioramento delle capacità di letto-scrittura, il miglioramento nelle abilità di produzione e comprensione di un testo scritto, benefici emotivi e relazionali, come ad esempio un miglioramento del clima di classe, l'impatto sulla didattica e l'organizzazione del progetto.

4.2 *Commenti e Suggestimenti*

Nella dimensione "Commenti e Suggestimenti", 599 rispondenti hanno espresso il loro entusiasmo per il progetto commentando genericamente "Utile", "Accattivante", "Grazie dell'opportunità" e simili. Fermo restando l'alto valore sul piano del gradimento del progetto di cui questi commenti informano, per gli scopi del presente lavoro si è ritenuto opportuno analizzare le risposte che, per contenuti, si dimostrassero più dettagliate e specifiche. Per tale ragione, il totale dei commenti e suggestimenti con tali caratteristiche è di n=255 occorrenze. Come osservabile alla tabella 2, il 28,7% dei 255 rispondenti si esprime in maniera positiva rispetto alla formazione proposta durante il progetto, giudicandola interessante e con molti spunti pratici. Il 26,7% si auspica di proseguire con il progetto negli anni successivi; il 13,6% vorrebbe rendere la lettura ad alta voce più trasversale alle discipline, mentre il 26% avanza proposte di miglioramento: alcuni insegnanti propongono di integrare all'attività di lettura laboratori teatrali o sulle emozioni; altri gradirebbero un kit di lettura più ampio, altri ancora propongono di arricchire la formazione con più riferimenti bibliografici e più spunti applicativi. Rispetto alle 13 occorrenze di "commenti negativi" (5,04%), solamente alcune di esse rendono conto di reali criticità connesse al progetto – inerenti soprattutto le difficoltà di ricezione dei kit con i materiali di lettura –, mentre altri informano rispetto a difficoltà contingenti, come le difficoltà di approntare la lettura in DAD e la brusca interruzione delle attività a causa dell'emergenza sanitaria; fattori, questi, che hanno interferito con l'andamento del progetto ma che non possono essere considerati criticità specifiche.

5. Conclusioni

Le percezioni degli insegnanti si dimostrano coerenti con le evidenze disponibili in letteratura. La lettura ad alta voce è pratica didattica capace di catalizzare l'interesse di bambini e ragazzi, promuovendo benefici in diverse aree dello sviluppo dell'individuo, catalizzando l'interesse dei piccoli uditori, e favorendo la costruzione di un proficuo rapporto con il libro. Poiché tale pratica si dimostra, in definitiva, propedeutica per l'acquisizione di abilità e il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, chi scrive si auspica che la lettura ad alta voce divenga, nel tempo e grazie ad azioni pratiche, un atto educativo quotidiano in tutti i contesti educativi e scolastici. Un obiettivo importante verso la definitiva formalizzazione di tale pratica nella routine educativa potrebbe essere quello di sensibilizzare ancor di più gli insegnanti di discipline diverse dalla lingua L1 sugli effetti che la lettura ad alta voce esprime in tutti gli insegnamenti: tale consapevolezza permetterebbe di distribuire e diversificare l'attività di lettura in classe, evitando che tale pratica sia appannaggio esclusivo del docente di lingua.

Categorie	Dimensioni	Esempio di evidenza	Totale occorrenze	Percentuale
Benefici cognitivi	Attenzione	"Gli alunni mostravano interesse ed erano più attenti e concentrati"	125	28%
	Linguaggio	"Gli alunni hanno migliorato la capacità di esprimersi oralmente"	62	13,9%
	Capacità di letto-scrittura	"Molti hanno migliorato il modo di leggere e di scrivere"	26	5,8%
	Produzione del testo	"Ho notato nei bambini la voglia di raccontare se stessi e di scrivere racconti"	24	5,4%
	Comprensione del testo	"Alla lunga anche chi legge solo a scuola insieme ha comunque migliorato la capacità di comprensione"	31	6,95%
Benefici emotivo-relazionali		"Maggiore consapevolezza delle emozioni che vivono"	22	4,93%

Panel 6 | Giulia Mattiacci, Diego Izzo, Giulia Toti

Coinvolgimento degli alunni		“Agli alunni il progetto è piaciuto molto, li ha stimolati a leggere di più e ad acquistare libri”	301	67,5%
Impatto sulla didattica		“ Il miglioramento si è riflesso ad ogni altra disciplina”	16	3,6%
Organizzazione del progetto		“Consigli dagli specialisti molto utili. Grazie”	37	8,3%

Tab 1: Categorizzazione e analisi delle evidenze di “Aspetti Sorprendenti”.

Categorie	Dimensioni	Esempio di evidenza	Totale occorrenze	Percentuale al netto dei commenti generici positivi
Aspettative future	Prosecuzione del progetto	“Da anni seguo il progetto, lo considero altamente educativo e intendo proseguire negli anni”	69	26,7%
	Trasversalità della didattica	“Il progetto dovrebbe entrare in tutte le scuole ed avere applicazione giornaliera indipendentemente dalla disciplina di insegnamento”	36	14%
	Proposte di miglioramento	“ [...] Mi piacerebbe avere maggiori materiali da utilizzare cartacei o digitali scaricabili con schede didattiche da proporre agli alunni”	67	26%
Formazione		“[...] Apprezzo molto del progetto il livello e la qualità dell’offerta formativa”	74	28,7%
Commenti negativi		“Mi sarei aspettata una valigetta di libri per classe”	13	5%

Tab. 2: Categorizzazione e analisi di “Commenti e Suggestimenti” al netto dei commenti generici positivi.

Riferimenti bibliografici

- Awah, I. U. (2021). Strategies to Motivate Children to Engage in Leisure Reading: Qualitative Insights from Nigerian Children. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(1), 1-11.
- Baker, S.K., Santoro, L.E., Chard, D.J., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2013). An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade. *Elementary School Journal*, 113, 331-358. doi: 10.1086/668503.
- Batini, F. (2018). *Leggimi Ancora*, Firenze: Giunti Scuola.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 211, pp. 121-134.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. VIII, N°12.
- Batini, F., Tobia, S., Puccetti, E. C., & Marsano, M. (2020). La lettura ad alta voce nell'infanzia: il ruolo dei genitori. Reading aloud in childhood: the role of parents. *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. XVIII, N°37, 26-41.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. XI, N°1.
- Batini, F., a cura di (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2021). La lettura ad alta voce, per lo sviluppo del linguaggio, la comprensione di sé, degli altri, del mondo: la lettura ad alta voce come atto di cura. In Alastra V. (a cura di). *Cura di sé cura dell'altro e Humanities*. Lecce: Multimedia.
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri, I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten Interactive Book Reading Quality and Children's Language and Literacy Development: Classroom Organization as a Moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Ferretti, L. K., & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77.
- Lawson, K. (2012). The real power of parental reading aloud: Exploring

- the affective and attentional dimensions. *Australian Journal of Education*, 56(3), 257-272.
- Nielsen, D. C., Friesen, L. D., & Fink, J. (2012). The effectiveness of a model of language-focused classroom instruction on the vocabulary and narrative development of Kindergarten children. *Journal of Education*, 192(2-3), 63-77.
- Pang, W. C., & Zhang, K. C. (2011). Reading intervention for secondary students with hyperactive behaviours in Hong Kong. *Emotional and behavioural difficulties*, 16(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.545644>.
- Swidan, A., & Hermans, F. (2019). The Effect of Reading Code Aloud on Comprehension: An Empirical Study with School Students. In *Proceedings of the ACM Conference on Global Computing Education* (pp. 178-184).

III.

eTwinning e Scuole Nuove: collaborazione e valorizzazione del patrimonio culturale*

eTwinning and New Schools: collaboration and enhancement of cultural heritage

Elif Gulbay, Valeria Di Martino

Università degli Studi di Palermo

Abstract

All'inizio del Novecento, la diffusione in Europa di numerosi modelli di rinnovamento educativo in linea con il movimento delle Scuole Nuove e il conseguente approfondimento della documentazione prodotta in quegli anni, permettono di riflettere ancora oggi sull'argomento. Il presente contributo mira a verificare se la piattaforma eTwinning possa oggi essere considerata come una delle possibili vie per attuare quanto auspicato cento anni fa dal movimento delle Scuole Nuove: incoraggiare la collaborazione tra i membri della comunità scolastica al fine di comprendere il valore della diversità e del patrimonio culturale.

At the beginning of the twentieth century, the spread of numerous educational renewal models in line with the New Education movement in Europe and the consequent deepening of the documentation produced in those years allow us to still reflect on the argument today. This paper aims at verifying whether the eTwinning platform can today be considered as one of the possible ways to implement what was hoped for a hundred years ago by the movement of new schools: encouraging collaboration between members of the school community in order to comprise the value of diversity and cultural heritage.

* Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, E. Gulbay ha scritto i paragrafi 3 e 4; V. Di Martino i paragrafi 1, 2 e 5.

Parole chiave: eTwinning; école nouvelle; collaborazione; patrimonio culturale.

Keywords: eTwinning; école nouvelle; collaboration; cultural heritage.

1. Introduzione

L'interesse per i modelli di rinnovamento educativo e di istruzione diffusi all'inizio del Novecento in Europa, riconducibili al cosiddetto movimento delle Scuole Nuove, e il conseguente approfondimento dell'ampia e articolata documentazione prodotta in quegli anni, consentono di scorgere innumerevoli spunti di riflessione ancora oggi estremamente attuali (Haenggeli-Jenni, 2017; Lucisano, 2021; Tomarchio & D'Aprile, 2011).

La significativa pagina di rinnovamento della cultura pedagogica contemporanea, nata dal bisogno di rivedere l'organizzazione, i metodi e i contenuti di una scuola che sembrava non più rispondere ai bisogni sociali emergenti da un mondo in rapida trasformazione, fornisce ancora oggi rilevanti suggestioni che possono costituire una possibile guida per i docenti nel contesto dell'agire educativo/didattico.

In particolare, il presente contributo mira a riflettere sull'attualità di tali sollecitazioni alla luce dei successivi eventi storici, che hanno condotto, ad esempio, alla nascita dell'Unione Europea e allo sviluppo tecnologico che caratterizza fortemente la società odierna. La presente disamina si pone infatti l'obiettivo di verificare se la piattaforma eTwinning possa oggi essere considerata una delle possibili modalità per attuare quanto auspicato un centinaio di anni fa dal movimento delle Scuole Nuove.

2. Scuole nuove: l'attenzione agli aspetti sociali dell'istruzione

Il panorama pedagogico europeo degli inizi del Novecento è caratterizzato da esperienze pionieristiche ispirate ai principi dell'Educazione Nuova, un "movimento precorritore e promotore di un clima pedagogico aperto all'innovazione" (D'Aprile, 2010, p. 105) che, grazie all'opera di divulgazione e internazionalizzazione profusa a partire dagli anni Venti del Novecento, conduce alla prospettiva teorica definita Pedagogia Attiva o Attivismo (Chiosso, 1997). Si tratta di termini con valenza "multiprospettica" e "onnicomprensiva" (D'Aprile, 2010, p. 104) nella cui molteplicità di esperienze, stagioni e contesti è possibile rintracciare un'*accezione storica* riferita all'itinerario di azioni consapevoli e intenzionali contro la scuola tradizionale del passato; un'*accezione didattica*, espressione del rinnovamento dei metodi e dell'organizzazione dell'attività generale dell'alunno; un'*accezione critica*, intesa come riflessione e valutazione dei principi stessi dell'attivismo sulla base degli apporti scientifici della pedagogia e delle altre scienze ausiliarie (Agazzi, 1940).

L'esperienza dell'Educazione Nuova esprime ideali di cambiamento sociale e pedagogico insieme a istanze di ricerca empirica in ambito educativo influenzate dalle prime indagini della nascente pedagogia sperimentale.

In tale contesto di rinnovamento educativo-didattico, complesso e differenziato in relazione alle specificità storiche delle varie aree culturali, il 5 agosto 1921, in occasione del primo *Congresso d'Educazione Nouvelle*, si riuniscono a Calais illustri protagonisti del panorama pedagogico internazionale (J. Dewey, M. Montessori, J. Piaget, E. Claparède, A.S. Neill e altri) per fondare la *Ligue Internationale de l'Educazion Nouvelle (LIEN)* e fissare in un apposito documento i "trenta punti" che delineano le caratteristiche e le forme organizzative delle Scuole Nuove. In definitiva, il documento di Calais, critica un modello di scuola tradizionale, considerata troppo intellettualistica e nozionistica, a fronte di un modello nuovo di scuola che non fosse solamente preparazione alla vita, ma vita essa stessa, vita comunitaria, fondata sul lavoro di gruppo e sulla collaborazione.

Lo stesso Dewey (1940) sosteneva: "ogni educazione deriva dalla

partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. [...] Mediante questa educazione inconsapevole l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà" (p. 3).

Sulla base di tali sollecitazioni, la nostra attenzione si è focalizzata sugli aspetti sociali dell'istruzione e dell'educazione, evidenziati già a partire dal Congresso di Nizza (Wallon, 1932; Langevin, 1932). Il 1932 sembra essere pertanto un anno di svolta nella storia del movimento. Dal Congresso di Nizza alla vigilia della seconda guerra mondiale, i dibattiti mostrano l'urgenza di ripensare l'educazione in modo nuovo integrando una prospettiva sociale (Rotten, 1933). Il tema di una nuova educazione, "più sociale", viene trattato a Nizza lungo due assi principali. Il primo cerca di capire come l'educazione possa rispondere alle esigenze imposte dal rapido cambiamento sociale; il secondo, come l'educazione può contribuire al progresso sociale (Raymond, 2011). Non è un caso che la stesura di una nuova Carta sia avvenuta al Congresso di Nizza nel quale si introduce la dimensione di ricostruzione sociale proprio attraverso l'educazione. Rispettivamente al punto 4 e 5 della *nouvelle charte* si legge infatti che la Scuola Nuova "deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente" e "deve formare il ragazzo ad apprezzare la propria eredità nazionale e ad accogliere con gioia il contributo originale di tutte le nazioni alla cultura umana universale".

3. Etwinning come spazio di condivisione e di collaborazione

In questa direzione, eTwinning, la piattaforma di networking per le scuole, finanziata a partire dal 2005 dalla Commissione europea, sembra rendere possibile il realizzarsi di quanto prefigurato. Tale iniziativa europea mira a promuovere difatti modi nuovi e innovativi per l'uso delle TIC nelle scuole europee attraverso una piattaforma specifica multilingue che consente gemellaggi elettronici e incoraggia la collaborazione online tra studenti e insegnanti (Gulbay & La

Marca, 2021; Cinganotto et al., 2017). La piattaforma eTwinning sembrerebbe dunque concretamente realizzare la dimensione della cooperazione e dell'apprendimento transnazionale auspicato quasi un centinaio di anni fa da Freinet che scriveva: "il nostro compito sarà decisamente internazionale. La pedagogia attuale non può conoscere confini e dovremo abbattere tutte le barriere erette tra gli insegnanti dalle differenti lingue" (citato in Monteagudo, 2011, p. 335-336).

All'interno della comunità eTwinning, i membri condividono conoscenze, buone pratiche e comunicano tra loro tramite una serie diversificata di strumenti di comunicazione sia in modalità sincrona che asincrona, per scambiare idee e collaborare su un'ampia varietà di tematiche e progetti condivisi, nonché per apprendere nuove abilità tecnologiche, comunicative, didattiche e lavorative interdisciplinari (La Marca & Gulbay, 2021).

La struttura stessa della piattaforma rende possibile il concretizzarsi di alcuni aspetti specifici relativi al lavoro individuale e collettivo degli studenti, già delineati nella sezione "organizzazione degli studi" dei trenta punti rivisti da Ferrière dopo il secondo congresso a Montreux del 1923. In particolare, eTwinning consente non solo la ricerca classificazione ed elaborazione individuale di documenti di varia natura, ma anche una loro elaborazione e sistematizzazione condivisa.

Offrendo particolare risalto alla condivisione e alla collaborazione, eTwinning si configura dunque come un laboratorio di idee, di valori, di progetti, di sogni condivisi che tracciano un equilibrio tra la particolarità delle proprie appartenenze e il sogno di una democrazia universale che garantisca autonomia e diritti umani a ogni studente e a ogni cittadino.

4 Etwinning per la valorizzazione del patrimonio culturale

In eTwinning, gli studenti hanno il privilegio di entrare in contatto con diverse culture e aprirsi al patrimonio culturale degli altri grazie alla partecipazione a progetti che offrono loro la possibilità di un apprendimento di tipo esperienziale, la partecipazione attiva e lo scam-

bio tra i partecipanti, stimolando i collegamenti personali oltre che l'impegno nella tutela del patrimonio culturale (European Schoolnet, 2018). Quest'ultimo è definito dalla Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società come un insieme di risorse ereditate dal passato, che le persone identificano, indipendentemente dalla proprietà, come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e transizioni in continua evoluzione. Comprende tutti gli aspetti dell'ambiente risultanti dall'interazione tra persone e luoghi nel tempo (Council of Europe, 2005).

Tale definizione, considerando non soltanto la dimensione tangibile, ma anche quella immateriale e digitale, pone l'accento sulle credenze e sui valori (culturali, storici, estetici, archeologici, scientifici, etnologici e antropologici) che sono considerati rilevanti per una comunità o un gruppo di riferimento e che, pertanto, è doveroso tutelare in modo da consentirne la trasmissione alle generazioni future.

È ormai riconosciuto il crescente ruolo centrale svolto dal patrimonio culturale nelle nostre società, con particolare riferimento alla creazione di un sentimento di unione sia all'interno che al di là dei confini nazionali, alla comprensione reciproca e alla condivisione dei valori (Zagato, 2015).

L'educazione al patrimonio culturale si configura dunque come un approccio all'insegnamento/apprendimento basato sull'idea che il patrimonio offre l'opportunità agli studenti di impegnarsi in esperienze significative. Sperimentando, esaminando, analizzando e valutando direttamente il patrimonio culturale come edifici, monumenti, luoghi di lavoro, paesaggi, manufatti, rituali e tradizioni, gli studenti acquisiscono conoscenze, capacità cognitive e riflessive funzionali alla tutela e al miglioramento della società e dei diversi modi di vivere (Ivon & Kuscevic, 2013).

Il coinvolgimento in percorsi di educazione al patrimonio culturale consente a bambini e ragazzi di scoprire molte diversificate rappresentazioni del patrimonio culturale, tra cui:

- il cosiddetto patrimonio materiale, cioè edifici, monumenti, manufatti, archivi, abiti, opere d'arte, libri, macchine, centri storici, siti archeologici etc.;

- il patrimonio immateriale, vale a dire pratiche, rappresentazioni, conoscenze, abilità, oggetti ed espressioni culturali anche riferite a specifiche festività, comprende anche lingue e tradizioni orali, arti performative e mestieri tradizionali, etc.;
- paesaggi, cioè aree geografiche in cui le risorse naturali mostrano testimonianze delle pratiche e delle tradizioni del passato;
- patrimonio digitale, con riferimento alle risorse che sono state create in forma digitale (ad esempio arte digitale e animazione) o che sono state digitalizzate per essere preservate (inclusi testi, immagini, video e registrazioni).

I numerosi progetti eTwinning realizzati negli ultimi anni dimostrano che il patrimonio culturale può offrire tante opportunità educative e partecipative per i bambini e i giovani. Con eTwinning, gli studenti possono scoprire le credenze, i valori e le conoscenze dei loro antenati e delle civiltà di origine o di coloro che hanno interagito con loro. Questo può essere realizzato attraverso la collaborazione con studenti di altri paesi con i quali scambiare opinioni, discutere, apprendere e presentare il patrimonio culturale europeo (European Schoolnet, 2018). eTwinning promuove il dialogo tra culture e generazioni diverse, offre una prospettiva di comprensione delle differenze e somiglianze e incoraggia ad apprezzare la diversità culturale.

L'interpretazione del patrimonio trasforma le esperienze in fonti di ispirazione e creatività, provoca la curiosità degli studenti, include narrazioni che potrebbero essere per loro rilevanti e incoraggia la riflessione. Inoltre, rispetto ad altri approcci di apprendimento, incoraggia attivamente i partecipanti a interpretare la propria esperienza alla luce di un contesto significativo configurandosi dunque sia come apprendimento esperienziale, basato sul contatto diretto con i fenomeni del patrimonio originario, sia come apprendimento personale che scaturisce dall'impegno di prendersi cura dello stesso patrimonio alla luce anche della risonanza personale derivante dal coinvolgimento attivo e dallo scambio con gli altri partecipanti. Come auspicato da Freinet, gli studenti diventano in questo modo "difensori dei valori della cultura" (Monteagudo, 2011, p. 335).

In eTwinning, gli studenti hanno il privilegio di entrare in contatto con culture diverse e di aprirsi al patrimonio degli altri attra-

verso la loro partecipazione a progetti. Anche se il progetto non è direttamente correlato al tema del patrimonio culturale, gli studenti possono comprendere alcune delle caratteristiche culturali dei loro coetanei, attraverso le interazioni e le attività collaborative a cui partecipano. Gli studenti che partecipano a questi progetti esprimono le loro opinioni, fanno domande, ricordano ciò che già sanno e creano nuove associazioni con ciò che già conoscono. Collaborano con i loro coetanei, capiscono che possono preservare la propria cultura ma anche onorare e rispettare la cultura dei loro partner.

Le opportunità di scoperta e di scambio realizzabili tramite la piattaforma eTwinning consentono dunque agli studenti di realizzare che le loro identità - siano esse locali, regionali o nazionali - possano integrarsi, arricchirsi e rafforzarsi a vicenda e coesistere con e all'interno di un'identità europea.

5. Conclusioni

In conclusione, l'esperienza dell'Educazione Nuova, pur configurandosi come “paradigma della memoria educativa ovvero come immagine psico-culturale di una modalità esistenziale di fare educazione tipica dei tempi storici di grande e incessante mutamento sociale” (Tomarchio, 2010, p. 313) offre interessanti spunti precursori di una dimensione europea e internazionale dell'educazione, che non poteva che cominciare ad emergere nitidamente negli ultimi decenni, grazie all'impulso dell'unificazione europea e di uno spazio europeo comune della cultura e dell'istruzione.

L'attualità delle istanze educative e pedagogiche della corrente di avanguardia educativo/didattica eterogenea e polimorfa diffusosi all'inizio del Novecento fornisce ancora oggi valide e promettenti chiavi interpretative per rispondere alle richieste di una società sempre più multiculturale e multilinguistica.

In questo contesto eTwinning sembra allora configurarsi come “un luogo di incontro, una arena di comunicazione, un ponte di passaggio fra culture, idee, didattiche, modi di fare scuola dal Sud al Nord dell'Europa” (Boffo, Mancini, & Bellandi, 2018, p. 280) che favorisce la collaborazione tra i membri della comunità scolastica al fine

di comprendere e apprezzare il valore della diversità e della propria eredità culturale, proprio come auspicato cento anni fa dal movimento delle scuole nuove.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A. (1940). Prefazione. In E. Devaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano* (p. 2), Brescia: La Scuola (tit. Orig. *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, Desclée, Paris, 1934).
- Boffo, V., Mancini, F., & Bellandi, M. (2018). eTwinning Traineeship: An Internationalization Model for the Study Course in Primary Education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 279-289.
- Chiosso, G. (1997). *Novemto pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cinganotto, L., Di Stasio, M., Garista, P., Mangione, G. R., Messini, L., & Pettenati, M. C. (2017). Il profilo del docente eTwinner. Un bilancio di competenze per la valorizzazione professionale e l'orientamento formativo. *Italian Journal of Educational Research*, 325-342.
- Dewey, J. (1950). *L'educazione di oggi* (trad. It. L. Borghi), Firenze: La Nuova Italia.
- D'Aprile, G. (2010). *Adolphe Ferrière e "les oubliés" della scuola attiva in Italia*. Pisa: ETS.
- European Schoolnet (2018). *Imparare dal passato, progettando il nostro futuro: il patrimonio culturale europeo attraverso eTwinning*. Bruxelles: Unità europea eTwinning (CSS).
- Council of Europe (2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, Faro.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance: Débats et combats à travers la revue «Pour l'Ère Nouvelle» (1920–1940)*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Ivon, H., & Kuscevic, D. (2013). School and the cultural-heritage environment: pedagogical, creative and artistic aspects. *CEPS journal*, 3(2), pp.29-50.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2021). Enhancing innovative pedagogical practices in Initial Teacher Education: eTwinning. *NUOVA SECON-DARIA*, 7, pp.3-12.
- Langevin, P. (1932). Séance d'ouverture. *Pour l'ère nouvelle*, 80, pp.200-201.
- Lucisano, P. (2021). Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais. *Italian Journal of Educational Research*, XIV(26), pp.7-16.

- González Monteagudo, J. (2011). Cèlestin Freinet: verso una pedagogia europea e globale. *I problemi della pedagogia*, 4-6, 325-340.
- Raymond, A. (2011). L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation*, (1), pp41-60.
- Rotten, E. (1933). La transformation sociale et l'éducation. *Pour l'ère nouvelle*, 85, pp.38-41.
- Tomarchio, M. (2010). Introduzione. *I problemi della pedagogia*, 4-6, 309-314.
- Tomarchio, M., & D'Aprile, G. (2011). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Figure ed esperienze*. Roma: Anicia.
- Wallon, H. (1932). Culture générale et orientation professionnelle. *Pour l'ère nouvelle*, 81, pp.245-252.
- Zagato, L. (2015). The notion of "Heritage Community" in the Council of Europe's Faro Convention. Its impact on the European legal framework. In M. Tauschek (eds.) *Between Imagined Communities and Communities of Practice, Participation, Territory, and the Making of Heritage* (pp. 141-160). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

IV.

Percezione sull'esperienza vissuta in DaD per un campione di studenti di istituti secondari di secondo grado italiani**Perception of the experience lived in Distance Learning in a sample of students from Italian secondary schools**

Sara Rizzo*Università Internazionale degli Studi di Roma***Abstract**

L'obiettivo di questa ricerca è stato di indagare il vissuto e le opinioni degli studenti italiani circa la DaD, le strategie didattiche utilizzate dai docenti, le conseguenze della distanza fisica nelle relazioni, le ricadute sull'apprendimento e altre variazioni nei diversi ambiti di vita ad un anno dall'inizio dell'emergenza sanitaria. L'indagine è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario anonimo on-line a studenti frequentanti classi di scuola secondaria di secondo grado. Sono stati acquisiti 21354 questionari validi. Gli studenti italiani coinvolti nell'indagine hanno messo in evidenza il vantaggio dell'assenza di limiti spazio-temporali e la possibilità di fruire di strategie didattiche attrattive che hanno reso piacevole il momento dell'apprendimento on line. Per quanto riguarda i limiti e gli svantaggi i risultati evidenziano che l'attenzione e la concentrazione sono state percepite dal campione come aspetti difficili da mantenere. La motivazione allo studio ha subito una diminuzione e la comprensione delle materie scientifiche è risultata più complessa rispetto alla didattica in presenza. Quanto emerso dall'indagine rappresenta uno spunto importante per il mondo della scuola in quanto aiuta a riflettere sull'importanza di tutti i processi di innovazione e di aggiornamento rispetto a metodologie innovative nel campo dell'e-learning.

The aim of this research was to investigate the lived experiences and opinions of Italian students about Distance Learning, the teaching strategies used by teachers, the consequences of physical

distance in relationships, the impact on learning, and other changes in different areas of life one year after the start of the health emergency. The survey was conducted through an anonymous online questionnaire given to students attending upper secondary school. 21,354 valid questionnaires were received. The Italian students involved in the survey highlighted the advantage of the absence of space-time limits and the possibility of using attractive teaching strategies that made online learning enjoyable. As for the limits and disadvantages, results show that attention and concentration were perceived by the sample of students as difficult aspects to keep up. The motivation to study has diminished and the understanding of scientific subjects was more complex than in face-to-face teaching. What emerged from the survey represents an important starting point for the school world as it helps to reflect on the importance of all innovation and training processes with respect to innovative methodologies in the field of e-learning.

Parole chiave: percezione; didattica a distanza.

Keywords: perception; distance learning.

1. Introduzione

La crisi sanitaria determinata dal Covid-19 ha reso necessario l'adozione da parte di governi e istituzioni di misure volte a ridurre i rischi per la salute e l'impatto in ambito sociale ed economico. In prima istanza, tra le misure adottate vi è stata la necessità di attuare la chiusura forzata di tutte le attività ludiche ed economiche non direttamente finalizzate all'erogazione di beni di prima necessità e al contenimento dell'emergenza sanitaria (Marzo 2020- Maggio 2020). A tal fine è stato dichiarato lo Stato di Emergenza, ad oggi ancora attivo¹. La scuola ha

1 Art. 1 Decreto-Legge 23 luglio 2021, n. 105 "Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19 e per l'esercizio in sicurezza di attività sociali ed economiche". Decreto-Legge convertito con modificazioni dalla L. 16 settembre 2021, n. 126 (in G.U. 18/09/2021, n. 224).

dovuto riadattarsi per non arrestare il percorso educativo nei confronti di diverse generazioni di ragazzi. La soluzione principale è stata l'introduzione della Didattica a Distanza (DaD)², che le istituzioni scolastiche hanno regolamentato per garantire lo svolgimento delle attività didattiche.

In questo contesto le esigenze didattiche e l'applicazione della DaD hanno portato all'elaborazione di linee guida teorico-pratiche più strutturate e la DaD ha lasciato spazio alla DDI - Didattica Digitale Integrata³.

La consapevolezza della portata di queste novità, tenuto conto anche dei tempi e dei modi con cui sono state introdotte nella scuola, ha suscitato l'interesse della comunità accademica anche in ragione degli impatti che questa innovazione ha prodotto nei contesti scolastici. Sia in ambito internazionale che nazionale sono state condotte diverse indagini finalizzate a indagare molteplici aspetti (dai modelli organizzativi alle metodologie didattiche, dalla preparazione del corpo docente alle modalità di valutazione degli apprendimenti, etc.)

I risultati emersi, attraverso la somministrazione di un questionario on-line cui hanno risposto oltre 20.000 studenti della scuola secondaria di secondo grado distribuiti su tutto il territorio nazionale, trovano riscontro anche in altre analoghe indagini. In particolare, il racconto del punto di vista degli insegnanti elaborato nell'ambito della ricerca condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (Batini et al., 2021) individua tra le difficoltà nell'esperienza in DaD degli studenti (specie della secondaria di 2° grado) l'attenzione, la motivazione, la partecipazione e l'assenza dell'interazione fisica, in modo simile a quanto rilevato nella presente indagine. La difficoltà a mantenere l'attenzione e i limiti della relazione

- 2 Articolo 1, comma 2, lettera p) del Decreto-Legge 25 marzo 2020, n. 19 "Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19". Decreto-Legge convertito con modificazioni dalla L. 22 maggio 2020, n. 35 (in G.U. 23/05/2020, n. 132).
- 3 Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione recante "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39" https://www.miur.gov.it/documents/20182/0-ALL.+A+._Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f

con i docenti, dovuta all'impossibilità dell'interazione in presenza, sono elementi problematici evidenziati anche dagli studenti intervistati nell'indagine della Fondazione Agnelli e del Centro Ricerche Economiche Nord Sud dell'Università di Cagliari (Fondazione Agnelli, 2021).

2. Metodologia

L'indagine è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario anonimo on-line a studenti frequentanti classi di scuola secondaria di secondo grado distribuiti su tutto il territorio nazionale, che sono stati raggiunti attraverso le istituzioni scolastiche. In una prima fase sono stati coinvolti i docenti frequentanti un percorso di specializzazione per insegnanti di sostegno dell'anno accademico 2020/21 presso l'*Università degli Studi Internazionali di Roma*. In una seconda fase è stata inviata una lettera e il link al questionario alle istituzioni scolastiche di tutte le province italiane. Il questionario è stato accessibile dal 22 febbraio al 27 marzo 2021. Sono stati acquisiti 21354 questionari validi.

Per rispondere agli obiettivi dell'indagine il questionario somministrato è stato costruito *ad hoc* sulla base di diversi indicatori: opinioni, comportamenti, motivazione, relazioni e percezione dello stress e dell'emozionalità rispetto alla DaD. Gli items del questionario sono classificabili in cinque "dimensioni": *Valutazione della DaD*: dimensione valutativa cui afferiscono items che delineano le opinioni rispetto all'argomento; *Comportamento dello studente*: volto a rilevare il comportamento durante la DaD. Si tratta di items che identificano la descrizione operativa delle azioni che lo studente intraprende secondo un approccio comportamentale (Micheal, J., 1995); *Attenzione/motivazione*: come è noto l'attenzione è una funzione esecutiva fondamentale per l'apprendimento (Caine et al., 2006). L'attenzione è in relazione con la motivazione, intesa come propensione interna nei confronti di uno stimolo o condizione (Krapp, 1999); *Relazione/Comportamenti sociali*: conseguenze delle restrizioni sulla socialità e sulle relazioni interpersonali; *Percezione dello stress e dell'emozionalità*: sono stati selezionati alcuni items dello strumento

STAI-Y (Spielberger, 1989) (validato e utilizzato negli assessment psicologici) per rilevare aspetti circa l'ansia, l'irritabilità, la tristezza e la preoccupazione per il futuro.

Il questionario prevedeva solo domande obbligatorie. Per la quasi totalità dei quesiti (6/18) i partecipanti dovevano esprimere il loro accordo o disaccordo sulle 5 dimensioni descritte attraverso una scala Likert (1 per nulla, 2 poco, 3 abbastanza, 4 molto). Il resto dei quesiti chiedevano di selezionare opzioni di scelta alternative. Solo per il quesito volto a rilevare la disciplina più problematica da apprendere in DaD e la relativa motivazione è stata prevista l'opzione della risposta aperta.

E' stata quindi effettuata un'analisi delle distribuzioni delle frequenze, anche per risposte alle opzioni di risposta per le quali i rispondenti hanno espresso accordo o disaccordo attraverso la scala Likert. In tal caso le frequenze di risposta sono state raggruppate per "poco/per nulla" e "abbastanza/molto", raggruppamenti per i quali è stata calcolata la percentuale di frequenza.

3. Campione

Nei paragrafi successivi si presentano le principali caratteristiche socio-demografiche del campione. La Tab. 1 evidenzia che il 63,9% del campione è costituito da studentesse. Rispetto all'universo di riferimento abbiamo quindi una sovra rappresentazione di studenti di sesso femminile. Questa sovra rappresentazione dipende in modo significativo dalla percentuale elevata di rispondenti frequentanti istituti liceali.

Panel 6 | Sara Rizzo

	Campione indagine				Italia (dati Miur iscritti a.s. 2019/2020)			
	Liceo	Ist. Tecnico	Ist. Prof.	Totale sesso	Liceo	Ist. Tecnico	Ist. Prof./Ie FP	Totale
Femminile	65,2	49,1	67,9	63,9	60,2	31,7	43,1	48,5
Maschile	34,8	50,9	32,1	36,1	39,8	68,3	56,9	51,5
Totale campione / universo	70,8	19,8	9,5		51,7	31,0	18,2	

Nostra elaborazione su dati Miur - Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe studenti (fonte: <https://dati.istruzione.it/opendata/>)

Tab. 1 - Confronto iscritti nell'a.s. 2019/2020 e campione per tipologia di istituto (%)

L'età dei partecipanti all'indagine è uniformemente distribuita: i nati tra il 2002 e il 2006 sono quasi il 95% del campione.

La distribuzione del campione per anno di nascita nelle diverse tipologie di istituto frequentato è abbastanza uniforme (Tab. 2).

	Campione dell'indagine						Italia (dati Miur iscritti a.s. 2019/2020)					
	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Isole	Totale	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Isole	Totale
Femminile	67,2	62,3	52,1	65,1	56,6	64,0	49,5	48,9	48,2	48,0	47,8	48,5
Maschile	32,8	37,7	47,9	34,9	43,4	36,0	50,5	51,1	51,8	52,0	52,2	51,5
Totale campione / universo	25,2	13,2	8,0	50,8	2,8		24,1	17,0	19,9	27,1	11,8	

Nostra elaborazione su dati Miur - Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe studenti (fonte: <https://dati.istruzione.it/opendata/>)

Tab. 2 - Confronto distribuzione area geografica degli iscritti a.s. 2017/18 e campione (%)

4. Risultati

Valutazione della DaD

All'interno della valutazione della DaD sono stati presi in considerazione gli items che mettono in evidenza i possibili vantaggi, svantaggi e valutazioni circa questa condizione di apprendimento.

Il campione è molto e abbastanza d'accordo con le seguenti caratteristiche e condizioni "negative" della DaD: "Non consente di vedere i compagni" (70,1%), "Rende difficile mantenere l'attenzione" (68,2%) e "Crea difficoltà nella comprensione di concetti complessi" (61,4%).

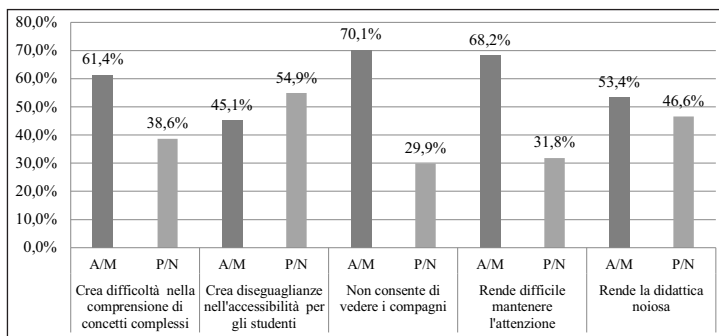


Fig. 1 - Da 1 (Per nulla) a 4 (Molto), quanto sei in accordo con le seguenti affermazioni sulla DAD? - % (A/M= abbastanza/molto; P/N= poco/per nulla)

Al contrario il campione ritiene che siano delle condizioni di vantaggio: "Non doversi spostare per lunghi tragitti per arrivare a scuola" (80,9%) seguito da "Avere più tempo a disposizione" (69,2%) e "utilizzare slide e filmati da parte degli insegnanti" (67,9%).

Un ulteriore elemento di valutazione della DaD rilevato dalla ricerca attiene al giudizio circa la facilità/difficoltà nel sostenere l'interrogazione a distanza. Secondo il campione l'assenza fisica dei compagni la rende più facile: per il 45,2% perché "gli altri non si accorgono se sono in imbarazzo" e per il 41,0% "perché non sento i loro commenti". Concordano maggiormente con queste affermazioni le studentesse (Tab. 3).

	Più difficile perché nessuno può suggerire		Più difficile perché non sento l'incoraggiamento dei compagni		Più difficile perché sembra di parlare da solo non vedendo fisicamente l'insegnante		Più facile perché gli altri non si accorgono se sono in imbarazzo		Più facile perché non sento i commenti dei miei compagni		Più facile perché posso leggere sugli appunti	
	A/M	P/N	A/M	P/N	A/M	P/N	A/M	P/N	A/M	P/N	A/M	P/N
Nati nel 2002	8,2	91,8	13,6	86,4	33,2	66,8	43,8	56,2	41,2	58,8	31,9	68,1
Nati nel 2006	8,5	91,5	17,4	82,6	33,4	66,6	47,6	52,4	40,7	59,3	30,7	69,3
maschile	10,9	89,1	14,5	85,5	32,6	67,4	36,9	63,1	36,2	63,8	36,7	63,3
femminile	7,6	92,4	15,6	84,4	32,1	67,9	49,9	50,1	43,7	56,3	30,3	69,7
Istituto professionale	13,4	86,6	18,1	81,9	35,0	65,0	51,2	48,8	48,1	51,9	33,6	66,4
Istituto tecnico	12,4	87,6	16,1	83,9	32,9	67,1	48,7	51,3	46,1	53,9	34,6	65,4
Liceo	7,2	92,8	14,6	85,4	31,8	68,2	43,4	56,6	38,6	61,4	31,9	68,1
TOTALE	8,8	91,2	15,2	84,8	32,3	67,7	45,2	54,8	41,0	59,0	32,6	67,4

Tab. 3 - Da 1 (Per nulla) a 4 (Molto) ritieni che le seguenti condizioni siano dei vantaggi della DaD? - % (A/M= abbastanza/molto; P/N= poco/per nulla)

L'assenza fisica del docente invece si configura come fattore di difficoltà in generale: “*facilita la distrazione durante la lezione*” (56,2%) e rende più complesso “*prendere la parola*” (49,8%).

Dal campione è richiesto che i docenti sappiano: “*Esporre con chiarezza*” (94,1%); “*Ascoltarci*” (91,1%); “*Saper usare la piattaforma*” (90,5%); “*Catturare la nostra attenzione ed interesse*” (90,1%); “*Comprendere le nostre difficoltà*” (90,1%); “*Non farci annoiare*” (86,3%); “*Saper utilizzare strumenti multimediali attrattivi (video, slide, giochi online, etc.)*” (84,2%); “*Tenere il registro dei presenti*”

(76,2%);. Queste competenze risultano centrali e necessarie per il successo formativo negli studi e nelle ricerche pedagogiche condotte circa gli effetti sull'apprendimento delle tecniche adottate durante la pandemia Covid-19 (Daniel, J. 2020; Nenko, Y.et al., 2020).

Al campione è stato inoltre chiesto di esplicitare quali siano le materie più complesse da apprendere in DaD: il 97% ne individua almeno una. Tra tutte le materie scientifiche indicate dal campione, si rileva che nel 53,6% si tratta di “*matematica*”, seguita da “*fisica*” (24,6%) e “*chimica*” (9,1%). Tra le materie umanistiche invece la lingua italiana viene indicata nel 38,9% dei casi, storia nel 27,8% e filosofia nel 20%, percentuali inferiori hanno tutte le altre materie. In generale, la motivazione principale è che la materia “*non si presta ad essere spiegata in DaD*” (44,1%), seguita dall'elevato “*numero di ore dedicate*” (25%) e l'incapacità del docente ad “*utilizzare i supporti multimediali*” (7,2%). Si registra anche un 22,4% di “*Altro*” tra le motivazioni, che rappresenta la risposta aperta del questionario e che al momento è oggetto di specifico approfondimento (Fig. 2). Rispetto ad “*Altro*” è possibile anticipare che emerge con forza come motivazione la difficoltà a “*mantenere l'attenzione*”, la “*complessità della disciplina*” e i “*limiti organizzativi e di approccio*”, anche in termini di preparazione del corpo docente, rispetto alla DaD.

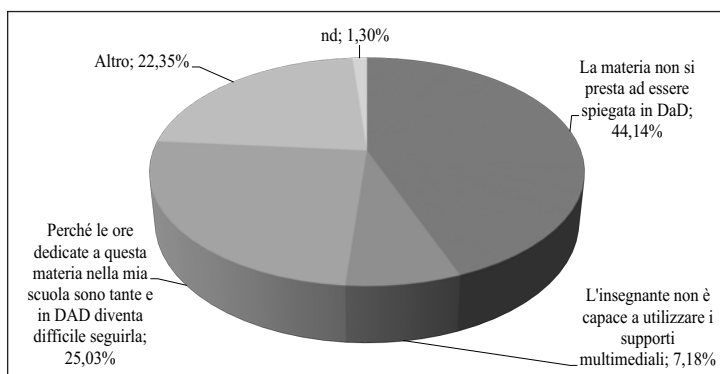


Fig. 2 - Ragioni della difficoltà di apprendimento delle diverse materie in DaD - % sul totale

Le motivazioni alla difficoltà di apprendimento per le materie scientifiche riguardano prevalentemente *“l'inadeguatezza ad essere spiegata in DaD”*. Ciò è indicato nel 55,9% dei casi per fisica, il 51% per matematica e il 48,9% di chimica (Fig. 3). Tra le materie umanistiche questa stessa motivazione è prevalente *“solo”* per filosofia (39,4%). Per le altre materie invece prevale quale motivazione *“l'eccessivo numero di ore dedicato alla materia”* (Fig. 4)

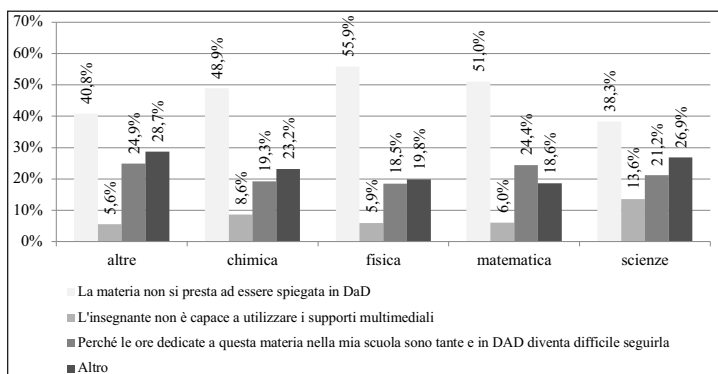


Fig. 3 - Motivazione della difficoltà per le materie afferenti alle discipline scientifiche (%)

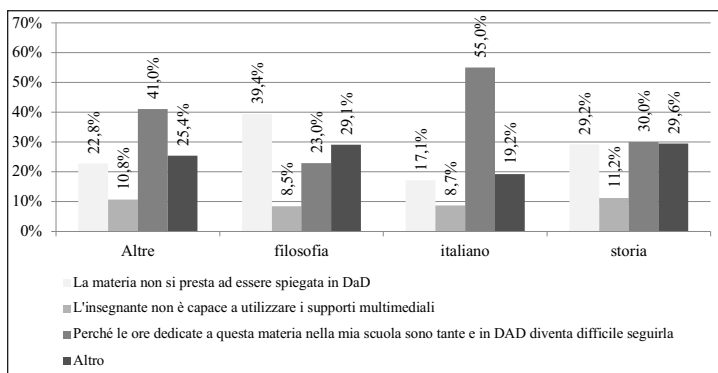


Fig. 4 - Motivazione della difficoltà per le materie afferenti alle discipline umanistiche (%)

Comportamento dello studente

L'indagine ha consentito di evidenziare alcuni specifici comportamenti, atteggiamenti o stati d'animo del campione vissuti o percepiti durante la DaD. In particolare, il campione dichiara che durante la lezione in DaD *“Prova noia”* (57,0%) e *“Rimane in pigiama”* (48,4%). Quest'ultimo comportamento è più frequente tra le studentesse (53,0% vs 40,1%).

Rispetto a comportamenti poco funzionali alla DaD il campione afferma di non adottarli: *“Ho la webcam spenta e faccio le mie cose”* (poco o per nulla nel 77,6% dei casi), *“Capita che dico di avere problemi con la connessione o con la video camera e continuo a dormire”* (92,4%) e *“Mi diverto su gruppi WhatsApp a commentare quello che accade durante la lezione”* (60,5%). (Fig. 5).

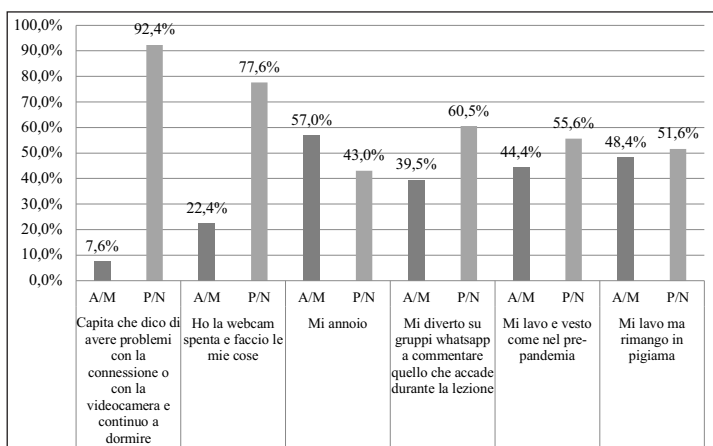


Fig. 5 - Da 1 (Per nulla) a 4 (Molto), durante una lezione in DaD accade che: - % (A/M= abbastanza/molto; P/N= poco/per nulla)

Il campione inoltre lamenta di *“Essere stanco dopo aver seguito in DaD”* (76,1%) ed *“essere demotivato dalla DaD”* (52,1%) (Tab. 4). Questo dato è probabilmente connesso a fattori legati a processi neuro-psicologici e psicologici come per esempio *“Sono preoccupato per la pandemia”* (74,7%), *“Mi distraigo facilmente”* (60,5%), *“Faccio fatica a concentrarmi”* (60,3%), *“Non riesco a mantenere l'attenzione”*

durante le lezioni in DaD” (57,2%), “Il mio umore è cambiato” (64,7%), “problemi di connessione per cui non è stato possibile partecipare alle lezioni” (30,2%), “Non ho il computer adeguato” (15,8%); “non so organizzare gli orari per fare i compiti” (30,7%).

		Nati nel 2002	Nati nel 2006	Ma-schile	Femmi-nile	Istituto Prof.	Isti-tuto tecnico	Liceo	TO-TALE
Faccio fatica a concentrarmi	A/M	60,2	59,8	60,6	60,2	57,8	58,8	61,1	60,3
	P/N	39,8	40,2	39,4	39,8	42,2	41,2	38,9	39,7
Ho perso la cognizione del tempo	A/M	53,9	48,8	42,4	57,1	46,4	49,0	53,3	51,8
	P/N	46,1	51,2	57,6	42,9	53,6	51,0	46,7	48,2
Il mio umore è cambiato	A/M	67,6	60,9	52,7	71,5	58,7	60,0	66,8	64,7
	P/N	32,4	39,1	47,3	28,5	41,3	40,0	33,2	35,3
La DaD in generale mi demotiva	A/M	53,5	51,7	48,3	54,2	46,6	48,4	53,9	52,1
	P/N	46,5	48,3	51,7	45,8	53,4	51,6	46,1	47,9
Mi distraigo facilmente	A/M	60,9	59,1	62,0	59,7	57,2	58,8	61,5	60,5
	P/N	39,1	40,9	38,0	40,3	42,8	41,2	38,5	39,5
Non ho il computer adeguato	A/M	18,1	11,8	16,7	15,3	23,7	19,1	13,8	15,8
	P/N	81,9	88,2	83,3	84,7	76,3	80,9	86,2	84,2
Non poter studiare con i compagni mi demotiva	A/M	30,4	29,7	26,7	30,1	27,5	26,5	29,7	28,8
	P/N	69,6	70,3	73,3	69,9	72,5	73,5	70,3	71,2
Non riesco a copiare	A/M	13,9	12,2	14,9	13,3	14,6	15,2	13,4	13,9
	P/N	86,1	87,8	85,1	86,7	85,4	84,8	86,6	86,1

Non riesco a mantenere l'attenzione durante le lezioni in DaD	A/M	57,3	56,2	58,8	56,2	56,4	55,8	57,7	57,2
	P/N	42,7	43,8	41,2	43,8	43,6	44,2	42,3	42,8
Non riesco a studiare come prima della pandemia	A/M	50,2	46,5	46,3	48,6	45,3	47,1	48,3	47,8
	P/N	49,8	53,5	53,7	51,4	54,7	52,9	51,7	52,2
Non so organizzarmi gli orari per fare i compiti	A/M	28,3	31,9	30,7	30,6	30,7	30,6	30,7	30,7
	P/N	71,7	68,1	69,3	69,4	69,3	69,4	69,3	69,3
Sono preoccupato per la pandemia	A/M	77,9	70,0	63,5	81,0	72,6	71,1	76,0	74,7
	P/N	22,1	30,0	36,5	19,0	27,4	28,9	24,0	25,3
Sono stanco dopo aver seguito in DaD	A/M	78,4	72,6	71,5	78,6	70,9	73,4	77,5	76,1
	P/N	21,6	27,4	28,5	21,4	29,1	26,6	22,5	23,9
Spesso ho problemi di connessione e ho saltato qualche lezione	A/M	30,9	29,1	28,0	31,5	40,6	33,8	27,9	30,2
	P/N	69,1	70,9	72,0	68,5	59,4	66,2	72,1	69,8

Tab. 4 - In una scala da 1 (Per nulla) a 4 (Molto), l'assenza fisica del Prof. durante la lezione: - % (A/M= abbastanza/molto; P/N= poco/per nulla)

Attenzione/motivazione

Uno degli aspetti più rilevanti nell'indagine condotta riguarda la percezione del rendimento scolastico e della motivazione allo studio rispetto al periodo precedente alla pandemia e dunque alla didattica in presenza. In linea generale il campione afferma che il proprio rendimento scolastico non ha subito alcuna variazione rispetto alla didattica in presenza 51,4 % (Tab. 5).

Rendimento scolastico	Femminile	Maschile	Totale
Peggiorato	17,5	20,5	18,6
Uguale a prima	51,6	51,0	51,4
Migliorato	30,9	28,4	30,0
Totale	100,0	100,0	100,0

Tab. 5 - Variazione del rendimento scolastico per sesso (%)

Si è invece modificata la motivazione allo studio. Il campione, infatti, afferma che la motivazione da inizio della pandemia è notevolmente diminuita: 42,7% contro il 20% che afferma sia aumentata. In particolare, sembrano gli studenti e le studentesse dei licei a subire maggiormente un “calo” motivazionale: 44,5%. In linea generale la motivazione, inoltre, sembra diminuire al crescere dell’età. Sono, infatti gli studenti del quinto anno ad esprimere una maggiore “demotivazione” allo studio: 47% contro il 40,1% del primo anno scolastico.

Relazioni e Comportamenti Sociali

Il distanziamento e l’isolamento sociale è stato uno degli effetti di maggior impatto emotivo per i ragazzi e le ragazze. Internet in molti casi è stato l’unico strumento che ha garantito durante il *lockdown* l’interazione sociale. L’intero campione concorda sulle seguenti affermazioni circa il fine del suo utilizzo: *Combattere la noia* (85,6%); *Condividere emozioni/pensieri con amici* (80,4%); *Tenermi informato* (86,3%); *Rimanere al passo con il programma scolastico* (77,9%); *Sopravvivere meglio a casa* (72,2%); *Sentirmi meno solo* (70,4%). Lo strumento multimediale viene, dunque, maggiormente utilizzato per combattere la noia e interagire con il mondo esterno: *condivisione dei pensieri e delle emozioni con amici e ricevere informazioni*.

Rispetto alla presenza fisica dei compagni al campione manca: *ridere* (89,4%); *stare vicini fisicamente* (68,8%); *l’affetto* (66,7%), *l’ascolto e il confidarsi* (66,4% e 64,3%), fattori attribuibili nello specifico alla sfera prettamente sociale, affettiva, emotiva.

Percezione dello stress e dell’emotività

Stress ed emotività sono due fattori di rilievo per la nostra indagine per rilevare eventuali variazioni dell'umore e del grado di irritabilità nel periodo pandemico. L'affermazione "sono preoccupato per la pandemia" ha una percentuale di accordo per il 74,7% del campione seguito da "il mio umore è cambiato" (64,7%) e "ho perso la cognizione del tempo" (51,8%) (Tab. 6). La variazione dell'umore e della preoccupazione rispetto al periodo precedente alla pandemia viene confermata dalle percentuali su ulteriori affermazioni che riportano l'aumento di alcuni stati d'animo: *preoccupazione* (69%) *tristezza* (63,1%), *irritabilità* (62,5%), contro *felicità* (22,7%) e *serenità* (20,5%). In particolare, le studentesse mostrano maggiori livelli di *preoccupazione* (77,1% contro il 54,6 % dei maschi); *irritabilità* (70,3% contro il 48,6%) e di *tristezza* (71,3% contro il 48,8%).

	Felicità		Irritabilità		Preoccupazione		Serenità		Tristezza	
	A/M	P/N	A/M	P/N	A/M	P/N	A/M	P/N	A/M	P/N
Nati nel 2002	19,4	80,6	66,7	33,3	71,1	28,9	18,4	81,6	66,1	33,9
Nati nel 2006	25,9	74,1	55,9	44,1	64,7	35,3	22,5	77,5	58,5	41,5
maschile	25,8	74,2	48,6	51,4	54,6	45,4	25,6	74,4	48,8	51,2
femminile	20,9	79,1	70,3	29,7	77,1	22,9	17,6	82,4	71,3	28,7
TOTALE	22,7	77,3	62,5	37,5	69,0	31,0	20,5	79,5	63,1	36,9

Tab. 6 - In una scala da 1 (Per nulla) a 4 (Molto), descrivi se i seguenti stati d'animo sono aumentati: - % (A/M= abbastanza/molto; P/N= poco/per nulla)

Questi dati sono confermati da ulteriori affermazioni che riguardano pensieri spiacevoli e preoccupazioni per il Covid. Il campione dichiara di sentirsi "stressato da questa situazione emergenziale" nel 76,3% dei casi, in particolare tra le ragazze (il 83,4% vs il 63,7 % dei ragazzi) e che "le persone che vivono con me sono stressate da questa situazione emergenziale" nel 77,5%. Inoltre al 62,7% "capita di avere spesso pensieri spiacevoli e/o negativi rispetto all'epidemia da COVID-19".

Tra le limitazioni causate dall'emergenza sanitaria che il campione di studenti dichiara di riuscire a sopportare *poco o per nulla* indica: *Uscire quando voglio* (62,3%); *Non poter praticare sport o altre attività extrascolastiche* (61,8%); *Non poter stare con fidanzato/a* (59,1%); *Paura di ammalarmi* (50,1%); *Non poter stare con i miei amici* (45,2%); *Paura e incertezza del proprio futuro* (43,1%); *La DaD* (44,9%); *Timore che si ammali un familiare* (39,7%); *Indossare la mascherina* (34,6%).

5. Conclusioni

In conclusione, potremmo suddividere quanto emerge in aspetti percepiti dagli studenti in termini “positivi” e criticità imputate alla DaD rispetto al benessere psicofisico. Tra gli aspetti positivi della DaD gli studenti italiani mettono in evidenza di aver usufruito in termini vantaggiosi dell'assenza di limiti spazio-temporali in riferimento alle attività didattiche. Infatti, questo aspetto è specificato in termini di possibilità per gli studenti di rimanere in casa con abbigliamento comodo e di evitare gli spostamenti per andare a scuola. I ragazzi inoltre dichiarano di avere più tempo a disposizione. Lo schermo diventa una zona di comfort che attenua e a volte nasconde barriere emotive. Gli studenti mettono in evidenza la possibilità di poter fruire in DaD del ricorso a strategie didattiche maggiormente attrattive che rendono piacevole il momento dell'apprendimento. Emergono quindi aspetti positivi e punti di forza dell'esperienza in DaD in modo quasi speculare al punto di vista degli insegnanti. In particolare, l'indagine della Sird ha evidenziato che le prime categorie per aspetti che rappresentano punti di forza della DaD vi sono l'arricchimento dell'offerta formativa e miglioramento organizzativo, ma anche “vantaggi relazionali” (cfr. Batini et al., 2021, pp 124 – 130). Ciò rappresenta uno spunto importante per il mondo della scuola in quanto fortifica l'importanza di tutti i processi di innovazione e di aggiornamento dei docenti rispetto a metodologie innovative nel campo dell'e-learning (Li et al., 2017; Ke et al. 2013). Positivo è anche il vissuto rispetto al proprio rendimento, infatti, la maggioranza dei rispondenti non ritengono che le loro performance scolastiche abbiano risentito della didattica a distanza.

Per quanto riguarda i limiti e gli svantaggi che gli studenti riconoscono nell'attuale proposta di didattica a distanza concerne l'attenzione e la concentrazione quali aspetti percepiti dal campione come abilità difficili da mantenere durante la DaD (Chen et al., 2017; Chen et al., 2015). Un tema già emerso in altre ricerche ben prima dell'introduzione della DAD (Patera S., 2021). La motivazione allo studio ha subito una diminuzione e la comprensione delle materie scientifiche risulta più complessa. Quest'ultimo punto in particolare richiederebbe ulteriori valutazioni per suggerire orientamenti futuri della ricerca e per valutare se le difficoltà riscontrate sono dovute alla DaD o alla carenza di strategie adeguate in e-learning delle materie scientifiche. Le criticità emerse sulla difficoltà connesse all'assenza di relazione, al mantenimento dell'attenzione e alla motivazione durante la Dad oltre che nell'ampio lavoro svolto nell'indagine già citata della SIRD sono state rilevate anche nella ricerca della Fondazione Agnelli (2021). Inoltre, la lettura degli ultimi dati dell'indagine INVALSI (INVALSI, 2021), seppure non possa consentire di attribuire la causa alla Dad, conferma che l'anno trascorso ha peggiorato i risultati degli studenti italiani, favorendo la continuità sostanzialmente del fenomeno della dispersione scolastica implicita (INVALSI open, 2019).

Infine, nonostante la ricerca non abbia un valore clinico e non sia stata pensata per misurare stati psicopatologici emergono variazioni dell'umore, stress e isolamento sociale come condizioni riferite dagli studenti italiani.

L'indagine, pur avendo uno scopo esplorativo e descrittivo, evidenzia gli aspetti che possono aiutare il mondo della scuola a perfezionare e ottimizzare l'azione formativa ed educativa nel nostro millennio oltre a raccogliere un'expertise specifico in future condizioni emergenziali in cui è necessaria una massiccia azione formativa a distanza. Da questo punto si potrebbe partire per porsi un interrogativo: può la DaD, senza la pretesa di sostituirsi alla formazione in presenza, entrare a far parte della metodologia didattica anche in condizioni non emergenziali? Potrebbero i futuri piani del Ministero dell'Istruzione Italiana prevedere una percentuale di tempo in didattica a distanza? Diversi studi sostengono che l'insegnamento e l'apprendimento assistiti dalla tecnologia (TATL) possono contribuire

alla riforma dell'istruzione e siano in grado di apportare innovazione nell'insegnamento tradizionale (Dexter et al., 1999; Dias et al., 1999).

Sicuramente, la ricerca permette di concludere che le tecnologie didattiche e le relative metodologie andrebbero potenziate per mantenere alti i livelli di motivazione e di partecipazione all'apprendimento. Come è noto questi sono direttamente collegati al rendimento. Un miglior utilizzo delle tecnologie può migliorare l'apprendimento in particolare per quelle materie che gli studenti hanno definito non adatte alla DaD e supportare l'intero processo di apprendimento adattato alla complessità della materia di studio (Malik et al., 2020; Teräs et al., 2020). Lo studio e l'approfondimento delle metodologie didattiche a distanza possono rappresentare obiettivi futuri di ricerca e di suggerimenti applicativi.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD in AA.VV, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-156). Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2006). Meaningful learning and the executive functions of the brain. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 53-61.
- Chen, C. M., & Wu, C. H. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers & Education*, 80, 108-121.
- Chen, C. M., Wang, J. Y., & Yu, C. M. (2017). Assessing the attention levels of students by using a novel attention aware system based on brain-wave signals. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 348-369. doi:10.1111/bjet.12359.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Dexter, S. L., Anderson, R. E., & Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(3), 221-239.
- Dias, L. B. (1999). Integrating technology: Some things you should know.

- Learning and Leading with Technology*, 27(3), 10– 13.
- Fondazione Agnelli (2021) La DaD alle scuole superiori nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia, <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/07/09/la-dad-alle-scuole-superiori-nellanno-scolastico-2020-21-una-fotografia/>
- Krapp, A. (1999). *Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective*. *European journal of psychology of education*, 14(1), 23-40.
- INVALSI, (2021) Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2020-21, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali-Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf
- Lin, M. H., & Chen, H. G. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564.
- Malik, S. I., Al-Emran, M., Mathew, R., Tawafak, R. M., & AlFarsi, G. (2020). Comparison of E-Learning, M-Learning and Game-based Learning in Programming Education: A Gendered Analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, (15).
- Micheal, J. (1995) What every student in behavior analysis ought to know: A system for classifying the multiple effects of behavior variables. *The BehaviorAnalyst*, 18, (pp. 273-284).
- Nenko, Y., ybalna, N., & Snisarenko, Y. (2020). The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e8925-e8925.
- INVALSI open (2019). La dispersione scolastica implicita. L'editoriale di Roberto Ricci, ottobre 2019. [https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf)
- Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf Spielberger, C. D. (1989). *State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Edizione italiana di Pedrabissi.
- Patera, S. (2021) Gli studenti italiani di ieri e di oggi: le loro caratteristiche secondo i docenti, (pag. 164-180).: In C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei paesi* ISBN: 9788835132356, Milano: Franco Angeli.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-COVID-19 Education and Education Technology 'Solutionism': A Seller's Market. *Postdigital Science and Education*, 1-16.

V.

Applicazione delle tecniche digitali in contesti di educazione per gli adulti: le linee guida per le industrie creative del progetto europeo digi-culture

Using digital skills within adult education context: the DigiCulture project Guidelines for Creative Industries

Maria Rosaria Re

Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Il contributo propone i principali esiti di ricerca derivanti dalla realizzazione a livello europeo delle *Linee Guida per lo Sviluppo delle Competenze Digitali nei lavoratori delle Industrie Creative*, sviluppate all'interno del progetto Erasmus+ KA204 "DigiCulture" (*Improving the Digital Competences and Social Inclusion of Adults in Creative Industries, 2018-2021*). La ricerca si è articolata in diverse fasi ed è stata condotta dal 2018 al 2021 utilizzando differenti tecniche e strumenti di acquisizione e analisi dei dati, tra cui un'analisi sistematica della letteratura nel campo della promozione delle competenze digitali per adulti operanti nell'Industria Creativa, la somministrazione di un questionario (N=148) e interviste in profondità a stakeholder del settore (N=21). I risultati evidenziano, tra l'altro, che le necessità educative in termini di applicazione delle tecniche digitali non subiscono modifiche sostanziali dopo la pandemia da Covid-19, pur confermandone l'urgenza di sviluppo. Dai dati raccolti in seno alla ricerca, viene sottolineato l'imperativo di promuovere tale abilità nel contesto dell'educazione degli adulti, utile anche in termini di promozione della cooperazione sociale, delle competenze di cittadinanza attiva e dello sviluppo personale.

The paper aims at presenting the main results linked to the realization at European level of the *Guidelines for Digital Competences for Creative Industries*, developed within the Erasmus+ KA204 DigiCulture project (*Improving the Digital Competences and Social Inclusion of Adults in Creative Industries, 2018-2021*). The research was carried out in several phases from 2018 to 2021, using

different techniques and tools for data acquisition and analysis, including a systematic literature review in the field of digital skills promotion for Creative Industry (CI) employees, a questionnaire (N=148) and in-depth interviews (N=21) with stakeholders in the CI sector. Results show that educational needs in terms of digital skills promotion do not substantially change after the Covid-19 pandemic. From the data collected, the urgency to promote these skills in adult education and CI context is emphasized. Digital skills promotion is considered also useful in terms of social co-operation, active citizenship skills and personal development.

Parole chiave: educazione degli adulti; applicazioni tecniche; settore creativo e culturale. Competenze digitali.

Keywords: adult education; technical applications; creative industries; digital skills.

1. Introduzione

Il progetto DigiCulture (*Improving the Digital Competences and Social Inclusion of Adults in Creative Industries*, Erasmus+ KA204) mira a creare un programma educativo sostenibile ed efficace dedicato ad adulti con basse competenze digitali operanti nel settore delle Industrie Creative provenienti da Romania, Italia, Austria, Danimarca, Lituania, Regno Unito e Irlanda. I principali risultati includono il MOOC (*Massive Open Online Course*) *sulle Competenze digitali e l'Inclusione Sociale per le Industrie Creative* disponibile online, l'*Integrated Virtual Learning Hub* che presenta un'applicazione innovativa mobile rivolta agli adulti poco qualificati e a rischio di marginalizzazione sociale, il *Digital Skills e-assessment tool* e *Open Badges for Digital Skills*. Tali prodotti della ricerca hanno lo scopo di fornire nuove importanti opportunità per gli adulti poco qualificati del settore creativo e culturale, quali quelle di accedere alla conoscenza tecnica digitale, di acquisire nuove competenze trasversali e interculturali, di facilitare opportunità di impiego o di ottenere risultati migliori nel loro lavoro attuale.

All'interno del progetto, sono state definite le *Linee Guida per lo Sviluppo delle Competenze Digitali nei lavoratori delle Industrie Creative* (Intellectual Output 1 – IO1) al fine di identificare indicazioni teoriche e pratiche utili anche alla progettazione di un MOOC per i professionisti dell'Industria Creativa, finalizzato alla promozione delle competenze digitali e dell'inclusione sociale. Le *Linee Guida* cercano di identificare:

1. quali competenze digitali sono considerate più rilevanti all'interno del settore creativo e culturale;
2. quali competenze digitali sono necessarie in diverse professioni e in differenti settori delle Industrie Creative;
3. come le competenze possono essere acquisite attraverso un corso MOOC;
4. quali sono i concetti, gli approcci e i metodi pedagogici e tecnologici più efficaci per promuovere le competenze digitali nei dipendenti delle Industrie Creative;
5. Come i corsi MOOC possono migliorare le competenze digitali;
6. Come le *Linee Guida* possono essere utilizzate in altri contesti di formazione degli adulti.

L'obiettivo principale del seguente contributo è quello di fornire i risultati principali contenuti delle *Linee Guida*, illustrando così le indicazioni per educatori e formatori che vorranno definire, implementare e valutare percorsi di apprendimento online focalizzati sulla promozione delle competenze digitali in professionisti dell'Industria Creativa.

2. Metodologia

Per la realizzazione delle *Linee Guida per lo Sviluppo delle Competenze Digitali nei lavoratori delle Industrie Creative*, è stato preso in considerazione il quadro teorico generale illustrato in “DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens” (Carretero Gomez, Vuorikari & Punie, 2017), ponendo specifica attenzione alle cinque dimensioni delle competenze digitali ivi descritte:

- Informazione e data literacy;
- Comunicazione e collaborazione;
- Creazione dei contenuti digitali;
- Sicurezza;
- Problem Solving.

Il documento DigiComp è uno strumento ideato per migliorare la competenza digitale dei cittadini europei. La prima edizione, pubblicata nel 2013, è stata un punto di riferimento per molte iniziative di apprendimento e formazione volte a sviluppare la competenza digitale a livello europeo e degli Stati membri. Esso è stato sviluppato dal Centro comune di ricerca (JRC) della Commissione Europea come progetto scientifico basato sulla partecipazione e sul contributo attivo di un gran numero di stakeholder e responsabili politici provenienti dai settori dell'industria, dell'istruzione e della formazione e del mercato del lavoro. La seconda versione del documento è stata pubblicata nel 2016 e contiene aggiornamenti su aree, descrittori e titoli delle competenze. La terza e ultima versione risale al 2017 e definisce 21 competenze digitali.

Il quadro pedagogico elaborato in DigiComp 2.1 è sicuramente utile ma non fornisce indicazioni specifiche riguardo il ruolo di queste competenze nel settore dell'Industria Creativa (Poce, 2019). Per questo, sono state condotte ulteriori ricerche al fine di capire come le cinque dimensioni generali delle competenze digitali possano essere meglio contestualizzate nel settore preso in considerazione dalla presente ricerca.

Le *Linee Guida per lo Sviluppo delle Competenze Digitali nei lavoratori dell'Industria Creativa* sono state realizzate a partire da diversi approcci e metodi di ricerca:

- una revisione sistematica della letteratura di studi accademici e pubblicazioni sulla promozione della dimensione delle competenze digitali all'interno di contesti educativi formali e informali nel settore delle Industrie Creative;
- somministrazione di un questionario (N=148) e interviste (N=21) condotte su un campione di stakeholders del settore dell'Industria Creativa;

- somministrazione di un questionario (N=23) rivolto a stakeholder del settore delle Industrie Creative che hanno partecipato ad alcuni degli eventi moltiplicatori del progetto, organizzati da maggio 2019 a luglio 2021;
- Questionario destinato a partecipanti alla fase pilota del progetto DigiCulture (N=261).

Nei paragrafi successivi sono presentati i principali risultati delle attività di ricerca condotte.

3. Informazione e data literacy per le industrie creative

I percorsi di formazione per il settore delle Industrie Creative dedicano in genere scarsa attenzione all'uso delle nuove tecnologie digitali (Commissione Europea, 2017), alla promozione dell'imprenditorialità, delle abilità digitali e delle competenze trasversali. Sia gli operatori in formazione, sia coloro che già operano nel settore, infatti, mancano di competenze importanti (OECD, 2018) per le loro carriere future. I professionisti dell'Industria Creativa spesso non sono coinvolti in nessun percorso di istruzione formale, essendo liberi professionisti, a volte membri di gruppi svantaggiati (con problemi economici) o appartenenti a gruppi di minoranza sociale. Acquisendo competenze digitali, possono migliorare le loro opportunità di carriera con l'accesso a nuovi mercati di distribuzione, a Internet e all'e-commerce, nonché a diversi strumenti imprenditoriali, arricchendo così di nuove forme di espressione digitale il loro lavoro (Commissione Europea, 2018).

La dimensione dell'*Informazione e data literacy* è definita da DigComp 2.1 come segue (Carretero Gomez, Vuorikari & Punie, 2017):

Dimensione delle competenze digitali	Sub-competenze	Definizione
Informazione e data literacy	1.1 navigare, cercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali	Articolare i bisogni di informazione, cercare dati, informazioni e contenuti in ambienti digitali, accedere e navigare tra di essi. Creare e aggiornare strategie di ricerca personale.
	1.2 Valutare dati, informazioni e contenuti digitali	Analizzare, confrontare e valutare in maniera critica la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali. Analizzare, interpretare e valutare in maniera critica i dati, le informazioni e i contenuti digitali.
	1.3 Gestire dati, informazioni e contenuti digitali	Organizzare, memorizzare e recuperare dati, informazioni e contenuti in ambienti digitali. Organizzarli ed elaborarli in un ambiente strutturato.

Tab. 1: dimensione di alfabetizzazione all'informazione e ai dati in DigiComp 2.1

Combinando le informazioni ottenute dalla revisione della letteratura (Poce & Re, 2019) e le ricerche condotte su un campione di stakeholder del settore dell'Industria Creativa, la competenza di *Informazione e data literacy* è identificata come fondamentale nel contesto sotto analisi per il 79,4% degli stakeholder intervistati. In particolare, il 61% degli stakeholder ha riferito che la formazione nelle aree di gestione e valutazione di dati, informazioni e contenuti digitali deve essere migliorata. Non ci sono strumenti digitali specificamente relativi all'*Informazione e data literacy*, ma la necessità di adottare un approccio critico all'utilizzo delle tecnologie digitali nelle professioni del settore creativo e culturale è stata sottolineata in più di un'intervista. Uno stakeholder ha dichiarato: "Avere competenze digitali significa essere consapevoli che la profonda conoscenza dei contenuti è cruciale per lavorare con un prodotto culturale specifico".

Le competenze di *Informazione e data literacy* sono considerate trasversali nell'uso di qualsiasi tipo di tecnologia digitale e per lavo-

rare con i prodotti culturali. Uno stakeholder intervistato spiega, ad esempio, che, sebbene comunicare utilizzando i social network in modo creativo sia fondamentale, non è abbastanza, se si mette da parte il significato profondo del prodotto culturale: “È importante saper gestire i contenuti online e comunicarli attraverso i social network in modo appropriato e creativo, senza oscurare il valore culturale del prodotto che si vuole promuovere”.

Dall’analisi dei contributi identificati tramite l’attività di revisione sistematica della letteratura, si evince come si possono adottare differenti strategie pedagogiche per sviluppare questa specifica area di competenza (Tabella 2).

Settore specifico dell’Industria Culturale	Strategie pedagogiche adottate
Trasversale a diversi settori	Creazione o valutazione di prodotti digitali; Produzione e valutazione dei MOOC (Massive Open Online Courses) e delle OER (Open Educational Resources); Attività di discussione e di analisi critica dei prodotti digitali.
Progettazione prodotto, grafica e moda	Programmazione visiva
Architettura	Progettazione 3D
Museo, gallerie e biblioteche	Archiviazione

Tab. 2: Strategie educative adottate per sviluppare le competenze in materia di “Informazione e data literacy” in diversi settori dell’Industria Creativa

4. Esigenze educative in tempo di pandemia

Per determinare se la diffusione della pandemia da COVID-19 abbia cambiato i bisogni educativi dei professionisti dell’Industria Creativa in termini di competenze digitali, sono stati presi in considerazione anche i risultati di ricerche di altri progetti europei sul tema. In particolare, alcuni risultati di un questionario del progetto *Tracce* (<https://tracce-project.eu/>) sono stati confrontati con i dati del questionario online DigiCulture (compilato nel 2019 da 147 stakeholder).

Il confronto dei risultati mostra che le cinque dimensioni della competenza digitale sono ancora definite come essenziali. Inoltre, l'ordine di importanza è lo stesso dal 2019 al 2021: *Comunicazione e Collaborazione*, *Creazione di contenuti digitali*, *Sicurezza*, *Informazione e data literacy* e *Problem Solving*. Guardando nel dettaglio le competenze specifiche, quelle definite in termini di necessità di miglioramento nei contesti di apprendimento per i professionisti del settore creativo e culturale sono più o meno le stesse nel periodo pre e post-pandemico, come riassunto nella tabella 3.

Dimensione delle competenze digitali	Competenze digitali che necessitano di un miglioramento e/o formazione (risultati DigiCulture, 2019)	Competenze digitali che necessitano di un miglioramento e/o formazione (risultati Tracce, 2021)
Informazione e data literacy	Gestire dati, informazioni e contenuti digitali (63,2%); Valutare dati, informazioni e contenuti digitali (61,8%); Navigare, cercare, filtrare dati, informazioni e contenuti digitali (36,1%).	Gestire dati, informazioni e contenuti digitali (63,7%); Valutare dati, informazioni e contenuti digitali (59,8%); Navigare, cercare, filtrare dati, informazioni e contenuti digitali (38,2%).
Comunicazione e collaborazione	Collaborare attraverso le tecnologie digitali (52,8%) Impegnarsi nella cittadinanza attraverso le tecnologie digitali (42,4%) Interagire attraverso le tecnologie digitali (38,9%) Condividere attraverso le tecnologie digitali (31,9%) Gestire l'identità digitale (27,1%) Netiquette (19,4%)	Collaborare attraverso le tecnologie digitali (47,5%) Impegnarsi nella cittadinanza attraverso le tecnologie digitali (44,6%) Interagire attraverso le tecnologie digitali (42,2%) Condividere attraverso le tecnologie digitali (33,3%) Gestire l'identità digitale (37,3%) Netiquette (16,2%)
Creazione di contenuti digitali	Sviluppare contenuti digitali (57,6%) Integrare e rielaborare i contenuti digitali (54,2%) Copyright e licenze (47,2%) Programmazione (27,1%)	Sviluppare i contenuti digitali (53,4%) Copyright e licenze (50,5%) Integrare e rielaborare i contenuti digitali (48,5%) Programmazione (33,3%)
Sicurezza	Proteggere i dati personali e la privacy (77,8%) Proteggere la salute e il benessere (35,4%) Proteggere i dispositivi (34,7%) Proteggere l'ambiente (34%)	Proteggere i dati personali e la privacy (76,5%) Proteggere la salute e il benessere (42,2%) Proteggere l'ambiente (41,7%) Proteggere i dispositivi (31,9%)

<p>Problem solving</p>	<p>Usare in modo creativo le tecnologie digitali (59,7%) Identificare i bisogni e le risposte tecnologiche (49,3%) Identificare le lacune di competenza digitale (38,2%) Risolvere i problemi tecnici (38,2%)</p>	<p>Usare in modo creativo le tecnologie digitali (62,3%) Identificare i bisogni e le risposte tecnologiche (43,6%) Identificare le lacune di competenza digitale (47,1%) Risolvere i problemi tecnici (37,7%)</p>
------------------------	--	--

Tab. 3: Competenze digitali. Risultati dai progetti DigiCulture e Tracce

5. Mooc per i professionisti delle industrie creative

A partire dall'analisi dei dati raccolti durante alcuni eventi moltiplicatori (EM) del progetto DigiCulture, sono state raccolte indicazioni utili, dagli stakeholder del settore creativo e culturale e dai partecipanti alle attività, su come progettare, realizzare e implementare al meglio i corsi online volti a sollecitare le competenze digitali nei professionisti dell'Industria Creativa.

In particolare, il primo EM, tenutosi a Napoli a maggio 2019, ha coinvolto i professionisti dei musei nella progettazione di MOOC per stimolare le competenze digitali. I dati dei 18 questionari compilati (età media dei partecipanti = 36 anni) rivelano che la collaborazione e la capacità di lavorare in gruppo online sono le competenze digitali da promuovere maggiormente, insieme al *Lifelong Learning* digitale. Secondo gli intervistati, la promozione delle competenze digitali nei dipendenti di un'azienda sostiene il lavoro di squadra di tutti i lavoratori e migliora anche la possibilità di formazione sul campo, nonché la creatività e la motivazione. Tra i suggerimenti dati, i partecipanti hanno indicato un'attenzione specifica alle attività di tutorato durante i corsi online, preferibilmente da attuare in modalità *blended*. In questo modo, coloro che hanno un livello inferiore di competenze digitali possono ricevere un supporto e una guida chiari e personalizzati durante tutto il corso online, evitando incomprensioni e confusione, e migliorando il loro grado di inclusione sociale.

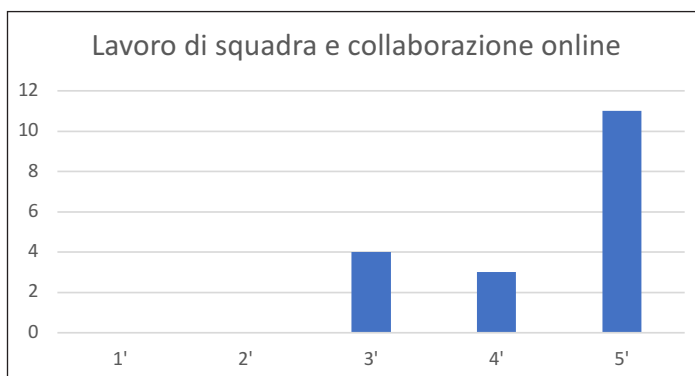


Fig. 1: Competenze digitali da sviluppare durante i corsi di DigiCulture

L'EM organizzato a Bruges durante la conferenza EDEN a Giugno 2019 ha implicato un'analisi SWOT del Syllabus dei moduli del MOOC DigiCulture: tali risultati possono essere presi in considerazione per fornire delle indicazioni generali sulla costruzione di percorsi educativi online destinati a professionisti del settore creativo e culturale. Le analisi dei dati raccolti evidenziano il bisogno di evitare contenuti troppo teorici, ma anche compiti troppo tecnici; risulta importante promuovere le competenze digitali in modo equilibrato, anche attraverso compiti online collaborativi che promuovano una comprensione profonda e critica degli strumenti. Inoltre, chiarire gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento del corso online, così come la presenza di una struttura coerente, sono definiti elementi essenziali della fase di progettazione e realizzazione di un MOOC destinato a professionisti del settore creativo e culturale.

6. Conclusioni

La situazione di emergenza didattica globale, causata dalla diffusione della pandemia di Covid-19, ha ulteriormente evidenziato l'urgenza di promuovere le competenze digitali tra i professionisti dell'Industria Creativa. I Musei, le Istituzioni Culturali, artisti e artigiani non hanno mai avuto bisogno come in questo periodo di usare strumenti digitali per pubblicizzare il loro lavoro e le loro istituzioni/aziende. Sollecitare le competenze digitali nei dipendenti del settore creativo

e culturale è quindi un'esigenza educativa estremamente importante, soprattutto nell'era contemporanea.

I risultati qui presentati dal progetto DigiCulture indicano le modalità educative maggiormente efficaci per progettare e realizzare percorsi di formazione a distanza per gli adulti che lavorano nel settore culturale. Come emerge dalle analisi effettuate, una forte connessione tra le competenze di *Informazione e data literacy* e di *Collaborazione e comunicazione* è evidenziata dai risultati dei questionari compilati dagli stakeholder partecipanti alla ricerca. Le competenze digitali sono spesso associate ad altre competenze del 21° secolo, come il Pensiero Critico, il lavoro di squadra e la creatività, favorendo così l'inclusione culturale e sociale degli studenti e sostengono le loro capacità cittadinanza in una prospettiva di apprendimento permanente.

Riferimenti bibliografici

- Commissione Europea (2017). Europe's Digital Progress Report EDPR 2017. Disponibile al link <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europes-digital-progress-report-2017>
- Commissione Europea (2018). Digital Education Action Plan. Disponibile al link <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:-FIN>
- Department for Culture, Media, and Sport (DCMS) (2013). Classifying and Measuring the Creative Industries Consultation on Proposed Changes. Disponibile al link https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/203296/Classifying_and_Measuring_the_Creative_Industries_Consultation_Paper_April_2013-final.pdf
- OECD (2018). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- Poce, A. (2019). Information and data literacy skills development in Creative Industries Adult Education: the DigiCulture project. *Pedagogia Oggi*, 17(2), pp. 184-201.
- Poce, A., Re, M.R. (2019). Guidelines for Digital Competences for Creative Industries. Disponibile al link <https://digidculture.eu/en/o1-3-guidelines-for-digital-competences-for-creative-industries/>
- UNESCO (2008). Culture in sustainable development: insights for the future implementation of Art. 13. Disponibile al link <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157287>

VI.

Valutazione autentica e attivismo: alcuni punti di contatto
Authentic evaluation and activism: some points of contact

Fabio Ardolino*IC San Nilo, Grottaferrata (RM)***Stefano Scippo***Sapienza Università di Roma***Abstract**

La riflessione sulla valutazione autentica ha messo in luce come la misurazione degli apprendimenti tramite test sia limitata e non possa valutare e accertare lo sviluppo di competenze. La soluzione proposta dall'approccio della valutazione autentica è una nuova valutazione (e una nuova didattica) basata su compiti autentici, multidimensionali e significativi per ciascuno studente. In questo articolo, si sottolinea come questo tipo di compiti sono molto simili, ad esempio, alle attività proposte dalla pedagogia e dalla pratica Montessori per diversi livelli dello sviluppo (dalla vita pratica, ai comandi, alle conferenze, eccetera). Inoltre, la valutazione autentica è coerente con un'organizzazione didattica molto simile a quella concepita da Ferriere, e a una valutazione con una funzione molto simile a quella immaginata da Dewey.

Reflection on authentic assessment highlighted how the measurement of learning through tests fails to account for everyone's competence. The proposed solution is new assessment (and a new didactic) based on authentic, different and meaningful tasks for each student. Here, it will be noted that these are, for example, tasks very similar to those proposed by Montessori (from practical life, to commands, to conferences, etc.). Moreover, authentic evaluation is consistent with a didactic organization very similar to that conceived by Ferriere, and an evaluation with a function very similar to the one imagined by Dewey.

Parole chiave: valutazione autentica; Montessori; compiti di realtà; attivismo.

Keywords: authentic evaluation; Montessori; authentic tasks; activism.

1. Introduzione: le ragioni di una valutazione autentica

Come sottolinea Bonazza (2015, p. 52), la scolarizzazione di massa ha reso necessario un ripensamento profondo dell'azione didattica e del sistema di valutazione. La sfida consisteva nel riuscire a passare da un modello di scuola di tipo elitistico, nel quale solo chi aveva un'elevata estrazione sociale poteva frequentare i gradi di istruzione superiori, a un modello globale nel quale chiunque doveva aver accesso all'intero sistema di istruzione. Ovviamente, anche il modello di valutazione scolastica doveva mutare per rendere possibile questo cambiamento, valorizzando le differenze individuali, cioè considerandole delle risorse e non dei limiti. Si trattava di superare l'uso della valutazione scolastica come strumento di riproduzione delle differenze sociali e, in tal senso, negli anni Settanta e Ottanta, gli studi di Campbell (1986), Cronbach (1982) e Stake (1974) misero in luce quanto fosse problematica la relazione tra differenze individuali e strumenti quantitativi. La domanda di fondo di questo nuovo filone di studi era: come si può capire cosa realmente uno studente sappia fare, se si propongono solamente o prevalentemente test carta e matita che, nel migliore dei casi, sono utili a fotografare un dato momento, una singola prestazione, ma non il livello di competenza raggiunto dal discente?

Sullo sfondo della questione valutativa c'è la questione relativa al modello di società che si vuole promuovere, e di conseguenza, al modello educativo e il tipo di competenze che il modello educativo stesso si prefigge di sviluppare. Come ricorda Corsini (2021, p. 116)

Cosa sono le competenze? Costituiscono un insieme di elementi economicamente spendibili sul mercato, esprimibili

nei termini di capitale umano e misurabili oggettivamente attraverso ranking meritocratici che misurano il tasso di competitività di individui, istituti, docenti e intere nazioni? Oppure, dal punto di vista pedagogico, rappresentano un patrimonio di processi incentrati sull'impiego attivo di quanto appreso al fine di sviluppare capacità di elaborazione critica e di intervento trasformativo sulla realtà culturale, sociale ed economica, e la cui valutazione, rifuggendo la retorica meritocratica di una misurazione gerarchica, oggettiva, normativa e puntuale, è intesa in funzione orientativa e basata su giudizi partecipati, intersoggettivi, criteriali e pluridimensionali?

Le due posizioni, inconciliabili, si rifanno a quelli che Baldacci (2014) identifica come due paradigmi distinti: la prima al paradigma del capitale umano, all'interno del quale l'educazione (o meglio l'istruzione) ha la finalità di sviluppare competenze necessarie al sistema produttivo; la seconda al paradigma dello sviluppo umano, nel quale «lo scopo della scuola è dotare gli individui delle competenze necessarie per espandere e realizzare le libertà sostanziali di cui godono come cittadini e come persone» (Ivi, 58).

All'interno del secondo paradigma, per rispondere alla questione valutativa, negli Stati Uniti, durante gli anni Novanta, si iniziò a parlare di valutazione autentica, un tipo di valutazione che cambia la prospettiva della valutazione stessa, perché non si basa più sul misurare l'abilità ma sul verificare il grado di competenza di un singolo alunno.

Senza dimenticare che «non esiste una forma valida di per sé di valutazione e [...] il ricorso esclusivo a un'unica modalità di accertamento (prove oggettive, interrogazioni, compiti di realtà) rappresenta una pericolosa inversione del rapporto tra mezzo (la valutazione) e fini (l'apprendimento)» (Corsini, 2021, p. 114), Wiggins (1998, p. 211, trad. nostra), uno dei principali studiosi della valutazione autentica, ne fornisce la seguente definizione:

c'è valutazione autentica quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte a dei test. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa appren-

diamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni reali.

Dunque, la valutazione è autentica quando esaminiamo direttamente le prestazioni degli studenti su compiti significativi. Si tratta di sostituire compiti uniformati, uguali per tutti, con prove che possano essere specifiche, calate in un contesto e cucite addosso allo studente, in modo da poter verificare il grado di competenza che egli ha raggiunto.

Una valutazione autentica presuppone dunque compiti autentici, ovvero quei compiti che, secondo Glatthorn (1999), sono significativi per l'alunno, frutto di uno sforzo che vede coinvolte numerose discipline e che tiene conto del percorso dell'alunno.

2. Compiti di realtà nell'attivismo montessoriano

Se volessimo accostare le idee di questo approccio valutativo (e didattico) alle idee dell'attivismo, si potrebbe partire già da Montessori (2000/1916), nella cui pedagogia la valutazione, attraverso l'osservazione sistematica, ha un ruolo importante perché risulta essenziale sapere lo stato del percorso di ogni singolo alunno. Il percorso di apprendimento, nell'idea della pedagogista, avviene per "esplosioni" che non seguono tempi prestabiliti. È quindi impensabile usare prove di verifica uguali per tutti e serve immaginare prove che possano essere adatte al percorso individuale. L'alunno, con l'aiuto del materiale strutturato, viene portato a costruire da sé le proprie prove, testando le proprie conoscenze con il controllo autonomo dell'errore. Non è un caso se, in quest'ottica, molte delle attività realizzate dai bambini nelle scuole Montessori, dai comandi alle letture interpretate, dall'invio di lettere fino alla preparazione e presentazione di conferenze su temi da loro stessi scelti e studiati, siano molto simili ai "compiti autentici".

Come dice Pesci, l'idea di fondo della pedagogia montessoriana è "la libertà come metodo e l'autonomia come fine dell'educazione". Questa autonomia è conquistata e praticata sin da piccolissimi, sin

dal nido, con tutta una serie di attività che Montessori chiamava attività di vita pratica. I telai delle allacciature sono materiali coi quali i bambini imparano ad allacciare lacci, aprire e chiudere bottoni, cerniere, fibbie, automatici, eccetera, per poi farlo davvero coi propri zainetti, vestiti, grembiuli. Allacciare le scarpe per un bimbo della scuola dell'infanzia è un compito autentico, significativo, perché gli fa conquistare la propria autonomia.

Stesso discorso vale per i compiti legati all'alimentazione. I bambini vogliono essere autonomi, ed è per questo che imparano volentieri a sbucciare un frutto, anche usando coltelli o arnesi che, normalmente, non daremo mai in mano a dei piccoli, perché abbiamo paura che si facciano male. Ma se diamo loro fiducia, e tramite un'istruzione fatta di movimenti lenti, precisi, attenti, insegniamo loro a usare questi strumenti, ecco che i bimbi imparano presto a fare molte cose da soli, come preparare una spremuta d'arancia, riempirsi il bicchiere. Chiaramente, c'è un momento giusto per qualsiasi attività. Montessori li chiamava "periodi sensibili", cioè delle fasi dello sviluppo in cui si prova interesse per certe attività e non per altre.

Ad esempio, l'attività dei travasi è un'attività per cui i bimbi provano un grande interesse generalmente tra i 15 e i 36 mesi. Bisogna cogliere l'interesse quando c'è. Un bimbo della primaria non è più interessato a fare travasi, ma non è detto che abbia imparato a farlo bene.

Se si sfrutta il periodo sensibile, certe abilità e certe abitudini restano anche dopo, come quella di spazzare a terra, o apparecchiare un tavolo. Anche alla primaria, nelle scuole Montessori, queste sono attività che i bambini fanno quotidianamente: e sono compiti di realtà, perché per preparare un tavolo bisogna contare quanti saranno i commensali, misurare la distanza tra le piatte, comunicare con gli altri camerieri il da farsi usando le parole giuste. C'è aritmetica, geometria, linguaggio.

Tra l'infanzia e la primaria ci sono molti compiti di realtà: ad esempio, poiché il materiale è comune e bisogna averne cura, ogni giorno a fine giornata qualcuno ha il compito di contare tutte le matite, le gomme, i temperini, per controllare che ci siano tutti e siano in buono stato.

Un'altra attività tipica del periodo in cui si impara a scrivere è l'uso di una casella di posta in classe, con la quale i bambini si scambiano delle lettere. E c'è qualcuno che ha l'incarico di postino. L'idea della corrispondenza scolastica, non solo tra le mura dell'aula, è un'idea che usava anche Freinet con grande successo, e che usano ancora oggi gli insegnanti dei movimenti freinetiani in tutto il mondo.

Nella pedagogia Montessori si dà molta importanza anche alle uscite: i bambini studiano il territorio da visitare, scelgono i luoghi d'interesse, preparano percorsi, e preparano la valigia o lo zainetto selezionando gli oggetti da portare.

Poi, quando si è più grandi e le attività si fanno più astratte, continuano ad esserci compiti di realtà. Una tipica attività Montessori è quella delle conferenze. I bambini fanno una ricerca su un argomento di loro interesse, l'insegnante fornisce loro del materiale di studio, e poi loro preparano e realizzano una vera e propria conferenza per condividere quello che hanno scoperto con gli altri.

3. Un esempio di valutazione autentica in una classe primaria Montessori

Quando nel 2014 apriamo una sezione a didattica differenziata Montessori all'interno dell'I.C. San Nilo di Grottaferrata ci sembrava chiaro come il problema della valutazione fosse qualcosa da dover affrontare e cercare di risolvere. L'idea era quella di implementare un curriculum che tenesse fermi, come principi chiave, i capisaldi di questo approccio pedagogico, senza precludersi tuttavia aperture a diversi approcci e metodologie che fossero complementari.

I capisaldi che avevamo deciso di considerare non discutibili erano la libera scelta del materiale, l'assenza di libri di testo comuni per tutti, e la disponibilità nelle aule (e l'uso) di materiale di sviluppo strutturato e autocorrettivo.

Quest'ultimo punto mise la valutazione al centro del percorso, perché l'intento era quello di sviluppare una spiccata componente metacognitiva negli alunni, cercando di consolidare la loro propensione a riconoscere i punti su cui era necessario lavorare e le attività

che risultavano invece più semplici e comprensibili. Le attività dovevano essere gestibili dagli alunni, e anche il controllo dell'errore doveva essere facilmente intuito dai bambini dopo la prima presentazione del materiale di sviluppo.

Molta attenzione doveva essere prestata alle modalità con cui gli alunni decidevano di indirizzare il proprio percorso e come valutare le prestazioni che fornivano, tenendo chiaro l'effetto che questo poteva avere sulla loro motivazione ad apprendere. Le ricerche e gli studi di R. Butler (1995) e di Hattie (2009) sono state la guida per decidere cosa fare e come mettere in atto strategie adatte agli alunni che avevamo davanti.

La soluzione adottata ha cercato di realizzare una mediazione tra la possibilità degli alunni di scegliere l'attività con cui cimentarsi (la libera scelta montessoriana) e la necessità di avere un controllo del proprio percorso.

All'inizio di ogni mese veniva chiesto agli alunni di osservare i lavori svolti (non avendo quaderni personali i lavori erano riposti all'interno di una "buchetta", rilegati in libricini di lavori simili). In seguito, si svolgeva un colloquio con uno/a degli insegnanti per creare un libricino degli obiettivi del mese. Questo libricino altro non era che una rubrica di valutazione, elaborata in base alle esigenze e alla percezione di competenza dell'alunno. Ovviamente ogni libricino era mediato con l'insegnante e poteva contenere da un minimo di tre ad un massimo di sei obiettivi su cui il bambino si impegnava a lavorare. Questi obiettivi dovevano essere coerenti con il percorso di sviluppo (un alunno che ancora non aveva affrontato le addizioni statiche non poteva inserire la moltiplicazione a due cifre) e avere dei livelli chiaramente misurabili di realizzazione dello stesso.

Ad esempio, un alunno poteva decidere di porsi come obiettivo del mese esercitarsi con le diverse operazioni. Insieme all'insegnante si decideva quale fosse la soglia minima per cui l'obiettivo si potesse dire raggiunto e da lì si creava una rubrica come da esempio.

Tipo di obiettivo	Parzialmente raggiunto	Raggiunto	Raggiunto e superato	Raggiunto!
Esercitarsi con le operazioni	meno di 6 operazioni alla settimana	dalle 6 alle 10 operazioni a settimana	dalle 10 alle 15 operazioni a settimana	più di 15 operazioni

Tab.1: Esempio di rubrica

Molto importante era fissare obiettivi realistici e raggiungibili per l'alunno in modo da non sminuire la sua percezione di capacità. Nel corso degli anni si è rivelato molto interessante capire come alunni che erano abili in un determinato compito alcune volte si sentissero meno capaci. Questa strategia permetteva loro di avvicinarsi alle loro aspettative e alla loro percezione, rapportandosi in seguito con la realtà.

Questo strumento si è rivelato estremamente utile nel corso dei quattro anni di utilizzo (l'ultimo anno a causa delle restrizioni da Covid e della confusione generata dal primo periodo di DAD si è deciso di attuare un approccio differente). Gli alunni erano sempre a conoscenza del punto del percorso in cui si trovavano, erano consapevoli dei loro punti forti e dei loro punti di debolezza. Molto importante era anche far conoscere agli alunni le aspettative che gli insegnanti avevano sul loro percorso, in quanto queste erano esplicitate e controllate periodicamente.

Un'altra opportunità che gli alunni avevano era la raccolta dei lavori da loro ritenuti significativi in un portfolio annuale. Queste fotografie erano indispensabili per rendere evidente l'evoluzione del processo di apprendimento, attraverso dei lavori non scelti dall'insegnante ma dal discente. L'esigenza di strutturare il portfolio in questo modo nasceva dalla riflessione che, una serie di lavori scanditi nel tempo erano fondamentali in assenza di quaderni personali dell'alunno. Per noi, il portfolio era una raccolta finalizzata di prestazioni dello studente che documentava l'impegno, il progresso e il successo durante un tempo prolungato. Era composto da lavori selezionati dallo studente e includeva sia una riflessione dello studente sulle sue prestazioni sia commenti da parte dell'insegnante sulla riflessione e sul lavoro dello studente. Dimostrava che cosa uno stu-

dente fosse in grado di fare con la conoscenza e con le abilità di cui disponeva e quanto reali fossero le sue attitudini al lavoro. Era un modo per suddividere il progresso dello studente su una varietà di tipi di accertamenti lungo l'anno.

4. Conclusioni: altri punti di contatto tra valutazione autentica e attivismo

L'esempio riportato, realizzato in una scuola Montessori, potrebbe essere coerente con molti altri approcci di base attivistica. Infatti, a pochi anni di distanza dalle prime pubblicazioni di Maria Montessori, nel quindicesimo numero di *Pour l'Ère Nouvelle*, Ferriere (1925) pose chiaramente il problema di come poter seguire in maniera attiva e partecipata il percorso dei propri studenti e propose diverse soluzioni. Nel primo punto della sezione Organizzazione possiamo leggere quanto segue.

La Scuola nuova fa ricorso al lavoro individuale degli allievi.

- A. Ricerca di documenti (nei fatti, nei libri, nei giornali, nei musei).
- B. Classificazione dei documenti (raccoltori per categoria, schede, elenchi).
- C. Elaborazione individuale dei documenti (quaderni illustrati, ordine logico degli argomenti, lavori personali, conferenze).

Infine, anche Dewey (1973/1938) sostiene che una valutazione centrata sull'alunno ha bisogno di costruire una sua valutazione originale, con strumenti maneggiati dagli alunni e condivisi con loro dove la risposta esatta non va riconosciuta ma cercata e scoperta, usando uno sguardo vigile e attento sulla realtà e sul contesto. Gli studenti dovranno costruire le risposte selezionando fonti e ragionando sui dati, impiegando le conoscenze disciplinari per organizzare l'esperienza attuale.

In conclusione, i punti di contatto tra le idee dell'attivismo e le più recenti proposte del movimento sulla valutazione autentica sono molti, e suggeriscono l'idea che sia possibile un recupero dei principi

fondanti e di alcune soluzioni formulate durante una straordinaria stagione della ricerca pedagogica, che a nostro avviso non può e non deve essere rimossa o restare confinata nell'ambito della pura memoria storica senza lasciti concreti ed ancora validi.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonazza, V. (2015). Valutazione formativa e qualità dell'istruzione. Cinquant'anni di ricerca educativa, *Giornale di pedagogia critica*, IV, 2, 49-71.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of tasks and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 261-273.
- Campbell, D., T. (1986). Relabeling internal and external validity for applied social sciences. In W., M., K. Trochim (ed.). *Advances in Quasi-Experimental Design and Analysis. New Directions for Program Evaluation*, no 31. San Francisco: Jossey-Bass, Fall 1986.
- Corsini, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *Lospite ingrato*, 9, 111-119.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Progress*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Op. Orig. *Experience and Education*, Indianapolis: Kappa Delta Pi, 1938).
- Ferrière, A. (1925). L'École nouvelle et le Bureau international des Écoles Nouvelles. *Pour l'Ère Nouvelle, Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 4 Année, n. 15., 4-8.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*, Eye on Education New York: Larchmont.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2009). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- Montessori, M. (2000) *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Stake, R. (1974). Program evaluation: Particularly responsive evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, [S.l.], v. 7, n. 15, p. 180-201.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey – Bass Publisher.

VII.

Educazione alla sostenibilità come educazione armoniosa. Le rappresentazioni di un campione di famiglie*

Sustainability education as a harmonious education. The representations of a sample of families.

Salvatore Patera

Università degli Studi Internazionali di Roma

Ezio Del Gottardo

Università degli Studi di Foggia

Abstract

Le attuali linea di ricerca per l'educazione dell'infanzia evidenziano un ripensamento dei contesti educativi di tipo formale in ragione anche delle potenzialità educative dell'extra-scuola. Tornano frequenti i riferimenti al richiamo alla natura, alla sostenibilità e all'agire armonioso. Tali riferimenti mettono al centro la "naturalità" dei contesti educativi coerentemente ai 30 punti di Ferrière. Il costruito di educazione armoniosa, infatti, supera l'indicazione del personalismo pedagogico del Novecento in quanto richiama la totalità, l'integrità e l'integralità della persona aggiungendo, al contempo, una sostanziale componente di dinamicità e di equilibrio nelle relazioni soggetti-contesti. Diviene quindi centrale l'orientamento dinamico che permette di ipotizzare un completamento del costruito di educazione alla sostenibilità in considerazione dell'argomentazione qui sostenuta: educazione armoniosa ed educazione alla sostenibilità: due facce della stessa medaglia. Per rispondere alla domanda di ricerca sottesa a tale argomentazione è stato condotta una ricerca qualitativa esplorativa con 72 interviste semi-strutturate a famiglie che vivono il contesto di AgriBimbi, associazione salen-

* La stesura del contributo è stata condotta congiuntamente dai due autori quantunque a Salvatore Patera sono attribuiti i paragrafi: "2. Metodologia" e "3. Risultati" e a Ezio Del Gottardo sono attribuiti i paragrafi: "1. Inquadramento teorico" e "4. Discussione". A entrambi gli autori è attribuito il paragrafo "5. Conclusioni".

tina che si occupa di percorsi esperienziali in natura per bambini/e dai 3 ai 6 anni. I risultati offrono indicazioni per un ripensamento delle attività educative nella scuola dell'infanzia nella prospettiva dell'agire armonioso e dell'educazione alla sostenibilità coerentemente ai principi dell'Éducation nouvelle.

Current researches in early childhood education highlights a re-thinking of formal educational contexts also due to the educational potential of extra-school. There are frequent references to “nature and sustainability” and “harmonious acting” underlying the “naturalness” of the educational contexts consistently with Ferrière’s 30 points. The theorization of harmonious education goes beyond the indication of pedagogical personalism of the twentieth century recalling the totality, integrity and wholeness of the person while adding a substantial component of dynamism and balance in the relationship people-context. The dynamic orientation allows hypothesizing a successful completion of the issue of education for sustainability in consideration of the argument here discussed: harmonious education and education for sustainability are two sides of the same coin. In order to answer the research question underlying this issue, an exploratory qualitative research was carried out through 72 semi-structured interviews to families belonging to AgriBimbi, a Salento association working on experiential activities in nature for children aged 3 to 6 years. The results give back recommendations for rethinking educational activities in early childhood education taking into account both harmonious acting and education for sustainability consistently with the principles of the Éducation Nouvelle.

Parole chiave: educazione armoniosa; educazione alla sostenibilità; prima infanzia; ricerca qualitativa.

Keywords: harmonious education; sustainability education; early childhood; qualitative research.

1. Inquadramento teorico

Nello studio del rapporto fra ambiente e formazione umana prende sempre più rilievo l'urgenza di individuare pratiche e dispositivi che educino un pensiero ecologico, inclusivo, solidale; un pensiero del-

l'interconnessione fra natura e cultura, fra idee e forme dell'immaginario (Perla, 2015).

Nello specifico, le attuali linea di ricerca nell'ambito dell'educazione dell'infanzia evidenziano un profondo ripensamento dei contesti educativi di tipo formale in ragione anche delle potenzialità educative connesse all'extra-scuola (Grange Sergi, Bobbio, 2011; Valbusa, Mortari, 2017, Scarinci, 2020). In questa direzione, tornano frequenti i riferimenti a due aspetti che meritano di essere esaminati per comprendere in maniera approfondita il senso di tale ripensamento e le possibili linee d'azione. Il primo aspetto concerne il *richiamo alla natura e alla sostenibilità*, mentre, il secondo, rimanda alla consapevolezza teorica e metodologica inerente l'*agire armonioso* (Paparella, 2014).

L'idea centrale alla base di questi due aspetti è la "naturalità" dei contesti educativi presente anche nel terzo dei 30 punti di Ferrière (Ferrière, 1925, p. 4).

L'attualità di Ferrière e i continui richiami al suo pensiero trovano coerenza in ragione sia dei possibili rischi di artificialismo insiti nelle coordinate culturali contemporanee sia delle polemiche sulla descolarizzazione, le quali alimentano lo stereotipo della scuola confinata in una cornice di evidente – presunta o accertata – innaturalità.

A tal proposito, alcuni autori asseriscono che l'artificialità della scuola non si situa tanto nei possibili limiti strutturali e organizzativi quanto nella sua lontananza dalla società (Petruzzelli, 2004). Tale riflessione può alimentare il rischio di percepire la scuola come luogo in cui ciò che avviene nel mondo è solo raccontato e spiegato ma non viene vissuto. A nostro parere, più ci si affanna a pensare la scuola come palestra per imparare a stare nel mondo più si sovraccarica la scuola di artificialismo e, in taluni casi, di propensione all'insuccesso (Paparella, 2012). Non c'è modo migliore per imparare a fare quel che la vita domani ci chiederà se non imparando a fare bene quel che la vita già oggi ci chiede (Del Gottardo, 2019).

La tesi principale di questo contributo è quindi: educazione armoniosa ed educazione alla sostenibilità sono due facce della stessa medaglia.

Una tesi già presente nel "sapere diffuso" e che si può riscontrare nelle molteplici iniziative di partecipazione "dal basso" delle famiglie

nella creazione di centri educativi per l'infanzia presenti su tutto il territorio nazionale come ad esempio il Comitato Nazionale Promotore per l'Educazione in Natura. Da tali premesse prende avvio un lavoro di ricerca esplorativa di tipo qualitativo che ha raccolto e analizzato un corpus testuale di interviste semi-strutturate a 72 famiglie che vivono il contesto dell'Associazione di Promozione Sociale AgriBimbi in provincia di Lecce (Galatina), attiva nella progettazione e realizzazione di percorsi esperienziali in natura per bambini/e dai 3 ai 6 anni. I risultati prodotti offrono piste di riflessione teorica e di azione didattica per una possibile proposta di rivisitazione delle attività educative nella scuola dell'infanzia nella prospettiva dell'agire armonioso e dell'educazione alla sostenibilità in coerenza con i principi dell'educazione nuova.

2. Metodologia

Rispetto alla scelta della metodologia utilizzata, dal nostro punto di vista, la ricerca educativa trova la sua ragione fondativa nel bisogno di orientare al meglio la pratica (Dewey, 1951) assumendo una funzione trasformativa in relazione alla consapevolezza che i soggetti coinvolti possono maturare a partire da quanto emerso dai risultati della ricerca stessa (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020).

La ricerca educativa, quindi, risponde al bisogno di esplorare e di comprendere la realtà fornendo altresì indicazioni operative che possano contribuire ad aprire una riflessione e una consapevolezza circa le possibili trasformazioni realizzabili per il contesto e per gli attori con i quali si struttura un percorso di ricerca (Fabbri, 1994).

L'importanza del fare ricerca educativa nei servizi per l'infanzia, in particolare, è riferita alla possibilità di migliorare la consapevolezza degli attori (educatori, famiglie, stakeholder) circa le pratiche educative e le pedagogie sottese a tali pratiche per riorientarle nella prospettiva della valutazione formativa (Bondioli, Ferrari, 2004).

Da un punto vista metodologico, si è inteso esplorare la conoscenza situata dello specifico contesto (Bruner, 1997) di "AgriBimbi", in riferimento alle rappresentazioni di 72 famiglie che partecipano insieme ai propri figli alle attività educative proposte da tale associa-

zione. Ciò ha permesso di comprendere il modo in cui esse concepiscono l'esperienza di educazione in cui *in primis* i loro figli e poi anche loro sono coinvolti esplicitando il loro modo di concepire quel particolare contesto culturale, le sue pratiche educative e i suoi scopi espliciti e impliciti (Bruner, 1992).

Ciò rappresenta un'opportunità euristica per cogliere il loro punto di vista situato e culturale su quel contesto offrendo, altresì spunti di riflessione in chiave pedagogica ed educativa nei servizi educativi per l'infanzia.

In ragione di tali premesse si riporta l'obiettivo di ricerca: a partire dal punto di vista di 72 famiglie coinvolte con i propri figli in un'esperienza educativa per l'infanzia quale contributo è possibile fornire alla riflessione pedagogica e alle pratiche educative esperienziali realizzate in natura?

La domanda di ricerca è così formulata: a quali condizioni i temi dell'educazione armoniosa e dell'educazione alla sostenibilità possono intendersi come due facce della stessa medaglia?

Da un punto di vista metodologico si è utilizzato lo studio di caso (Yin, 2003) per esplorare il contesto educativo oggetto della ricerca. La dimensione culturale e situata che caratterizza lo specifico metodologico dello studio di caso rimanda a una scelta strategica quando si intenda esplorare un fenomeno poco conosciuto, sul quale il ricercatore non ha modo di controllare le variabili e quando il tipo di domanda di ricerca si esprima nella forma quale, cosa, dove, perché, come. La conoscenza prodotta dallo studio di caso, infatti, permette di tenere insieme tanto il sapere pedagogico quanto l'azione professionale in ragione di riflessioni a valenza trasformativa insite nello studio di un particolare contesto. Lo studio di caso (Merriam, 1988; Basseg, 2003) risulta ancor più appropriato in ragione dell'utilizzo di una metodologia di ricerca qualitativa: «attività situata, che colloca l'osservazione nella realtà: si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità» (Denzin, Lincoln, 1994; p. 3).

La ricerca qualitativa permette di cogliere le culture locali dei soggetti in un particolare contesto attraverso l'esplicitazione di rappresentazioni e pratiche (Trincherò, 2002; Cecconi, 2002). Inoltre, può rendere conto del punto di vista situato di alcuni soggetti rispetto a

un tema come quello proposto, attraverso la ricostruzione discorsiva delle rappresentazioni e delle pratiche quotidiane dei soggetti comunque esplorate attraverso una traccia di intervista (Bruner, 1992; 1997).

In ragione di ciò, è stata utilizzata l'intervista semi-strutturata (Bichi, 2002, Zammuner, 1998) che ha esplorato 3 nuclei tematici in relazione all'obiettivo e alla domanda di ricerca:

- Motivazioni alla base dell'iscrizione di figli/e ad Agribimbi;
- Opinioni sui guadagni formativi riconosciuti in figli/figlie;
- Suggestimenti per migliorare pratiche educative di AgriBimbi.

È stato utilizzato un campionamento finalizzato (non probabilistico) di 72 adulti che negli ultimi due a.s. hanno iscritto i propri figli ai percorsi educativi di AgriBimbi selezionando i partecipanti sia in ragione della facilità di accesso da parte del ricercatore sia in quanto reputati conoscitori del tema per quel particolare contesto (Patton, 2015). I criteri di inclusione dei soggetti nel campione sono: genitore di figli che hanno frequentato Agribimbi; frequenza dei bambini nei due a.s.; disponibilità a partecipare alla ricerca. La strategia di selezione risponde al metodo del campione di convenienza.

I tempi della ricerca: Costruzione dello strumento, pilotaggio e ricalibratura: 08-09/2020; Realizzazione interviste: 05-2020/05-2021; Analisi dei dati: 07-08/2021; Restituzione dei risultati e validazione: 09-19/2021.

Unità di analisi è il corpus testuale di 72 interviste. La costruzione del corpus ha seguito le fasi di raccolta, trattamento e costruzione della base empirica a partire dalla trascrizione delle interviste (Kvale, 2007).

La strategia di analisi è esplorativa con approccio induttivo non guidato dalla teoria e orientato al contesto della scoperta (Guba, Lincoln, 1989; Silverman, 2016). La metodologia di analisi è interpretativa (Richards, 2005) con tecnica di analisi "Thematic Coding" (Creswell, 2014; Kuckartz, 2014) così strutturata: lettura del corpus, individuazione dei *subcodici* tematici, raggruppamento di questi in *codici tematici superiori* (CTS) e successiva costruzione delle *categorie interpretative*.

I risultati sono stati validati sia sui 5 criteri di qualità della ricerca qualitativa (credibilità, trasferibilità, affidabilità, autenticità, confermabilità) (Seale, 1999) sia attraverso due specifiche fasi: (Creswell, Miller, 2000):

- *Collaboration* (fase iniziale, riferita alla progettazione dello strumento e al suo pilotaggio);
- *Member checking* (fase finale, a seguito della produzione e della restituzione dei risultati).

Per ragioni di spazio non riportiamo il dettaglio della procedura di valutazione della qualità della ricerca qualitativa né della validazione dei risultati.

3. Risultati

L'analisi con *coding tematico* sul corpus testuale delle interviste (Patera, 2020) è esitata nella costruzione dei codici tematici superiori (CTS) i quali raggruppano i 21 subcodici con cui sono stati etichettati gli estratti del corpus. Successivamente sono state costruite le categorie interpretative analizzate nel paragrafo successivo. La tabella 1 riporta l'esito del coding tematico: nella prima colonna sono presenti i codici tematici superiori, nella seconda colonna i subcodici e nella terza e quarta colonna rispettivamente il numero di segmenti codificati in tutti i documenti in valore assoluto e percentuale. Nell'ultima colonna, invece, si riporta in quanti documenti sono stati rinvenuti i singoli subcodici con i quali è stato etichettato il corpus.

Panel 6 | Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo

Codici Tematici Superiori	Subcodici	Segmenti codificati in tutti i documenti (N.)	Segmenti codificati nei documenti (%)	Documenti (N.)
Proposta educativa	Spazi di apprendimento reali e non artificiali	82	6,0	71
	Relazione autentica con il contesto naturale	80	5,9	70
	Predominanza prima del fare e poi del dire	78	5,7	69
	Dimensione esperienziale ed esplorativa in natura	77	5,6	69
	Dimensione socio-culturale dell'orto	77	5,6	69
	Offerta educativa: sinergia tra corpo, mente, emozioni	75	5,5	70
	Gioco spontaneo e gioco strutturato all'aperto	64	4,7	57
	Utilizzo oggetti e materiali non convenzionali	52	3,8	50
	Educazione ambientale come ordine delle cose nel mondo	47	3,4	41
TOT CTS		632	46,2	n/a
Guadagni formativi	Aumento dell'autostima di figli/e	70	5,1	60
	Stato emotivo positivo di figli/e	69	5,0	58
	Consapevolezza dei limiti e autonomia nei/nelle figli/e	69	5,0	58
	Incremento di creatività e inventiva di figli/e	61	4,5	57
	Ridotto interesse nell'uso del cellulare di figli/e	59	4,3	51
	Potenziamento di aspetti legati alla corporeità di figli/e	50	3,7	40
	Propensione alla socialità e alla relazione di figli/e	49	3,6	48
TOT CTS		427	31,2	n/a
Rapporto scuola-famiglia-territorio	Elevata attenzione all'armonia tra scuola-famiglia	72	5,3	50
	Presenza di attività formative con e per le famiglie	66	4,8	46
	Condivisione delle attività della scuola con le famiglie	65	4,8	44
	Supporto tecnico e psico-pedagogico alle famiglie	59	4,3	40
	Coinvolgimento realtà locali in progettazione educativa	46	3,4	40
TOT CTS		308	22,5	n/a
TOTALE		1367	100	n/a

Tab. 1: Coding tematico su corpus testuale

In sintesi, dalla tabella 1 si evince che:

- Il corpus delle interviste è stato codificato con 1367 estratti reputati significativi ai fini dell'analisi;
- Sono stati prodotti 3 CTS che saturano qualitativamente l'interpretazione del corpus rispetto all'obiettivo e alla domanda di ricerca;
- I CTS riportati in ordine di saturazione quantitativa (segmenti codificati nel corpus in valore assoluto e percentuale) sono: "proposta educativa" (46,2%); "guadagni formativi" (31,2%) e "rapporto scuola-famiglia-territorio" (22,5%);
- La distribuzione dei sub-codici nell'intero corpus delle interviste è pressoché omogeneo (Media = 4,7).

Le categorie interpretative prodotte sono state formulate in ragione dei subcodici e dei CTS esplicitando, al contempo, gli estratti significativi che saturano ciascuna categoria interpretativa.

4. Discussione e conclusioni

Dall'analisi emergono tre categorie interpretative che rappresentano altrettanti criteri per un'educazione armoniosa.

Rispetto a "proposta educativa" ci si riferisce all'ecologia affettiva come compito educativo ineludibile. L'ecologia affettiva è «lo studio delle relazioni insieme affettive e cognitive che gli esseri umani instaurano con il mondo vivente e non vivente» (Barbiero, 2017, p. 24). Educare all'ecologia affettiva, significa creare le condizioni affinché un bambino/a o un adulto possa affinare la propria capacità di comprensione del mondo naturale sviluppando, nel contempo, affettività, consapevolezza e intelligenza naturalistica.

L'esperire a contatto con la natura, in dialogo con quanto la vita dei campi propone, offre ai bambini/e la possibilità di notare una molteplicità di rapporti e di relazioni. Come aveva annotato Lombardo Radice, non è tanto importante l'albero, o una parte di esso, ma il bosco ovvero «tutto quell'insieme di vita che è il bosco» (Lombardo Radice, 1954, p. 64).

In riferimento a “guadagni formativi”, i bambini sono impegnati nell’esplorazione del mondo imparando a diventare padroni di sé stessi piuttosto che delle cose. Si prendono cura delle persone e degli oggetti, delle piante e degli animali, dei riti della quotidianità (lavarsi, apparecchiare tavola, mettere in ordine gli oggetti utilizzati, organizzare la “galleria d’arte” dove trovano collocazione gli artefatti creati durante le attività, ecc).

Grazie a queste azioni il/la bambino/a compie esercizi di: seriazione, classificazione e distribuzione; ha la possibilità di: compiere le sue scelte, creare le sue teorie “ingenuè” sul mondo, riempire di contenuti la sua vita operosa, collaborativa, solidale; esercitarsi nell’uso del linguaggio denotativo e connotativo e imparare a leggere i contesti e i relativi sistemi di regole.

Su “rapporto scuola, famiglia, territorio” si evince che la qualità educativa del servizio si misura nella sua capacità di costituirsi a laboratorio di formazione di bambini/e e adulti in un gioco di scambi nel quale idee di bambino, pratiche educative, organizzazione ambientale sono continuamente discusse e verificate. In linea con questa idea di servizio educativo il percorso di specializzazione educativa deve essere il frutto di un lavoro condiviso tra ricercatori, coordinatori, operatori, responsabili istituzionali, attori locali.

Per specializzazione si intende l’adozione da parte del servizio di un “modello e metodo educativo” concordato e rispondente ai bisogni educativi di tutti gli attori sociali che partecipano al servizio: bambini, famiglie, operatori, responsabili istituzionali, stakeholder locali. Da ciò conseguono due fatti che incidono nella costruzione di indicatori e nella loro organizzazione in sistema. Da un lato, gli indicatori non rappresentano esclusivamente variabili fenomeniche e osservabili ma anche dimensioni inerenti vissuti, immagini, motivazioni e aspettative. Dall’altro, bambini, educatori e famiglie hanno un’importanza cruciale in tale sistema, in quanto soggetti dotati di diritti nei confronti del centro educativo. Nel caso preso in esame, la specializzazione si configura in relazione a una esperienza dietro e a supporto della quale vi è una comunità di persone che condividono una cultura. Un ulteriore aspetto saliente che emerge dalle considerazioni espresse dalle famiglie è l’idea che essi hanno del servizio educativo: «un luogo di incontro e confronto tra famiglie ed educatori» (INT_21).

È ormai compiuto quel percorso che ha trasformato la originaria funzione socio assistenziale dei servizi educativi in “funzione socio-educativa”. Infatti, dedicare attenzione ai processi di crescita dei bambini non significa escludere le famiglie dalla vita del servizio. Il concetto di “circolarità reciproca” tra servizi educativi e famiglie rimanda all’importanza del vissuto di una certa continuità tra l’esperienza familiare e quella educativa.

5. Discussione e conclusioni

Dalla ricerca emerge che l’educazione è armoniosa quando (e se) riesce a stabilire una condizione di armonia fra il bambino e il mondo, giustappunto sostenibile. Si tratta sicuramente di conferire armonia e quindi totalità ed equilibrio alle sollecitazioni che raggiungono bambini e adulti, ma si tratta anche di impegnarli nell’elaborazione di un atteggiamento produttivo di armonia e di integrazione sia in relazione a se stesso sia in relazione al contesto co-prodotto da una cultura condivisa tra diversi soggetti che prendono parte al servizio educativo.

Riferimenti bibliografici

- Barbiero, G. (2017). *Ecologia affettiva*, Milano: Mondadori.
- Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann & J. Pratt (Eds.), *Educational research in practice: Making sense of methodology* (pp. 111-123). New York: Continuum.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bobbio, A. & Grange Sergi, T., (ed.), (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia*. La Scuola: Brescia.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

- Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: FrancoAngeli.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Del Gottardo, E. (2013). Empowerment evaluation e cultura della valutazione. Attività di monitoraggio e valutazione del Progetto Bilingue Asilo nido di Saint-Christophe/Quart/Brissogne. In T. Grange Sergi (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: Edizioni ETS.
- Del Gottardo, E. (2019). *AgriBimbi: presupposti pedagogici e criteri di progettazione educative*. In M.G. Simone (ed.), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbi, L. (1994). *Ricerca pedagogica e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Ferrière, A. (1925). *Caractéristique des Écoles nouvelles*. In Pour l'ère nouvelle, revue internationale d'éducation nouvelle, 4 Année, n. 15.
- Grange Sergi, T. (ed), (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: Edizioni ETS.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London: Sage Publications.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications.
- Lombardo Radice, G. (1954). *Didattica viva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mortari, L. Valbusa F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51-62.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Giapeto.
- Paparella, N. (2014). Mente cuore, mani nella esperienza educativa della scuola dell'infanzia. In N. Paparella (ed.), *Mente, cuore, mani. Il messaggio di Francesco e la scuola dell'infanzia*. Roma: La Goliardica.
- Patera, S. (2020). L'esplorazione delle pratiche pedagogico-didattiche dei

- docenti. La ricerca di Guayaquil (Ecuador). In P. Ellerani, & S. Patera (2020). *Il modello pedagogico-didattico "espansivo" delle scuole salesiane in Ecuador. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti. Dall'implicito all'esplicito*. Roma: Armando.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Perla, L. (2015). Dare voce ai diritti della terra. Traiettorie metodologiche di eco-scrittura. In Aa. VV., *L'educazione nella crisi del Welfare State*. LIII Convegno Scholé. Brescia: la Scuola.
- Petruzzelli, P. (2004). *Edutainment e processi educativi. Evoluzione e cambiamento dei luoghi e delle modalità educative*. Edizioni Dal Sud: Bari.
- Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Scarinci, A. (2020). *Il bosco nell'aula. Progettare l'educazione ambientale*. Bari: Progedit.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Roma: Franco Angeli.
- Valbusa F., & Mortari L. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Franco Angeli: Milano.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

VIII.

La rilevanza della motivazione degli insegnanti sull'azione didattica: una riflessione sull'importanza della scelta lavorativa e dell'autoefficacia in ambito professionale

The relevance of teachers' motivation on didactic action: a reflection on the importance of career choice and self-efficacy in the professional field

Marta Cecalupo, Giorgio Asquini, Daniela Di Donato

Sapienza Università di Roma

Abstract

Il contributo riflette sul ruolo del docente come promotore di un lavoro didattico che pone al centro dell'apprendimento lo studente, concetto che emerge chiaro nei punti definiti da Ferrière, uno dei più convinti esponenti della scuola attiva. Nello studio sono stati analizzati i dati di un questionario somministrato a 796 insegnanti di diversi ordini di scuola, a cui è stata chiesta quale sia stata la motivazione iniziale nella scelta di diventare docente, che, secondo i risultati, ha delle ricadute sul piano della soddisfazione lavorativa e sull'autoefficacia, con effetti a loro volta sulle azioni didattiche. Pertanto, incentivare la motivazione a insegnare può influenzare il contesto educativi, che diventa terreno fertile per la riuscita di tutti quegli aspetti che caratterizzano le scuole nuove.

The contribution reflects on the role of the teacher as promoter of an educational work that places the student at the center of learning, a concept that emerges clearly in the points defined by Ferrière, one of the most convinced exponents of the active school. The study analyzed the data of a questionnaire administered to 796 teachers of different school levels, who were asked for the initial motivation in choosing to become a teacher, which according to the results has repercussions on the level of job satisfaction and self-efficacy, in turn falling back on didactic actions. Therefore, encouraging motivation can influence the context that becomes fertile ground for the success of the points that characterize new schools.

Parole chiave: motivazione; soddisfazione; autoefficacia; didattica.

Keywords: motivation; satisfaction; self-efficacy; didactic.

1. Introduzione

Nei primi anni del Novecento, con la nascita di diverse esperienze di scuola attiva, comincia a diffondersi la volontà di porre lo studente al centro del contesto educativo, attivamente impegnato come protagonista della propria formazione. Adolphe Ferrière, uno dei più convinti assertori della scuola attiva (Ferrière, 1922), oltre ad essere uno sperimentatore di metodi educativi innovativi, ha avuto anche il merito di rendere sistematici gli aspetti di creatività e spontaneità che dovrebbero caratterizzare l'attività didattica. Secondo Ferrière l'insegnante ha un ruolo importante per orientare questi aspetti e renderli utili alla crescita dei giovani, quindi anche se il protagonista è lo studente questo non significa che l'insegnante debba rimanere in disparte durante la lezione, ma deve cercare di assumere il ruolo di regista dell'apprendimento, poiché deve far emergere nel rapporto educativo gli aspetti positivi di tutti gli studenti, attivandoli sul piano cognitivo, convogliando i loro interessi e proponendo attività didattiche sempre diversificate. Questo tipo di impegno, estremamente attuale anche oggi, richiede molta energia e motivazione da parte degli insegnanti (Renzulli et al., 2011; Brief & Weiss, 2002; Klassen et al., 2010; Price & Collett, 2012; Somech & Bogler, 2002), poiché devono affrontare ogni giorno le sfide e le problematiche che la loro professione comporta. Energia e motivazione non sempre riconosciute e apprezzate negli attuali contesti sociali di molti Paesi. Non sorprende quindi lo stato di demotivazione in cui vivono molti insegnanti oggi, rilevato anche dalle indagini internazionali, in primo luogo TALIS (Teaching and Learning International Survey, OECD 2019); la figura professionale dell'insegnante è messa in crisi da diversi punti di vista, quali le condizioni lavorative, gli stipendi, le possibilità di carriera, con il concreto rischio che tali aspetti comportino anche il loro abbandono della professione (OECD, 2021). La mag-

gior parte degli insegnanti percepisce una crescente perdita di considerazione sociale nei confronti della propria professione (TALIS è giunto al 3° ciclo e permette di fare confronti longitudinali), con il rischio di burn-out e di abbandono lavorativo nei primi anni, che già in alcuni paesi del mondo, stando ai dati TALIS 2018 (OECD, 2019), è un evento sempre più diffuso.

Partendo da queste premesse, chi si occupa di formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio, deve necessariamente affrontare alcune questioni. Di fronte ad una diffusa insoddisfazione professionale, come può l'insegnante trasformare la passione per il proprio lavoro in esperienza positiva per gli studenti? E cosa accade se a questo si aggiunge anche una scarsa motivazione iniziale che ha portato alla scelta di diventare insegnante (professione di seconda scelta), la quale non sempre coincide con la volontà di voler contribuire allo sviluppo delle giovani menti, quanto piuttosto a perseguire scopi più materiali (posto di lavoro sicuro, stipendio fisso, flessibilità di orari ecc.)? Esplorare il benessere dei docenti e le loro motivazioni, come ad esempio le motivazioni alla base del desiderio di diventare insegnante, può aiutare a far luce sugli aspetti di questo lavoro che lo rendono comunque una professione attraente (OECD, 2019b), una tematica che per la prima volta viene indagata in modo specifico dall'indagine TALIS 2018 (OECD, 2019b) che analizza proprio l'importanza di determinati fattori motivazionali legati alla scelta di diventare insegnanti.

Per meglio comprendere il vissuto professionale degli insegnanti la ricerca che si propone in questo contributo si è focalizzata su tre fattori: le motivazioni che hanno determinato la scelta della professione, il livello di soddisfazione lavorativa e la percezione di autoefficacia, costrutti che sono stati analizzati attraverso le risposte di un questionario somministrato ad un campione di insegnanti e volto a indagare la loro motivazione iniziale nella scelta professionale.

2. Risultati

Vengono presentati e analizzati alcuni dati di una ricerca sul benessere degli insegnanti in relazione ai contesti innovativi in cui si tro-

vano, che è stata svolta nell'anno scolastico 2019-2020, su 796 insegnanti che hanno risposto ad un questionario somministrato sia in modalità cartacea che online. Il campione è composto da insegnanti di diversi ordini di scuole appartenenti a tutto il territorio nazionale. Pur non essendo costruito in modo rappresentativo della realtà nazionale, risulta abbastanza ampio per assicurare una accettabile variabilità degli aspetti considerati. Gli insegnanti sono per lo più donne (79%) e con una distribuzione per fasce di età in linea con i risultati dell'indagine TALIS 2018 (OECD, 2019) riguardanti il nostro Paese, dove la percentuale più rappresentata è quella relativa agli over 50, anche se il campione risulta ben distribuito anche nelle fasce di età inferiori. La maggior parte degli insegnanti rispondenti al questionario è di ruolo (84%) a fronte di quelli che svolgono supplenze annuali o temporanee (16%). Per le discipline insegnate, il campione si suddivide tra area linguistica e scientifica con diversi insegnanti impegnanti su diverse materie per quanto riguarda il livello primario.

Nel lavoro di impostazione teorica precedente la realizzazione dell'indagine oltre all'imprescindibile punto di riferimento delle indagini internazionali OCSE è stata svolta anche un'attenta lettura di altre ricerche specifiche per l'Italia realizzate negli ultimi decenni. La motivazione nel contesto scolastico è stata oggetto di indagine da parte di diverse ricerche sociologiche (Besozzi, 1981; Lisimberti, 2007; Fondazione Giovanni Agnelli 2009), che hanno riscontrato l'esistenza di un forte interessamento da parte dei docenti alla loro professione, sebbene venga spesso segnalata la fatica nel dover affrontare le difficoltà quotidiane nelle attività didattiche e organizzative nelle scuole (Pascucci & Poggi, 2011; Chirico & Ferrari 2014).

Proprio prendendo spunto da queste indagini, si è pensato di indagare, tramite il questionario somministrato, sui motivi principali della scelta di diventare insegnante, attraverso due domande specifiche, una a risposta chiusa e una a risposta aperta. Alla domanda se l'insegnamento era il lavoro al quale il docente aspirava maggiormente, la metà circa del campione (52%) ha risposto in maniera affermativa, con un 37% che si pone in posizione intermedia, rispondendo sì, ma a pari merito con altro e un 11% che invece afferma che avrebbe preferito un altro lavoro. La domanda aperta in-

vece intendeva approfondire, i motivi principali della scelta di diventare insegnante, lasciando liberi gli insegnanti di esprimersi, per cui si è reso necessario procedere ad una categorizzazione delle risposte, identificando nove possibili motivazioni, a loro volta raggruppate in tre macrocategorie: Missione, Guadagno, Personale. Per la categorizzazione di tali motivazioni, si è fatto riferimento alle risposte aperte tenendo in considerazione sia le categorie individuate dall'OCSE nell'indagine TALIS 2018, sia le risposte che sono state fornite dal campione di insegnanti partecipante allo studio.

I risultati relativi a queste categorie sono riassunti nella tabella (Tab. 1), e risultano sostanzialmente in linea con i dati emersi da TALIS 2018 (OECD, 2019). Nel complesso la percentuale più alta di insegnanti ha dichiarato di aver scelto tale professione indicando una delle tre motivazioni che rappresentano la macrocategoria "Missione" come criterio primario di scelta, quindi, per influenzare lo sviluppo dei giovani, anche svantaggiati, e contribuire alla società, con circa il 45% delle risposte totali, e si può notare che la dimensione individuale è largamente più rappresentata rispetto a quella sociale. Molto inferiore la percentuale di quelli che hanno ammesso di aver scelto per questioni più pratiche di "Guadagno" per la loro vita (circa il 10% complessivo per i 4 motivi specifici), quindi per il lavoro sicuro o gli orari che sono facilmente adattabili agli impegni familiari. In aggiunta a queste due macrocategorie ne è stata isolata un'altra, composta da altri due tipi di risposte, che si possono definire autoreferenziali ("Personale"), riguardanti la scelta del lavoro perché stimolante dal punto di vista di crescita personale e di apprendimento di nuovi contenuti (7% delle risposte) e la scelta maturata nel tempo, che ha portato ad avere l'intenzione di trasmettere saperi e conoscenze (7,3%), motivazioni che non possono essere racchiuse nel concetto di "Missione".

I motivi della scelta di diventare insegnante		
MISSIONE	L'insegnamento mi ha permesso di influenzare lo sviluppo di bambini e giovani	34,4%
	L'insegnamento mi ha permesso di fornire un contributo alla società	9,2%
	L'insegnamento mi ha permesso di giovare alle persone socialmente svantaggiate	1,4%
GUADAGNO	Insegnare era un lavoro sicuro	6,2%
	L'insegnamento ha fornito un reddito affidabile	1,1%
	Il programma, inteso anche come orari, di insegnamento si adatta alle responsabilità della mia vita personale	2,8%
	L'insegnamento ha offerto un percorso di carriera sicuro	0,3%
PERSONALE	Insegnare è un lavoro stimolante perché mi permette di crescere a livello personale e tenermi aggiornato	7%
	Passione e predisposizione maturata nel tempo a trasmettere il sapere e le conoscenze	7,3%

Tab.1: Percentuali di risposta alla domanda aperta

Queste categorie, insieme alla domanda del questionario relativa alla scelta di diventare insegnante, sono state messe in correlazione con la scala di Soddisfazione Lavorativa, ricavata da un'altra sezione dello stesso questionario, utilizzando una versione adattata di uno strumento di Pavot e Diener (1993). La scala è formata da cinque item a cui i docenti hanno risposto indicando il grado di accordo su una scala Likert a cinque punti. Gli item della scala indagano la soddisfazione per il lavoro svolto, sia considerando gli aspetti legati alle condizioni di lavoro, sia aspetti più motivazionali, quali ad esempio, la volontà di non voler tornare indietro nella scelta lavorativa poiché sono stati raggiunti gli obiettivi ideali legati a tale professione.

È interessante notare che le risposte alla domanda se l'insegnamento era il lavoro al quale gli insegnanti aspiravano all'inizio (Sì, Sì ma a parimerito con altri lavori, No) sono correlate significativamente con la soddisfazione lavorativa (Sign.,000). I docenti che a inizio carriera avrebbero preferito fare altro dall'insegnamento, si re-

putano molto più insoddisfatti del lavoro attuale rispetto a quelli che erano partiti più convinti (Tab. 2). Gli insegnanti che hanno iniziato con un livello motivazionale più alto, si reputano di conseguenza più soddisfatti, riuscendo, quindi, a orientare il proprio lavoro verso la realizzazione di determinati obiettivi.

D.6) L'insegnamento era il lavoro al quale aspirava maggiormente?	Media	N	Deviazione std.	Errore standard della media
Sì	,184	396	,965	,048
Sì, ma a pari merito con altri lavori	-,180	291	,868	,050
No	-,848	83	,994	,109
		770		(Sign.,000)

Tab. 2

Stando a diverse ricerche (Butt et al. 2005; Crossman & Harris 2006; Dinham & Scott 1998), il principale motivo per cui i docenti dopo anni di carriera si sentono insoddisfatti del proprio lavoro, è legato alle condizioni di lavoro (lo stress correlato, le relazioni interpersonali, o anche il salario), le quali a loro volta incidono non solo sul benessere della persona, ma anche sulla didattica e sull'apprendimento degli studenti. Questa tematica è particolarmente sentita in Italia, che purtroppo nelle ultime indagini internazionali si posiziona al di sotto della media OCSE sia per quanto riguarda gli stipendi percepiti, sia per la possibilità di un effettivo riconoscimento economico nel corso della carriera (Indicatore D3 di Education at a Glance, OECD, 2021).

Esplorare la motivazione degli insegnanti, collegata alla soddisfazione lavorativa, è importante perché ha un impatto sulle pratiche didattiche. Un ulteriore risultato è emerso dall'incrocio dei dati con la scala dell'Autoefficacia percepita in ambito lavorativo (Moé, Pazzaglia, Friso, 2010), determinata da tre fattori: saper adattare la didattica agli studenti, gestire il clima di classe, saper motivare e attivare cognitivamente gli studenti. Le risposte fornite sulla scelta iniziale della professione, correlano con la scala dell'autoefficacia, in parti-

colare con l'attivazione cognitiva degli studenti (Sig.,012). Gli insegnanti che avrebbero voluto far altro si sentono meno in grado di incoraggiare la creatività degli studenti, di trovare strategie di insegnamento alternative che siano anche di sostegno per gli studenti in difficoltà, di motivare gli studenti poco interessati e ispirare fiducia riguardo le loro possibilità (Tab.3).

D.6) L'insegnamento era il lavoro al quale aspirava maggiormente?	Media	N	Deviazione std.	Errore standard della media
Sì	,075	375	1,004	,051
Sì, ma a pari merito con altri lavori	-,123	268	,984	,060
No	-,200	77	,927	,105
Totale		720		(Sig.,012)

Tab. 3

Questo risultato fa riflettere sull'importanza del sentirsi in grado di svolgere pienamente il proprio lavoro e sulla fiducia in se stessi, che stando anche ad altre ricerche, possono risultare correlate proprio con le pratiche didattiche utilizzate e la qualità dell'insegnamento (Gil-Flores, et al. 2017; Holzberger et al., 2013; Klassen & Tze, 2014). E' facilmente intuibile che un lavoratore più motivato e soddisfatto, è anche quello che si impegna maggiormente nel suo lavoro, migliorando di conseguenza la sua performance, ma è proprio grazie a questi studi che è possibile stimare quanto incide la motivazione, portando a concludere che è un tema assai rilevante da curare nel percorso di formazione degli insegnanti. Diversamente, invece, la situazione contraria, potrebbe comportare delle serie ripercussioni a livello psicofisico (burnout), con conseguenze che possono portare anche a voler abbandonare il proprio posto di lavoro (turnover), una condizione che, come già accennato, si sta diffondendo in diversi paesi (Maslach & Jackson, 1981; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

3. Conclusioni

Il contributo proposto intendeva portare alla luce il tema della motivazione iniziale nella scelta di diventare insegnante. Le relazioni riscontrate fra motivazioni soddisfazioni lavorativa e senso di autoefficacia, a seguito delle risposte fornite dal campione di insegnanti, indicano quanto sia importante non solo interrogarsi su quali siano le pratiche didattiche migliori per lo sviluppo dei giovani, ma anche porre l'attenzione sugli aspetti motivazionali degli insegnanti che devono gestire le stesse pratiche. L'incidenza degli aspetti motivazionali sulle pratiche didattiche dovrebbe guidare anche le modalità di formazione iniziale e di crescita professionale, perché, come sappiamo dalla letteratura, la motivazione a insegnare va ad influenzare non solo il singolo, ma anche il contesto educativo, dai rapporti con i colleghi a quelli con gli studenti, con effetti marcati sull'azione didattica messa in campo quotidianamente a scuola.

La presenza di insegnanti poco orientati verso la professione già dall'inizio della loro carriera, convinti magari a svolgere tale impiego solo per le presunte condizioni favorevoli di lavoro che comporta (stipendio fisso, orari ecc.), hanno la concreta possibilità di rimanere delusi dopo anni di lavoro, finendo per peggiorare le loro condizioni di benessere, con conseguente incidenza negativa sugli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Besozzi, E. (1981). *Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi. Studi di Sociologia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Brief A., & Weiss H. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53/1, 279-307.
- Butt G., Lance A., Fielding A., Gunter H., Rayner S., & Thomas H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership & Management*, 25/5, 455-471.
- Chirico F., & Ferrari G. (2014). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Ferrari Sinibaldi.
- Crossman A., & Harris P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34/1, 29-46.

- Dinham S., & Scott C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36/4, 362-378.
- Ferrière A. (1922). *L'école active* (I-II). Neuchâtel: Ed. Forum (Tr. it A. Ferrière, *La scuola attiva*, Marzocco, Firenze, 1947).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero J., Torres-Gordillo J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Holzberger, D., Philipp A., & Kunter M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105/3, 774-786.
- Klassen R., & Chiu M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102/3, 741-756.
- Klassen R., & Tze V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*. Milano: Università Cattolica.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Moè A., Pazzaglia F., & Friso G. (2010). *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento. Erickson.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, p. 358 <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Pascucci T., & Poggi I. (2011). *Teachers' burn out and the trends of Italian-school*. Atti del II Congresso Internazionale "Interface da Psicologia", Qualidade de Vida...Vida de Qualidade, Evora, Portugal 14-15 novembre 2011.
- Pavot W., & Diener E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 2, 164-172.
- Price H., & Collett J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. *Social Science Research*, 41/6, 1469-1479.

- Renzulli L., Macpherson Parrott H., & Beattie I. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84/1, 23-48.
- Skaalvik E., Skaalvik S. (2009), Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 3, 518-524.
- Somech A., & Bogler R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38/4, 555-577.

IX.

The Neuroeducation perspective and individual learning specificities.

A study

La prospettiva neurodidattica e le specificità apprenditive individuali.

Uno studio

Giuseppa Compagno

Università di Palermo

Abstract

Il secondo dei 7 principi enucleati nella *Charte de la LIEN*, esito del primo convegno della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, svoltosi a Calais nel 1921, esplicita che “L'educazione deve rispettare l'individualità del ragazzo. Questa individualità può svilupparsi solo con una disciplina che lo conduca alla liberazione delle sue energie spirituali”. A distanza di cento anni, gli impulsi metodologici transdisciplinari offerti dalla recentissima Neurodidattica sembrano perfettamente in sintonia con tale affermazione considerando che questa si concentra proprio su una pratica educativa e formativa volta a soddisfare i bisogni intellettuali ed emotivi di bambini e ragazzi nel rispetto delle loro peculiarità e caratteristiche intellettive. La Neurodidattica propone una visione olistica del soggetto in formazione, avente una specificità cognitiva, di apprendimento e intellettuale che consentono di riflettere sulla questione della tipizzazione cerebrale. Partendo da queste considerazioni, il presente studio si propone di tracciare le traiettorie di diversificazione e specializzazione emisferica volte a sostenere le diverse morfologie cognitive, di apprendimento e intellettuali di ciascun discente in una prospettiva neurodidattica.

The second principle of the *Charte de la LIEN*, edited by the first conference of the *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, held in Calais in 1921, states that “Education must respect the individuality of the child. This individuality can only develop with a discipline that leads him to the liberation of his spiritual

energies”. One hundred years later, the transdisciplinary methodological impulses offered by the very recent Neuroeducation seem perfectly in tune with that statement considering that Neuroeducation focuses precisely on an educational and teaching practice meant to meet the intellectual and emotional needs of children with the most diverse characters and peculiar characteristics. It proposes a holistic view of the subject in training, with a cognitive, learning and intellectual specificity suitable for talking about brain typing. Starting from these considerations, the present study aims at tracing the trajectories of hemispheric diversification and specialization aimed at substantiating the different cognitive, learning and intellectual morphologies of each learner in a neuroeducation perspective.

Parole chiave: neurodidattica; profilo apprenditivo; memoria; individualità.

Keywords: neuroeducation; learning profile; memory; individuality

1. Introduzione

Il secondo dei 7 principi enucleati nella *Charte de la LIEN*, esito del primo convegno della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, svoltosi a Calais nel 1921, esplicita che “L'educazione deve rispettare l'individualità del ragazzo. Questa individualità può svilupparsi solo con una disciplina che lo conduca alla liberazione delle sue energie spirituali”. Si delinea, qui, *avant la lettre*, una prospettiva, che le Scuole Nuove faranno propria, secondo cui nella prassi didattica e, certamente, nella relazione educativa, il focus sulla persona con il suo portato di individualità, peculiarità e specificità che riposizionano gli angoli visuali sul processo di insegnamento/apprendimento.

A distanza di cento anni da quel momento chiave, che storicizza e sostanzia epistemologicamente il passaggio ad una didattica attenta ai tratti distintivi del singolo alunno, ben si inscrivono gli impulsi metodologici transdisciplinari offerti dalla recentissima Neurodidat-

tica. Essa pone l'accento esattamente su una prassi educativa e formativa “concepita in modo da soddisfare le esigenze intellettuali ed emotive dei ragazzi con i più diversi caratteri e offrire loro la possibilità di esprimersi in ogni momento secondo le loro caratteristiche personali”, perfettamente in linea con quanto debitamente sottolineato al Congresso di Nizza del 1932

La Neurodidattica, (scaturita dalla sinergia tra Neurofisiologia, Scienze cognitive e Scienze dell'educazione), incentrata sulla individuazione dei meccanismi cerebrali che regolano i processi di acquisizione/apprendimento e insegnamento focalizza larga parte della propria ricerca su aspetti a carattere neuroeducativo (Goswami, 2004) relativi all'analisi neurofunzionale del cervello, inteso come asse intorno al quale far ruotare la comprensione del processo apprenditivo. Emerge un chiaro distinguo tra resa sinaptica, nel caso dell'apprendimento, e resa sinaptica in presenza di un atto formale di insegnamento: insegnare comporta una qualificazione superiore delle connessioni tra sinapsi, rispetto alla semplice acquisizione di informazioni in contesti di apprendimento più spontaneo e non preorientato con una specializzazione interemisferica che decreta un significativo distinguo tra stili di apprendimento. Ciò determina, altresì, una modificazione sensibile della morfologia del cervello, per cui, nel corso della vita, “the brain constantly ‘re-constructs’ itself in order to cope with ongoing changes, and meet the ever-changing demands, the cognitive, behavioral and emotional status of an organism is remodeled by this lifelong self-adjustment and self-optimization processes” (Gülpinar, 2005, p. 300).

L'azione *brain-based*, orientata a sviluppare capacità pre-esistenti o a crearne di nuove, costituisce il volano grazie al quale disporre serie sistematiche di stimoli in grado di modificare le reti neurali del cervello umano. Un tale approccio di tipo neuro pedagogico consente di riguardare al costruito di ‘formazione’ in termini fisiologici, come plasticità cerebrale e potenziale neurale di trasformabilità e di progressiva definizione dei profili cerebrali, con conseguente demarcazione degli stili cognitivi, della specializzazione emisferica delle tipologie intellettive (Gardner, 1983; 2005; 2010). Si palesa, qui, l'implicito dell'azione neurodidattica la quale si propone tra le sue finalità quella di una visione olistica del soggetto in formazione non

senza una specificità cognitiva, apprenditiva e intellettuale atte a parlare di tipizzazione cerebrale.

La peculiarità del profilo cerebrale è connessa, peraltro, all'idea di movimento associato al processo cognitivo, e ciò in pieno accordo con la teoria neuroscientifica dei neuroni specchio i quali, per la loro natura mimetica e di rispecchiamento, si attivano nel vedere altri compiere determinate azioni, in una sorta di dialogo che sta a metà tra la visione e lo slancio motorio. Tali neuroni si possono classificare sia in rapporto al tipo di azione che viene osservata, sia al tipo di relazione tra l'atto osservato e quello codificato. In altre parole, i neuroni specchio riabilitano le aree motorie della corteccia cerebrale, notoriamente deputata alle sole funzioni esecutive poiché è proprio il patrimonio motorio del singolo individuo che rende possibile la comprensione delle azioni percepite e del grado di intenzionalità sotteso (Rizzolatti-Sinigaglia, 2006). Ciò non solo rimanda prontamente ad una peculiarità dell'agire didattico, ovvero la sua essenza imitativa, ma suggerisce in filigrana di privilegiare le strategie della imitazione e del movimento rispecchiato ai fini della specializzazione cognitiva, e dell'affinamento di capacità cognitive superiori. I neuroni specchio servono anche a comprendere il significato delle azioni degli altri intuendone le intenzioni, così da adottare le strategie più adeguate di interazione e sviluppando la capacità di inferire e di ri-orientare costantemente le proprie azioni nel rispetto della bimodalità emisferica e della dominanza cerebrale che caratterizza ciascun individuo (Cappuccio, Compagno, 2015). Le Neuroscienze forniscono importanti spunti per l'innovazione didattico-formativa, spostando l'attenzione dal piano della mera conoscenza intellettuale al piano della implementazione trasversale dei processi cognitivi superiori in ordine alle strategie che ciascun apprendente mette in campo per la processazione di ogni nuovo input. Questo induce a ripensare il processo di apprendimento-insegnamento in ordine a differenze individuali che pertengono l'uso di un determinato quadrante cerebrale, il grado di plasticità neurale connesso all'esperienza, il profilo intellettuale multiplo (Battro *et alii*, 2010).

A partire da tali considerazioni, prende le mosse il presente studio il cui intento è quello di rintracciare, nella prassi neurodidattica, i modi e le forme di diversificazione e specializzazione emisferica atti

a sostanziare neurofisiologicamente i differenti pattern cognitivi, apprenditivi e intellettivi di ogni apprendente onde predisporre azioni didattiche rispettose dei profili e dei tratti distintivi di ciascuno.

2. Neurodidattica, plasticità cerebrale e neurodiversità

Tra gli assunti chiave della *Charte de la LIEN*, che ratifica le riflessioni sorte in seno al primo convegno della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, svoltosi a Calais nel 1921, emerge la necessità imprescindibile di rispettare l'individualità del ragazzo, con un'attenzione globale al suo essere persona che risuona come cifra definitoria di quel movimento delle *Progressive Schools* che, già alla fine dell'Ottocento, aveva inaugurato un nuovo ideale di scuola, un nuovo modo di 'fare' scuola, di 'essere' scuola.

Il susseguirsi, negli anni, delle successive edizioni del convegno marca ulteriormente la prospettiva di un'educazione attenta alle specificità del giovane apprendente tanto che, a Locarno, Decroly (1927) correla esplicitamente il bisogno (e il diritto) di garantire al bambino una "libertà rispettosa" del suo profilo e delle sue caratteristiche peculiari in base alle quali l'educatore può discernere il grado appropriato di tale libertà.

Nella stessa direzione si muove Ferrière il quale, a latere dell'attenzione al contesto educativo e ai fattori ereditari, e pur in una prospettiva più flessibile rispetto alla tipizzazioni psicologiche cristallizzate del bambino (sensoriale, imitativo, intuitivo, razionale), sottolinea come la struttura del carattere sia da ricondurre primariamente alla "théorie des types psychologiques à laquelle il demeure attaché et qui reste pour lui l'outil parfait pour adapter l'éducation à l'individu" (Raymond, 2011, p. 52).

Il secondo dei 7 principi esposti nella Carta della LIEN contiene un chiaro riferimento all'importanza di un atto progettuale di individualizzazione educativa che promuova il giovane nel suo percorso di crescita e ciò viene ripreso come un must nel corso del Congresso di Nizza del 1932 allorché, pur riducendo i 7 della Charte a 5, permane l'indicazione secondo cui l'educazione "Deve essere concepita in modo da soddisfare le esigenze intellettuali ed emotive dei ragazzi

con i più diversi caratteri e offrire loro la possibilità di esprimersi in ogni momento secondo le loro caratteristiche personali”.

In questo quadro ben si innestano le ricerche a carattere neurodidattico imperniate sul concetto di individualizzazione pedagogico-didattica, non tanto – e non solo – nei termini recenti di possibili piste di differenziazione in ordine a bisogni specifici, quanto, piuttosto, come opportunità di promozione della persona con riguardo ai suoi tratti costitutivi di unicità cognitiva, apprenditiva e intellettuale in senso lato.

Significativo il fatto che, negli stessi anni in cui si mettevano a punto le linee programmatiche del movimento delle Suole Nuove, a partire dalla fondazione della prima New School di Abbotsholme il neuroanatomista Santiago Ramón y Cajal, osservando scrupolosamente la rete di fibre derivate dalle cellule nervose, colse la presenza di spazi vuoti tra una fibra ed un'altra, i cosiddetti ‘spazi sinaptici’, depositari delle sostanze chimiche responsabili della trasmissione dell'informazione tra un neurone e l'altro e inaugurò la traiettoria delle Neuroscienze cognitive che avrebbero costituito l'anticamera dei recenti studi di Neuroeducation, in italiano ‘ Neurodidattica’.

Si tratta di una trans-disciplina (Rivoltella, 2012), già presente nel panorama di ricerca internazionale (ove viene codificata come ‘*Brain-based Studies*’), nella quale l'incontro tra Neuroscienze cognitive e Scienze dell'educazione è ormai consolidato e documentato dalla letteratura scientifica di settore che attesta il crescente interesse di pedagogisti e insegnanti rispetto a tale filone di ricerca. Oggetto della Neurodidattica sono i meccanismi sottesi al processo di apprendimento/insegnamento quali attenzione, memoria, motivazione, cognizione, ma anche aspetti che afferiscono alle aree emotivo-affettiva e motorio-prassica ritenute cruciali in fase apprenditiva.

All'interno della cornice neurodidattica è possibile individuare due prospettive interrelate. La prima, condivisa da studiosi quali Szücs e Goswami (2007), attiene a ricercare risposte alle questioni didattiche a partire dal funzionamento del cervello nonché finalizzata alla costruzione di protocolli di ricerca neurofisiologica applicabile al contesto della didattica. La seconda prospettiva utilizza i risultati della ricerca neuroscientifica relativi ai modi di pensare la conoscenza e l'apprendimento. Willingham e Lloyd (2007) segnalano 4 ambiti

propri di tale prospettiva di ricerca, ovvero 1) l'osservazione dei costrutti ipotetici nel cervello; 2) la validazione di questi costrutti attraverso tecniche di brain-imaging; 3) l'uso dell'architettura neurale per inferire architetture di comportamento; 4) il ricorso alla conoscenza delle funzioni cerebrali per scegliere le differenti teorie del comportamento. Entrambe le prospettive rendono conto di una propensione a sostanziare le differenze individuali in base agli assiomi della Neurodidattica e, soprattutto, nell'ottica di implementare il processo di apprendimento/insegnamento distinguendo stili di comportamento intellettuale e apprenditivo.

A sostegno di ciò, la congerie degli studi sull'impiego delle metodologie Neurodidattiche mette in risalto una serie di aspetti correlati a tale idea di individualizzazione (pre-pedagogica), tra cui lo studio della letto-scrittura, le questioni di didattica differenziata su base psico-cognitiva e neurale all'interno di una *learner-friendly-classroom*, la configurazione del pensiero linguistico, matematico e musicale sulla scorta del principio di (pre)dominanza emisferica (McKenna et al., 1994). Decisamente emergente, in buona parte dei lavori scientifici, è il tentativo di riconoscere i meccanismi neurali che regolano i processi di cognizione e relazione nonché quello di demarcazione degli stili cognitivi (Battro, Fischer, & Léna, 2010), della specializzazione emisferica (Gülpinar, 2005), delle tipologie intellettive (Gardner, 1983; 2005; 2010).

Sulla stessa scia, e in linea con quanto espresso dall'esperienza pionieristica della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, alcuni studi recenti (Albanese-Compagno, 2021a; 2021b); propongono la rilettura sinottica di alcuni temi propri dell'ambito neuroscientifico, attraverso la lente utilizzata da Montessori nella sua scoperta del bambino, avanzando alcune corrispondenze significative tra: a) sviluppo cerebrale, sinaptogenesi e la mente assorbente; b) sviluppo motorio nello spazio e ambiente di apprendimento a misura di bambino; c) meccanismo della mimesi, apprendimento imitativo e l'ambiente come maestro; d) processo attentivo e polarizzazione dell'attenzione.

Due dei costrutti neurodidattici connessi alle differenze e specificità individuali, che registrano una ricaduta diretta sul processo apprenditivo, sono la plasticità cerebrale e la neurodiversità.

La plasticità cerebrale è la capacità del cervello di mappare i circuiti neurali in una rete di trasmissione degli impulsi elettrici che sono in grado di modificare la morfologia del nostro cervello. Tale prerogativa di modificabilità è consistente nel cervello del bambino e persiste in buona parte dei percorsi cerebrali per tutta la vita. Le ricerche degli ultimi (Battro, & Dehaene, 2010) indicano che i percorsi neurali, gli alberi dendritici, la potatura sinaptica e persino l'espressione genica vengono modificati in larga parte in funzione dell'esperienza di apprendimento qualificando in maniera diversa il repertorio cognitivo in base al profilo neurale di ciascun apprendente. Ciò significa che la capacità del cervello di riorganizzarsi comporta che gli input esperienziali derivanti dall'esterno o dall'interno vengano costantemente gestiti entro una rete di sinapsi che possono sovra prodursi o decadere. Tale capacità dei circuiti nervosi di variare struttura e funzione in risposta agli stimoli, sia durante lo sviluppo sia nel corso della vita adulta, si evolve diversamente in fase di apprendimento e in fase di insegnamento.

Goswami (2004) chiarisce che mentre l'apprendimento (che può avvenire anche in maniera spontanea e in contesti non pre-orientati) implica cambiamenti nelle connessioni neurali, l'insegnamento influisce direttamente sul funzionamento del cervello, cambiandone il grado di connettività e implementando la qualità delle connessioni. Dunque, un primo elemento di differenziazione è costituito dal tipo di insegnamento che predispone ad apprendere e la plasticità cerebrale si svilupperà in funzione delle sollecitazioni che, la prassi didattica, fornirà al soggetto apprendente.

Principio connesso alla plasticità cerebrale è quello della neurodiversità, ovvero una diversità neurologica che rappresenterebbe una nuova categoria tanto quanto possono esserlo le categorie di genere o di razza.

Secondo Armstrong (2012) si inscriverebbero nello spettro di tale neurodiversità gli stessi disordini mentali, i quali rappresentano naturali differenze all'interno del genere umano. Armstrong mette a punto otto principi che caratterizzano la Neurodiversità.

Nel primo principio, egli descrive il cervello come un ecosistema soggetto a trasformazione in seguito all'attivazione del meccanismo stimolo-risposta; ciò spiegherebbe l'incidenza, nel processo appren-

ditivo, di esperienze differenti che generano inevitabilmente sinapsi differenti. Nel secondo principio viene postulato che il cervello umano esiste come continuità, come un continuum di e tra competenze le quali, nell'arco della vita e, in particolare, nell'azione didattica, si modulano e si giustappongono con gradi diversi di specializzazione emisferica. Il terzo principio definisce la competenza umana come una derivazione dell'ambiente culturale di appartenenza e, conseguentemente, nel quarto principio, l'autore considera che la differenza tra apprendenti dipende dal tempo e dal luogo in cui questi nascono e vivono. Secondo il quinto principio, il cervello si adatterebbe autonomamente e naturalmente alle condizioni di contesto rispondendo alle necessità generate dall'ambiente di vita: Nel sesto principio sei, Armstrong chiarisce che alcune disabilità costituiscano, di fatto, un meccanismo attraverso il quale un organismo si altera per aumentare le proprie possibilità di sopravvivenza. Nel settimo principio viene sancita l'importanza di modificare lo spazio vitale per incontrare i bisogni del cervello di ogni individuo e, infine, l'ottavo principio, afferma che la costruzione continua di strutture neurali, specie durante le attività di apprendimento, modificano il cervello il quale, a sua volta, rafforza la propria capacità adattiva

Il costrutto di 'neurodiversità' si correla con l'idea di un apprendimento che, dinanzi al diverso modus di processazione degli input, nonché ai differenti condizionamenti determinati dall'ambiente circostante, non può essere, giocoforza, omologabile e supinamente generalizzabile. È la natura plastica e la grande capacità di adattamento del cervello a permettere l'apprendimento; all'insegnante il compito di rispettare la neurodiversità di ciascuno e di fornire input diversificati in grado di stimolare cognizione, motivazione, memoria e attenzione, assecondando i pattern acquisizionali di ogni alunno (Compagno, & Di Gesù, 2013).

3. Neuro-differenze individuali: la memoria di chi apprende

Uno dei tratti neurofisiologici che, nella prospettiva neurodidattica sin qui delineata, comporta diversificazione delle specificità degli apprendenti, è il processo mnemonico.

La memoria consiste nel ricordare, richiamare, dopo un breve o lungo periodo di tempo, ciò che è stato confiscato nel passato. È la capacità di acquisire informazioni, assimilare, conservare e ricordare dati coinvolgendo diversi piani: quello dell'intuizione, dell'elaborazione, del ragionamento e della coscienza (Kandel, 2006). Nello specifico, la memoria è la capacità di trasferire stati di coscienza alla mente attraverso immagini, sentimenti e nozioni in modo da riconoscerli e localizzarli nel tempo e nello spazio.

Secondo la ricerca neurodidattica (Rivoltella, 2014; Compagno & Cappuccio, 2015), la memoria aiuta a decodificare le situazioni attraverso le conoscenze precedentemente affastellate consentendone la codifica, la verifica, la rielaborazione e attivando comportamenti e decisioni, che producono apprendimento. Di più. La memoria attiva esercita un potere predittivo su cui si basa l'apprendimento. Significativo, tuttavia, il fatto che persino nell'azione mnemonica di recupero dei dati si registrano delle differenze individuali. Come a voler dire che tutti siamo in grado di ricordare, eppure non tutti ricordiamo allo stesso modo.

Le ricerche sull'*Eye Accessing Cue* (Dilts et al., 1980), applicato ai meccanismi dell'apprendimento, palesano che l'alunno, intento ad intercettare le informazioni richieste, attiva i due emisferi cerebrali, destro e sinistro, determinando un'azione cross-laterale dei movimenti oculari in ordine alla maniera di immagazzinare dati. Il movimento saccadico degli occhi (impercettibile mozione dell'occhio) si attiva nel momento in cui l'apprendente viene posto dinanzi ad una situazione problematica e l'occhio muta direzione in base al tipo di traiettoria mnemonica utilizzata.

Gli alunni i cui movimenti oculari si orientano in alto a destra esibiranno uno stile cognitivo di tipo '*Visual Constructed*' allorché l'emisfero sinistro sarà impegnato nella costruzione delle immagini viste e immagazzinate, mentre saranno annoverati tra i tipi '*Visual Remembered*' se, guardando verso sinistra coinvolgeranno l'emisfero destro nel recupero dei dati iconici previamente acquisiti. L'alunno '*Auditory Constructed*' volgerà gli occhi di lato a destra attivando un recupero delle informazioni su base acustica ricostruendo suoni e voci che avevano contribuito alla fase di immagazzinamento. Nel caso, invece, dell'*Auditory Remembered*' gli occhi si muoveranno

verso sinistra e il processo uditivo determinerà il ripescaggio di informazioni mediante suoni e parole che spontaneamente emergeranno. Infine, le saccadi direzionate verso il basso rivelano lo stile cinestetico che recupera i dati mediante il movimento del corpo e l'energia motoria innescata.

I movimenti oculari rendono manifesto il funzionamento di due dispositivi mnemonici, ossia la memoria implicita e la memoria esplicita. La prima è depositaria di tutti quei comportamenti, procedure motorie e apprendimenti non associativi, divenuti automatizzati e, quindi, poco coscienti. Si fa, invece, ricorso alla memoria esplicita quando è necessario memorizzare informazioni di natura concettuale. Questo ulteriore magazzino mnestico è depositario del sapere appreso coscientemente.

Le strutture cerebrali principalmente coinvolte sono: l'ippocampo, le aree associative e il sistema frontale. Le aree associative costituiscono il deposito ultimo delle tracce di memoria esplicita (Kandel, 2010), mentre l'ippocampo fa parte del sistema limbico, un sistema sottocorticale che rappresenta il luogo d'origine delle emozioni. Da ciò emerge la correlazione tra l'atto di memorizzazione e le esperienze emotive per cui, il diverso impatto emotivo su fatti, condizioni ambientali ed eventi, determina delle differenze nel tipo di trasferimento dell'informazione nella memoria a lungo termine avvalorando, anche sul fronte della memoria, la specificità individuale di ciascun alunno.

4. Note conclusive

L'impiego delle scoperte neuroscientifiche in ambito formativo non può non tener conto della spendibilità che molte di esse hanno nel contesto pedagogico-didattico, soprattutto in presenza di bisogni educativi speciali rispetto ai quali lo studio del cervello, dei suoi meccanismi e delle sue potenzialità condurrebbe probabilmente ad un approccio meno medicalizzato e maggiormente improntato alla personalizzazione dei percorsi apprenditivi.

I meccanismi neurali di tipo trasformativo sono efficacemente sostenuti da una prassi didattica che si fa rispettosa delle differenze

e ha il merito di facilitare la selezione sinaptica tesa al mantenimento della plasticità attraverso la selezione oculata di attività di apprendimento che assecondano le neurodiversità com-presenti in classe.

Un'azione di insegnamento volta a sollecitare aree cerebrali differenti e a coinvolgere ora il cervello visuo-motorio, ora il cervello emotivo, ora le funzioni cognitive, ora il recupero mnestico delle informazioni contribuisce a riposizionare l'alunno al centro, non solo dell'apprendimento, ma del suo essere, essere umano chiamato a libertà e dignità.

Ecco, allora, che la costruzione di schemi conoscitivi, l'elaborazione multimodale dell'input e la specializzazione (inter)emisferica sono solo alcuni dei risvolti pratici che la Neurodidattica è in grado di cogliere rimanendo nel solco di quella necessaria "liberazione di energie" che la *Charte de la LIEN* aveva acutamente previsto.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, M. & Compagno, G. (2021). La mente del bambino: tra lungimiranza pedagogica ed evidenze neuroscientifiche. Uno studio comparato su Maria Montessori e la *Brain-based Education*.
- Battro, A.M., Fischer, K.W., & Léna P.J. (2010). *The Educated Brain. Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cappuccio, G., & Compagno, G. (2015). *La mente in gioco. Percorsi didattici tra Neuroeducation e Media Education*. Roma: Aracne.
- Compagno, G. & Di Gesù, F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti*. Roma: Aracne.
- Decroly O. (1927). La liberté et l'éducation. *Pour l'ère nouvelle*, n° 31, septembre-octobre 1927, 184-190.
- Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R., Bandler, L., & Delozier, J. (1980). *Neuro-Linguistic Programming* (Vol. 1). Cupertino, CA: Meta Publications.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 1-14.
- Gülpinar, A. M. (2005). The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Models in Education. *Educational Sciences: Theory & Practice* 5 (2), 299-306.
- Gardner, H. (1983, 2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Kandel, E.R. (2006). *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*. Torino: Codice.
- McKenna, T.M., McMullen, T. A., & Shlesinger, M.F.(1994). The brain as a dynamic physical system. *Neuroscience* 60, 587-605.
- Raymond, A. (2011). L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation» Armand Colin 2011/1, n. 31*, 41-60.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Szücs, D. & U. Goswami (2007). Educational neuroscience: Defining a new discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain & Education* 1(3), 114-127.
- Willingham, D. T. & J. W. Lloyd (2007). How educational theories can use neuroscientific data. *Mind, Brain & Education* 1(3), 140-149.

X.

Apprendimento ludico: quale ruolo per l'insegnante? The role of the teacher in ludiform learning

Demetrio Ria

Università del Salento

Abstract

Ferrière ha sostenuto che la pratica dell'insegnamento è fondata sugli interessi spontanei dei discenti, negli ultimi anni diversi studiosi, nello spirito delle indicazioni dello psicologo svizzero, hanno considerato la possibilità di utilizzare i giochi digitali in classe. Essi hanno mostrato come i giochi digitali potrebbero costituire una soluzione ideale per coinvolgere gli studenti, per preparare le giovani generazioni alle sfide future (Gee, 2004; Kapp, 2012; McGonigal, 2011; Prensky, 2003; Ramirez et al., 2014; Shaffer & Gee, 2007; Squire, 2011; Steinkuehler et al., 2012). L'opinione diffusa tra questi studiosi è che i giochi forniscono agli studenti condizioni di apprendimento coinvolgenti per l'esplorazione, l'interazione e la creazione di conoscenza. Nella letteratura disponibile, in questo momento, appare che un attore importante di questo contesto, ovvero l'insegnante, è più trascurato se non proprio emarginato. Emerge in modo deciso che gli insegnanti sono raramente invitati nelle fasi di sviluppo di soluzioni di apprendimento basate sul gioco. Allo stesso modo, il loro ruolo e la loro partecipazione, di solito, non sono considerati nella progettazione dei giochi didattici. In generale si rileva che la ricerca sul ruolo dell'insegnante nell'apprendimento ludiforme è ancora agli inizi (Chee, 2014; Hanghøj and Brund, 2010; Magnussen et al., 2015; Berg Marklund and Alklind Taylor, 2015; Shah and Foster, 2015; Ulicsak and Williamson, 2010). Nelle pagine seguenti cercheremo di identificare alcuni almeno i più evidenti ostacoli che gli insegnanti devono affrontare e i ruoli che possono giocare nella pratica didattica supportata da strumenti digitali per l'apprendimento ludiforme. In ultima analisi si desidera contribuire allo sviluppo di una migliore comprensione del ruolo dell'insegnante nell'apprendimento ludiforme e al perfezionamento delle competenze digitali specifiche che potrebbero es-

sero utili nella formazione degli insegnanti, non soltanto per lo sviluppo della didattica ludiforme.

Ferrière argued that teaching practice is based on the spontaneous interests of learners. In recent years, several scholars, in the spirit of the Swiss psychologist's indications, have considered the possibility of using digital games in the classroom. They showed how digital games could be an ideal solution to engage students, to prepare younger generations for future challenges (Gee, 2004; Kapp, 2012; McGonigal, 2011; Prensky, 2003; Ramirez et al., 2014; Shaffer & Gee, 2007; Squire, 2011; Steinkuehler et al., 2012). The widespread opinion among these scholars is that games provide students with engaging learning conditions for exploration, interaction and knowledge creation. In the literature available at this time, it appears that an important actor in this context, namely the teacher, is more neglected if not really marginalized. It is clear that teachers are rarely invited to the development stages of game-based learning solutions. Likewise, their role and participation are usually not considered in the design of educational games. In general, it is noted that research on the role of the teacher in playful learning is still in its infancy (Chee, 2014; Hanghøj and Brund, 2010; Magnussen et al., 2015; Berg Marklund and Alklind Taylor, 2015; Shah and Foster, 2015; Ulicsak and Williamson, 2010). In the following pages we will try to identify some at least the most obvious obstacles that teachers must face and the roles they can play in teaching practice supported by digital tools for playful learning. Ultimately, we want to contribute to the development of a better understanding of the role of the teacher in playful learning and to the improvement of specific digital skills that could be useful in teacher training, not only for the development of playful teaching.

Parole chiave: Apprendimento ludiforme, ambienti di apprendimento, giocare a scuola

Keywords: Playful learning, learning environments, playing at school

1. Introduzione

Il possibile uso didattico dei giochi digitali è un tema che nel corso del tempo trova sempre più spazio nella ricerca didattica ed in par-

ticolare nell'ultimo decennio si sono prodotte moli di ricerche in tali direzioni. Tanti studiosi nei loro studi hanno ribadito, da differenti prospettive, l'importanza dei giochi digitali e hanno messo in evidenza come questi possano costituire una soluzione ideale per coinvolgere gli studenti, per preparare le giovani generazioni alle sfide future (Gee, 2004; Kapp, 2012; McGonigal, 2011; Prensky, 2003; Ramirez et al., 2014; Shaffer and Gee, 2007; Squire, 2011; Steinkuehler et al., 2012). L'opinione diffusa tra questi studiosi è che i giochi possono fornire agli studenti condizioni di apprendimento coinvolgenti per l'esplorazione, l'interazione e la creazione di conoscenza.

Dalla letteratura scientifica sappiamo che i teorici dell'apprendimento cognitivo (Bruner, 1962; Piaget, 1951) sostengono l'idea che le attività ludiche promuovono la motivazione intrinseca che consente l'apprendimento profondo. Ciò perché gli studenti, svolgendo una attività che li coinvolge emotivamente, dedicano più tempo e impegno allo studio. D'altra parte, molti ricercatori (De Freitas and Griffiths, 2007; Girard et al., 2013; Kapp, 2012), ritengono il tema rilevante e cogente oltre che attuale. Per tale ragione, suggeriscono la necessità di approfondire le conoscenze a riguardo con ricerche di carattere longitudinale adeguate a dimostrare l'efficacia di tale apprendimento.

Dagli studi più recenti e soprattutto dalle meta-analisi disponibili, appare che un attore importante di questo contesto, ovvero l'insegnante, è poco considerato se non proprio emarginato rispetto ad altre figure che restano fortemente al centro delle questioni e delle pratiche. Emerge, infatti, in modo deciso che gli insegnanti sono raramente invitati nelle fasi di sviluppo di soluzioni di apprendimento basate sul gioco. Allo stesso modo, il loro ruolo e la loro partecipazione, di solito, non sono considerate nella progettazione dei giochi didattici. In generale si rileva che la ricerca sul ruolo dell'insegnante nell'apprendimento ludiforme è ancora agli inizi (Chee, 2014; Hanghøj and Brund, 2010; Magnussen et al., 2015; Berg Marklund and Alklind Taylor, 2015; Shah and Foster, 2015; Ulicsak and Williamson, 2010) e riguarda la disponibilità a farsi carico di "pratiche" pensate tecnicamente e non didatticamente.

Nelle pagine seguenti, pertanto, cercheremo di identificare al-

cuni, almeno quelli che riteniamo più evidenti, ostacoli che gli insegnanti devono affrontare e, d'altra parte far emergere i ruoli che essi possono giocare nella pratica e nella progettazione didattica e tecnologica a sostegno della creazione di giochi più rispondenti alle esigenze didattiche.

Quindi, dopo aver cercato di chiarire l'idea di gioco didattico a cui ci ispiriamo e averne delineato le relazioni con il costrutto simulazione cercheremo di determinare, sulla base della ricerca esistente, i criteri che possano determinare l'importanza di affrontare e integrare l'azione dell'insegnante nell'apprendimento basato sul gioco. In secondo luogo, cercheremo di determinare, prendendo spunto da alcune indagini che hanno effettivamente prodotto dati sulle questioni, il punto di vista dell'insegnante sull'apprendimento basato sul gioco, al fine di derivare le principali barriere che essi devono affrontare quando integrano i giochi digitali nel loro insegnamento. Concluderemo con una discussione sulla progettazione del gioco e sull'alfabetizzazione della progettazione del gioco come parte della formazione degli insegnanti per la progettazione futura dei giochi digitali per l'educazione e la formazione. Questo perché, in ultima analisi desideriamo contribuire allo sviluppo di una migliore comprensione del ruolo dell'insegnante nell'apprendimento ludiforme e al perfezionamento delle competenze digitali specifiche che potrebbero essere utili nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, non soltanto per lo sviluppo di didattiche ludiformi.

2. Gioco, gioco didattico e simulazione

Come indicato nell'introduzione è importante definire cosa si intende per gioco e in particolare per "gioco di apprendimento/didattico". Per affrontare questa complessa questione, bisogna prima riconoscere che tutti i giochi odierni sono delle vere e proprie piattaforme multimediali. Qualsiasi gioco è composto da molte forme di stimoli visivi (video, immagini, testo) e auditivi (suoni, parlato, musica) di una qualità sorprendente al punto da essere in alcuni casi tanto realistica da costituire una realtà parallela. È importante riconoscere che la maggior parte dei giochi oggi, non sono quelli che i

ricercatori hanno studiato negli anni '70 e '80; ovvero, non sono più un singolo mezzo che può essere confrontato con un altro per compararne l'efficacia. I videogiochi di oggi sono un insieme di mezzi interconnessi, ognuno con il proprio particolare impatto psicologico sui giocatori, tanto in momenti segmentati, quanto nella esperienza complessiva di gioco. L'esperienza determinata dalla interazione di ciascun utente è soggettiva, incide in modo diverso a seconda delle molteplici possibilità di distribuzione dei media nel sistema (ad esempio, audio, video). Ciascuno ha un'immersione fondamentale diversa in base alle proprie esperienze passate con altri giochi, o contenuti ed esperienze culturali. Ogni volta che si interagisce con un gioco, si apprendono nuove strategie e tattiche dall'esperienza. Come esito di questo apprendimento modifichiamo il comportamento perché le nostre esperienze vissute sono diverse, il che significa che le nostre conoscenze e abilità cambiano di volta in volta. Pertanto, le nostre scelte saranno diverse, rendendo sempre più personale la prossima esperienza di gioco.

Ora, tornando al tentativo di definizione possiamo dire che una prima definizione di gioco didattico la si può intuire dai discorsi precedenti. Però, possiamo affermare che si è tentato di dire semplicemente che qualcosa è ciò che vogliamo che sia, perché è più facile, ma manca di qualsiasi tipo di validità o legame con una realtà. Inoltre, rende quasi impossibile confrontare, ad esempio, diversi costrutti chiamati "giochi" quando le loro strutture sottostanti possono essere così fundamentalmente diverse.

Quindi, iniziamo con i nostri tentativi ingenui di sintetizzare una definizione di giochi di apprendimento da fonti sia commerciali che accademiche in qualcosa di coerente. Per noi e per il nostro focus educativo, crediamo che si debba partire dal concetto di "simulazione". Crediamo che qualsiasi gioco di apprendimento debba includere una rappresentazione ragionevole della realtà di tutto ciò che vogliamo che gli studenti siano in grado di fare nel mondo reale o non offrono alcuna capacità di spostare con precisione la pratica in attività reale. È qui che il concetto di simulazione diventa importante.

L'idea della simulazione oggi può essere almeno nel nostro campo ricondotta a quella offerta da Pearce (1997) che la descrisse come:

“la simulazione è un modello di un dato sistema (p. 14) .” Sebbene questo discorso di Peirce non fosse specifico per le simulazioni educative, la sua proposta così semplice rivela un’idea centrale utile all’apprendimento: qualsiasi simulazione non è un modello di un singolo processo o evento, piuttosto, include tutte le interazioni del sistema se vuole essere educativamente utile. Quindi, mescolando le opinioni di Pierce, quelle di Becker e Parker all’interno dello scenario dei concetti di Baudrillard (1994) possiamo rilevare che gli esseri umani possono imparare dalle simulazioni. Per Baudrillard, una rappresentazione come l’immagine di un aeroplano e la cosa reale sono equivalenti in senso pratico in termini di come li usiamo. Il nostro cervello interpreta il simbolo del telefono che abbiamo in mano e l’immagine sullo schermo come avente le stesse qualità. L’immagine (simbolo) è utile per raggiungere gli stessi fini della cosa reale che rappresenta, quindi trattiamo tali informazioni allo stesso modo in termini di scelta. Baudrillard ritiene che sia l’oggetto reale che la sua rappresentazione sono di valore equivalente. I segni, sia come parole che come oggetti astratti, sono preziosi perché possono riferirsi a cose reali. Quindi, un dato significante si riferisce facilmente a una cosa data come una persona che sorride, anche se quella cosa non esiste qui al momento, secondo i nostri sensi (Bernstein, 1983). La regola del codice di Baudrillard spiega quindi che questi significanti possono riferirsi a oggetti reali che potrebbero non esistere materialmente e noi percepiamo ed elaboriamo cognitivamente il virtuale e il reale come fossero la stessa cosa. La legge strutturale del valore di equivalenza di Baudrillard spiega che:

il valore referenziale viene annullato, dando il sopravvento al gioco strutturale del valore. La dimensione strutturale diviene autonoma escludendo la dimensione referenziale, e si istituisce alla morte del riferimento. I sistemi di riferimento della produzione, della significazione, dell’affetto, della sostanza e della storia, tutta questa equivalenza a un contenuto «reale», caricando il segno del peso dell’«utilità», di gravità – sua forma di equivalenza rappresentativa – tutto questo è finita con... la simulazione, nel senso che, d’ora in poi, i segni si scambiano l’uno contro l’altro piuttosto che contro il reale. (Baudrillard, 1994, pp. 6–7)

Così, l'oggetto reale e il suo riferimento o segno non sono più percepiti come diversi, rendendo equivalente il loro valore percepito e utilizzabile. Se accettiamo questa ipotesi, allora nel contesto dell'apprendimento dalle simulazioni, possiamo affermare: una realtà simulata è percettivamente utile per l'istruzione quanto l'attività equivalente nel mondo reale nella misura in cui la simulazione modella accuratamente la realtà. Gredler (2004) ha affermato che “le simulazioni devono simulare il mondo reale, altrimenti non sono effettivamente simulazioni”. Baek (2009) ha sostenuto che: il fattore di fedeltà è una questione generale che riguarda tutti gli aspetti di una simulazione. Becker e Parker (2009) hanno spiegato che proprio questo potrebbe essere il nucleo centrale del conflitto: ovvero come nelle comunità educative si usano e percepiscono questi termini (simulazione/gioco) e la loro relazione.

Qualsiasi esperienza educativa può avere componenti di simulazione a diversi gradi di fedeltà, a seconda di ciò che viene insegnato. Il contenuto, l'attività e il grado di potenziale danno che può derivare a giocatori/studenti/altri come conseguenza della mancata simulazione in modo appropriato determinano quanto l'esperienza simulata debba rispecchiare la realtà. Tuttavia, la realtà simulata può differire dalla realtà assoluta, offrendo anche narrazioni di fantasia senza danneggiare l'apprendimento e simulando comunque ciò che intendiamo far capire agli studenti.

3. L'insegnante come chiave per l'accesso al gioco digitale

John Dewey (Dewey, 1938) ha suggerito che l'educazione deve essere attiva e interattiva oltre che centrata sul bambino (Ria, 2014). Egli riteneva che il ruolo dell'insegnante e in particolare la sua azione osservativa, doveva essere utile a sviluppare una comprensione di ciò di cui i bambini hanno bisogno e, quindi, diventava fondamentale per sostenere la funzione di guida che egli dovrebbe assumere nell'adempimento della sua *mission*. Secondo Dewey, una guida appropriata richiede un alto grado di fiducia da parte dell'insegnante, il che significa conoscere il bambino e le sue esigenze per garantire che la sperimentazione si traduca in una “esperienza di apprendimento”

(Ria, 2014). Quindi, Dewey ha affermato che una guida appropriata consiste nella capacità dell'insegnante di provocare la mente degli allievi stimolandola attraverso domande.

Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978), d'altra parte, riteneva che l'insegnante dovesse assumere un ruolo ancor più attivo di quanto Dewey avesse immaginato. Egli sosteneva che la distanza tra il compito più impegnativo che un bambino potesse svolgere da solo e quello che potrebbe realizzare con l'aiuto di compagni, insegnanti o adulti, fosse determinato dalla capacità di gestire l'"impalcatura" delle relazioni sociali. Quindi, secondo Vygotsky, un buon apprendimento si verifica quando gli allievi, non potendo completare un compito impegnativo da soli, utilizzano le loro relazioni. Quindi imparano a porre le giuste domande alle persone giuste, ovvero imparano a governare l'impalcatura delle loro relazioni. Pertanto, Vygotsky considera l'insegnante come un progettista di reti relazionali, ma anche come facilitatore e guida per la costruzione di "impalcature sociali".

Nel complesso, la letteratura evidenzia il ruolo dell'insegnante come cruciale per creare ambienti di apprendimento stimolanti e per promuovere l'apprendimento profondo e collaborativo. Pertanto, essendo il gioco (anche quello digitale) un ambiente integrato in contesti, il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento ludiforme non può che essere cruciale. Ciò significa anche che l'apprendimento basato sul gioco potrebbe essere un'opportunità per potenziare l'insegnamento e creare nuovi significati del ruolo dell'insegnante nell'era digitale.

3.1 *Affrontare il ruolo dell'insegnante nel Game-Based Learning*

È noto che l'insegnante, in classe, fa la differenza, è il fattore più influente sulle prestazioni e sull'esperienza di apprendimento di uno studente. Moltissime ricerche mostrano come gli insegnanti siano la chiave del successo per la promozione dell'apprendimento profondo¹. Tuttavia è evidente che ci sono gravi lacune nel modo in cui

1 In particolare Kenny and Gunter (2011) hanno analizzato quanto sia importante per la didattica ludiforme con videogiochi la figura dell'insegnante.

l'insegnante può essere responsabilizzato e supportato. Agli insegnanti devono essere fornite le conoscenze e le abilità necessarie per integrare le loro pratiche didattiche con strumenti quali videogiochi didattici (Shah and Foster, 2015; Silseth, 2012). Ad esempio Hanghøj ritiene che i giochi devono essere in grado di potenziare il ruolo attuale dell'insegnante, il che significa che debbono potersi adattare alle pratiche d'insegnamento esistenti, invece di richiedere univocamente all'insegnante di adattarsi alle pratiche di gioco (Hanghøj and Brund, 2010). Ulicsak e Williamson (2010) e Hanghøj e Brund (2010) hanno suggerito che è importante iniziare a riconoscere il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento basato sul gioco, poiché gli insegnanti devono sviluppare senso di appartenenza per poter utilizzare i giochi in modo efficace. Infatti, Ulicsak e Williamson affermano che "se l'insegnante non assume un ruolo attivo durante la facilitazione del gioco e non vi trova un vero scopo per utilizzare il gioco, l'apprendimento sarà inefficace" (Ulicsak and Williamson, 2010, p. 39). Watson in un lavoro del 2011 condotto insieme ad altri studiosi ha sottolineato l'importanza che l'insegnante sia in grado d'identificare "momenti insegnabili" durante il gioco (Watson et al., 2011). Questa è un'altra sfida vissuta da molti insegnanti a causa della loro mancanza di conoscenze e abilità. Tuttavia, questo evidenzia anche le carenze dei giochi attualmente utilizzati, poiché impongono agli insegnanti di adattarsi alle pratiche di gioco, anziché viceversa. Inoltre, Eastwood e Sadler (2013) supportano l'argomento di Watson affermando che è importante fornire una guida agli insegnanti per stabilire una connessione tra il gioco e il loro insegnamento (Eastwood and Sadler, 2013).

Silseth analizzando diverse esperienze ha documentato i diversi ruoli che gli insegnanti hanno svolto durante l'utilizzo dei giochi per l'apprendimento e l'insegnamento (Silseth, 2012). Shah e Foster hanno riassunto i ruoli più importanti in:

- (1) Guida esperta per aiutare gli studenti a stabilire connessioni con gli obiettivi di apprendimento;
- (2) Facilitatore di approcci pedagogici come istruzione, discussione e osservazione per fornire spazio per la riflessione e il feedback;
- (3) Connettore con il mondo esterno, per aiutare gli studenti a vedere e comprendere l'importanza delle loro conoscenze acquisite al di fuori della classe (Shah and Foster, 2015).

Gli insegnanti, come con qualsiasi altra tecnologia digitale per l'apprendimento, sono fondamentali quando si tratta di utilizzare in modo significativo i giochi per l'insegnamento e l'apprendimento². Quindi, gli insegnanti, come driver principali per le nuove innovazioni educative, hanno "[...] il potenziale per aumentare l'effetto dei giochi sulla costruzione della conoscenza interdisciplinare degli studenti e sulla motivazione ad apprendere" (Shah and Foster, 2015, p. 242).

3.2 *Il ruolo marginalizzato dell'insegnante.*

Gli insegnanti interessati all'apprendimento basato sul gioco si trovano spesso ad affrontare diverse sfide che rendono difficile un'implementazione significativa ed efficace della didattica ludiforme nella loro classe. Diverse sono le sfide e le barriere che si devono affrontare. Molta letteratura parla proprio di queste questioni (Kenny and Gunter, 2011; Silseth, 2012; Razak et al., 2012; Berman et al., 2014; Takeuchi and Vaala, 2014). Quindi, c'è un abbondante corpo di prove che suggerisce che gli insegnanti hanno difficoltà a:

- gestire i tempi per preparare e giocare a un gioco;
- maturare competenze sull'uso dei giochi in classe a causa della loro limitata conoscenza dei giochi digitali;
- identificare sistemi di valutazione appropriati;
- integrare i videogiochi in modo efficace ed efficiente nella loro classe;
- collegare le conoscenze acquisite in un gioco con l'apprendimento e il mondo reale;

2 In una tavola rotonda nel 2004, Marvin Minsky e Alan Kay hanno affermato che i bambini si sentono demotivati se gli insegnanti assegnano loro qualcosa che loro (insegnanti) non fanno da soli (Kestenbaum, 2005; Kay, 2005). Quindi, questo segnala indirettamente disinteresse che può sfociare in disimpegno. Inoltre, Minsky e Kay hanno anche sottolineato l'importanza di "apprendere copiando il modo in cui le persone più informate ed esperte pensano e completano un compito" (Hourcade, 2008, pp. 284-285).

- rendere il tema d'interesse per la scuola;
- reperire infrastrutture tecniche adeguate e risorse sufficienti allo scopo.

Inoltre, analizzando più da vicino gli studi sopra menzionati (Berman et al., 2014; Takeuchi and Vaala, 2014; Wastiau et al., 2009) è possibile identificare uno schema ripetitivo. Le barriere maggiori finora sono state il tempo insufficiente, i costi elevati, la mancanza di risorse tecnologiche, le difficoltà a trovare giochi che si adattano al curriculum e l'incapacità d'integrare i giochi nell'insegnamento dell'insegnante. Pertanto, si può sostenere che questi risultati sono un indicatore importante del fatto che il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento basato sul gioco è stato marginalizzato. Inoltre, trova giustificazione l'assunto che anche lo sviluppo di applicazioni di apprendimento basato sul gioco non ha tenuto conto dell'importante coinvolgimento degli insegnanti. Pertanto, la prima risposta ai nostri iniziali quesiti è che gli sviluppatori di giochi debbano non solo includere gli insegnanti nel processo di sviluppo, ma anche progettare giochi in modo che gli insegnanti possano adattare facilmente gli ambienti ludici alle loro esigenze³.

- 3 Si richiama a tal proposito l'importante contributo di Ehn e Kyng (1987) sul design partecipativo, che hanno mostrato come e quanto sia importante includere realmente le parti interessate nello sviluppo o nel processo di progettazione di nuovi strumenti per il loro ambiente (Ehn and Kyng, 1987). Quindi, per sviluppare nuovi approcci di apprendimento basati sul gioco per la classe, il progettista non dovrebbe solo includere i driver primari nella progettazione, ma anche imparare da essi e su di essi, per creare innovazioni realmente nuove e realistiche (Leinonen et al., 2010). Per consentire un'integrazione efficace e significativa dei giochi digitali per l'apprendimento e l'insegnamento (Kennedy-Clark, 2013), possiamo sostenere che richiederà anche che le scuole e le università inizino a fornire formazione professionale e corsi di didattica ludiforme come parte della formazione degli insegnanti. Questa è in qualche modo anche un'opportunità, come mostrano per gli insegnanti di sviluppare un cambiamento positivo nella loro capacità d'integrare le TIC, la conoscenza dei giochi e le pratiche d'insegnamento, progettando e implementando contesti e ambienti di apprendimento integrati e orientati alla scoperta (Kenny and Gunter, 2011; Takeuchi and Vaala, 2014). Quindi, una mancanza di conoscenza su come integrare i giochi nell'insegnamento spesso porta a metodi inefficaci come l'applicazione dei giochi

4. Analisi dei frame di goffman per la didattica ludiforme

Quando guardiamo al discorso più ampio sui giochi come strumento di apprendimento, il concetto di “cerchio magico” viene spesso utilizzato per descrivere una delle caratteristiche singolari dei giochi in relazione all’esperienza di apprendimento (Colazzo, 2009). Il cerchio magico è un concetto inizialmente coniato da Johan Huizinga (1949) e poi applicato ai giochi digitali da Zimmerman e Salen. Il concetto del cerchio magico di un gioco descrive “dove si svolge il gioco” (Salen et al., 2004, p. 95). Inoltre, si è sostenuto che il cerchio magico crea una nuova realtà, separata dalla vita ordinaria, basata sulle regole del gioco e concretamente vissuta dal giocatore (Copier, 2007). Si possono comunque sollevare alcune critiche, come hanno fatto alcuni studiosi (Copier, 2007; Consalvo, 2009; Crawford, 2009), in quanto produce un’immagine fuorviante di un luogo magico e isolato, che rende inevitabilmente difficile capire cosa sta realmente accadendo all’interno di tale spazio. Il concetto di cerchio magico, quindi, dovrebbe essere probabilmente visto come una concettualizzazione romantica piuttosto che come una teoria scientifica appropriata. Pertanto, la funzione concettuale del cerchio magico è quella di uno strumento di progettazione piuttosto che un concetto da utilizzare nel discorso sui giochi e sull’apprendimento (Zimmerman, 2012).

Questa molteplicità e varietà spiega il perché sottoporre alla Frame Analysis di Erving Goffman (1974) la nostra riflessione. Infatti, in questo modo potremmo essere in grado di derivare una comprensione migliore di “cosa sta succedendo” e del ruolo degli insegnanti quando i giochi digitali sono situati in un ambiente educativo. Goffman, ha introdotto uno strumento teorico e metodolo-

tramite, ad esempio, tentativi ed errori. Nel 2015, Shah e Foster hanno sviluppato una Game Network Analysis, un framework che mira a responsabilizzare gli insegnanti supportandoli a migliorare le loro competenze, abilità e conoscenze sul gioco (Foster et al., 2016; Shah and Foster, 2014, 2015). In questi lavori si mostra come sia opportuno orientare la ricerca sui processi di costruzione della responsabilità dell’insegnante nella sua classe attraverso strumenti o strutture al fine di fondere in modo significativo tecnologia e formazione.

gico allo scopo di comprendere meglio le nostre esperienze della vita quotidiana. Egli ha sostenuto che la nostra esperienza è modellata da strutture che determinano il modo in cui si strutturano le nostre esperienze e si organizzano le attività. In concreto, l'analisi di Goffman aiuta i partecipanti, a capire "Cosa sta succedendo qui?" in qualsiasi situazione particolare (Colazzo, 2009). Una cornice è incorporata nel contesto sociale, che modella la cornice in base alle sue regole, norme, ruoli possibili, aspettative, ecc., Ed è a disposizione "... degli attori sociali per dare un senso a una data situazione o incontro" (Crawford, 2009, p. 143). Tuttavia, come ha sostenuto Goffman, gli incontri e le interazioni sociali sono chiaramente strutturati e funzionano sulla base di valori condivisi, ruoli attesi e accettati, modelli di comportamento e così via. Gli incontri e le interazioni sociali sono quindi in qualche modo limitati al contesto sociale e ai suoi valori comunemente condivisi e concordati⁴.

I confini che definiscono ogni frame sono descritti come "membrana" (Goffman, 1961) e possono essere intesi in modo simile alla funzione della membrana cellulare, che è quella di proteggere la cellula dall'ambiente circostante. Tuttavia, contrariamente a una membrana cellulare, la membrana del telaio non dovrebbe essere intesa come agente attivo che "protegge" attivamente un telaio. Pertanto, la membrana del frame può essere vista come un filtro per separare regole, norme, ruoli possibili, aspettative, ecc., che rafforza la comprensione di una situazione particolare, da fattori che sono in conflitto con un frame in un dato contatto sociale e alla fine rompono un frame e causano confusione nell'attore sociale⁵.

- 4 Un esempio può chiarire i concetti sopra espressi. Consideriamo un incontro di pugilato e una rissa di strada. Se si è testimoni di una rissa di strada, bisognerebbe idealmente provare a risolvere la rissa, chiamare aiuto come la polizia o l'ambulanza per prevenire ulteriori escalation e feriti. Eppure, se si assiste allo stesso fenomeno, ma questa volta i partecipanti indossano i guanti e il combattimento si svolge su un ring di pugilato all'interno di uno stadio, si passerebbe al ruolo di spettatore, che esulta per ogni pugno riuscito. Quindi, la natura dell'attività è la stessa, cioè il combattimento, sebbene il contesto sociale modifichi il quadro, il che in questo caso aiuta l'attore sociale a dare un senso alla situazione data e ad agire e comportarsi di conseguenza.
- 5 Se applichiamo il concetto di una membrana del telaio alla nostra illustrazione

È importante sottolineare che Goffman non vede i frame come ingegnerizzati o creati da attori sociali, ma piuttosto come schemi preesistenti che gli attori sociali impiegano (Crawford, 2009). Ciò limita in una certa misura l'analisi del frame di Goffman, poiché si può sostenere che i frame non sono solo schemi preesistenti, ma possono anche essere progettati da attori sociali per attori sociali. Ad esempio, se guardiamo ai giochi e all'esperienza di gioco, si può suggerire che gli sviluppatori e i progettisti di giochi siano ingegneri della struttura del gioco. Quindi, durante il gioco i giocatori assumono ruoli generati e progettati in un contesto vincolato, con le sue regole determinate in modo determinato dal modello di comportamento e le aspettative degli ingegneri.

Quando le persone sono impegnate nei giochi, assumono una struttura e una mentalità giocose; quindi, i giochi funzionano molto bene insieme alla membrana di un tale telaio in quanto promuovono un atteggiamento giocoso e non rompono la membrana. I giochi ben progettati sono quindi un catalizzatore molto forte per uno stato giocoso, una struttura e una mentalità. Tuttavia, se guardiamo ai giochi in un contesto educativo, possiamo derivare alcune problematiche in quanto portano a un inevitabile scontro di più frame e a fattori che spesso rompono la membrana di un frame ludico. Il contesto sociale, le sue regole, norme, comportamenti attesi e ruoli di un ambiente scolastico e di classe differiscono spesso molto da quelli di un mondo di gioco. Ciò spiega anche il ruolo dell'insegnante e quello di uno studente all'interno di un ambiente educativo. Se il ruolo interno di un mondo di gioco e il ruolo di studente e insegnante non sono coerenti e non c'è transizione tra il mondo di gioco e la classe, allora si può sostenere che l'uso di giochi per l'apprendimento non produrrà l'effetto desiderato e portare a diverse compli-

di cui sopra, concretamente a un incontro di boxe, allora fattori come uno stadio monumentale, un commentatore divertente, spettacoli di luci, coetanei che la pensano allo stesso modo, ecc. rafforzerebbero la cornice dell'essere in un evento sportivo di boxe in qualità di spettatore. Tuttavia, se, ad esempio, i pugili decidessero improvvisamente di sedersi e giocare una partita a scacchi o se la musica classica suonasse costantemente in sottofondo, allora questo disturberebbe la cornice e spezzerebbe la membrana, il che creerebbe confusione.

cazioni pratiche. La cornice di un ambiente scolastico e di classe è modellata dai loro contesti sociali, che si aspettano regole, norme, ruoli possibili e aspettative diverse da insegnanti e studenti rispetto, ad esempio, al contesto sociale e alla cornice di un mondo di gioco. Quindi, l'utilizzo di giochi in un ambiente educativo, che spesso non interagisce bene con la membrana di una cornice ludica, porterà inevitabilmente a una rottura della membrana e può rompere la cornice ludica di uno studente quando è impegnato in un gioco digitale.

Pertanto, simile a un game designer, che è in un certo senso un ingegnere di frame ludici, si può proporre che un nuovo significato per il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento basato sul gioco potrebbe essere un ingegnere di frame giocosi che estende il mondo di gioco in classe al fine di creare un ciclo di conoscenza ludico tra il gioco e il curriculum. I giochi non dovrebbero essere visti solo come uno strumento per supportare l'insegnamento dell'insegnante, ma anche come potenziare l'identità professionale dell'insegnante come soggetti attivi e auto-creativi (Lasky, 2005). Pertanto, estendere il mondo di gioco alla classe significa anche abilitare un ruolo attivo dell'insegnante all'interno del mondo di gioco, ad esempio, come co-partecipante o game master. Inoltre, si può proporre che i giochi a scopo educativo avranno un effetto migliore, quando il mondo di gioco e l'ambiente della classe interagiscono tra loro in modo coerente.

In definitiva, l'analisi del frame di Goffman aiuta a sottolineare e illustrare la complessità e le implicazioni quando i giochi digitali sono collocati in un contesto educativo o in qualsiasi altro contesto. Soprattutto in un contesto educativo, molte variabili devono essere affrontate e considerate prima di utilizzare i giochi digitali per l'apprendimento. Ogni variabile all'interno di un contesto educativo, ad esempio, il curriculum, l'ambiente della classe, l'infrastruttura tecnica, il ruolo dell'insegnante e dello studente nell'apprendimento basato sul gioco, l'alfabetizzazione del gioco dell'insegnante e così via, deve essere significativamente collegata alla cornice ludica di un mondo di gioco. Se il gioco digitale e la cornice ludica non interagiscono in modo coerente con tutti i fattori e le variabili all'interno di un contesto educativo, i giochi digitali per l'apprendimento potrebbero non produrre il valore e la praticità desiderati.

5. L'insegnante come progettista di cornici ludiche

Invece di concentrarci su come sviluppare giochi educativi per la classe, suggerisco di puntare l'attenzione su come possiamo facilitare una cultura della partecipazione degli insegnanti in modo che possano sentirsi abilitati a contribuire quando vogliono. In questo senso, una cultura della partecipazione si sposta verso attori che contribuiscono attivamente come designer in attività personali significative, invece di consumare passivamente prodotti altrui. Di conseguenza, dovremmo sforzarci di dotare gli insegnanti di idee progettuali (anche di gioco) e modelli, conoscenze e abilità che gli consentano di diventare agenti attivi all'interno di nuovi contesti, come l'apprendimento basato sul gioco o la costruzione di strutture ludiche. Pertanto, lo sviluppo anticipato di un modello di progettazione partecipativa, simile all'approccio di "Edukata"⁶ nel quale si è sviluppato un modello di progettazione partecipativa con gli insegnanti per la creazione di attività di apprendimento. Tale modello prevede la creazione di un loop di conoscenza ludico tra il mondo reale e l'ambiente di apprendimento del mondo digitale, il che significa espandere il mondo del gioco e fonderlo con la classe. Ciò offrirà agli insegnanti l'opportunità di essere un agente auto-creatore e attivo nel contesto dell'apprendimento basato sul gioco e consentirebbe agli insegnanti di sviluppare il comfort personale e la proprietà sulle applicazioni di apprendimento sviluppate nel gioco.

L'insegnante, quindi, è qualcuno in grado di progettare ambienti di apprendimento che rispondano alle vite di apprendimento degli studenti (Kumpulainen et al., 2014) e crea situazioni in cui possono prosperare creatività, apprendimento ludico e co-creazione di conoscenza. Pertanto, questo modello di progettazione partecipativa prevede che gli educatori, attraverso risorse che facilitano il pensiero

6 La filosofia sulla progettazione degli strumenti promossa da "Edukata" si ispira a quella di Engestroöm che enfatizza come uno strumento possa fornire ai soggetti nuove capacità di agire con gli oggetti che li circondano, oltre a far parte del più ampio contesto socio-culturale da cui è condizionato (Engestroöm et al., 1999; Engestroöm, 2015). Per maggiori approfondimenti si rimanda al sito internet del progetto: www.edukata.fi

ludico e di progettazione del gioco, favoriscano proprio lo sviluppo della vita apprenditiva degli studenti. In primo luogo, verrà sviluppato il comfort personale e la proprietà sull'apprendimento basato sul gioco. In secondo luogo, si creeranno processi di crescita sfidanti e soluzioni progettuali (giocose e giocose), che possono integrarsi nelle pratiche di insegnamento.

In definitiva, si dovrebbe sostenere che, al fine di sfruttare appieno il potenziale dei giochi digitali per l'insegnamento e l'apprendimento, sarà fondamentale dare agli insegnanti l'opportunità di ricevere un sostegno sufficiente dalla loro scuola, attraverso una formazione professionale a lungo termine e offrendo corsi su progettazione di giochi e utilizzo di giochi digitali per l'insegnamento nella formazione degli insegnanti.

6. Conclusione

In conclusione, la principale differenza tra il gioco e il gioco didatticamente orientato è quella che il primo è autotelico, mentre il secondo è eterotelico. Ovvero, il gioco orientato all'apprendimento ha un fine specifico esternamente determinato, ovvero è orientato dalle finalità educative progettate dal docente (Limone and Dipace, 2019; Visalberghi, 1958). In quanto eterotelico necessita di entrare in ogni aspetto della professionalità dell'insegnante, ovvero progettazione, organizzazione dei contesti, creazione degli ambienti e valutazione dei traguardi. Nelle pagine precedenti abbiamo descritto il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento basato sul gioco e una sintesi degli ostacoli più rilevanti che gli insegnanti devono affrontare nella pratica didattica ludiforme. Per gli studi empirici si è utilizzata l'analisi dei frame per comprendere come politiche e soprattutto strumenti possono influenzare l'agire degli insegnanti e il senso dell'identità professionale.

Si è potuti giungere a sostenere il ruolo cruciale degli insegnanti pur rilevando che mancano studi empirici che affrontino il ruolo dell'insegnante e gli aspetti pratici quando si collocano i giochi digitali in un ambiente educativo. Si è potuto anche vedere che la didattica ludiforme sostiene anche l'apprendimento e l'empowerment degli insegnanti.

Infine, si è proposto di avviare una adeguata riflessione sulla questione della progettazione partecipativa degli insegnanti anche al fine di muoversi verso una cultura della partecipazione e, quindi, della responsabilità dell'insegnante come agente attivo in contesto. Sarà, pertanto, necessario offrire un sostegno sufficiente agli insegnanti interessati all'uso dei giochi digitali per l'apprendimento, fornendo loro opportunità di formazione professionale a lungo termine.

Concludendo, con Jonassen, Carr e Yueh (1998) riteniamo che le simulazioni possono supportare l'apprendimento come “strumenti di costruzione della conoscenza”. Ciò significa che gli strumenti consentono agli studenti di apprendere con il supporto della tecnologia rispecchiando l'argomento di Vygotsky (1978) di rete di relazioni. Gli strumenti digitali aiutano a strutturare compiti impegnativi attraverso attività di costruzione della conoscenza piuttosto che attraverso l'istruzione diretta.

Le differenze principali tra gioco, simulazione e mondo virtuale derivano dal modo in cui vengono utilizzati come strumenti. La struttura visibile può apparire diversa, ma i meccanismi psicologici che supportano l'apprendimento non differiscono, tranne per il fatto che i giochi e i mondi virtuali si basano entrambi in una certa misura sulla simulazione perché “forniscono modelli fisici o cognitivi accurati di un sistema, di un fenomeno o di un oggetto” (Warren & Wakefield, 2013). Ad esempio, nei giochi educativi, mentre un contesto fantasy o di fantascienza può essere utilizzato come sfondo e motivare il gioco, le attività del mondo reale vengono simulate in un modo che consente agli studenti di riconoscere chiaramente il modello del sistema. Le simulazioni digitali odierne rappresentano spesso processi attivi, consentendo all'utente di osservare o manipolare come funziona qualcosa in varie condizioni. Queste condizioni possono non essere sicure nel mondo reale e quindi le simulazioni consentono agli studenti di avere uno spazio sicuro per sperimentare. Ciò consente loro di sviluppare nuove strategie, approcci di risoluzione dei problemi e modi di pensare a un fenomeno o a un insieme di pratiche in un'ottica attiva che si ispira certamente al pensiero di Adolf Ferrière (1952).

Riferimenti bibliografici

- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan press.
- Berg Marklund, B., & Alklind Taylor, A. S. (2015). Teachers' many roles in game-based learning projects. In *European Conference on Games Based Learning 2015* (pp. 359-367). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Berman, B., Shapiro, C., Malkovich, J., Lamb, J., Martin, A., Cripe, B., and Hurkadli, A. (2014). Gaming method and apparatus for facilitating a game involving specialty functionality. *US Patent* 8, 641, 503.
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In *Contemporary Approaches to Creative Thinking, 1958, University of Colorado, CO, US; This paper was presented at the aforementioned symposium.*. Atherton Press.
- Chee, Y. S. (2014). Intentional learning with educational games: A deweyan reconstruction. *Australian Journal of Education*, 58(1), 59-73.
- Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Ong, J. C. (2015). Professional development for scaling pedagogical innovation in the context of game-based learning: Teacher identity as cornerstone in “shifting” practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 423-437.
- Colazzo, S. (2009). *Esperienza e metafora nell'outdoor training*. Castrignano dei Greci: Amaltea.
- Consalvo, M. (2009). There is no magic circle. *Games and culture*, 4(4), 408-417.
- Copier, M. (2007). *Beyond the magic circle: A network perspective on role-play in online games*. Utrecht University.
- Crawford, G. Forget the magic circle (or towards a sociology of video games). *Journal of Cultural Studies*, 11(2), 131-146.
- De Freitas, S., & Griffiths, M. (2007). Online gaming as an educational tool in learning and training. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 535-537.
- Dewey, J., (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eastwood, J. L., & Sadler, T. D. (2013). Teachers' implementation of a game-based biotechnology curriculum. *Computers & Education*, 66, 11-24.
- Ehn, P., & Kyng, M. (1987). The collective resource approach to systems design. *Computers and democracy*, 17-57.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19(38), 19-30.

- Ferrière, A. (1952). *Trasformiamo la scuola* (Traduzione di Ada Enriques Agnoletti). La Nuova Italia.
- Foster, A. N., Shah, M., & Duvall, M. (2016). Game network analysis: For teaching with games. In *Teacher education: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 371-403). IGI Global.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Psychology Press.
- Girard, C., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta analysis of recent studies. *Journal of computer assisted learning*, 29(3), 207-219.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Ravenio Books.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2010, October). Teacher roles and positionings in relation to educational games. In *Proceedings of the 4th European conference on games based learning* (pp. 116-122).
- Hourcade, J. P. (2008). *Interaction design and children*. Now Publishers Inc.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kay, A. (2005). A conversation with Seymour Papert, Marvin Minsky, and Alan Kay. *Communications of the ACM*, 48(1), 35-38.
- Kennedy-Clark, S. (2013). Research by Design: Design-Based Research and the Higher Degree Research student. *Journal of Learning Design*, 6(2), 26-32.
- Kenny, R., & Gunter, G. (2011). Factors affecting adoption of video games in the classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(2), 259.
- Kestenbaum, D. (2005). The challenges of IDC: what have we learned from our past? *Communications of the ACM*, 48(1), 35-38.
- Kumpulainen, K., & Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Leinonen, T. (2010). *Designing learning tools. Methodological insights*. Aalto University.
- Limone, P., & Dipace, A. (2019). Il carattere ludiforme dell'apprendimento. *Il carattere ludiforme dell'apprendimento*, 48-54.
- Magnussen, R. (2007). Teacher roles in learning games-When games become situated in schools. In *DiGRA Conference*.

- Magnussen, R., Hansen, S. D., Planke, T., & Sherson, J. F. (2015). Games as a platform for student participation in authentic scientific research. *arXiv preprint arXiv:1511.01653*.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- Piaget, J. (1951). Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 10, 34-49.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.
- Ramirez, D., Seyler, S., Squire, K., & Berland, M. (2014). I'm a loser, baby: Gamer identity & failure. *Proceedings of DiGRA 2014*.
- Ramirez, D., Seyler, S., Squire, K., & Berland, M. (2014). I'm a loser, baby: Gamer identity & failure. *Proceedings of DiGRA 2014*.
- Razak, A. A., Connolly, T., & Hainey, T. (2012). Teachers' views on the approach of digital games-based learning within the curriculum for excellence. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 2(1), 33-51.
- Ria, D. (2014). *L'esperienza educativa come problema epistemologico: per una rilettura del pensiero di J. Dewey*. Anicia.
- Tekinbas, K. S., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.
- Salen, K., Tekinba , K. S., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Shaffer, D. W., & Gee, J. P. (2007). Epistemic games as education for innovation. In *BJEP Monograph Series II, Number 5-Learning through Digital Technologies* (Vol. 71, No. 82, pp. 71-82). British Psychological Society.
- Shah, M., & Foster, A. (2014, March). Game Network Analysis: Developing and assessing teachers' knowledge of game-based learning. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 685-692). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Shah, M., & Foster, A. (2015). Developing and assessing teachers' knowledge of game-based learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23(2), 241-267.
- Silserth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 63-84.
- Squire, K., & Steinkuehler, C. (2014). Video games and learning. *Cambridge handbook of the learning sciences*, 377-396.

- Steinkuehler, C., Squire, K., & Barab, S. (Eds.). (2012). *Games, learning, and society: Learning and meaning in the digital age*. Cambridge University Press.
- Takeuchi, L. M., & Vaala, S. (2014). A national survey on teaching with digital games. *Retrieved from New York, NY*.
- Toikkanen, T., Keune, A., & Leinonen, T. (2015). Designing Edukata, a participatory design model for creating learning activities. In *Re-engineering the Uptake of ICT in Schools* (pp. 41-58). Springer, Cham.
- Ulicsak, M., & Williamson, B. (2010). Computer games and learning: A Futurelab handbook. *Retrieved December, 13, 2014*.
- Visalberghi, A. (1966). *Esperienza e valutazione* Firenze La nuova Italia.
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52-58.
- Wastiau, P., Kearney, C., & Van den Berghe, W. (2009). How are digital games used in schools. *European Schoolnet*.
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466-474.
- Zimmerman, E. (2012). Jerked around by the magic circle: Clearing the air ten years later. *Gamasutra.com*, 7.

XI.

L'Éducation nouvelle, l'infanzia e il mondo digitale.

Una indagine esplorativa sull'utilizzo delle tecnologie digitali nel sistema integrato 0-6: un confronto tra Italia e Brasile*

The *Éducation nouvelle*, childhood and the digital world.

An exploratory survey on the use of digital technologies in 0-6 system: a comparison between Italy and Brazil

Concetta La Rocca, Massimo Margottini

Rosa Capobianco, Paolo Di Rienzo

Università Roma Tre

Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves

Università Federale di San Carlos

Abstract

Nel contesto dei lavori della *Éducation nouvelle* per il 21° secolo, la riflessione su un nuovo progetto educativo può senz'altro basarsi sulla considerazione che molte delle attuali concezioni sulla scuola fossero già presenti nel convegno fondativo della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* del 1921. In questo convegno, *mutatis mutandis*, è possibile rintracciare argomentazioni a cui riferirsi per affrontare la questione dell'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica. In particolare, in questo lavoro, si affronta il tema del digitale nel settore 0-6 attraverso la raccolta, tramite questionario, dei pareri di educatori di asilo nido e insegnanti di scuola dell'infanzia a Roma (Italia) e nello Stato di San Paolo (Brasile).

In the context of the *Éducation nouvelle for the 21st century*, the reflection on a new educational project starts from the consideration that many of the actual conception about the school were already

* Il lavoro è il frutto di un impegno condiviso; la scrittura si deve a Concetta La Rocca.

present in the founding conference of the *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* of 1921. In this conference, *mutatis mutandis*, it is possible to identify topics that can be used to deal with the theme of digital technology in teaching. In particular, this work addresses the issue of digital in the 0-6 sector through the collection, via questionnaire, of the opinions of nursery educator and preschools teachers in Rome (Italy) and the State of Sao Paulo (Brazil).

Parole chiave: *Éducation nouvelle*, tecnologie digitali, infanzia, sistema integrato 0-6.

Keywords: *Éducation nouvelle*, digital technologies, childhood, integrated system 0-6.

1. Contesto di riflessione e descrizione dell'indagine

L'invito alla riflessione su un nuovo progetto educativo nell'ambito della *Éducation nouvelle* per il XXI secolo, non può non partire dalla considerazione che molti degli aspetti della attuale concezione della scuola fossero già stati anticipati nel 1921¹ e nel 1925² e, in sintesi, potrebbero essere così declinati: la scuola è fortemente radicata nel territorio, nella storia e nello spirito del tempo e prevede il riconoscimento di un ruolo attivo di tutti coloro che co-partecipano al processo educativo (ragazzi, docenti, genitori). Oggi, il territorio, la storia e lo spirito del tempo sono permeati dalla diffusione capillare delle tecnologie digitali che, secondo gli autori, possono contribuire a corroborare e attualizzare le istanze della *Éducation nouvelle*: il termine "territorio" può esprimere sia il radicamento fisico nel locale, sia il sentirsi cittadino del mondo, grazie alle possibilità offerte dal

- 1 1921: si tiene il Convegno fondativo della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* promosso da Adolphe Ferrière, Beatrice Ensor e Iwan A. Hawliczek
- 2 1925: il primo numero della rivista *Pour l'Ère Nouvelle*, diretta da Adolphe Ferrière, pubblica una edizione "*revue, corrigée et complète*" dei trenta punti che caratterizzano l'educazione nuova.

web; la storia attuale, anche in conseguenza del Covid-19, mostra come l'impiego delle tecnologie digitali abbia permesso di non privare bambini e ragazzi, docenti e genitori del sostegno e del calore della scuola; lo spirito del tempo oggi sembra esprimersi soprattutto nelle scelte politiche, economiche e culturali che riguardano le innovazioni tecnologiche e la sostenibilità ambientale, le quali possono essere più facilmente gestite grazie al digitale.

Ciò premesso, va comunque sottolineato che il tema dell'utilizzo delle tecnologie digitali nella prima infanzia è parte di un dibattito ormai decennale che si è progressivamente affermato con il diffondersi dei dispositivi *touch* con i quali si può interagire pur senza saper leggere e scrivere³. I bambini sono immersi fin dalla nascita in un mondo nel quale è ormai comune l'uso dei dispositivi mobili *touch* e dunque hanno libero accesso a *tablet*, *smartphone*, etc (Balbinot et al. 2016). Il tema, come è noto, ha generato pareri discordanti tra sostenitori e detrattori (Bove, 2006; Carr, 2011; Casati, 2013; Ferri, 2014; Mantovani e Ferri, 2006, 2008; Riva, 2019; Rivoltella, 2006, 2017; Spitzer, 2013, 2015), ma sembra ormai ineluttabile considerare che anche i nidi e le scuole dell'infanzia, così come le istituzioni educative di ogni livello, debbano confrontarsi teoricamente ed operativamente con l'adozione delle nuove tecnologie digitali in campo educativo. «Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità favorendo un contatto attivo con i *media* e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative»⁴.

È opportuno porre in evidenza che, nella prima infanzia, l'utilizzo dei mezzi digitali è percepito alla stregua di qualunque altro oggetto,

- 3 La nascita delle tecnologie *touch* può essere datata negli anni Novanta, ma il momento in cui il *touch* comincia a divenire patrimonio diffuso e popolare può essere fatto coincidere con la realizzazione del primo iPhone della Apple, presentato da Steve Jobs durante la conferenza di apertura del Macworld, il 9 gennaio 2007
- 4 “I campi di esperienza: Immagini, suoni, colori”. In “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione “ Annali della Pubblica Istruzione, 2012, pag. 27

è legato al gioco, all'esplorazione, all'interazione, alla conoscenza del mondo, alla narrazione, ed è rivolto allo sviluppo della creatività e del problem solving, alla capacità di lavorare insieme e di essere flessibili, al potenziamento delle funzioni esecutive (Trincherò, 2014; Nicolielo et al., 2019). Il digitale permette inoltre la costruzione di contesti di apprendimento ibridi (presenza/distanza; materiale/digitale) nei quali i bambini possano fare esperienze educative con e nel mondo virtuale sotto la cura, l'attenzione e la guida degli adulti (Mantovani, Ferri, 2006 e 2008; Oliveira et al., 2021; Alves et al., 2019).

La progettazione di interventi educativi che utilizzino le nuove tecnologie dovrà perciò partire dall'estensione concettuale di ciò che si intende per contesto: l'organizzazione di spazi, tempi, materiali, le forme di interazione e di condivisione dovranno tenere conto di ciò che è possibile fare con i dispositivi digitali (Margottini, 2008; La Rocca, 2016). I *mobile device* non possono essere inseriti nelle attività didattiche assumendo una sola funzione strumentale; essi dovranno incidere nel modo stesso di pensare l'intervento educativo. L'educatore potrà farsi orientare e guidare dalla ormai classica espressione di McLuhan "il medium è il messaggio" (McLuhan, Fiore, 2011) ovvero il messaggio non è costituito dal solo contenuto, ma anche dal mezzo e dal canale utilizzati per la sua formulazione e per il suo invio. La didattica del nido e delle scuole d'infanzia (Calidoni, 2016; Martins & Sommerhalder, 2018), che si avvalga delle nuove tecnologie, dovrà perciò confrontarsi con temi molto complessi e delicati, assumendo però la ferma posizione che progettare una didattica a distanza, o, meglio, integrata (presenza/distanza) non equivale a riprodurre in rete ciò che si realizza nella didattica in presenza, ma significa ripensare e riprogettare la costruzione di contesti educativi ibridi e contaminati.

All'interno di questo quadro di riferimento, gli autori hanno voluto esplorare come l'attuale utilizzo del digitale, in ambito scolastico, abbia coinvolto i nidi e le scuole dell'infanzia nei quali educatori e insegnanti hanno dovuto fare ricorso a nuove modalità di organizzazione, gestione e resilienza personale per rispondere all'emergenza Covid-19 adottando forme di interazione a distanza con i bambini e le loro famiglie.

Allo scopo, si è costruito un questionario rivolto ai docenti del settore 0-6 del Comune di Roma e di diverse città dello Stato di San Paolo del Brasile⁵ considerando che in entrambi i Paesi l'educazione della prima infanzia si configura come sistema integrato 0-6⁶.

In particolare si è voluto indagare se, quanto e come le attività proposte in DaD⁷ rispondessero ad una progettazione intenzionale, quali le modalità e le tecnologie digitali adottate, il grado di coinvolgimento dei genitori, la risposta dei bambini. Si sono inoltre raccolte le opinioni delle educatrici e delle docenti in merito alla propria consapevolezza nell'utilizzare le nuove tecnologie come forme di mediazione educativa e in merito al grado di soddisfazione che hanno percepito in questa innovativa e poco consueta forma di espressione professionale.

2. Nota metodologica

Per raggiungere gli obiettivi su elencati, è stato costruito un questionario somministrato online, in Italia e in Brasile, tramite la piattaforma Microsoft Forms⁸. Il questionario è strutturato in 5 sezioni (dati socio/anagrafici; progettazione educativa/didattica; struttura tecnologica; impianto organizzativo; valutazione dell'esperienza) ed è costituito da: 16 domande strutturate in risposta alle quali è sempre possibile scegliere più di una opzione; 7 domande con alternative di risposta da ordinare secondo una scala di priorità; 20 domande aperte, le quali, generalmente, fanno seguito a quelle strutturate per consentire un maggior approfondimento attraverso l'espressione di

- 5 Si veda la nota 2. I rispondenti al questionario sono 318 per l'Italia e 149 per il Brasile. Sono state effettuate analisi statistiche di tipo quantitativo per le risposte alle domande chiuse e per l'analisi delle domande aperte si è fatto riferimento alle procedure utilizzate nel metodo della categorizzazione a posteriori (Bardin, 1979).
- 6 Italia: legge 107/2015; Brasile: legge 9394/96.
- 7 Didattica a Distanza.
- 8 Si ringraziano Gabriella Tassone ed Edoardo Casale per il prezioso contributo alla progettazione del questionario.

opinioni libere. La scelta di inserire un notevole numero di domande aperte è stata determinata dalla novità dell'argomento oggetto di questa indagine; in questo modo si è ritenuto di poter disporre di maggiori informazioni sulle scelte effettuate dalle operatrici, sulle modalità che hanno utilizzato per realizzare questa esperienza, e sulle loro opinioni in merito.

Pur essendo nota la popolazione dei rispondenti, a causa del *lock-down* non è stato possibile predisporre un piano di campionamento probabilistico. La compilazione del questionario è stata su base volontaria e per tale motivo il campione non è statisticamente rappresentativo. Il questionario è stato attivo su piattaforma Microsoft Forms nei mesi di maggio e giugno 2020 ed è stato compilato da 318 persone in Italia e 149 in Brasile.

Sono state effettuate analisi statistiche di tipo quantitativo sulle risposte alle domande chiuse e sono state attivate procedure di tipo qualitativo per l'analisi delle risposte alle domande aperte. Per l'analisi delle domande aperte si è fatto riferimento alle procedure utilizzate nel metodo della categorizzazione a posteriori (Bardin, 1979). Si precisa che, pur essendo stata effettuata una profilazione del campione in merito al ruolo rivestito (educatore di nido o docente nella scuola dell'infanzia), poiché la differenza tra le opinioni non è risultata statisticamente rilevante, si è ritenuto di elaborare le risposte senza differenziarle anche per non appesantire la trattazione e per rafforzare la prospettiva della continuità educativa nel sistema integrato 0-6. Per questo motivo si è utilizzato preminentemente il termine "operatrici"⁹ per riferirsi ad entrambe le categorie.

3. Sintesi di parte degli esiti dell'indagine

Poiché per motivi di spazio non è possibile riportare gli esiti completi dell'indagine, si è scelto di mostrarne solo alcuni tra i più rilevanti¹⁰.

9 Si utilizzerà il termine "operatrici" e non "operatori" perché oltre il 90% delle rispondenti è di sesso femminile.

10 Per una lettura analitica dei risultati dell'indagine: C. La Rocca, M. Margottini,

Il dato che ha colpito in modo particolare ha riguardato la formazione al digitale che in Brasile è molto più diffusa: il 20,9% delle operatrici (vs 5,7% per l'Italia) ha dichiarato di aver partecipato a corsi di formazione; il 14,9% (vs 4%) di aver già collaborato alla costruzione di attività in DaD, e il 41,9% (vs 17%) di aver già usato piattaforme e *device* digitali a scopo educativo. A sottolineare la mancanza di formazione, è risultato che in Italia il 70,7% (vs Brasile 42,8%) ha affermato di aver attinto a risorse personali in ambito tecnologico per progettare in DaD.

Nell'ambito delle domande relative allo scopo delle attività a distanza, le operatrici di entrambi i Paesi hanno affermato che sia quello di garantire una continuità nella relazione con i bambini e i genitori e di trasmettere la vicinanza della scuola nella vita quotidiana, in modo da poter mantenere un senso di "normalità" in una situazione così difficile: infatti, su base 10¹¹, la media delle percentuali di risposta supera gli 8 punti per entrambi i Paesi.

Dalla lettura della successiva Tab.1, sembra possibile osservare che in Brasile l'intervento a distanza si configuri come una iniziativa che tenda a proporre una prosecuzione di attività educative, ovviamente in forma ludica, rendendo comunque esplicita la difficoltà della situazione che si sta vivendo, mentre in Italia si è assunto un atteggiamento più rassicurante e protettivo, mantenendo la memoria di ciò che si faceva in presenza per non far pesare la situazione di isolamento vissuta con l'emergenza pandemica.

R. Capobianco, P. Di Rienzo, A. Sommerhalder, F.D. Alves, "La didattica a distanza del nido e delle scuole dell'infanzia. Un confronto tra Italia e Brasile", in A. Poce, M.R. Re (eds.), *Pensiero critico tra scuola, università e mondo del lavoro. Esperienze innovative di formazione.*, ESI, Napoli, 2022 (Edizioni Scientifiche Italiane). (In corso di pubblicazione).

- 11 Per consentire una corretta analisi statistica delle sette domande che prevedono l'attribuzione di un ordine di priorità ai descrittori indicati, sono state calcolate le medie in base 10, in modo da costruire una base omogenea per il confronto tra le risposte poichè il numero dei descrittori non è lo stesso per ogni domanda. Di conseguenza le risposte relative a queste sette domande (7, 9, 11, 14, 16, 24, 38) sono state analizzate sulla base della media/10.

Dom. 9	ITALIA			BRASILE		
	MEDIA	MEDIA/ 10	DEV.ST	MEDIA	MEDIA/ 10	DEV.ST
4 Descrittori						
Far comprendere ai bambini la situazione	2,27	4,23	1,06	3,21	7,36	0,93
Distogliere l'attenzione dei bambini dalla situazione	2,54	5,13	1,08	2,19	3,96	1,03
Offrire ai bambini uno spazio ludico	3,11	7,05	0,87	3,74	9,12	0,58
Non far dimenticare ai bambini le esperienze e le routine	3,64	8,79	0,67	3,41	8,04	0,91

Tab.1: Domanda 9 - Nella progettazione di questa esperienza, quali obiettivi educativi ha voluto promuovere?

Entrando nel merito delle attività pratiche che sono state prevalentemente proposte durante la DaD, alla Domanda 14, come è evidente nella tabella sottostante, l'unico descrittore per il quale non si rileva una differenza statisticamente significativa ($p\text{-value}=0$), è quello che indica il disegno e la pittura.

Dom. 14	ITALIA			BRASILE		
	MEDIA	MEDIA/ 10	DEV.ST	MEDIA	MEDIA/ 10	DEV.ST
7 Descrittori						
Preparare dolci, pizze	3,12	3,53	2,06	4,49	5,82	2,11
Disegnare/dipingere	5,79	7,98	1,50	6,01	8,35	1,58
Ritagliare/incollare	5,18	6,97	1,79	5,76	7,93	1,68

Costruire oggetti	5,12	6,87	1,78	6,10	8,5	1,36
Esplorare/sperimentare materiali	6,17	8,62	1,34	6,47	9,12	1,15
Giocare con il corpo	5,19	6,98	1,79	6,59	9,32	1,09
Visionare filmati	3,94	4,9	2,19	4,86	6,43	1,95

Tab.2: Domanda 14 - Quali delle seguenti attività ha prevalentemente proposto nella DaD?

In risposta a questo item, le operatrici brasiliane hanno espresso una valutazione positiva di tutti i descrittori, lasciando con ciò presupporre che abbiano realizzato, nella pratica, tutte le attività elencate utilizzando canali comunicativi digitali, mentre le italiane sembrano aver discriminato maggiormente nell'attribuire una preferenza.

Sembra opportuno sottolineare che sia in Italia, sia in Brasile, alla richiesta di indicare se si fossero utilizzate forme di comunicazione differenziata per coinvolgere i bambini con BES o DSA (Dom. 18) la maggioranza delle intervistate, il 77% in Italia e l'80,4 % in Brasile, ha dichiarato che nelle proprie classi non erano presenti bambini con tali problematiche e tra coloro che hanno risposto affermativamente, alcuni hanno affermato di "aver registrato video da mandare ai diretti interessati" ed altri di "aver richiesto la partecipazione di insegnanti capaci di tradurre in LIS/LIBRAS¹² durante le attività in diretta".

È sembrato interessante indagare anche sulle modalità seguite per la programmazione e l'organizzazione delle attività educative a distanza. Le operatrici italiane (85,2%) e quelle brasiliane (81,1%) hanno dichiarato di aver seguito la procedura comunicativa usualmente utilizzata in presenza ovvero: saluto di benvenuto; messaggi personalizzati; presentazione dell'attività, stimoli al fare; saluto di commiato.

12 LIS: Lingua dei Segni Italiana; LIBRAS: Lingua dei Segni Brasiliana.

La cadenza delle attività (Dom. 19) è stata prevalentemente indicata come settimanale dal 48,4% delle operatrici italiane e dalla maggioranza delle brasiliane (68,9%).

Sia in Italia (61,8%) sia in Brasile (62,8%) le operatrici hanno consigliato ai genitori di seguire le attività scegliendo un luogo della casa particolarmente gradito ai bambini (Dom. 22), mentre l'indicazione di scegliere sempre lo stesso luogo è stata effettuata solo dal 19,9% delle italiane contro il 60,8% delle brasiliane (Dom. 23). Generalmente coloro che hanno preferito chiedere ai genitori di deputare stabilmente un luogo della casa ai collegamenti hanno motivato la scelta affermando di aver voluto dare importanza al contesto in modo da "creare una routine" e uno "spazio di apprendimento" specifico. Di contro coloro che non hanno ritenuto opportuno chiedere di effettuare i collegamenti sempre nello stesso ambiente lo hanno fatto per "non turbare la vita familiare" con richieste troppo definite.

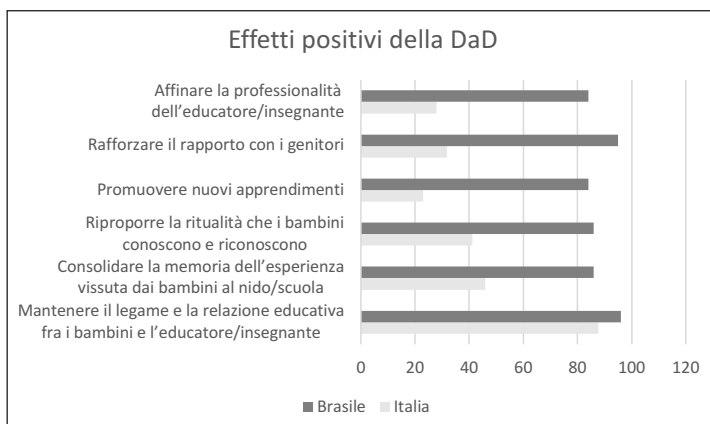
Alle operatrici è stato anche chiesto di esprimersi in merito alle eventuali attività di monitoraggio e di valutazione delle esperienze promosse in ambienti digitali. Allo scopo sono state articolate alcune domande nell'ambito di tre prospettive: 1. testimonianze dei genitori; 2. forme di valutazione eseguite dai coordinamenti e dalle equipe pedagogiche nelle strutture; 3. impressioni "a caldo" e riflessioni delle operatrici.

In risposta alle domande relative alla prima prospettiva, l'87,4% delle operatrici italiane ha dichiarato che i genitori hanno inviato immagini dei propri figli impegnati nelle esperienze proposte (68,9% in Brasile) e il 26% che essi hanno corredato le immagini con le proprie opinioni (14,2% in Brasile); il 67,2% (71% in Brasile) che i genitori hanno rilevato che i bambini hanno mostrato interesse e il 63,3% (44,6% in Brasile) che hanno partecipato con entusiasmo. Il 27% (20,9% in Brasile) ha inoltre dichiarato che i genitori hanno riferito che i bambini non hanno espresso particolari desideri, il 14,7% (9,5% in Brasile) che i piccoli hanno mostrato noia e disinteresse e il 20,1% (11,5% in Brasile) che hanno esternato disagio emotivo. Sembra che in Italia ci sia stato un maggiore coinvolgimento dei genitori nell'invio di materiali documentari, e una più elevata constatazione dell'entusiasmo espresso dai bambini. Di con-

tro in Brasile risulta minore la percentuale di genitori che ritiene che i propri figli abbiano manifestato noia o disagio nell'utilizzo della DaD.

In merito al monitoraggio delle attività osservate nella seconda prospettiva, in Italia il 63,5% (44,6% in Brasile) delle operatrici afferma che le esperienze di DaD proposte ai bambini sono state valutate e rielaborate in itinere, anche in collaborazione con i genitori, dalla equipe professionale guidata dalle figure di coordinamento e di dirigenza e il 46,2% (43,2% in Brasile) che si è previsto di effettuare una valutazione delle attività al termine dell'anno educativo/scolastico. Dalle risposte sembra evidente che in Italia ci sia stata una maggiore attività di riflessione collegiale in itinere e che in entrambi i Paesi sia stata prevista una attività di valutazione al termine delle attività

L'ultima prospettiva assunta, come si è detto, riguarda le opinioni delle intervistate in merito agli effetti positivi prodotti dalla DaD (Dom. 38), dalla cui analisi è stato elaborato il grafico seguente.



Graf. 5: Effetti positivi prodotti dalla DaD

Le risposte fornite a questo item realizzano una sorta di corto circuito con la prima riflessione riportata in questo paragrafo riguardante il rapporto tra le operatrici e le tecnologie digitali. Infatti si osserva che tutti i descrittori, formulati per evidenziare gli aspetti

positivi della DaD, sono stati selezionati in larga maggioranza dalle operatrici brasiliane, a dimostrazione che costoro, più delle italiane, credono nelle potenzialità e nella praticabilità di una didattica a distanza che si avvalga delle nuove tecnologie anche nella fascia scolare 0-6. L'ipotesi interpretativa si basa sull'osservazione, già evidenziata, che le operatrici brasiliane abbiano sviluppato una maggiore familiarità con le tecnologie digitali grazie ad una formazione mirata e all'utilizzo delle stesse in esperienze pregresse. Naturalmente il tema della formazione dei docenti all'utilizzo delle tecnologie digitali in ambito educativo coinvolge aspetti sociali e culturali di grande rilievo (Di Rienzo, 2016; Margottini, 2009), soprattutto se focalizzato sulla prima infanzia (La Rocca et al., 2021a, 2021b; Mantovani & Ferri, 2006, 2008; Ripamonti, 2008).

4. Conclusioni

In sintonia con l'emergenza sanitaria e con lo “spirito del nostro tempo” questa indagine esplorativa ha avuto lo scopo di osservare come le operatrici del settore 0-6, sviluppando comportamenti di resilienza, cura e responsabilità professionale, abbiano costruito legami educativi a distanza (LEAD¹³) per promuovere e mantenere una relazione educativa con i bambini e le loro famiglie, continuare ad esercitare la professione educativa, sviluppare un lavoro collegiale, procedere ad attività di monitoraggio, valutazione e documentazione delle esperienze effettuate. Insomma per poter in qualche modo continuare le buone pratiche e le buone teorie educative anche in periodi di emergenza nei quali è necessario tenere chiuse le scuole, nello spirito profondo di quelli che sono stati i principi della *Éducation nouvelle*.

13 Orientamenti pedagogici sui LEAD - Orientamenti pedagogici sui LEAD - Miur

Riferimenti bibliografici

- Alves F. D., Zanotto L. & Sommerhalder A. (2019). Da zona rural à escola urbana: problematizando relações pedagógicas entre professoras e crianças. *Roteiro*, 44(3), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.17773>.
- Balbinot, V., Toffol, G., & Tamburlini, G. (2016). Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e Bambino*, 35(10), 631-636.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bove, C. (2006). Approcci al computer nell'infanzia: proposte metodologiche. In S. Mantovani & Ferri P. (eds.), *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*. Milano: Etas.
- Calidoni P. (2016). Didattica del Nido. Meglio il complemento di specificazione. In S.Mantovani, C.Silva & E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Parma: Junior.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere libri*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Rienzo, P. (2016). *Dar la palabra a la experiencia. El reconocimiento de las competencias invisibles de los adultos en la formación*. Barcelona: Laertes.
- Ferri, P. (2014). *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso della tecnologia, senza diffidenze e paure*. Milano: Bur.
- La Rocca C., 2016 *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete. Il tutor organizzativo e disciplinare nella didattica e-learning*. Roma: Monolite.
- La Rocca C., Margottini M., Capobianco R., Tassone G.& Casale E., (2021a). La Didattica a Distanza del Nido e della Scuola dell'Infanzia. Indagine esplorativa. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (2021) (eds) *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. (pp. 99-109). Roma: RomaTre-Press.
- La Rocca C., Margottini M., Capobianco R., Tassone G.& Casale E., (2021b). The use of digital technologies for the construction of remote educational contexts in the nursery and in the kindergarten. An exploratory survey. *Form@re. Dossier Covid*. <https://doi.org/10.36253/form-10250>.
- Mantovani S.& Ferri P. (eds.) (2006). *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, Milano: Rizzoli Etas.
- Mantovani S. & Ferri P. (2008). *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. Milano: Rizzoli Etas.
- Margottini M. (2008). *Formazione e-learning. Teorie e modelli didattici per*

la scuola. Roma: Monolite.

- Margottini M. (2009). La valutazione delle competenze digitali nei processi formativi e-learning. In G. Domenici (ed.), *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Martins A. O. & Sommerhalder A. (2018). Formação de profissionais de educação infantil: revelando relações entre identidade e atuação com bebês e crianças pequenas. *Educação em Revista* (Unesp. Marília), 19(2), 9-26. Doi: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n2.02.p9>.
- McLuhan, M. & Fiore Q. (2011). *Il meduim è il messaggio*. Mantova: Corraini.
- Nicolielo M. E., Sommerhalder, A., Alves, F. D. & Malta, D. A. (2019). Brincar como prática social da pequena infância em contexto de educação infantil: aprender para a vida. *Educação Unisinos* (Online), 23(2), 352-366. Doi: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.16849>.
- Oliveira, R. F. B., Mason G. A. & Sommerhalder A. (2021). Educação infantil diante da pandemia causada pela Covid -19: no cenário o programa Rio Preto Educação. *Olhar de Professor* (Uepg. Impresso), 24, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15586.026>.
- Ripamonti, D. (2008) Quale formazione per gli insegnanti immigrati digitali. In S. Mantovani, P. Ferri (eds.). *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. Milano: Rizzoli Etas.
- Riva, G. (2019). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.
- Spitzer, M. (2015). *Solitudine digitale, Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*. Tr. It 2016. Milano: Corbaccio.
- Trincherò R. (2014). Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based. *Form@re*, 14, 3.

XII.

Educare in tempo di crisi. L'attualità del sistema pedagogico di Freinet nella prospettiva dell'inclusione

Educating in times of crisis. Freinet's Pedagogical heritage for inclusive education

Paola Aiello, Fausta Sabatano

Università degli Studi di Salerno

Abstract

Lo scenario pandemico ha evidenziato le forti criticità connesse alla didattica a distanza, soprattutto in merito alla qualità della relazione tra docente e alunni, e tra gli alunni stessi, particolarmente in relazione all'inclusione. Le misure intraprese dal Governo italiano per il contenimento del Covid-19 hanno avuto importanti ricadute sul mondo della scuola, visto che il diffuso ricorso alla didattica a distanza, se, da un lato, ha permesso un certo grado di continuità didattica in una situazione emergenziale, dall'altro, ha comportato la perdita dell'elemento della prossimità, della vicinanza e il diffondersi di sentimenti di angoscia e di diffidenza verso l'altro per timore del contagio. La socialità, la cooperazione, elementi imprescindibili per garantire la qualità dell'apprendimento e dell'inclusione, sono divenuti ancora più difficili da realizzare. In questa sede si intende richiamare la figura di uno dei co-fondatori della Lega Internazionale per la Nuova Educazione, Célestine Freinet, rintracciando, nella sua proposta educativa, possibili interconnessioni con la didattica e con la pedagogia speciale. Questa scelta è connessa alla volontà di valorizzare, in particolare, gli studi relativi alla pedagogia cooperativa, per offrire un contributo utile a riflettere sul ruolo del gruppo nei processi di insegnamento-apprendimento, soprattutto rispetto all'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

The COVID-19 Pandemic has shed light on the critical aspects of distance learning, especially with regard to the quality of the relationship between teachers and pupils and among pupils, particularly in relation to ensuring inclusive processes. The measures taken

by the Italian government to contain the Pandemic have had significant consequences on the education system. If, on the one hand, the widespread use of distance learning (DAD) has guaranteed a certain degree of continuity, on the other hand, the feelings of anguish and distrust towards the others for fear of contagion resulted in the loss of physical contact, proximity and closeness. Sociability and cooperation, essential elements to ensure the quality of learning and inclusion, have become even more difficult to achieve. In this article we intend to recall the figure of one of the co-founders of the International League for New Education, Célestine Freinet, identifying in her educational proposal possible interconnections with special pedagogy and didactics. This choice is related to the desire to underline the value of the studies related to cooperative pedagogy and to offer a useful contribution to reflect on the role of the group in the teaching-learning processes, in particular with respect to the inclusion of pupils with Special Educational Needs.

Parole chiave: pedagogia cooperativa, didattica inclusiva, pedagogia speciale, relazione educativa.

Keywords: cooperative pedagogy, inclusive teaching, special education, relationships in education

1. Introduzione

Lo scenario pandemico ha evidenziato le forti criticità connesse alla didattica a distanza, soprattutto in riferimento alla qualità della relazione tra docente e alunni, e tra gli alunni stessi con una specifica attenzione all'inclusione. Le misure intraprese dal Governo italiano per il contenimento del Covid-19 hanno avuto importanti ricadute sul mondo della scuola, dal momento che il diffuso ricorso alla didattica a distanza, se, da un lato, ha permesso un certo grado di continuità didattica in una situazione emergenziale, dall'altro, ha comportato la perdita dell'elemento della prossimità, della vicinanza e il diffondersi di sentimenti di angoscia e di diffidenza verso l'altro per timore del contagio. La socialità, la cooperazione, elementi im-

prescindibili per garantire la qualità dell'apprendimento e dell'inclusione, sono divenuti ancora più difficili da realizzare. Come scienza che ha per oggetto il processo di insegnamento-apprendimento, la didattica è indissolubilmente connessa alla comunicazione non solo tra i soggetti e gli oggetti culturali (ossia i contenuti disciplinari), ma anche e soprattutto tra tutti gli attori coinvolti. Questo aspetto è particolarmente rilevante quando l'attenzione è rivolta all'inclusione, che presuppone la piena partecipazione scolastica di tutti e di ciascuno. Volendo trovare un merito alla didattica a distanza, si può dire che questo sia relativo all'avere, di fatto, rafforzato la consapevolezza della centralità della presenza, dell'incontro, della vicinanza, dell'essere insieme, per garantire la qualità dell'inclusione nel percorso formativo di tutti e di ciascuno. Lo scenario pandemico ha condotto, negli ultimi anni, ad un intenso dibattito teso a ripensare e ridefinire le possibilità di *educare in tempo di crisi* (Malaguti, 2020; Indire, 2020; Izzo & Ciurnelli, 2020; Lucisano, 2020).

Ebbene, quasi in una logica di corsi e ricorsi storici di vichiana memoria, esiste un passato non lontano in cui ugualmente, dopo una forte crisi sociale, economica, politica, ci si ritrova a discutere sul senso dell'educazione e sulla necessità di riorganizzare, di riformare e di rinnovare culturalmente la scuola. Siamo nel periodo a cavallo tra le due guerre mondiali e, proprio come nei nostri tempi, nel pieno di una pandemia, la febbre spagnola, quando si inizia a delineare l'idea di una *scuola nuova*, intesa come "laboratorio di pedagogia pratica". Allora, come ora, si avverte l'urgenza di ripensare la scuola tradizionale, individuandone nuovi principi fondativi. Nel 1921, il Congresso di Calais riunisce i più grandi pedagogisti attivi a livello internazionale: nasce la Lega Internazionale per l'Educazione Nuova. Durante il congresso vengono individuati i sette principi di adesione alla Lega:

1. Lo scopo essenziale di ogni educazione è di preparare il ragazzo a volere e a realizzare nella sua vita la supremazia dello spirito;
2. L'educazione deve rispettare l'individualità del ragazzo. Questa individualità può svilupparsi solo con una disciplina che lo conduca alla liberazione delle sue energie spirituali.

3. Gli studi e, in generale, l'apprendimento del vivere, devono offrire un libero corso agli interessi innati del ragazzo, quelli che si risvegliano in lui spontaneamente e trovano la loro espressione nelle varie attività di tipo manuale, intellettuale, estetico, sociale, ecc.
4. Ogni età ha un suo proprio carattere. È dunque necessario che la disciplina personale e quella collettiva siano organizzate dai ragazzi stessi con la collaborazione degli insegnanti. Queste discipline devono tendere a rafforzare il senso delle responsabilità individuali e sociali.
5. La competizione egoista deve scomparire dall'educazione ed essere sostituita da una cooperazione che spinga il ragazzo a mettere la sua individualità al servizio della collettività.
6. La coeducazione esclude che i due sessi vengano trattati nello stesso modo, ma implica una collaborazione che permetta ad ogni sesso di esercitare liberamente una salutare influenza sull'altro.
7. Nel ragazzo l'educazione nuova non prepara solo il futuro cittadino capace di esercitare i suoi doveri verso le persone a lui vicine, la sua nazione e l'intera umanità, ma anche l'essere umano cosciente della sua dignità di uomo (Pour l'Ere Nouvelle, 1925).

Molte sono state negli anni a seguire le declinazioni di questi principi nelle diverse parti dell'Europa e del mondo, come anche in Italia, dove le esperienze pedagogiche, che dal secondo dopoguerra ad oggi li hanno interpretati, in particolare nella scuola di base, non sono mancate.

La Carta di Calais evidenzia una forte corrispondenza rispetto ai principi stessi che governano la prospettiva dell'inclusione: il richiamo all'individualità, alle potenzialità, alle motivazioni e agli interessi dell'alunno, la cooperazione nel gruppo classe e tra i docenti, la centralità dei diritti e dei doveri (d'Alonzo, 2018). In questa sede, assume particolare rilevanza la declinazione di questi principi, per la costruzione di contesti scolastici inclusivi.

In primo luogo, emerge il tema dell'*individualità*, da intendersi come quel carattere di originalità e di unicità che caratterizza la persona umana, espressione di differenza, di alterità e, nel contempo,

di apertura all'altro per accoglierlo, attraverso il dialogo e l'ascolto, lasciando che si liberino le sue energie spirituali e maturino i suoi interessi. La presa in carico, da parte dei docenti, di alunni con bisogni educativi speciali non può che avvenire, allora, attraverso un percorso di conoscenza e di valutazione dei loro desideri e delle loro risorse. Questo processo richiede e presuppone che ciascun alunno sia posto nelle condizioni di comprendere il contesto in cui si trova, di assumere consapevolezza della propria unicità e delle proprie abilità, al di là della sua particolare condizione. In tal senso, la centralità dell'individualità, delle potenzialità e delle motivazioni dell'alunno richiamano fortemente il costrutto di autodeterminazione, un costrutto multidimensionale (Cottini, 2016), cui si fa spesso riferimento, ragionando sulla progettazione di interventi per alunni con disabilità.

Non minore enfasi, nei principi di Calais, è posta sul tema delle *responsabilità individuali e sociali* che richiamano il prendersi cura dei *diritti* e delle libertà altrui, seppur nella consapevolezza dei doveri e, soprattutto, nel rispetto della *dignità dell'uomo*. Nel riconoscere la propria individualità non si può che riconoscere, di conseguenza, quella dell'altro e il suo essere indispensabile per l'esistenza altrui. Ciascuno diventa, pertanto, in qualche modo responsabile dell'altro, responsabile della sua felicità o infelicità, persino delle sue mancanze. Lo scopo dell'incontro con l'altro non è, quindi, una conoscenza reciproca, ma un rapporto di responsabilità (Lèvinas, 1999); è proprio questa responsabilità, questa idea di partecipazione che sostiene la prospettiva dell'inclusione. L'etica della responsabilità è etica del volto (*Ibidem*): nella manifestazione del volto ciascuno può superare i limiti del proprio individualismo, per comprendere che la realtà ci appartiene, nella misura in cui possiamo dividerla con l'altro.

La scuola, in particolare quella pubblica, in quanto istituzione sociale, ha il dovere di garantire la partecipazione di tutti e di rappresentare un luogo di educazione democratica, in grado di accogliere ogni persona con il suo particolare percorso di vita, garantendo a ciascuno la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità per realizzare i propri desideri.

Il *diritto di essere persone* è un principio che è stato identificato

come fondamento di una politica educativa tesa a costruire una società realmente rispettosa della dignità di ciascuno¹⁴.

La scuola diventa, allora, baluardo per la difesa di questi diritti e per la realizzazione di un'educazione realmente democratica e inclusiva; essa, pertanto, deve sempre di più investire

in una molteplicità di possibili interventi che orientino a uno sviluppo democratico, equo e solidale, capace di stimolare/coinvolgere in maniera diffusa la partecipazione intenzionale e operativa della popolazione nel cambiamento di prospettiva per superare - oltre che le più evidenti posizioni di rifiuto mai scomparse - quelle anemiche situazioni di indifferenza, di passività, di rassegnazione che non solo non si danno giustificazione delle contraddizioni a cui tale agire porta, ma diventano persino *complici* di quei meccanismi che sono alla base di molte nuove povertà e forme di emarginazione (Mura, 2016, p. 7).

Si tratta, dunque, di pensare a un'educazione *su, per e attraverso* la democrazia (Gollob *et al.*, 2010) che conduce a realizzare percorsi non solo *sugli alunni*, ma autenticamente *con e per* gli alunni (Mayall, 2003; Mortari, 2009), coinvolgendoli in contesti caratterizzati dalle differenze, con l'obiettivo di esplorare le loro prospettive e le loro proposte, per rendere la loro scuola e le loro classi maggiormente accoglienti e inclusive.

2. La pedagogia cooperativa nella prospettiva dell'inclusione

L'espressione originale e creativa di se stessi, il processo stesso di conoscenza di sé e dell'altro, così come pure i processi di scelta e di risoluzione dei problemi – immaginando le scelte come collegiali e collettive – rappresentano il focus di attenzione, cui il principio della

14 Questo principio è stato promosso e ribadito dalla Convenzione sui diritti del fanciullo di New York del 1989 e successivamente dalla Convenzione della Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità 2006.

partecipazione scolastica rimanda. Il gruppo e l'interazione di gruppo costituiscono, pertanto, dimensioni che, sebbene presenti da sempre nella storia della pedagogia e della didattica (Cousinet, 1952; Makarenko, 1977; Frauenfelder, 1976; Sarracino, 1984; Contini, 2000) mostrano di essere sempre attuali, in particolare in una prospettiva legata all'inclusione.

Nell'ambito dell'ampio dibattito che ha attraversato la storia, si è scelto di rintracciare nella pedagogia cooperativa di Célestine Freinet il contributo offerto agli studi relativi all'inclusione scolastica. In tal senso, cercheremo di isolare le caratteristiche che fanno del sistema pedagogico freinetiano, una direttrice per rispondere alle criticità della didattica e della pedagogia speciale, costitutive del nostro tempo.

Come è noto, la pedagogia di Freinet pone al centro la partecipazione attiva degli alunni, il rispetto degli interessi individuali, la cooperazione e il legame tra la scuola e l'ambiente di provenienza; pertanto, essa viene denominata "Pedagogia popolare", tesa cioè a includere nella scuola i giovani più poveri e coloro i quali provengono da contesti di disagio.

Freinet presenta un sistema pedagogico capace di costruire una società solidale e cooperativa, che coinvolge attivamente tutti gli alunni nel percorso formativo, dando loro ben più responsabilità e opportunità di sviluppare autonomie e apprendimenti, rispetto a quanto avveniva all'epoca nella scuola tradizionale, caratterizzata da una didattica trasmissiva e che, in quanto centrata sul docente possessore di un sapere profetico, appariva elitaria.

La pedagogia di Freinet si pone, pertanto, come una pedagogia dell'inclusione, che propone un sistema fatto di pratiche, strumenti, tecniche, finalità e obiettivi che fanno riferimento tanto alla dimensione culturale dell'apprendimento, quanto alla dimensione sociale della condivisione di regole per la vita comune. Si tratta di pensare alla scuola come uno strumento in grado di cambiare la società, per renderla maggiormente inclusiva, consentendo a tutti e a ciascuno di elaborare un pensiero autonomo e critico e, come è stato detto in precedenza, di autodeterminarsi.

La pedagogia di Freinet propone un approccio cooperativo come risposta alle tensioni strutturali proprie del sistema scolastico, se-

condo il principio di base per cui l'apprendimento umano ha una natura squisitamente sociale (Tryphon & Vonèche, 1998; Dixon-Krauss, 2000); ancora più a monte, essa vede la cooperazione non solo come un metodo di insegnamento-apprendimento, ma soprattutto come un modo per imparare a vivere con e per gli altri. Il termine cooperazione, dal latino tardo *cooperari*, è composto da *cum* (insieme), *operari* (lavorare), ma include anche la radice del lemma *ops* (forza, aiuto, appoggio); in tal senso, questo concetto rimanda, già etimologicamente, a una attività realizzata insieme, o meglio realizzata proprio grazie all'essere insieme inteso come forza, risorsa. L'inclusione scolastica si realizza quando si garantisce la partecipazione (Bottero, 2021). Il gruppo classe è, pertanto, la chiave di volta, la via privilegiata per realizzare un'azione educativa e didattica inclusiva. La cooperazione diventa un vero e proprio strumento di mediazione didattica, che utilizza il gruppo come risorsa a supporto di ciascuno.

La pedagogia cooperativa freinetiana propone, quindi, un modo di organizzare il vivere comune: la classe cooperativa è un ambiente vivo e aperto, pronto a cogliere tutte le occasioni possibili per apprendere in relazione alle caratteristiche peculiari di ciascuno; è governata da regole individuate dagli allievi stessi all'interno di un consiglio degli allievi; questi ultimi divengono, di fatto, i primi responsabili del tenore relazionale del gruppo stesso. L'obiettivo è che la classe lavori *come gruppo*, non soltanto *in gruppo* (Mitchell, 2014). Gli alunni che formano una classe all'inizio sono solo un *aggregato burocratico* e non è sufficiente il passare del tempo per trasformare l'*aggregato burocratico* in un *gruppo classe* coeso. La costruzione del gruppo classe dovrebbe essere un obiettivo da perseguire e non una condizione di partenza data come scontata dai docenti:

“le fasi di maturazione del gruppo sono, a loro volta, almeno quattro: la prima che si può definire dell'interesse comune, la seconda che si preoccupa del coinvolgimento dei soggetti, la terza che avvia i membri del gruppo verso una fase più efficace di intesa e di obiettivi comuni che può essere definita cooperativa, infine la quarta che va considerata la fase più difficilmente raggiungibile, quella che viene indicata come livello di integrazione piena degli apprendimenti e dei comportamenti o come fase di presa a carico diretto. Ogni gruppo, quindi, come insieme di soggetti aventi storie di vita e di formazione

tra loro differenti alle spalle, affronta via via, nel corso del tempo e delle fasi, difficoltà varie di assestamento, di comunicazione caotica, di razionalità e di coinvolgimento, fasi che vanno spesso aiutate con interventi di sensibilizzazione, anche attraverso l'adozione di mezzi e strumenti adeguati" (Sarracino, 2003, pp. 126-127).

In questo percorso che conduce la classe a diventare un gruppo, l'insegnante ha il ruolo fondamentale di valorizzare le dimensioni che lo caratterizzano: *inclusione e affettività*. In un gruppo classe che funzioni, queste due dimensioni sono in equilibrio tra loro e garantiscono al gruppo una ricca produttività sostenuta da un buon clima relazionale, come sottolinea Cottini (2017). Si pensi alla difficoltà generata, in tal senso, dalla didattica a distanza e al ruolo fondamentale del docente nel riuscire a far sentire tutti ugualmente partecipi e chiamati in causa. Se un insegnante non considera questa dimensione di partecipazione come imprescindibile nel suo lavoro ordinario, immaginiamo quale maggiore problematicità abbia rivestito realizzarla in DAD.

Ecco allora che la cooperazione, proposta dalla scuola freinetiana, si fa dispositivo di inclusione, esperienza concreta e costante, non occasionale, di incontro con gli altri, senza mai immaginare il gruppo come luogo di competizione, ma come luogo di partecipazione all'interno di un sistema di regole condivise. Questa prospettiva richiama fortemente il pensiero di Mitchell (2014), che individua tre fattori principali, strettamente integrati fra loro, che devono essere tenuti in primo piano per la promozione di un clima positivo e favorevole: la qualità e l'intensità delle relazioni che si vengono a determinare; lo stimolo all'apprendimento di tutti e di ciascuno; la modalità di conduzione e gestione della classe da parte dell'insegnante, all'interno di un sistema di regole condivise.

Su questo ultimo aspetto, è utile ricordare che lo stesso Freinet fu ispiratore di un movimento di pedagogia militante francese, diffusosi in seguito anche in Italia, denominato *Pedagogia istituzionale*¹⁵,

15 Il termine *Pedagogia istituzionale* è stato utilizzato, per la prima volta, in Francia, da Jean Oury, nel 1958, nell'ambito di un convegno del movimento Freinet con l'intento di evidenziare la dimensione complessa della pedagogia che non

secondo il quale l'azione educativa deve sempre prevedere la *costruzione di un dispositivo istituzionale* (Lapassade, 1973; Oury & Pain, 1972), inteso appunto come quell'insieme di "istituzioni", ossia regole e routine, definite anche in base al contesto, che caratterizzano spazi, tempi e relazioni, e che segnano profondamente il soggetto. Le condizioni/istituzioni in cui il processo educativo si svolge, rappresentano, in qualche modo, il presupposto che favorisce o inibisce il processo stesso, incidendo sulla qualità dei vissuti dei bambini e degli adolescenti. Le *istituzioni* (nelle *classi cooperative*, il "consiglio" costituiva la principale *istituzione*) hanno il compito di sviluppare e, nello stesso tempo, di mediare le relazioni.

La centralità della logica inclusiva, nel tempo, ha segnato una sorta di passaggio da una prospettiva di pedagogia istituzionale, probabilmente troppo focalizzata su una dimensione organizzativa, ad una *pedagogia costituzionale*, che ha come sfondo integratore l'inclusione scolastica, nel rispetto dei valori, dei principi e dei diritti fondamentali di tutti e di ciascuno.

È evidente da questa breve analisi, che quanto il pedagogista francese elaborò e realizzò ormai quasi cento anni fa resta ancora oggi la struttura portante di una didattica inclusiva, che pone al centro il soggetto con la sua storia di vita, ne sostiene e ne facilita il processo di apprendimento, ricorrendo alla circolarità virtuosa tra teorie e pratiche che favorisce l'interazione (Sibilio, 2020), e puntando sul gruppo e sulla relazione, sulla responsabilità e sull'autonomia.

Riferimenti bibliografici

- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa: le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. *Pedagogia cooperativa*, Roma: Armando.
- Contini, M. G. (2000). *Il gruppo educativo*, Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Trento: Erickson.

riguarda solo i singoli rapporti educativi, ma la struttura stessa dell'organizzazione educativa, la sua chiarezza e congruenza in relazione ai singoli, le dinamiche dei gruppi in un contesto.

- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cousinet, R. (1952). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Dixon-Krauss, L. (Ed.). (2000). *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica* (Vol. 20). Trento: Erickson.
- Frauenfelder, E. (1976). *Il lavoro di gruppo. Guida alla strutturazione dei gruppi di apprendimento-lavoro*. Firenze: Le Monnier.
- Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W., & Olafsdottir, O. (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers* (Vol. 1). Council of Europe
- Indire (2020). *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani*. www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf.
- Izzo, D., & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 26-43. DOI: 10.19241/lll.v16i36.535.
- Lapassade, G. (1973). *L'autogestione pedagogica*, tr. it. Milano: Franco Angeli, ed. or. 1970.
- Lévinas, E. (1999). *Il Pensiero dell'altro*. Roma: Lavoro.
- 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". In *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Makarenko, A.S. (1977). *Il Poema pedagogico*. (Vol. 3) Roma: Ed. Riuniti.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempo di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Lucca: Aras.
- Mayall, B. (2003). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, A. G. N. (1989). *Convenzione sui Diritti del Fanciullo*. ONU, New York.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale, 13.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). Chronique de l'école-caserne. *FeniXX. Pour l'Ere Nouvelle. Revue Internationale de l'Education Nouvelle*, 15, avril 1925.

- Sarracino, V. (1984). Il lavoro di gruppo nella scuola elementare. *Orientamenti di pedagogia scolastica*. Napoli: Ferrari.
- Sarracino, V. (2003). *Le parole chiave della formazione: elementi di lessico pedagogico e didattico*. Napoli: Tecnodid.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Tryphon, A., & Vonèche, J. (1998). *Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*. Taylor & Francis. Firenze: Giunti.

— Panel 7 —

I.

L'Approccio Trialogico all'Apprendimento in un PCTO dedicato alla cittadinanza attiva

The Trialogical Learning Approach in a PCTO dedicated to active citizenship

Ilaria Bortolotti, Donatella Cesareni

Sapienza Università di Roma

Nadia Sansone

Unitelma Sapienza Università di Roma

Abstract

I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) rappresentano esperienze utili a sperimentare, valutare ed estendere al percorso curricolare modalità formative ispirate agli obiettivi educativi di Ferrière e del Congresso di Nizza, tra cui lo sviluppo della coscienza morale e della ragione pratica negli studenti. Ai fini di una buona riuscita formativa dell'esperienza in questo senso, è opportuno avvalersi di modelli teorico-pedagogici consolidati, come l'Approccio Trialogico all'Apprendimento (TLA). Il contributo descrive, quindi, una esperienza di PCTO basata sui principi di Learning Design del TLA, finalizzata a promuovere consapevolezza e sensibilità sui temi della cittadinanza attiva e dell'inclusione, attraverso la proposta di uno scenario educativo sfidante e ingaggiante. Gli studenti partecipanti, infatti, vengono introdotti a procedure e linguaggi propri della ricerca sociale mentre approfondiscono argomenti legati a multiculturalità e inclusione, all'interno di un dispositivo educativo articolato sull'acquisizione di competenze trasversali e dominio specifiche. Il monitoraggio svolto mostra gradimento generale da parte degli studenti oltre ad un buon livello di raggiungimento delle conoscenze e competenze oggetto dell'esperienza.

The Pathways for Transversal Competencies and Orientation (PCTO) represent useful experiences to test, evaluate and then fully introduce training methods inspired by the educational objectives

inherited by Ferrière and the Nice Congress, among which the development of moral conscience and practical reason in students. To this aim, solid theoretical-pedagogical models are needed, such as the Trialogical Learning Approach (TLA). This contribution describes a PCTO experience based on the TLA Design Principles, aimed at promoting awareness and sensitivity towards the issues of active citizenship and inclusion through the proposal of a challenging and engaging educational scenario. The participating students, in fact, are introduced to procedures and languages of social research while deepening topics related to multiculturalism and inclusion, within an educational device articulated around the acquisition of transversal and domain-related skills. The experience proves to be appreciated by the students, and effective as it concerns to the acquisition of the targeted knowledge and key competencies.

Parole chiave: Approccio Trialogico all'Apprendimento, Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, Ferrière, tecnologie didattiche

Keywords: Trialogical Learning Approach, Pathways for Transversal Skills and Orientation, Ferrière, Technology Enhanced Learning

1. Introduzione

Già nel 1932, i pionieristici principi espressi nel Congresso di Nizza rimarcavano la necessità, per i contesti educativi, di “*consentire al ragazzo di cogliere le complessità della vita sociale ed economica del nostro tempo*”, favorendo al tempo stesso “*la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente*”. Prima ancora, i 30 punti di Ferrière del 1925 avevano saputo evidenziare obiettivi educativi oggi più che mai attuali e incentrati sullo sviluppo di una coscienza morale e una ragione pratica. La scuola del XXI secolo deve ripartire da queste indicazioni attraverso, da un lato, la ricerca di un equilibrio tra attività individuali e collaborative, nel rispetto delle differenze individuali di abilità e bisogni, dall'altro, promuovendo sempre più una didattica orientata alla contamina-

zione proficua con le pratiche del mondo esterno. A tal fine, le esperienze dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) rappresentano un terreno fertile per sperimentare modalità formative e educative ispirate a questi principi, osservarne gli esiti ed estenderle alla didattica curricolare. Affinché questa possibilità sia pienamente sfruttata è, però, necessario far riferimento a modelli teorici e pedagogici consolidati. L'esperienza che descriviamo è progettata attorno alle indicazioni di Learning Design offerte dall'Approccio Trialogico all'Apprendimento (TLA; Hakkarainen & Paavola, 2009): gli studenti coinvolti sono chiamati a svolgere una serie di attività creativo-riflessive, individuali e di gruppo (realizzazione di micro-oggetti, valutazioni reciproche), che porteranno, infine, ad esternalizzare il complesso delle conoscenze e competenze sviluppate (Bruner, 1997) nella costruzione collaborativa di un artefatto, in questo caso, multimediale.

2. Il percorso

L'esperienza di PCTO, attiva dall'a.s. 2018-2019, è guidata dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione e prende il nome di "DSTI Digital Story Telling per l'Inclusione". Si tratta di un percorso rivolto a studenti frequentanti gli ultimi tre anni della scuola secondaria di II grado, finalizzato a promuovere consapevolezza e sensibilità sui temi della cittadinanza attiva e dell'inclusione, attraverso la proposta di uno scenario educativo sfidante e coinvolgente. Gli studenti partecipanti, infatti, vengono introdotti a procedure e linguaggi propri della ricerca sociale mentre approfondiscono argomenti legati a multiculturalità e inclusione, all'interno di un dispositivo educativo articolato sull'acquisizione di competenze trasversali (quali pensiero critico e creativo, problem solving, comunicazione, collaborazione, riconoscimento e valorizzazione della diversità, autonomia e responsabilità, spirito di iniziativa, flessibilità e visione d'insieme) e dominio specifiche (competenze nell'uso delle tecnologie; capacità di raccolta e analisi dati).

Nello specifico, il percorso si compone di tre fasi di circa 10 ore ciascuna:

1. Raccolta di informazioni attraverso l'uso di fonti diversificate (indagini, interviste dirette, siti web);
2. Elaborazione dei dati raccolti;
2. Produzione di un artefatto multimediale sul tema dei migranti e degli svantaggi socioculturali in senso lato.

Le tre fasi si svolgono alternando incontri di lavoro sincroni, alla presenza di docenti e tutor nei locali dell'Università, e momenti di lavoro autonomo, individuale o in piccolo gruppo. Durante gli incontri vengono illustrati, attraverso brevi pillole teoriche, contenuti su:

- temi della multiculturalità, accoglienza e inclusione,
- la comunicazione efficace di contenuti sociali,
- principi, fasi e metodi della ricerca sociale, con riferimento agli strumenti di indagine che le sono propri (interviste, questionari e focus group).

Durante i momenti di lavoro autonomo, gli studenti si dedicano principalmente alla raccolta di esperienze di testimoni privilegiati, individuati autonomamente nel proprio contesto di vita quotidiana, e a costruire collaborativamente, mini-documentari basati sulle storie di vita così come da loro ricostruite e raccontate, a partire dai dati raccolti e sistematizzati secondo quanto precedentemente appreso.

Gli strumenti tecnologici proposti e utilizzati dagli studenti sono molteplici, selezionati per la loro reperibilità e facilità d'uso. Come hardware sono stati utilizzati dei notebook connessi alla rete Internet messi a disposizione dal Dipartimento, e gli smartphone degli studenti; un gruppo chiuso Facebook (social utilizzato da tutti gli studenti partecipanti) ha assolto la funzione di ambiente protetto (con accesso consentito ai soli studenti e allo staff coinvolto nell'esperienza di PCTO), attraverso cui condividere e ricordare consegne e scadenze delle varie attività, comunicare con gli studenti e raccogliere i loro prodotti; per creare i prodotti intermedi e il prodotto finale gli studenti hanno utilizzato motori di ricerca, app di registrazione audio, e *OpenShot*, un software free e intuitivo di montaggio video.

Di seguito, una tabella riassuntiva (Tab.1) delle diverse attività, in aula e a distanza, in cui si articola l'esperienza di PCTO "DSTI Digital Story Telling per l'Inclusione":

Panel 7 | Ilaria Bortolotti, Donatella Cesareni, Nadia Sansone

	Attività in aula (studenti, docenti e tutor)	Attività a distanza (lavoro autonomo studenti)
Incontro 1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione di Sapienza Università di Roma • Panoramica del percorso di PCTO (contenuti, fasi, attività, prodotti e peer-feedback) • Benchmark Lesson dialogata “Gli strumenti qualitativi e quantitativi della ricerca sociale” 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare testimoni privilegiati (migranti di prima o seconda generazione) disponibili a raccontare la propria storia e ad essere intervistati dagli studenti
Incontro 2	<ul style="list-style-type: none"> • Benchmark Lesson dialogata «Digital Story telling, Inclusione e Integrazione» • Attività 1 individuale e in piccolo gruppo: raccontare in 100 parole un evento cruciale della propria vita, selezionare il racconto preferito dal gruppo • Attività 2 in piccolo gruppo: creazione piccolo video basato su racconto scelto dal gruppo. Uno studente si registra (solo audio) con lo smartphone mentre legge il racconto scelto. La registrazione viene montata su una serie di immagini individuate dagli altri membri del gruppo tramite <i>OpenShot</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare le esperienze narrabili dei testimoni privilegiati • Ricercare online spot pubblicitari che facciano riferimento al tema «inclusione» • Intervistarsi in coppie sul tema «<i>Quando mi sono sentito incluso?</i>» e creare un video di 10 minuti da caricare nel Gruppo Facebook
Incontro 3	<ul style="list-style-type: none"> • Benchmark Lessons dialogate: • «La comunicazione efficace e la comunicazione persuasiva» • «Le fasi della ricerca sociale» • Attività 1 in piccolo gruppo e poi in plenaria: discussione e strutturazione della traccia di intervista al testimone privilegiato in funzione delle benchmark Lesson 	<ul style="list-style-type: none"> • Postare nel Gruppo Facebook la traccia dell'intervista da sottoporre al testimone privilegiato individuato
Incontro 4	<ul style="list-style-type: none"> • Recap aspetti teorici relativi al DST e alla comunicazione, nonché delle fasi del percorso PCTO • Attività 1: analisi e commento delle campagne pubblicitarie individuate dagli studenti per evidenziare le caratteristiche della comunicazione pubblicitaria • Attività 2 in piccolo gruppo: creazione storyboard del proprio video 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorare sulla creazione del video utilizzando lo storyboard prodotto in classe • Caricare il video nel Gruppo Facebook
Incontro 5	<ul style="list-style-type: none"> • Proiezione dei video degli studenti • Attività 1 in piccoli gruppi: peer-feedback sui prodotti proiettati • Attività 2 in piccoli gruppi: discussione interna al gruppo sui feedback ricevuti e su come migliorare il proprio prodotto 	<ul style="list-style-type: none"> • Miglioramento dei video • Pubblicazione dei video in rete

Tab. 1: Il percorso

3. L'Approccio Trialogico per pRomuovere i punti di Ferrière

Il punto di forza di questo percorso sta nell'organizzare il lavoro degli studenti attorno ad attività pratiche e significative, strutturate secondo gli specifici principi pedagogici ispirati al TLA, sviluppato in Finlandia e già testato in Italia in numerosi contesti educativi di diverso livello (Cesareni, Sansone & Ligorio, 2018; Sansone, Bortolotti & Buglass, 2016; Sansone et al., 2021). Si tratta di una metodologia che ben si presta ai PCTO e che – come anticipato – porta a compimento molti dei principi e delle idee di Ferrière e di altri autori quali Dewey, Vygotskij, Bruner, Engeström. Le linee guida dell'Approccio Trialogico (Design Principles) forniscono, infatti, indicazioni operative pratiche su come strutturare il percorso di apprendimento in modo tale che venga sollecitata una reale assunzione di responsabilità, collaborazione, sviluppo di competenze socio-relazionali, innovazione della conoscenza e ibridazione di pratiche e linguaggi propri del mondo esterno alla scuola.

Nel percorso progettato, seguendo gli obiettivi e i Design Principles del TLA:

- per supportare l'agentività dei singoli e favorire una reale collaborazione, in ogni gruppo di lavoro si è fatto uso della tecnica del Role Taking (Strijbos & De Laat, 2010) attraverso l'assegnazione individuale di precise consegne a supporto delle singole attività (Pozzi, Persico & Dimitriadis, 2011);
- per sostenere l'avanzamento continuo della conoscenza, i tempi di lavoro sono stati rigorosamente scanditi attraverso fasi intermedie e momenti di auto-valutazione e brainstorming sullo stato di avanzamento del progetto;
- per favorire differenti stili di apprendimento e garantire un uso flessibile degli strumenti tecnologici sono stati proposti diversi strumenti e ambienti digitali di facile utilizzo.
- per sostenere la motivazione e rendere significativa l'attività, al termine del percorso, i prodotti realizzati dagli studenti sono stati resi disponibili al pubblico, dando visibilità dell'impegno e delle competenze messe in atto.

L'approccio triadologico, del resto, è particolarmente indicato per i progetti di PCTO, in quanto sottolinea e sollecita la contaminazione di pratiche culturali e professionali, richiamando le agenzie scolastiche all'importanza di preparare gli studenti al mondo del lavoro, proprio permettendo loro di conoscere e sperimentare linguaggi, strumenti e procedure dei diversi ambiti.

Le capacità di intessere relazioni sociali efficaci, analizzare la società, ed utilizzare consapevolmente e criticamente le tecnologie digitali – strumento del nostro tempo –, rappresentano, infine, l'obiettivo educativo di fondo di questa metodologia, prerequisito irrinunciabile per i cittadini di domani.

4. Le percezioni degli studenti

Al fine di comprendere il gradimento degli studenti, nonché valutare l'efficacia del percorso di PCTO "DSTI Digital Story Telling per l'Inclusione" in termini di competenze sviluppate, agli studenti è stato proposto di partecipare a una intervista finale, in occasione della quale sono stati invitati a valutare il livello di competenza raggiunto in domini specifici, sistematizzati nella "Scheda di valutazione competenze mobilitate da studente/gruppo" (Benvenuto, 2018).

L'intervista ha permesso di rilevare un generale gradimento del percorso, che ha elicitato negli studenti una riflessione e modificazione dei loro atteggiamenti quotidiani in senso inclusivo: *«l'argomento è stato molto interessante [...] ci ha aiutato anche a conoscere persone che magari prima non avremmo approcciato»*. In particolare, gli studenti riportano di aver apprezzato il carattere collaborativo delle attività, che ha permesso loro di acquisire, tra le altre, competenze legate al saper lavorare efficacemente in gruppo e competenze connesse all'uso di specifici strumenti e software proposti nelle attività: *«di certo ho imparato a collaborare molto di più all'interno di un gruppo, e anche a livello di utilizzo del computer e di alcuni programmi»*.

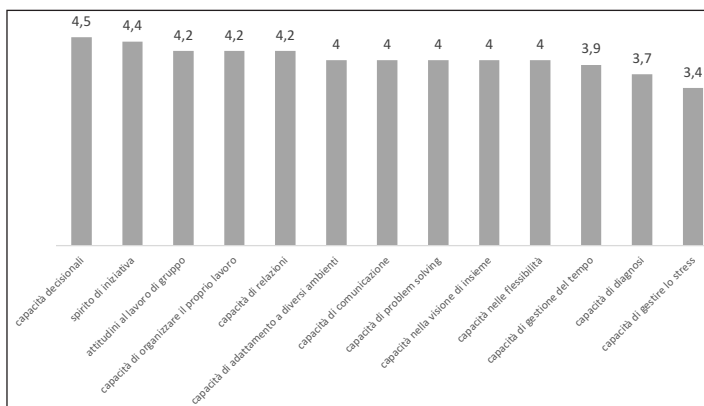
Una riflessione più approfondita sulle competenze oggetto del percorso è stata possibile attraverso la somministrazione di 13 item che mirano ad indagare la percezione dello studente rispetto a quanto

abbia acquisito una specifica competenza su una Scala Likert a 5 punti (dove 1= per niente e 5= moltissimo). Le competenze che si è chiesto di autovalutare sono le seguenti:

1. Attitudine al lavoro di gruppo, quali il coordinamento e la collaborazione;
2. Capacità di adattamento a diversi ambienti, gestendo le problematiche e imparando a sfruttare l'ambiente a proprio vantaggio;
3. Capacità di comunicazione;
4. Capacità di diagnosi, cioè saper analizzare correttamente una situazione e proporre una possibile soluzione;
5. Capacità di gestione del tempo nel portare a termine i compiti dati;
6. Capacità di organizzare il proprio lavoro, pianificando attività complesse;
7. Capacità di problem solving, adottando un pensiero riflessivo e di ricerca ed elaborando soluzioni originali quando si verifica un problema;
8. Capacità di relazioni, ovvero saper riflettere sui conflitti mettendosi anche nei panni altrui, ascoltando gli altri e dimostrando rispetto per le opinioni e il sentire altrui;
9. Capacità nella visione di insieme, cioè saper utilizzare conoscenze e competenze per accelerare lo svolgimento di una attività;
10. Capacità nelle flessibilità, ovvero saper riconoscere i propri errori e saper ricercare aiuto negli altri;
11. Spirito di iniziativa, cioè saper proporre idee;
12. Capacità decisionali, ovvero prendere l'iniziativa e assumere il ruolo di leader;
13. Capacità di gestire lo stress, cioè saper regolare il proprio comportamento in relazione allo stress.

Gli studenti, come mostrato nel Grafico 1, segnalano di aver sviluppato in modo sostanziale, grazie all'esperienza di PCTO, capacità decisionali (Media= 4,5) e spirito d'iniziativa (Media= 4,4), nonché, come emerso anche nelle interviste, competenze strettamente con-

nesse al lavoro collaborativo: saper lavorare in gruppo, relazionarsi e sapersi organizzare (Media= 4,2). Risultano come ben acquisite anche le competenze comunicative, di problem solving e adattamento, nonché la capacità nella visione d'insieme (Media= 4). Le competenze che ritengono di aver sviluppato meno, pur presentando un punteggio superiore alla media della scala Likert a 5 punti, sono legate alla gestione del tempo (Media= 3,9) e dello stress (Media= 3,4), nonché le competenze di diagnosi (Media= 3,7). Una spiegazione possibile rispetto a questo dato è che in qualche caso gli studenti, pur trovandosi davanti ad un percorso con tempistiche ben definite ed esplicitate, hanno manifestato difficoltà nel portare a termine nei tempi previsti alcune delle attività intermedie proposte, a causa di impegni curricolari o proprie assenze agli incontri in presenza.



Graf. 1. Le percezioni degli studenti in merito alle competenze sviluppate (dati da Benvenuto, 2018)

5. Conclusioni

L'esperienza del Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento "DSTI Digital Story Telling per l'Inclusione" presentato in questo contributo ha applicato i principi dell'Approccio Triadico all'Apprendimento, che riprende alcuni elementi salienti dei 30

punti di Ferrière e di quelli del Congresso di Nizza, al fine di promuovere, attraverso attività collaborative mediate dalle tecnologie e volte alla produzione di un prodotto concreto, consapevolezza e sensibilità sui temi della cittadinanza attiva e dell'inclusione.

I PCTO possono rappresentare un terreno fertile per sperimentare modalità formative ed educative ispirate ai 30 Punti di Ferrière e ai principi del Congresso di Nizza, osservarne gli esiti per poi estendere tali modalità alla didattica curricolare. Tali esiti sono strettamente connessi all'impiego, nella progettazione del percorso, di solide basi teoriche pedagogiche cui riferirsi nel design delle attività, così come nella scelta degli strumenti più adeguati al raggiungimento degli obiettivi, con una attenzione particolare alla necessità di render concrete, esternalizzare (Bruner, 1997) le competenze e conoscenze nel frattempo entrate a far parte del bagaglio degli studenti.

Gli studenti che hanno partecipato al percorso qui descritto riportano opinioni e percezioni che confermano l'efficacia di questa metodologia nel senso atteso: i partecipanti, infatti, percepiscono non solo di aver incrementato alcune competenze trasversali e specifiche che li agevoleranno nella vita quotidiana, accademica e lavorativa, ma anche di aver, grazie ad una maggiore conoscenza sui temi dell'inclusività e l'invito alla riflessione e alla ricerca, modificato il loro modo di porsi con l'altro, in un'ottica di promozione attiva di comportamenti inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli editore.
- Benvenuto, G. (Ed.). (2018). *Percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro all'università: didattiche e competenze: Studio di caso multiplo a Sapienza* (Vol. 13). Roma: Nuova Cultura.
- Cesareni, D., Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio triadico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2009). Toward a triadical approach to learning. In *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 73-88). London: Routledge.
- Pozzi, F., Persico, D., & Dimitriadis, Y. (2011). 15. Tecniche e strategie per strutturare la collaborazione in una KBC in rete. *Querty-Open and In-*

terdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 6(2), 179-200.

Sansone, N., Bortolotti, I., & Buglass, S. (2016). The triological learning approach in practices: Reflections from pedagogical cases. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 11(2), 99-120.

Sansone, N., Cesareni, D., Bortolotti, I., & McLay, K. F. (2021). The Designing and Re-Designing of a Blended University Course Based on the Triological Learning Approach. *Education Sciences*, 11(10), 591.

Strijbos, J. W., & De Laat, M. F. (2010). Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis. *Computers in human behavior*, 26(4), 495-505.

II.

**La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica:
la definizione del costrutto**

**Humanistic leadership as a new approach to school management: defi-
nition of the construct**

Emanuela Botta, Ottavio Fattorini*

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Abstract

In questo contributo si descrive il processo in atto per la definizione del costrutto della dirigenza umanistica nato dall'esperienza di un ampio gruppo di dirigenti scolastici riunitisi nella comunità di pratica "Dirigenti insieme", gruppo di formazione e crescita professionale e personale, dell'Associazione EIP Italia, in cui si condivide la visione di una professionalità per la quale l'adesione alla norma non è l'obiettivo ma il mezzo da cui partire, per esercitare uno stile di leadership volto alla relazione. L'auspicio è quello di dare corpo ad un modo di governare la scuola, in cui la competenza tecnica e una scelta consapevole di coraggio professionale siano finalizzate ad esprimere lo spirito di servizio civile di chi lavora per il futuro di tutti.

This contribution describes the process for the definition of the construct of humanistic leadership born from the experience of the community of practice "Executives together" in which the vision of a professionalism is shared for which adherence to the norm is not the goal but the means from which to start, to exercise a leadership style aimed at relationships. The hope is to give substance to a way of governing schools, in which technical competence and a conscious choice of professional courage are aimed at expressing the spirit of civil service of those who work for the future of all.

* Attribuzioni: Introduzione entrambi, par. 2 e 3 Botta, par. 4 Fattorini.

Parole chiave: dirigenza scolastica; dirigenza umanistica; servant leader; leadership distribuita.

Keywords: dirigenza scolastica; humanistic leadership; servant leader; distributed leadership.

1. Introduzione

L'idea del costrutto di *dirigenza umanistica* è nata da Ottavio Fattorini nell'ambito del gruppo di formazione e crescita professionale e personale da lui fondato, denominato Dirigenti insieme.

Alla declinazione del costrutto stanno lavorando i Dirigenti Scolastici coordinatori della comunità di pratica “Dirigenti insieme” che operano come Ufficio studi della storica Associazione “EIP Italia – Scuola strumento di pace”¹. Il gruppo Dirigenti insieme è ad oggi costituito da oltre 50 dirigenti scolastici, riuniti per cooptazione del gruppo originario, che costituisce l'Ufficio studi di EIP Italia.

I dirigenti cooptati devono rispondere alla duplice caratteristica di possedere una competenza professionale solida, sia teorica che operativa e di avere caratteristiche umane e personali che rispecchino l'etica e i valori dell'Associazione EIP Italia. Il gruppo di lavoro adotta un approccio pratico-operativo ispirato ai modelli del *Problem-based learning* (PBL) e dell'*apprendimento trialogico*, finalizzati alla creazione di una comunità di pratica. Elementi fondamentali sono dunque la condivisione di materiali prodotti e/o validati dai dirigenti esperti formatori, la condivisione di esperienze personali e professionali, lo studio di casi specifici proposti dai membri o emergenti dall'attualità della vita scolastica, la condivisione di valori, principi ispirativi e stile della dirigenza, e il reciproco supporto emotivo. Questo modo di lavorare garantisce la crescita collettiva del gruppo e quella individuale di ciascun membro.

Si condivide una visione della pratica professionale nella quale

1 Oltre agli autori, Francesco Rovida, Silvia Cuzzoli, Antonio Palcich, Paola Palmegiani, Beatrice Benedetto.

l'adesione alla norma non è il fine ma il mezzo da cui partire, per esercitare uno stile di dirigenza "umanistica" volta alle relazioni e alle persone: non solo docenti ma anche famiglie e studenti, e soprattutto attenzione a valutare il merito delle questioni scolastiche, anziché i formalismi o gli adempimenti, pur necessari. Una delle massime che definisce lo stile della Dirigenza umanistica è infatti: «*Non è l'uomo fatto per il sabato ma il sabato per l'uomo*» (Vangeli, Marco 2, 23-28). Il rispetto della norma, cioè, viene subordinato alla ricerca della *ratio* che la muove e alle finalità che si propone, così da potervi ottemperare non con le pure logiche dell'adempimento ma con slancio etico-professionale.

Praticare la "dirigenza umanistica", vuol dire, cioè, dare sostanza ad una modalità di *governance* delle istituzioni scolastiche, in cui la competenza tecnica, congiunta con la scelta consapevole e meditata di coraggio professionale, siano finalizzate ad esprimere al meglio lo spirito di servizio civile di chi lavora per il futuro di tutti. Uno stile dirigenziale che, nel dimostrarsi efficace sul campo, sia riconoscibile per la sua cifra "umanistica" e disseminabile per contagio, così che si possano perseguire gli obiettivi istituzionali avendo a cuore non solo il benessere organizzativo ma se possibile quella che viene definita la "Gioia Interna Lorda" (GIL) di tutti i membri della comunità educante (O. Fattorini, 2019a e 2019 b).

Il dirigente umanistico si spende inoltre per la comunità stessa dei dirigenti i cui incontri non sono semplicemente legati alla formazione reciproca ma si focalizzano nella discussione di casi, talvolta anche personali, che abbiano valenza generale. Emergono due tipologie di sostegno: la condivisione di materiali utili, validati dalla comunità stessa, l'illustrazione di casi simili e dell'approccio risolutivo utilizzato e il supporto emotivo. Quest'ultima è la peculiarità della dirigenza umanistica e di una comunità che si fa "contenitore emotivo" per i singoli. In essa ciascuno si sente a proprio agio perché è al contempo supporto e supportato nella ricerca di soluzioni a problemi emotivamente e psicologicamente stressanti, diventando interprete di quella cura di sé e degli altri che caratterizza la dirigenza umanistica.

Come osservato da Paletta (Paletta, 2020) il tradizionale modello organizzativo della scuola come burocrazia professionale (Mintzberg,

1979 e 1996) non è più adeguato ad affrontare la complessità, l'imprevedibilità e la continua variabilità del contesto scolastico nella sua autonomia. Nonostante la figura del dirigente come leader unico dell'istituzione scolastica sia sostanzialmente superata (Gronn 2000; Harris 2009; Timperley, 2005), in considerazione del fatto che le incombenze che ricadono su questa figura, i compiti amministrativo-contabili, la gestione del personale, la risposta alle richieste e l'adeguamento agli indirizzi degli enti territoriali locali e nazionali, la responsabilità della sicurezza del personale e degli studenti, solo per citarne alcune, sembrano richiedere l'esercizio di una leadership distribuita, nel senso di Gronn (2000) e Paletta (2020), «questo tipo di leadership dipende molto dalla cultura organizzativa aperta e partecipativa promossa dal dirigente scolastico e da quanto sia coesa e dinamica la comunità scolastica», oltre che dalla effettiva possibilità di costruire e valorizzare con le risorse disponibili (economiche, normative, contrattuali) un vero *middle management*. La dirigenza umanistica raccoglie tutte queste istanze e si pone come sintesi fra la effettiva attuazione della leadership distribuita, della leadership adattiva (Heifetz, Linsky e Grashow, 2018) e la figura del dirigente scolastico come “*servant leader*” (Greenleaf, 2002), trovando però la sua cifra identitaria in una leadership che sappia essere adattiva e situazionale.

2. L'approccio metodologico

L'approccio di lavoro alla definizione del costrutto prevede diverse fasi. In un primo momento c'è stato, e continua tuttora, il confronto fra esperti per l'individuazione degli elementi caratterizzanti la dirigenza umanistica e la loro descrizione. A questa fase sta seguendo quella di operazionalizzazione empirica e di sviluppo di item che catturino il significato del costrutto. Al termine è prevista l'effettuazione di uno studio prototipico con la somministrazione di un questionario e di un'intervista semistrutturata. Il questionario si configura come uno strumento di autovalutazione mirato a comprendere quanto ci si riconosca nel costrutto della dirigenza umanistica. Al completamento della definizione del questionario esso sarà sommi-

nistrato a un campione di dirigenti al fine di verificare la rispondenza dei risultati con le ipotesi teoriche ed eventualmente validarlo. L'intervista, anch'essa ancora in via di definizione, ha lo scopo di riuscire descrivere quella parte del costruito definibile solamente attraverso indicatori "narrativi", strettamente legati al contesto e alla situazione e quindi non inseribili in uno strumento di rilevazione strutturato.

Una parte significativa dello studio iniziale si è svolta nell'ambito del Seminario Dirigenti Insieme di luglio 2021 (EIP Italia, 2021), in cui si è dato spazio ad attività di cooperative learning e riflessione, anche tramite il metodo LEGO® Serious Play®. Al termine dei lavori sono emersi alcuni elementi caratterizzanti del costruito, quali l'ascolto che orienta, il porsi con umiltà, la cura per gli altri e per sé stessi, l'essere guida e cambiamento per la comunità educante, il dotarsi di uno staff affidabile, l'essere aperti, disponibili ed effettivamente attivi nel confronto professionale, il vedere la propria azione come la spinta per un movimento ascensionale dell'intera scuola, il procedere in cordata con la consapevolezza che l'azione dell'uno ha ricadute inevitabili sulla vita e il benessere degli altri, l'agire con equilibrio e l'apertura verso il contesto e verso gli altri.

A titolo puramente esemplificativo si illustrano alcuni degli elementi più significativi:

- L'ascolto orientato, esteso a tutte le componenti della comunità scolastica, finalizzato alla comprensione profonda di quanto può esserci di problematico nella situazione esposta e alla conoscenza, quasi empatica, di colui che direttamente o indirettamente si rivolge al dirigente.
- L'umiltà, intesa come la disponibilità ad imparare dagli altri, la predisposizione a trattarli come preziosi interlocutori, la consapevolezza dei propri limiti o della propria inadeguatezza rispetto a specifiche situazioni.
- La cura degli altri e di sé stessi che si concretizza in momenti non formali e informali quali espressione di cura e al contempo efficace modalità di ascolto.

Un altro elemento emerso dal confronto all'interno della pratica è traducibile essenzialmente con una domanda: "Dove posizionare

il cancello della scuola?” Nella considerazione congiunta: delle informazioni e conoscenze tecnico professionali, del sentire proprio di ciascuno, e della personale energia biografica, si può scientemente decidere di fare proprie questioni che sono al limite della competenza scolastica, interpretando in maniera più o meno estensiva il ruolo del dirigente scolastico come regista e della scuola come hub territoriale.

3. La definizione del costruito

Definire il costruito risulta dunque complesso poiché si ritiene che sia indispensabile stabilire un equilibrio fra la necessaria formalizzazione di indicatori puntuali, rintracciabili e strutturabili attraverso la costruzione di un apposito strumento, e la costruzione di indicatori «narrativi», esplicativi, situazionali e adattivi.

Gli “indicatori narrativi” sono tali perché da inserire e decifrare in base a varie specificazioni: situazionali (contesti vari e tempistiche differenti pur nello stesso contesto), multifattoriali reciprocamente interagenti (attori, fatti, situazioni), adattivi: ad personam, ad contextum, ad tempum, etc. Gli indicatori della dirigenza umanistica devono quindi essere individuati sapendo che il loro valore è solo nella decifrazione ermeneutica delle tante componenti di contesto situazionali e adattive che li determinano.

Si intende qui illustrare in quale modo alcuni degli elementi e delle caratteristiche della dirigenza umanistica individuati nella prima fase del progetto sono stati definiti e tradotti in uno strumento, un questionario, composto da affermazioni sul proprio comportamento e le proprie percezioni nell’ambito della pratica professionale rispetto alle quali si chiede di esprimere una valutazione o in una scala di frequenza a 5 posizioni, da “Mai” a “Quasi sempre o sempre”, o in una scala di accordo a 5 punti, da “In completo disaccordo” a “Completamente d’accordo”. Al momento sono state individuate le 5 aree del costruito riportate in tabella 1, per ciascuna delle quali sono stati definiti, a partire dagli esiti della prima fase di lavoro, alcuni indicatori.

Area	Indicatori
Caratteristiche del dirigente umanistico	Ascolto che orienta
	Porsi con umiltà
	Cura
Comunità di pratica	Consigli e confronti con colleghi
	Utilizzo del sistema dei “casi” a valenza trasversale, come modalità di studio e crescita professionale.
Gestione degli organi collegiali	Partecipazione diretta/indiretta (per specifica valutazione) alle riunioni degli Organi collegiali (Consigli di classe, interclasse e intersezione)
	Partecipazione diretta/indiretta (per specifica valutazione) alle riunioni di altri gruppi “stabili” della scuola: - Team docenti - GLO - GLI - Dipartimenti
	Ordine del giorno degli organi collegiali: presenza di temi di carattere educativo
Rapporti con le famiglie	Promozione e organizzazione di incontri con genitori su tematiche educative
	Promozione della partecipazione delle famiglie alla progettazione del PTOF
Valorizzazione del personale	Formazione docenti: proposta spazi di discussione pedagogica
	Il sistema delle deleghe oltre la questione formale: equilibri tra accentramento, decentramento, crescita della comunità (quantità, contenuto e vincoli nelle deleghe)
	Promozione comunità educante

Tab.1 – Aree del costrutto della dirigenza umanistica

Le tabelle 2 e 3 riportano, a titolo esemplificativo, parte della struttura del questionario per le prime tre aree del costrutto e i relativi indicatori.

Panel 7 | Emanuela Botta, Ottavio Fattorini

Area	Indicatore	Affermazione
Caratteristiche e del dirigente umanistico	Ascolto che orienta	Quando qualcuno si rivolge a me per espormi un problema o un'idea lo ascolto dedicandogli tutta la mia attenzione
		Quando qualcuno si rivolge a me per presentarmi una situazione problematica cerco di entrare in empatia con lui
		Quando qualcuno si rivolge a me per presentarmi un problema o una proposta mi predispongo mentalmente a trovare una soluzione o a valutare la fattibilità della proposta.
	Porsi con umiltà	Sono disponibile ad imparare dagli altri membri della comunità scolastica: docenti, genitori, alunni
		Sono predisposto a trattare gli altri come pari
		Sono consapevole dei miei limiti e/o della mia inadeguatezza rispetto a specifiche situazioni
	Cura	Prendermi cura della comunità scolastica è un mio impegno
		Per fare bene il mio lavoro devo prendermi cura di me stesso e delle mie emozioni

Tab.2 – Indicatori dell'area "Caratteristiche del dirigente umanistico"

Panel 7 | Emanuela Botta, Ottavio Fattorini

Area	Indicatore	Affermazione
Comunità di pratica	Consigli e confronti con colleghi	Il gruppo di pari non è solo uno strumento di supporto formativo formale ma è una comunità che mi mette a mio agio in cui sento di potermi esprimere liberamente
		Confrontarmi con i colleghi su specifici problemi mi aiuta a definire una strategia di azione
		Ritengo fondamentale ricevere dai colleghi supporto professionale
		Il confronto con i colleghi mi fornisce un efficace supporto professionale
		Se un collega è in difficoltà mi prodigo per aiutarlo a trovare una soluzione mettendo a disposizione le mie competenze specifiche
		Impegnarmi nella formazione fra pari mi fa crescere professionalmente
		Nel confronto con i colleghi occorre condividere stili dirigenziali, valori, principi ispirativi
		Partecipo a incontri di formazione per dirigenti scolastici tenuti da esperti
		Frequento una comunità di pratica di dirigenti scolastici
		Risolvero problemi specifici che si presentano nella mia scuola grazie al confronto con i colleghi
		Ascolto i consigli dei colleghi per definire strategie di risoluzione delle problematiche che si presentano a scuola
		Mi aggiorno professionalmente con percorsi di formazione fra pari
		Ricorro alla consulenza di esperti esterni per la risoluzione di problemi specifici che si presentano a scuola
		Intervengo a supporto di colleghi mettendo a disposizione le mie competenze per la risoluzione di problemi specifici
		Nel confronto con i colleghi espongo i valori e i principi alla base del mio agire dirigenziale
		È importante ricevere dai colleghi supporto emotivo
		Preparami insieme ai colleghi ad affrontare situazioni che richiedono un consistente livello di autocontrollo mi consente di gestirle con minore ansia
		La comunità di pratica mi è di supporto anche nell'affrontare questioni personali
		Il dirigente scolastico è un professionista solitario
		Nella comunità di pratica mi espongo anche dal punto di vista personale ed emotivo
Ci sono occasioni informali di confronto che mi permettono di avere supporto nella gestione di questioni personali		
Nel mio lavoro mi sento solo		

Utilizzo del sistema dei "casi" a valenza trasversale come modalità di studio e approfondimento	Ascoltare i colleghi che descrivono come hanno risolto soluzioni problematiche mi fa crescere professionalmente
	Esporre ai colleghi le situazioni problematiche che devo affrontare allevia il senso di solitudine professionale
	Preparare la descrizione dei casi per esporli ai colleghi rende meno soggettiva l'analisi delle situazioni
	La condivisione dell'analisi dei casi consente un approfondimento delle tematiche ad essi connesse
	Mi rendo disponibile a descrivere ai colleghi come ho gestito situazioni problematiche specifiche
Ricorro alla consulenza dei colleghi per gestire specifiche situazioni lavorative	

Tab.3 – Indicatori dell'area "Comunità di pratica"

Benché ancora parziale l'insieme degli indicatori presentati consente di cominciare delineare quello del dirigente umanistico come un profilo ben definito e comunque distinto dalle innumerevoli descrizioni della dirigenza scolastica.

4. Discussione

Perché fare ricerca e promuovere uno stile specifico di esercizio della dirigenza che si definisce "Dirigenza umanistica"? Il tema è rilevante attualmente per due ragioni: in primo luogo la figura del dirigente scolastico risulta essere la più rilevante ai fini della crescita dei risultati degli studenti (Eurydice, 2020; Paletta, 2015), inoltre è, secondo la normativa italiana la figura di indirizzo per le singole scuole autonome; in secondo luogo, in concreto, la figura del dirigente scolastico è sottoposta ad una serie di richieste e attese che rendono questa professione difficile da esercitare (Dirigentscuola, 2021; Tuttoscuola, 2017).

Il lavoro del Dirigente scolastico infatti oggi in Italia è caratterizzato da numerosissime incombenze e responsabilità, cui deve rispondere spesso senza avere risorse o strumenti (normativi o procedurali) per farvi fronte. Si pensi solo alla sicurezza degli edifici scolastici, ai contenziosi giuslavoristici e amministrativi, alle responsabilità patrimoniali o legate alla gestione di gare per l'acquisto di beni e servizi, ai riverberi a deriva legale, alla traballante alleanza educativa con le famiglie.

Il ruolo di leader educativo che dovrebbe caratterizzare un dirigente rimane invece sullo sfondo, sommerso dalla gestione di priorità che si autoimpongono come tali a fronte dei rischi personali che comportano. In questo sistema il dirigente può essere portato a svolgere il proprio lavoro con timore, secondo una logica dell'adempimento, nel tentativo prioritario di assolvere al dovuto, perdendo di vista tutto il lato relazionale, comunicativo ed educativo, in senso lato, cui pure sarebbe stato chiamato.

Ecco dunque che la preparazione professionale, proprio per la consapevolezza dei continui rischi cui la professione espone, rischia di imbrigliare l'azione pedagogica e "politica" del leader educativo, punto di riferimento per una variegata comunità educativa, costituita dai docenti, dagli studenti, dalle loro famiglie e dal territorio di riferimento.

La competenza del Dirigente scolastico può però essere posta al servizio della scelta consapevole e intenzionale di decidere "dove si collocano i cancelli della scuola". Sono molte infatti le situazioni, le scelte, le decisioni, gli adempimenti, che si collocano in "zone grigie" procedurali, in cui ciascun Dirigente può decidere, se, come e quanto, estendere l'impegno della scuola per quegli "utenti" coinvolti nelle specifiche scelte, che ci si ricorda di considerare persone. Ecco dunque il *modus agendi* ispirato alla "Dirigenza umanistica", che ha come unico criterio per la sua pratica, il combinato disposto tra la competenza del dirigente scolastico, il suo coraggio professionale e il suo "coefficiente" di energia personale, di quello specifico momento, ben sapendo che la scelta è sempre e ogni volta revocabile.

Riferimenti bibliografici

- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* (Vol. 1). Springer Publishing Company.
- Dirigentiscuola (2021). *Burn out dirigenti scolastici – I dati della ricerca*. <https://dirigentiscuola.org/burn-aut-dirigenti-scolastici-i-dati-della-ricerca/>.
- EIP Italia (2021). *Dirigenti insieme. Percorso di formazione e consulenza, crescita professionale e personale, per Dirigenti scolastici*. EIP Italia (Ente

- di formazione accreditato dal MIUR ex DM 170/2016). Roma. www.dirigentiinsieme.edu
- Eurydice (2020). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19. Eurydice Informazioni e Dati*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/05/quaderno_stipendi_insegnanti_n48_per_web.pdf.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Fattorini, O. (2019a). Atti del Convegno “Now! – A scuola si può” - - “Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l’innovazione dell’“eppur si muove”! “ – Firenze, Giunti scuola e CampusStore. www.scuoledada.it.
- Fattorini, O. (2019b). “Il Manifesto delle scuole Modello DADA” Atti del 2° Convegno nazionale delle scuole DADA “Dada iacta est”. Roma. www.scuoledada.it.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In *Distributed leadership* (pp. 11-21). Springer, Dordrecht.
- Heifetz, R., Linsky, M., & Grashow, A. (2018). *La pratica della leadership adattiva: Strumenti e tattiche per trasformare le organizzazioni e le comunità*. FrancoAngeli.
- Ligorio, M. B., Sansone, N., & Cesareni, D. (2018). Fare e collaborare: l’approccio triadico nella didattica. *Fare e collaborare*, 1-171.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. Engle-wood Cliffs. J: *Prentice-Hall*.
- Mintzberg, H. (1990). The design school: reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic management journal*, 11(3), 171-195.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management*. Bononia University Press.
- Paletta, A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento*. IPRASE. http://www.disal.it/Resource/Vol_Leadership_mail.pdf.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Tuttoscuola (2017). *Dirigenti scolastici, il carico di lavoro pro capite è aumentato del 20% in 5 anni*. <http://www.tuttoscuola.com/dirigenti-scolastici-carico-lavoro-pro-capite-aumentato-del-20-5-anni/>

III.

Come il sasso nell'acqua: autovalutazione delle pratiche inclusive in una scuola secondaria di secondo grado**Like a stone in the water: self-assessment of inclusive practices in a secondary school**

Silvia Zanazzi*Università degli Studi di Ferrara***Abstract**

L'articolo descrive il progetto di ricerca-azione *Dare forma all'inclusione* che si è svolto in una scuola secondaria di Roma durante l'anno scolastico 2020-2021 con l'obiettivo di monitorare e autovalutare le pratiche inclusive in una classe prima prestando particolare attenzione al ruolo dell'assistente specialistico.

Il percorso si è sviluppato a partire dal presupposto che l'inclusione non debba essere soltanto un insieme di politiche e di pratiche, ma anche e soprattutto una cultura diffusa e condivisa in profondità da tutti i componenti della comunità scolastica. Per realizzarla è essenziale iniziare da una attenta analisi del contesto e delle barriere più o meno evidenti che esso pone all'apprendimento e alla partecipazione. Le attività di monitoraggio e autovalutazione, svolte attraverso questionari semi-strutturati e interviste, oltre a un focus group conclusivo, hanno contribuito ad attivare una spinta al miglioramento in questa direzione. Inoltre, i risultati evidenziano le specificità del ruolo dell'assistente specialistico e la sua importanza per una inclusione efficace. Al termine del primo anno di lavoro è possibile affermare che l'impiego di strategie auto valutative abbia "smosso le acque", rendendo le persone più aperte al confronto reciproco e alla messa in discussione delle proprie convinzioni.

The article describes the action-research project *Dare forma all'inclusione* which took place in a secondary school in Rome during the year 2020-2021 with the aim of monitoring and self-assessing inclusive practices in a first class paying particular attention to the role of the *assistente specialistico*. The research draws from the assumption that inclusion should not only be a set of policies and practices, but also and above all a culture that is widespread and shared in depth by all components of the school community. In

order to achieve it, it is essential to start with a careful analysis of the context and the more or less obvious barriers it poses to learning and participation. The monitoring and self-assessment activities, carried out through semi-structured questionnaires and interviews, as well as a conclusive focus group, helped to activate a drive for improvement in this direction. In addition, the research results highlighted the importance of the *assistente specialistico* for effective inclusion. At the end of the first year of research, it is possible to say that the use of self-evaluation strategies has “stirred the waters”, making people more open to mutual confrontation and to questioning their own beliefs.

Parole chiave: autovalutazione; inclusione scolastica; assistente specialistico; disabilità.

Keywords: self-assessment; school inclusion; specialized assistant; disability.

1. Introduzione

«L'educazione deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente» (Congresso LIEN - Nizza, 1932: punto di accordo n. 4).

Il lavoro presentato in questo contributo si sviluppa attorno a due concetti centrali nel dibattito contemporaneo sulla scuola: valutazione e inclusione. Entrambi considerati cruciali per la qualità dell'istruzione, ma ancora poco trattati come binomio, come intreccio di intenti e di significati (Ianes, & Dell'Anna, 2020), questi due concetti sono indissolubilmente legati e sinergici. Lo sono ancor di più se e quando la valutazione viene intesa come autovalutazione e l'inclusione viene valorizzata nei suoi aspetti processuali, anziché perseguita come un esito, come un risultato sintetizzabile in uno stato da realizzare. D'altronde il paradigma sistemico, al quale viene ricondotto il concetto di inclusione, si basa sul riconoscimento delle differenze come forze propulsive che stimolano il cambiamento della

società e della scuola, che ne è parte fondamentale (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, & Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2011; D'Alessio, 2011). In questo ambito l'obiettivo da raggiungere è la piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, non indipendentemente dalle loro caratteristiche, come si direbbe una logica integrativa, bensì promuovendo le loro caratteristiche, che diventano così generatrici di processi evolutivi nei contesti, nelle politiche, nelle pratiche e nelle relazioni.

Nell'esperienza di ricerca-azione di cui si dà conto in questo articolo l'autovalutazione è fattore di stimolo per la costruzione di culture, politiche e pratiche inclusive e, allo stesso tempo, l'inclusione è intesa come sistema di valori, politiche e pratiche in grado di dare direzione e senso all'autovalutazione: si riflette non soltanto su «che cosa la valutazione possa offrire all'inclusione», ma anche su «che cosa l'inclusione è in grado di dare alla valutazione» (Corsini, 2016, p.104). Per promuovere processi inclusivi nella scuola, infatti, non si può non partire da una comunità di insegnanti e figure educative disponibili a un continuo confronto sui valori che favoriscono la partecipazione, il benessere, la socializzazione e l'apprendimento di tutti gli alunni e a una costante valutazione critica del proprio operato, dei propri atteggiamenti, delle proprie convinzioni, del contesto in cui tutti questi elementi prendono forma. Dirigersi verso l'inclusione comporta «un processo sostanzioso e denso di innovazione, di ripensamento e di riflessione, da sollecitare un vero e proprio movimento, se non una tempesta» (Catalfamo, 2016, p. 114). In quest'ottica l'inclusione diventa come il vento che agisce sulle vele dell'autovalutazione: le regge, dà loro corpo e vigore, le orienta, rappresenta «un orizzonte di riferimento» (Dovigo, 2016) che spinge e rimette continuamente in moto circoli virtuosi di formazione e cambiamento. Questa idea di inclusione implica che non la si consideri semplicemente come un insieme di politiche e pratiche da consolidare e applicare. Per realizzarla è necessario che ogni scuola sviluppi e rafforzi le proprie capacità di analisi del contesto e di superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione in esso presenti, promuovendo percorsi di riflessione e apprendimento significativi per gli attori coinvolti (Zanazzi, & Ferrantino, 2021).

2. Il contesto

Il progetto *Dare forma all'inclusione* si è svolto in una scuola secondaria di secondo grado di Roma durante l'anno scolastico 2020-2021. L'istituto si dice fondato su una visione della scuola come caposaldo di una società aperta, nella quale il concetto di diversità può e deve essere declinato come valorizzazione delle caratteristiche individuali, e dichiara di perseguire tutte le azioni necessarie per introdurre, potenziare e concretizzare pratiche e progettualità rivolte alla sua popolazione scolastica, sia essa costituita da persone con disabilità che non. Al di là delle dichiarazioni formali, tuttavia, i dati pubblicati nei documenti istituzionali (PTOF e RAV) descrivono una popolazione scolastica sostanzialmente uniforme dal punto di vista dello status socio-economico, elevato, e della nazionalità, essendo minima la percentuale di studenti con background migratorio. Si evince come l'istituto, che sul territorio ha la reputazione di essere particolarmente rigoroso e selettivo, non abbia una esperienza consolidata nell'accoglienza di alunni con disabilità gravi o in situazione di svantaggio. Nel Piano Annuale per l'inclusione (PAI) dell'a.s. 2019-2020 si legge che gli alunni con BES sono poco più del 2% dell'intera popolazione studentesca. Di questi, solo tre hanno disabilità certificate; gli altri presentano disturbi evolutivi specifici e/o situazioni di svantaggio. Facendo un confronto con il PAI dell'anno precedente, si nota che il numero di alunni con BES è in leggero aumento, sia in assoluto che come percentuale della popolazione studentesca. I due documenti, inoltre, utilizzano nelle parti introduttive linguaggi differenti, lasciando intendere che sia intervenuto di recente un cambiamento nella visione dell'inclusione. Mentre il PAI 2018-2019 pone l'enfasi sul rigore didattico della scuola, quasi a voler suggerire che il contesto non sia adeguato agli alunni con disabilità, nel successivo si esprime invece la consapevolezza che tutti gli studenti possano vivere momenti di fragilità più o meno evidente e che i bisogni educativi speciali rappresentino quindi una eventualità, e non l'eccezionalità, nell'arco della vita scolastica di un adolescente. Sempre nell'ultimo PAI (2019-2020) si sottolinea come la scuola intenda allontanarsi da un modello di integrazione fondato sull'idea di dover "fare spazio" all'alunno con di-

sabilità o in situazione di svantaggio, per abbracciare un'idea di inclusione che rivolga lo sguardo prima di tutto al contesto scolastico *in toto* e alla sua capacità di accogliere e valorizzare qualsiasi forma di diversità. Il percorso di cambiamento intrapreso dall'Istituto sembra quindi orientato non solo a favorire il processo di inclusione scolastica degli studenti con BES, ma ancor più a promuovere un vero e proprio cambio di paradigma educativo che vede tutta la comunità scolastica coinvolta in un processo di crescita personale e collettiva.

L'idea di avviare, in collaborazione con l'università, un percorso di monitoraggio e autovalutazione delle pratiche inclusive è nata nell'estate 2020 quando l'Istituto stava predisponendo il Progetto di Assistenza Specialistica in risposta al relativo Avviso Pubblico della Regione Lazio (2020). Per l'anno scolastico successivo era previsto, infatti, l'inserimento in una classe prima di Giovanna¹, alunna con disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento, e, per la prima volta, di un assistente specialistico². Proprio in virtù di questa novità, e dei cambiamenti negli assetti organizzativi, negli equilibri, nelle relazioni che ci si aspettava avrebbe comportato, si è ritenuto utile proporre un intervento di monitoraggio e autovalutazione dei processi di inclusione e dei loro esiti, da inserire nel Progetto di Assistenza Specialistica. Il Dirigente Scolastico e il Coordinatore per l'inclusione avevano compreso che, in quella fase, erano mature le condizioni per accompagnare un cambiamento di prospettiva culturale dalla logica integrativa, secondo cui occorre compensare il deficit del singolo, a quella inclusiva, che si rivolge al contesto e alla sua capacità di accogliere e valorizzare qualsiasi forma di diversità. Un ambiente scolastico, quindi, diventa tanto più inclusivo quanto più gli interventi sono finalizzati alla rimozione delle barriere all'ap-

1 Tutti i nomi propri sono stati cambiati per tutela della *privacy*.

2 L'assistente specialistico è una figura funzionale ai processi di apprendimento e all'inclusione dell'alunno con disabilità o in condizioni di svantaggio che integra la propria attività con quella di altre figure (docenti curricolari, di sostegno e personale ATA), non sovrapponendosi a queste ultime, ma valorizzando i diversi ambiti di competenza e svolgendo, all'interno del gruppo classe, un'azione di mediazione fra l'alunno e i compagni (Zanazzi, 2021).

prendimento e alla socializzazione e alla creazione di una rete di supporto per tutti.

3. Il progetto

Il progetto di ricerca-azione³ *Dare forma all'inclusione*, parte del più ampio Progetto di Assistenza Specialistica della scuola, è stato elaborato dalla scrivente, in collaborazione con il Dirigente Scolastico e il Coordinatore dell'inclusione, nell'estate del 2020, quando si era da poco concluso il primo lockdown nazionale a seguito della pandemia da Sars-Cov-2 e ancora non vi erano sufficienti certezze di poter ritornare alla normalità a settembre. Non potendo prevedere le condizioni di svolgimento delle attività scolastiche dopo l'estate, inizialmente ci si è limitati a definire gli obiettivi dell'intervento, le fasi e le macro-attività, rimandando ad un momento successivo la progettazione puntuale delle micro-attività e degli strumenti di raccolta dei dati. Di seguito vengono riassunti gli elementi essenziali del progetto così come è stato presentato durante l'estate del 2020.

Obiettivi generali

- Promuovere la cultura dell'inclusione, intesa come accoglienza e valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche di ognuno, da realizzare attraverso l'individuazione e l'abbattimento delle barriere alla piena partecipazione di tutti alla vita scolastica.
- Monitorare e valutare l'impatto dell'inserimento nell'ambiente scolastico di una nuova figura, quella dell'assistente specialistico, funzionale ai processi di apprendimento e all'inclusione degli alunni con disabilità o in condizioni di svantaggio.

3 Nella ricerca-azione ci si propone di agire sulla professionalità e sulla consapevolezza dei practitioners, attivando processi riflessivi e di condivisione delle pratiche (Sorzio, 2019) finalizzati a favorire la trasformazione dei contesti e il cambiamento dei modi di fare e di pensare degli attori.

Obiettivi specifici

- Favorire un continuo confronto tra le figure coinvolte nei processi di inclusione, *in primis* l'assistente specialistico e il docente di sostegno.
- Predisporre e testare strumenti per la raccolta di dati utili a monitorare l'andamento dei processi di inclusione e dei loro esiti.
- Creare occasioni per l'analisi e l'interpretazione collegiale dei dati raccolti.
- Offrire un supporto consulenziale che si configuri come "amico critico" per facilitare il percorso dall'analisi e interpretazione dei dati alla definizione di piani di miglioramento.

Macro-attività

- Monitoraggio in itinere dei processi di inclusione.
- Analisi e interpretazione collegiale periodica dei dati raccolti.
- Autovalutazione degli esiti dei processi di inclusione.
- Elaborazione collegiale di un piano di miglioramento.

All'inizio dell'anno scolastico 2020–2021 la situazione epidemiologica sul territorio nazionale destava ancora molta preoccupazione. Le attività didattiche in presenza sono state più volte interrotte a seguito dei provvedimenti nazionali e regionali per il contenimento dei contagi e/o per la presenza di casi di positività al Sars-Cov-2 all'interno delle classi. Angelo, l'assistente specialistico, è arrivato ed è stato inserito in classe con più di un mese di ritardo rispetto alle previsioni. Pochi giorni dopo, agli inizi di novembre, preso atto dell'aumento dei contagi, il Governo ha predisposto che tutte le attività didattiche nelle scuole secondarie di secondo grado si dovessero svolgere a distanza fino a successivi aggiornamenti. Naturalmente, questi eventi hanno costretto a posticipare l'inizio del percorso di monitoraggio e autovalutazione e hanno comportato la necessità di ridefinirne gli aspetti operativi in relazione alle mutate condizioni del contesto.

Il Coordinatore dell'inclusione e il Dirigente Scolastico si sono confrontati per decidere chi fosse opportuno coinvolgere attivamente nelle attività di monitoraggio e autovalutazione. L'inclusione è un percorso che riguarda tutti i membri della comunità scolastica, ma

in ragione delle particolari condizioni esposte si è ritenuto opportuno, durante l'anno scolastico 2020-2021, prevedere la partecipazione attiva al progetto di sole quattro figure: l'assistente specialistico neo-inserito, la docente di sostegno della classe prima in cui è stata inserita Giovanna, l'alunna con disturbo dello spettro autistico, un docente disciplinare della classe e, naturalmente, il Coordinatore per l'inclusione. Coinvolgere inizialmente un numero limitato di persone è stata una scelta funzionale a "testare" un modello di intervento che, negli anni successivi e dopo aver implementato i necessari adattamenti, potesse essere esteso ad altre figure.

Partendo dal presupposto che con tutta probabilità la didattica e, di conseguenza, anche gli interventi di assistenza specialistica si sarebbero svolti a distanza per la restante parte dell'anno scolastico, nel mese di novembre 2020 sono stati predisposti gli strumenti per la raccolta dei dati e a dicembre sono cominciate le attività di monitoraggio, di seguito descritte.

1) L'assistente specialistico, la docente di sostegno e il docente disciplinare della classe hanno compilato tre questionari somministrati via Google moduli, relativi ad altrettanti periodi di monitoraggio (1-15 dicembre 2020; 7 gennaio-15 febbraio 2021; 15 febbraio-15 marzo 2021). Considerata la situazione di incertezza dovuta alla pandemia, la scelta è stata quella di predisporre uno strumento che consentisse ai partecipanti di esprimersi liberamente, lasciando spazio anche per l'emergere di tematiche e problematiche non previste. Si è optato, quindi, per un questionario costituito in larga parte da domande aperte sul gruppo classe e su Giovanna, focalizzate sia sull'apprendimento e sulla partecipazione che sugli aspetti relativi al clima e alle relazioni. Inoltre, si è cercato di raccogliere quante più informazioni possibili sul contesto classe e scuola, pensando in prospettiva, con l'idea di strutturare un progetto più ampio e partecipato per il successivo anno scolastico in condizioni di ripristinata normalità. Sono state inserite, inoltre, domande finalizzate a raccogliere riflessioni sull'impatto della situazione pandemica e della distanza fisica sui processi di inclusione. Si è deciso, invece, in una prima fase di non includere domande specifiche sull'assistenza specialistica, in considerazione del ritardo con cui l'assistente era stato inserito e della necessità di lasciar spazio per

l'interazione e la conoscenza reciproca. Di questo argomento si è parlato successivamente, durante le interviste.

2) Nella seconda metà di marzo l'assistente specialistico, la docente di sostegno e il docente disciplinare della classe sono stati intervistati individualmente. Le interviste semi-strutturate, della durata di 45-60 minuti ciascuna, si sono svolte a distanza e hanno consentito di approfondire gli aspetti evidenziati nei questionari di monitoraggio. Per tutelare la privacy e mettere a loro agio i partecipanti, si è deciso di non registrare le interviste, limitandosi a prendere appunti durante il colloquio. Nel mese di aprile è stata richiesta, infine, la compilazione di un ultimo questionario, riferito però all'intero periodo di osservazione (dicembre 2020–aprile 2021), nel quale si richiedeva di descrivere e commentare un «episodio critico»⁴.

3) Il Coordinatore per l'inclusione è stato coinvolto con quattro interviste individuali al termine di ciascun periodo di monitoraggio: dicembre 2020, febbraio 2021, marzo 2021, aprile 2021. Durante le interviste, anche queste non registrate per i motivi già esposti, sono stati condivisi e discussi i dati raccolti tramite i questionari. A seguire, il Coordinatore per l'inclusione ha provveduto, nell'ambito delle sue funzioni, a convocare riunioni periodiche con i partecipanti in vista degli incontri del gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (GLO). La conoscenza del contesto costruita durante il percorso di monitoraggio è risultata, quindi, preziosa per impostare un dialogo finalizzato al confronto sull'andamento della classe e degli interventi di assistenza specialistica.

4) Nel mese di aprile, presso la sede centrale dell'istituto, si è svolto un incontro con il Dirigente Scolastico e il Coordinatore per l'inclusione. In tale occasione sono stati analizzati e commentati i dati emersi dal monitoraggio.

5) Nel mese di giugno 2021 si è svolto un incontro conclusivo in modalità a distanza tra tutti i partecipanti al percorso di monito-

4 Ampiamente documentata in letteratura, la tecnica dell'episodio critico, utilizzata nei contesti di formazione degli adulti, permette di attivare una riflessione all'interno di un gruppo sul perché si è verificata una determinata situazione e sui modi per affrontarla, raccogliendo diversi punti di vista e riflettendo sui possibili modi di agire (Salerni, & Zanazzi, 2018).

raggio e con la presenza del Dirigente Scolastico. Durante l'incontro sono stati sintetizzati i principali punti emersi dall'analisi dei dati del monitoraggio e i partecipanti hanno espresso le loro valutazioni in merito all'andamento dell'anno scolastico, con particolare riferimento alle relazioni instaurate all'interno del gruppo classe, all'interazione tra Giovanna e i compagni e al ruolo di mediazione e facilitazione svolto dall'assistente specialistico.

4. I risultati

Dai dati raccolti durante il percorso sono emersi tre principali aspetti critici assunti come priorità su cui focalizzare le proposte per il miglioramento delle pratiche inclusive:

la mancanza di esperienza di gran parte del personale docente nel rapportarsi ad alunni con disturbi dello spettro autistico, oltre alle scarse conoscenze in materia. I docenti partecipanti al percorso di monitoraggio si sono mostrati consapevoli di questa carenza e della necessità di iniziare un percorso educativo sulla neuro diversità che coinvolga tutto il personale scolastico. Più in generale, nelle autovalutazioni emerge la consapevolezza di non aver dedicato, negli anni, sufficiente attenzione al tema della diversità e di non aver assunto come priorità la costruzione di una cultura realmente inclusiva all'interno della scuola. Anche per questo è risultato fondamentale il contributo dell'assistente specialistico, che ha aiutato i docenti, inclusa la docente di sostegno, a comprendere le ragioni degli atteggiamenti e dei comportamenti di Giovanna e a capire quali strategie adottare per instaurare un rapporto proficuo con lei e all'interno del gruppo classe. L'assistente ha avuto anche l'importante funzione di "rassicurare" gli altri che di fronte alla novità si sentivano inadeguati, tendendo ad evitare l'assunzione diretta di responsabilità;

la scarsa collegialità che emerge dalla difficoltà dei partecipanti a condividere sistematicamente e apertamente i problemi e, più in generale, le riflessioni derivanti dalla pratica quotidiana. A scuola i momenti istituzionali dedicati a questo sono pochi e l'abitudine è quella di rifarsi, per la gestione delle criticità, a metodi consolidati acquisiti con l'esperienza, senza cercare ulteriore confronto;

la debole ricettività degli alunni rispetto al tema dell'inclusione intesa come abbattimento delle barriere e come valorizzazione delle differenze individuali. L'ambiente scolastico, seppur efficace nel preservare il valore della correttezza e della cortesia nei rapporti interpersonali, risulta nella sostanza fortemente competitivo ed elitario. L'interesse per le molteplici forme in cui si manifesta la diversità non è stato trasmesso attraverso le attività didattiche, sempre allineate ai programmi e agli obiettivi di sviluppo delle conoscenze in vista di una valutazione finale con funzioni selettive e di certificazione, né attraverso attività extra curricolari.

5. Conclusioni

L'inserimento di un'alunna con disabilità e di un assistente specialistico all'interno di una classe dell'Istituto ha rappresentato un elemento di novità e di stimolo alla messa in discussione di assunti e convinzioni. La sinergia positiva che si è creata tra i docenti e l'assistente specialistico ha contribuito a migliorare le relazioni e il benessere non solo di Giovanna, ma dell'intera classe prima, in un momento molto difficile e in condizioni di svolgimento delle attività didattiche alle quali nessuno era preparato: né i docenti, né gli alunni. Si riconosce in questo nuovo assetto una forza propulsiva che segna l'inizio di un percorso verso la costruzione di un ambiente in cui tutti, indipendentemente dal ruolo e dall'esperienza, siano consapevoli di poter apprendere dagli altri e con gli altri.

La visione della funzione educativa della scuola, la concezione trasformativa dell'apprendimento come leva per la crescita del singolo e per il miglioramento della società, non si possono costruire calandole dall'alto. La partecipazione di tutti, dal basso, è l'energia che anima il cambiamento necessario per costruire culture inclusive. Il percorso di monitoraggio e autovalutazione descritto in questo contributo, come un sasso lanciato nell'acqua, ha generato una serie di piccole onde che, allargandosi a cerchi concentrici, hanno investito alcuni aspetti fondamentali della cultura, delle politiche e delle pratiche dell'Istituto, accompagnandolo nella direzione di una cultura realmente, e non solo apparentemente, inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Catalfamo, A. (2016). Processi inclusivi e comunità di insegnanti. In A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp.113-124). Trento: Erickson.
- Corsini, C. (2016). Quale valutazione per una scuola inclusiva? In A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp. 104-111). Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dovigo, F. (2016). Una scuola inclusiva è una scuola in movimento. In A. Catalfamo (ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp. 47-60). Trento: Erickson.
- Ianes, D., Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- Regione Lazio (2020). *Avviso Pubblico per la presentazione delle proposte progettuali "Piano di interventi finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio" del 22/07/2020*. Tratto da: <https://www.regione.lazio.it/notizie/formazione/elenco-assistenza-specialistica-anno-scolastico-20-21>.
- Salerni, A., & Zanazzi, S. (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. Formazione, lavoro, persona. *Cqia Rivista*, VII (25), 55-69.
- Sorzio, P. (2019), La ricerca-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto (2019) (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Zanazzi, S., Ferrantino, C. (2021) (eds.). *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanazzi, S. (2021). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialitici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa MultiMedia.

IV.

Una progettazione integrata dalle tecnologie nel percorso di apprendimento della letto-scrittura**A design for the learning path of reading and writing integrated by technologies**

Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano**Università degli Studi di Salerno***Abstract**

La predisposizione di un percorso di avviamento alla letto-scrittura, adeguatamente strutturato, la sequenzializzazione delle attività e la ripartizione dei contenuti in funzione dell'*expertise* dell'allievo rappresentano una rivisitazione, in chiave moderna, degli aspetti richiamati dal punto 19 di Ferrière. Il contributo si inserisce all'interno del programma *Alfabeto*¹⁴⁰, messo a punto dall'associazione SapIE, finalizzato a favorire l'apprendimento della letto-scrittura mediante un percorso di potenziamento cognitivo, sistematicamente organizzato, basato sull'esercizio della consapevolezza fonologica. L'obiettivo del lavoro consiste nel presentare il valore aggiunto derivante da una progettazione integrata dalle tecnologie, risorse aggiuntive nel programma didattico. L'ideazione di applicativi software dedicati ha consentito di circoscrivere i contenuti disciplinari, privilegiare la comunicazione audio-visuale rispetto a quella scritta, enfatizzare la dimensione ludica tipica dei giochi e dell'*edutainment*. Dai risultati ottenuti si conferma l'efficacia del percorso intrapreso, organizzato in maniera progressiva e rigorosa.

* Sebbene l'articolo sia il frutto del lavoro congiunto dei tre autori, a Rosa Vegliante va attribuita la scrittura del paragrafo 2 sui principi teorici, a Sergio Miranda la scrittura del paragrafo 3 sulla dimensione architettonica degli ambienti software realizzati, ad Antonio Marzano va attribuita la supervisione scientifica. Gli autori insieme hanno scritto introduzione e conclusioni.

The preparation of structured initiation path to reading-writing, the organization of activities and contents according to the student's expertise represent a modern reinterpretation of the aspects referred to the Ferrière's point 19. This contribution is part of the *Alphabet*₁₄₀ program, developed by SapIE association, aimed at encouraging the learning of reading and writing through a systematically organized process of cognitive enhancement, based on the exercise of phonological awareness. The goal of this work is to present the added value deriving from a learning and training design integrated by technologies. The obtained results confirm the effectiveness of this path undertaken by following a progressive and rigorous approach.

Parole chiave: progettazione; avviamento alla letto-scrittura; consapevolezza fonologica; applicativi software.

Keywords: design; introduction to reading and writing; phonological awareness; software applications.

1. Introduzione

“Nella Scuola nuova si studiano pochi contenuti ogni giorno. A. L'interesse continuo non è favorito dalla frammentazione degli studi. B. La varietà non dipende dagli argomenti trattati, ma dal modo in cui sono trattati. C. La maggiore concentrazione assicura un rendimento molto più elevato: più effetti utili e meno sforzi inutili” (Ferrière, 1925, p.7).

Il punto 19 di Ferrière, più di altri, sintetizza i principi su cui si fonda l'impostazione organizzativo-metodologica del presente lavoro. La predisposizione di un percorso di avviamento alla letto-scrittura adeguatamente strutturato, la sequenzializzazione delle attività e la ripartizione dei contenuti in funzione dell'*expertise* dell'allievo rappresentano una rivisitazione, in chiave moderna, degli aspetti riportati nel punto menzionato. A tal proposito, le ricerche, ascrivibili all'approccio *Evidence Based Education*, confermano l'efficacia di tali principi se adottati nei processi di insegnamento-apprendimento

(Hattie, 2009; 2016; Mayer, 2009; Higgins, Xiao, & Katsipataki, 2012; Hattie & Zierer, 2017). Il programma *Alfabeto*¹⁴⁰, messo a punto dall'Associazione SApIE¹, nasce con l'intento di potenziare l'alfabetizzazione fonologica per favorire l'apprendimento della letto-scrittura, sulla scorta di evidenze empiriche che ne comprovano una incidenza significativa (Ehri et al., 2001; Castles & Coltheart, 2003; Deacon, 2011; Melby-Lervåg, Haalas Lister & Hulme, 2012; Bigozzi et al., 2014; Dehaene, 2019). Si presuppone infatti che l'allenamento fonosillabico, basato sulla corrispondenza tra lettere e suoni, attivi il circuito della lettura e ne consenta l'apprendimento (Calvani & Ventriglia, 2017). L'obiettivo principale di *Alfabeto*¹⁴⁰ consiste nell'acquisizione della lettura e della scrittura attraverso l'applicazione esclusiva del metodo fonosillabico, la cui realizzazione si traduce in circa 140 ore scolastiche per consentire di raggiungere un livello di competenza alfabetica nei soggetti a sviluppo tipico e atipico. Risulta ormai consolidata l'importanza della consapevolezza fonologica, quale prerequisito rientrante nell'ampio costrutto della *school readiness* (l'essere pronti ad apprendere), da esercitare in età prescolare per facilitare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria. L'acquisizione consapevole, che ha per oggetto la percezione e la discriminazione delle componenti sonore delle parole (struttura fonologica del linguaggio), permette al bambino di operare delle trasformazioni, così da innescare un processo metafonologico (Pinto, 2003; Vio, Tressoldi & Lo Presti, 2012). Quanto affermato viene supportato anche dal fatto che la lingua italiana, a differenza di altre, si dota di un sistema ortografico trasparente in cui l'elaborazione dei suoni coincide con il segno grafico. Ragion per cui, è estremamente consigliato avvicinare i bambini, sin dalla tenera età, a semplici giochi sia fonologici, basati sulla manipolazione dei suoni del linguaggio (rime, sillabe, fonemi), sia visivi, basati sul riconoscimento e la memorizzazione delle forme delle lettere.

Il mancato sviluppo della competenza metafonologica incide ne-

1 SApIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza) nasce da una rete di docenti e ricercatori universitari appartenenti all'ambito educativo, delle scienze cognitive e neuroscienze (<https://www.sapie.it/>).

gativamente sul processo di apprendimento della letto-scrittura; i bambini che manifestano difficoltà nella segmentazione della parola (analisi) o nella capacità di sintesi fonologica (fusione) non sono in grado di stabilizzare la corrispondenza grafema-fonema (Dehaene, 2009). La fusione e la segmentazione sillabica e fonemica sono implicati nel processo di trasformazione dei fonemi nei grafemi, ragion per cui i bambini che sviluppano tali abilità saranno maggiormente capaci nella decodifica (Gibbs, 2004).

Dal punto di vista metodologico, nel rispetto della struttura fonotattica, il programma didattico si connota per essere progressivo e graduale e si articola in sei unità dalla durata di due ore cadauna. Tra i fattori alla base di *Alfabeto*¹⁴⁰ vi è la scarsa attenzione data dai libri di testo destinati per la prima primaria, all'aspetto fonologico e alla sistematicità nell'avanzamento fonemico (Calvani & Ventriglia, 2017).

Nell'anno scolastico 2020-2021 hanno preso parte alla ricerca 23 istituti scolastici situati in 7 regioni presenti sul territorio nazionale (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Piemonte), adottando un disegno quasi-sperimentale. Hanno partecipato 51 classi (per un totale di 792 bambini) di cui 30 hanno costituito il gruppo sperimentale (pari a 467 alunni) e 21 il gruppo di controllo (pari a 325 alunni). Relativamente all'unità di analisi della regione Campania, coordinata dai referenti dell'Università degli Studi di Salerno², sono state coinvolte 11 classi di cui 6 (per complessivi 113 alunni) hanno attuato il trattamento sperimentale e 5 (per complessivi 69 alunni) hanno costituito il gruppo di controllo. In entrambi i gruppi sono stati eseguiti i medesimi test in ingresso e in uscita³. Nello specifico, sono state somministrate prove di riconoscimento delle lettere e di consapevolezza fonologica in fase pre-

- 2 Nel caso specifico, Antonio Marzano affiancato da Rosa Vegliante e Sergio Miranda.
- 3 Per maggiori approfondimenti far riferimento al contributo di Calvani A., Damiani P., Montesano L., Miranda S., Ventriglia L., (2021), Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 14-32.

test e prove di riconoscimento di non parole, dettato e di consapevolezza fonologica in fase post-test. Il contributo focalizza l'attenzione su un binomio inscindibile: tecnologie digitali-linguaggi multimodali nei percorsi di apprendimento disciplinare (Kress & van Leeuwen, 2001; Ardizzone & Rivoltella, 2008; Kress, 2013). Dal *design* di *Alfabeto*¹⁴⁰ si traggono le potenzialità educative dei software didattici, *istruzionali e manipolabili* (Goodwin & Highfield, 2013; Messina & De Rossi, 2015), in linea con quanto dichiarato anche nelle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012). Nel promuovere un percorso di apprendimento integrato dalle tecnologie viene meno la distinzione tra educazione formale e informale, in quanto le attività mediate immettono l'allievo in un contesto ludico e in relazione indiretta con il contenuto disciplinare. A tal proposito, oltre ai materiali e agli strumenti ideati per l'attuazione del programma didattico, sono stati realizzati degli applicativi software con l'obiettivo di stimolare lo sviluppo della consapevolezza fonologica attraverso il riconoscimento di lettere, fonemi, grafemi e immagini.

2. Principi teorici

Ricerche accreditate riportano le potenzialità dei giochi computerizzati nel processo di insegnamento-apprendimento (Hattie, 2009; 2012). Tra queste si annovera l'attrattività, l'interattività e la multimedialità, derivata dalla coesistenza di più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile). Mediante i software didattici, lo studente manipola le immagini, processa più informazioni in contemporaneo, acquisisce le conoscenze in maniera reticolare, in quanto è immerso in un ambiente di apprendimento dominato da input differenti. Le evidenze empiriche comprovano gli effetti positivi derivati da percorsi formativi nei quali le strategie didattiche si avvalgono del supporto delle tecnologie, soprattutto nel primo ciclo di istruzione (Tamin et al, 2011). Un contenuto non esiste di per sé ma la sua forma didattica è strettamente dipendente dal medium che la veicola, in tal senso lo strumento rimedia il sapere, caratterizzandolo e connotandolo. La tecnologia, intesa nei termini di utensile comunicativo multimediale

(Calvani, 2004), risulta efficace nel momento in cui è parte del processo di insegnamento-apprendimento e funge da risorsa aggiuntiva invece che sostitutiva (Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012). Particolarmente significativi appaiono gli ambienti educativi nei quali vige un elevato livello di interattività e viene valorizzato il feedback immediato tra l'utente e il programma multimediale prescelto (Hattie, 2009), fattori questi ultimi che, oltre a promuovere l'interesse e la partecipazione, consentono di adeguare in tempo reale la prestazione degli studenti. In quest'ottica, mente e medium costituiscono un sistema di comunicazione sinergico in cui il mezzo supporta l'allievo durante il processo di apprendimento; regola le risposte fornite, approvando o disapprovando l'avanzamento negli step successivi, e registra in progress le singole prestazioni. Ragion per cui, si genera una situazione apprenditiva particolarmente favorevole, attivando meccanismi di *internalizzazione* (Salomon, 1979), tramite i quali le funzioni del mezzo incidono e modificano le strutture mentali, e di *consolidamento* dei contenuti disciplinari, attraverso il potenziamento di specifiche abilità avvalendosi dei mediatori digitali. Un altro importante fattore consiste nell'implementare la pratica didattica in un contesto ludico che risulta motivante nella duplice accezione: *intrinseca*, dettata dal piacere di giocare, ed *estrinseca*, nella forma di premi e ricompense. Quanto sostenuto si realizza nel momento in cui vengono progettate attività adeguate, che siano in grado di configurare l'esperienza didattica e scandire i tempi di apprendimento, sulla base degli obiettivi e dei contenuti di insegnamento stabiliti a monte. Nella pianificazione del suddetto programma didattico è rintracciabile un approccio *learning by design*, riconducibile ai principi del *Technological Pedagogical and Content Knowledge* (TPACK) (Misha & Koehler, 2006; 2008), secondo i quali i tool digitali si integrano in maniera significativa e generativa nei setting formativi (Zhao & Frank, 2003), e rientrante tra le competenze metodologico-organizzative dei docenti.

Coniugando le intenzionalità didattiche con le caratteristiche funzionali dell'applicativo digitale (esplorativa, manipolativa, multimediale, ludica) e le condizioni di uso, ossia creando uno scenario corredato dal supplemento tecnologico, viene enfatizzata la dimensione ludico-educativa, miscelando attività di *edutainment* e di *co-*

gnitive enhancement. Nel caso specifico, i software contribuiscono a personalizzare gli apprendimenti (rivolgendosi a bambini con sviluppo tipico e atipico di età prescolare o all'inizio della scuola primaria), combinando la componente cognitiva alle opportunità specifiche dell'applicativo digitale, quali il coinvolgimento, l'interattività e la casualità, in un percorso di potenziamento guidato dal docente (Higgins et al., 2016).

In tal modo, l'istruzione diretta evita un approccio per scoperta che potrebbe generare possibili situazioni di sovraccarico e dispersione cognitiva (Sweller & Chandler, 1991; Mayer 2005). Dal punto di vista ergonomico, la coesistenza di differenti forme di rappresentazione delle conoscenze (visiva, uditiva, tattile) favorisce la correlazione tra i canali sensoriali (sinestesia) e, dalla trasposizione tra le modalità percettive, ne deriva un apprendimento potenziato (Cope & Kalantzis, 2009). Il cosiddetto carattere multimodale viene gestito sulla scorta dei dettami derivati dall'apprendimento multimediale (Mayer & Moreno, 2003; Mayer, 2009; 2014) ed equilibrando i tre carichi cognitivi della *Cognitive Load Theory (CLT)*, nello specifico: (i) riducendo il *carico estraneo*, ossia selezionando materiali coerenti con gli obiettivi dichiarati (principio di coerenza), o eliminando elementi superflui che potrebbero generare l'effetto dell'attenzione divisa (*split attention*) (principio di ridondanza); (ii) regolando il *carico intrinseco*, attraverso la presentazione dei contenuti un po' alla volta in maniera graduale (*chunking*), anticipando le azioni da svolgere (*pre-training*), evitando di proporre in contemporanea attività sul medesimo canale o scomponendo compiti complessi; (iii) massimizzando il *carico pertinente*, alla base dell'elaborazione generativa mediante attività di recupero e di reiterazione.

Nel programma *Alfabeto*₁₄₀, il docente è chiamato a modellare e a decostruire pratiche complesse offrendo, all'allievo, molteplici occasioni per esercitarsi e migliorare le azioni stesse attraverso feedback immediati e formativi (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Le attività ludiche mettono alla prova il discente il quale è posto nella condizione di ri-organizzare i contenuti attraverso l'azione e, in questa specifica fase, il feedback funge da valido ausilio per rivedere le proprie prestazioni. Tenendo conto dell'età dei soggetti, della capacità di autoregolazione e dello sviluppo cognitivo, i giochi proposti

risultano attentamente calibrati, rientrando all'interno della zona di sviluppo prossimale del discente (Vygotskij, 1978).

3. Dimensione architetture degli ambienti software

La dimensione architetture degli applicativi software tiene conto dell'expertise dell'allievo, intervenendo sul passaggio da una fase istruttivo-didascalica ad una graduale dissolvenza del supporto e della guida. In tal senso, il carico pertinente viene reso più produttivo proponendo una varietà di esercizi e ricorrendo oltretutto a uno stile comunicativo più convenzionale. Gli ambienti software in *Alfabeto*¹⁴⁰ sono stati realizzati con l'obiettivo di stimolare lo sviluppo della consapevolezza fonologica nel rispetto della complessità della struttura fonotattica e delle unità di cui si compone il programma didattico (Calvani et al., 2021). Nello specifico, si tratta di *Alfabeto Sostegno*; *Alfabeto Gioco-Fono Grafico* e *MeTaFono (In, G e Out)*.

Alfabeto Sostegno contiene una serie di giochi con l'intento di avvicinare i bambini, anche in età prescolare e in maniera preventiva, all'esercizio fonologico a partire dal riconoscimento delle unità minime che compongono la parola. *Alfabeto Gioco-Fono-Grafico* è una versione libera rispetto al primo software che, oltre ad ampliare la rosa di attività ludiche, consente di procedere in autonomia nel riconoscimento di vocali, coppie di sillabe, sillabe con suoni simili e parole più semplici. *MeTaFono (In e Out)* è composto da giochi incentrati sulla consapevolezza fonologica ed è adottato per rilevare in fase pre e post-test le prestazioni dei bambini coinvolti nel percorso sperimentale. *MeTaFono G* è costituito da 4 giochi che non seguono l'ordine di *MeTaFono In e Out* ma sono proposti in modalità casuale.

Dal punto di vista tecnico-informatico non prevedono alcuna installazione ma sono pubblicati in una pagina web, possono funzionare su personal computer, tablet e smartphone per ridurre le probabili difficoltà nell'utilizzo di mouse o altri dispositivi di puntamento come *touch-pad* o *track-point*, generalmente presenti nei computer portatili. Nonostante ciò ogni applicazione richiede la presenza di un adulto che accompagni il bambino durante il gioco, nella

fase di collegamento, di registrazione e di avvio (dove richieste). Nelle attività ludiche ricorre il medesimo format:

- una dimostrazione iniziale, esplicitata da una voce-guida umana;
- tre fasi successive di complessità crescente (Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3), volte a verificare gli apprendimenti nel rispetto dei principi di sequenzialità e gradualità;
- una quarta fase (*random*), con finalità riepilogativa, che genera sia la consegna sia le alternative di risposta in maniera casuale.

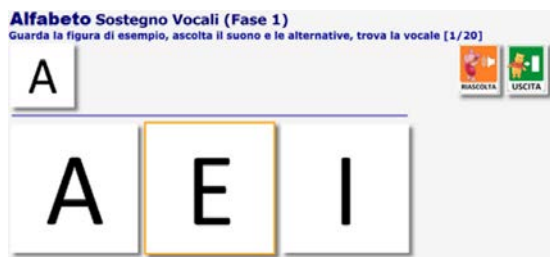


Fig. 1: Nella Fase 1 viene mostrata la vocale da individuare, ne viene riprodotto il suono, vengono mostrate le alternative tra cui scegliere e ne vengono riprodotti i suoni

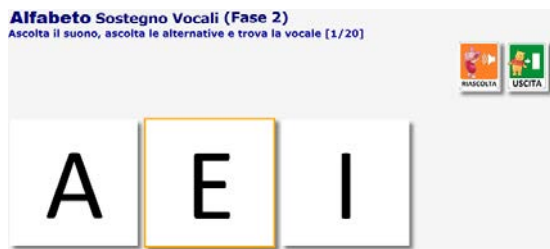


Fig. 2: Nella Fase 2 viene riprodotto il suono della vocale da individuare senza mostrarla, vengono mostrate le alternative tra cui scegliere e ne vengono riprodotti i suoni

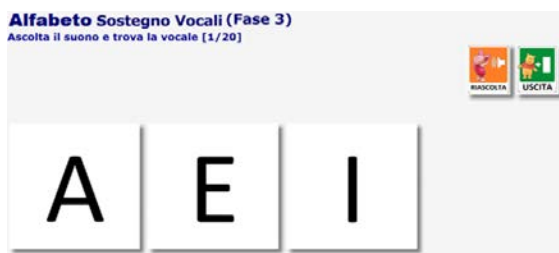


Fig. 3.: Nella Fase 3 viene riprodotto il suono della vocale da individuare senza mostrarla e solo mostrate le alternative tra cui scegliere

La logica di funzionamento accomuna le varie attività: al bambino viene chiesto, dopo aver ascoltato un indizio fonico, di scegliere una figura tra quelle proposte. La figura può rappresentare una lettera, una sillaba o una parola. Ogni gioco sfrutta sempre i due canali di comunicazione: *visivo*, attraverso le immagini, i riquadri, i personaggi, e *uditivo* mediante la voce che espone la domanda, legge le vocali, le sillabe o le parole corrispondenti alle figure mostrate e fornisce feedback a seguito delle risposte date. Il bambino viene invitato a ripetere l'azione, a riflettere su quanto eseguito in modo da ritornare sullo stesso contenuto e rafforzare la conservazione in memoria a lungo termine. Gli stimoli sonori e visivi accompagnano il bambino nel processo di apprendimento, supportandolo nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Ogni software, che prevede una registrazione iniziale, si dota di un sistema di tracciamento mediante il quale è possibile monitorare la singola prestazione, il tempo impiegato per lo svolgimento delle attività, la data e l'ora di avvio, il numero di volte in cui la stessa consegna è stata ripetuta. Ne consegue la possibilità di registrare una mole di dati dai quali il docente può verificare il processo di apprendimento e comprendere le difficoltà del singolo per migliorare l'azione formativa. Al termine dei giochi, inoltre, il docente è invitato ad esplicitare la modalità di svolgimento delle attività, ad indicare la quantità di errori visualizzati e a compilare uno spazio aperto dedicato a eventuali commenti o integrazioni. Nel programma *Alfabeto*₁₄₀, il software *MeTaFono In* viene utilizzato per rilevare in

ingresso la consapevolezza fonologica e si compone di 20 quesiti di cui i primi 10 vertono sul riconoscimento della vocale iniziale e i secondi 10 sul riconoscimento della vocale finale; il software *MeTaFono Out* viene impiegato come test in uscita ed è costituito da 12 quesiti di cui 3 riguardanti il riconoscimento della vocale iniziale, 5 sul riconoscimento della vocale finale e 4 sul riconoscimento della sillaba finale.

Volendo operare un confronto tra prima e dopo il trattamento sperimentale e verificarne l'efficacia, relativamente agli esiti riportati dall'unità di analisi della Regione Campania ai test di *MetaFono In* e *Out*, ci si è avvalsi dell'indice di *effect size* (ES) o dimensione dell'effetto. Per misurare il progresso del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo si è ricorso al *d* di Cohen (1988) per studi quasi-sperimentali e gruppi numericamente disomogenei, calcolato nella fase pre e post test. L'*effect size* finale è rappresentato dalla differenza tra i due *effect size*: $ES_{\text{finale}} = ES_{\text{post}} - ES_{\text{pre}} = 0.24 - (-0,04) = 0.28$. Secondo l'*Education Endowment Foundation (EEF)* il valore ottenuto si traduce in un guadagno di 4 mesi a favore del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i>	
	GS	GC	GS	GC
Numero allievi	113	35	111	55
Media	4,4 (su 12)	4,5 (su 12)	7,4 (su 12)	7,1 (su 12)
Mediana	5	4	8	8
Deviazione standard	2,4	2,2	1,2	1,4

Tab.1: Risultati pre e post-test MeTaFono In e Out

4. Conclusioni

In un programma didattico così delineato si esplicita quanto affermato da Papert (1996), ossia un'azione *goal-oriented* spinge l'allievo a raggiungere l'obiettivo e a rimodulare le azioni *in progress* in maniera costruttiva (Brown, Collins & Duguid, 1989). La predisposizione di una varietà di esercizi di carattere ludico e di complessità

crescente oltre a garantire un approccio *learning by doing*, atto a consolidare i contenuti disciplinari, favorisce la concentrazione sinestetica immergendo il discente in un setting formativo in cui le strutture cognitive e le abilità sono supportate dal rapporto sinergico tra il medium, la mente e l'azione. Nella presentazione del lavoro, inoltre, ci si sofferma su tre dimensioni alla base dell'*instructional design*: ergonomica, cognitiva e architettonica. Ciascuna di essa delinea gli elementi e le modalità finalizzate a creare le condizioni necessarie affinché si realizzi un apprendimento efficace. Il rimando va ai principi del *visual learning*, alle dinamiche percettive, alla *Cognitive Load Theory*, al *multimedia learning* e alla predisposizione di attività di *scaffolding*. In generale, la progettazione di un ambiente di apprendimento multimediale stimola l'acquisizione e il rafforzamento di specifiche abilità, favorisce modelli organizzativi flessibili e personalizzabili, consentendo agli allievi di ricodificare più volte lo stesso messaggio secondo il principio di ridondanza. L'integrazione degli applicativi software nel programma *Alfabeto*¹⁴⁰ pone l'accento sull'importanza del *design for learning* sempre più incentrato sulla trasparenza degli obiettivi cognitivi e sulle metodologie didattiche da implementare in percorsi sistematicamente strutturati. Il *game design* o il cosiddetto *didactic game* coniuga le potenzialità dei giochi educativi con l'*edutainment*, ossia la possibilità di favorire l'apprendimento in un contesto ludico. Nell'esperienza descritta, gli applicativi digitali non hanno innovato la pratica didattica ma amplificato delle procedure, fornendo un'alternativa ai consueti materiali cartacei, e agevolando la partecipazione attiva del bambino nel percorso di potenziamento. I contenuti disciplinari risultano circoscritti e riferiti ad uno specifico obiettivo (come dimostrato dalla diversità dei giochi contenuti nei software), la comunicazione audio-visiva accompagna quella scritta, la dimensione ludica stimola la motivazione consentendo di sperimentare nuovi ambienti. Mediante i software vengono proposte una varietà di esercizi finalizzati al riconoscimento delle forme, all'associazione tra figure e lettere nel rispetto dei principi del processo di alfabetizzazione e della progressione graduale: si prende avvio dalle unità fonemiche più semplici (vocali, sillabe aperte, sillabe aperte con consonanti) sino a giungere a quelle più complesse (sillabe aperte e chiuse con gruppi consonantici, gruppi ortografici). Gli am-

bienti così progettati offrono la possibilità ai bambini di esercitarsi anche fuori “dall’aula” in quanto: autoregolano le azioni avvalendosi dei feedback immediati, rendono visibile il risultato e supportano l’allievo nel processo di consolidamento degli apprendimenti.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e pensiero.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, G. (2014). Emergent Literacy and Early Writing Skills. *The Journal of Genetic Psychology*, 173, 330-354.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Calvani, A. (2004). *Che cos’è la tecnologia dell’educazione*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-146.
- Calvani, A., Damiani, P., Montesano, L., Miranda, S., & Ventriglia, L. (2021). Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Ita-liano dei Disturbi del Neurosviluppo. Buone prassi per la scuola, la clinica e la ricerca*, 3(6), 14-32.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Deacon, S.H. (2011). Sounds, letters and meanings: the independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading*, 35, 456-475.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.

- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ferrière, Ad. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour L'ère Nouvelle, Revue Internationale D'éducation Nouvelle*, 4(15), 4-8.
- Gibbs, S. (2004). Phonological awareness: An investigation into the developmental role of vocabulary and short-term memory. *Educational Psychology*, 24(1), 13-25.
- Goodwin, K., & Highfield, K. (2013). A framework for examining technologies and early mathematics learning. In L.D. English & J.T. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing early mathematics learning* (pp. 205-226). Dordrecht: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2017). *10 Mindframes for visible learning: Teaching for success*. London-New York: Routledge.
- Higgins, I., Matthey, L., Pal, A., Burgess, C., Glorot, X., Botvinick, M., ... & Lerchner, A. (2016). beta-vae: Learning basic visual concepts with a constrained variational framework. ICLR 2017.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Full Report. *Education Endowment Foundation*.
- Kress, G. (2013). Multimodal discourse analysis. In J.P. Gee, & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 61-76). London-New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Introduction to multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.002>

- Melby-Lervåg, M., Halaas Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York City.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. URL: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Papert, S. (1996). *The connected family: Bridging the digital generation gap* (Vol. 1). Atlanta, GA: Longstreet Press.
- Pinto, G. (2003) *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (Ed.). (2008). *Digital literacy: Tools and methodologies for information society: Tools and methodologies for information society*. IGI Global.
- Salomon, G. (1979). Media and symbol systems as related to cognition and learning. *Journal of educational psychology*, 71(2), 131-148.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1991). Evidence for cognitive load theory. *Cognition and instruction*, 8(4), 351-362.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational research*, 81(1), 4-28.
- Vio, C., Tressoldi, P., & Lo Presti, G. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American educational research journal*, 40(4), 807-840.

V.

Scuole nuove per lo sviluppo dei piccoli borghi: il caso studio delle Valli Joniche dei Peloritani

New schools for the development of small villages: the case study of the Jonian Valleys of the Peloritani

Viviana Vinci, Giuseppe Bombino, Francesco Calabrò

Nino Sulfaro, Silvestro Malara

Università Mediterranea di Reggio Calabria

Abstract

Si descrive un'attività di ricerca multidisciplinare svolta nell'ambito di una collaborazione istituzionale, tra l'Università Mediterranea di Reggio Calabria e 18 comuni siciliani, ubicati in un'area denominata "Valli Joniche dei Peloritani". Le azioni di sistema programmate per lo sviluppo socio-economico e culturale del territorio delle Valli Joniche dei Peloritani si basano sulla promozione di processi di educazione alla cittadinanza attiva e di sviluppo dell'imprenditorialità giovanile attraverso percorsi partecipati di ricerca, formazione e network educativi, valorizzazione delle scuole nei piccoli borghi. Esse rappresentano un esempio di scuola nuova, in cui borghi, cultura, natura e ambiente integrano spontaneamente i fattori immateriali e materiali del territorio per interpretare nuovi spazi di crescita e stimolare innovazione e miglioramento tecnologico. Le attività di ricerca sono in fase iniziale. Questo contributo illustra il protocollo di ricerca-formazione e sottolinea la rilevanza del movimento delle "nuove scuole" come luoghi di educazione morale.

A multidisciplinary research activity carried out as part of an institutional collaboration, between the Mediterranean University of Reggio Calabria and 18 Sicilian municipalities, located in an area called "Jonian Valleys of Peloritani", is described. The system actions planned for the socio-economic and cultural development of the Ionian Peloritani Valleys are based on the promotion of education processes for active citizenship and the development of youth entrepreneurship through participatory research, training and edu-

cational networks and the enhancement of schools in small villages. They represent an example of a new school, where villages, culture, nature and environment spontaneously integrate the immaterial and material factors of the territory to interpret new spaces for growth and stimulate innovation and technological improvement. The research activities are at initial stages. This contribution illustrates the research-training protocol and underlines the relevance of the 'new schools' movement as places of moral education.

Parole chiave: piccoli borghi; cittadinanza; imprenditorialità; scuole nuove.

Keywords: small villages; citizenship; entrepreneurship; new schools.

1. Scuole nuove: una proposta di educazione morale

Il movimento delle scuole nuove rappresenta un punto di riferimento significativo e attuale per chi si occupa di educazione. Il rinnovamento auspicato da Ferrierè (1925) comporta una ridefinizione di alcune macro-aree (organizzazione, vita fisica, vita intellettuale, organizzazione degli studi, educazione sociale, artistica e morale) che sottendono un'idea di scuola intesa come comunità educativa, declinata in funzione della vita sociale e morale dei giovani.

La scuola nuova, *scuola degli ultimi e laboratorio di pedagogia pratica*, educa la coscienza morale.

E lo fa attraverso una gestione democratica e sensibile alle dimensioni pratiche dell'insegnamento, capace di coniugare attività all'aria aperta, attività di qualificazione degli ambienti di vita e spazi pensati per il protagonismo degli insegnanti, attività manuali, competenze extracurricolari, esperienze estetiche. La scuola diviene 'palestra' di *cittadinanza*, un costrutto che rimanda ad un corpus di sapere complesso, polisemico e *interdisciplinare* – comprendente conoscenze, processi mentali, abilità, attitudini e valori (Kerr, Keating, & Ireland, 2009; Ten Dam et al., 2010; Eurydice, 2012, 2017; UNESCO, 2015) – che non viene appreso solo attraverso il curriculum formale

(Perla, Agrati, & Vinci 2020), ma in tutti i plurimi contesti, formali e non formali, in cui si sviluppano le opportunità di partecipazione civica, democrazia, coesione sociale, valorizzazione della diversità e dell'imprenditorialità giovanile (Schulz et al., 2008).

Come si evince dalle *policies* educative internazionali, la competenza imprenditoriale giovanile riguarda in senso agenzivo la *competenza ad agire* (Biesta, & Tedder, 2007; Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2012), la capacità di individuare e sfruttare opportunità positive e creare valore a livello sociale. Il concetto di *agency giovanile* (Sarojini Hart, Biggeri, Babic 2014; DeJaeghere, Josi, McCleary 2016), strettamente connesso a quello di *empowerment* (Martinez et al., 2017), va assunto all'interno di *ecosistemi multidimensionali di apprendimento* (Schleicher, 2016; Vinci, 2019, 2020), partnership e alleanze educative fra scuole, servizi e territorio.

Gli insegnanti hanno un ruolo cruciale nella costruzione di ambienti scolastici dove creatività e assunzione del rischio vengano incoraggiati e dove l'errore venga rivalutato come opportunità per apprendere. È importante che anche le competenze imprenditoriali di docenti e dirigenti scolastici siano implementate attraverso specifici percorsi formativi (Komárková, Gagliardi, Conrads, Collado, 2015) e che si creino le condizioni di supporto all'imprenditorialità nella scuola, attraverso la creazione di reti di scuole e partnership nella comunità (UE, 2014), al fine di ridurre la distanza tra educazione e mondo del lavoro (Draycott et al., 2011). Una di queste condizioni è la formazione di *Professional Learning Community* (EC, 2018, p. 55), ambienti professionali collaborativi, ossia reti di collaborazione fra insegnanti, essenziali per la condivisione delle norme professionali e la co-costruzione di artefatti funzionali ai processi di insegnamento-apprendimento (Donner, Mandzuk, & Clifton, 2008).

Per abbattere le barriere che separano i diversi contesti di apprendimento e offrire ai giovani una serie di possibilità e risorse differenziate, è opportuno che le istituzioni educative si aprano al confronto con la comunità e con le imprese locali, soprattutto in zone rurali o in territori isolati.

2. La Programmazione strategica Unirc

Fra le direttrici per contrastare il rischio di povertà educativa dei piccoli borghi e rinsaldare il legame dell'Università con il mondo della scuola, delle famiglie e della comunità, rientra l'azione strategica programmata dall'Università Mediterranea con i 18 comuni delle Valli Joniche dei Peloritani (Bombino et al., 2021a, 2021b). Si tratta, specificatamente, dei comuni di Sant'Alessio Siculo; Forza d'Agrò; Roccafortita; Limina; Antillo; Casalvecchio Siculo; Savoca; Santa Teresa di Riva; Furci Siculo; Roccalumera; Pagliara; Mandanici; Fiumedinisi; Nizza di Sicilia; Ali; Ali Terme; Itala; Scaletta Zancalea.

Delimitato a monte dalla catena dei Peloritani, il Distretto Geografico oggetto del caso studio si colloca nella zona nord-orientale dell'area metropolitana del comune di Messina, in Sicilia. L'area si estende su una superficie totale di 264,186 kmq.

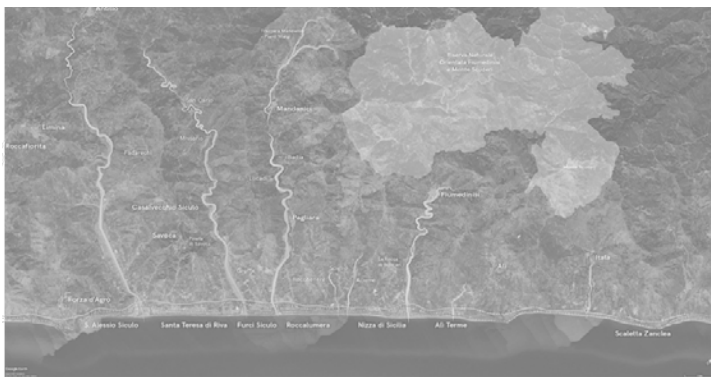


Fig. 1: Le Valli Joniche dei Peloritani: il Distretto Geografico

La ricognizione delle risorse del patrimonio culturale, materiale e immateriale, ha permesso di ricostruire lo sviluppo antropico dei luoghi in esame. Il patrimonio materiale e immateriale del territorio delle Valli dei Peloritani è costituito da una ricca eredità in termini di architettura religiosa, civile e militare. La prima spazia dai luoghi di culto cristiano e ortodosso, fortemente legati alle tradizioni e ai riti locali, con testimonianze del culto giudaico e islamico. Numerosi esempi di pregio storico e archeologico sono riscontrabili tra le ar-

chitette militari, con le numerose fortificazioni, rovine di torri di avvistamento e castelli che punteggiano la linea costiera. Tradizioni ed espressioni orali, arti dello spettacolo, consuetudini sociali, eventi folkloristici, saperi connessi all'agricoltura e alla produzione artigianale, costituiscono uno strumento sociale di insegnamento e condivisione rispettosi dell'equilibrio uomo-natura. I condivisi valori identitari, religiosi, storico-culturali e folcloristici, testimoniano il forte legame tra i borghi in luogo delle comuni e intrecciate origini e degli avvenimenti storici di cui sono stati teatro. Alla luce di queste considerazioni l'economia delle valli, storicamente improntata sulle attività agricole, sta progressivamente virando verso il turismo culturale e ambientalistico.

Da un punto di vista metodologico, l'analisi delle risorse naturali e culturali e del patrimonio materiale e immateriale è stata condotta con la finalità di restituire la complessità e la ricchezza del territorio delle Valli Joniche dei Peloritani. Sono state pertanto individuate cinque categorie analitiche: origini del territorio; paesaggio; patrimonio materiale; patrimonio immateriale; vocazione, cultura e produzione. Attraverso queste categorie è stata realizzata una duplice analisi: una lettura d'insieme delle risorse, in relazione all'intero territorio, e un approfondimento tematico sui singoli comuni, attraverso schede analitiche dedicate.

Le maggiori criticità, a livello socio-educativo, sono rappresentate dall'insufficienza dei servizi di welfare per bambini; dalla scarsa quantità/qualità dei servizi di istruzione e formazione professionale; dall'assenza di spazi di aggregazione sociale per i giovani.

L'azione strategica – condotta da un GdL interdisciplinare – ha previsto le seguenti fasi:

- stipula di un Protocollo d'Intesa tra le parti per la definizione di un piano di sviluppo integrale del distretto geografico oggetto di interesse;
- analisi dei bisogni e attivazione di specifiche convenzioni nei molteplici settori di interesse per la pianificazione di strategie di sviluppo del distretto geografico;
- strategie di valorizzazione del territorio in un progetto di sistema, condiviso da tutti gli attori coinvolti (piano degli interventi).

Il fabbisogno territoriale si esprime attraverso diversi temi che riguardano: misure per sostenere l'occupazione giovanile; il contrasto alla povertà educativa; attività di valorizzazione della filiera della cultura e del territorio; la promozione del territorio attraverso un'offerta integrata e multimediale; la promozione dei Contratti di Fiume; la partecipazione ai Bandi Europei per una programmazione a medio-lungo termine; la Tutela, Conservazione e Valorizzazione del patrimonio culturale, naturale e della biodiversità.

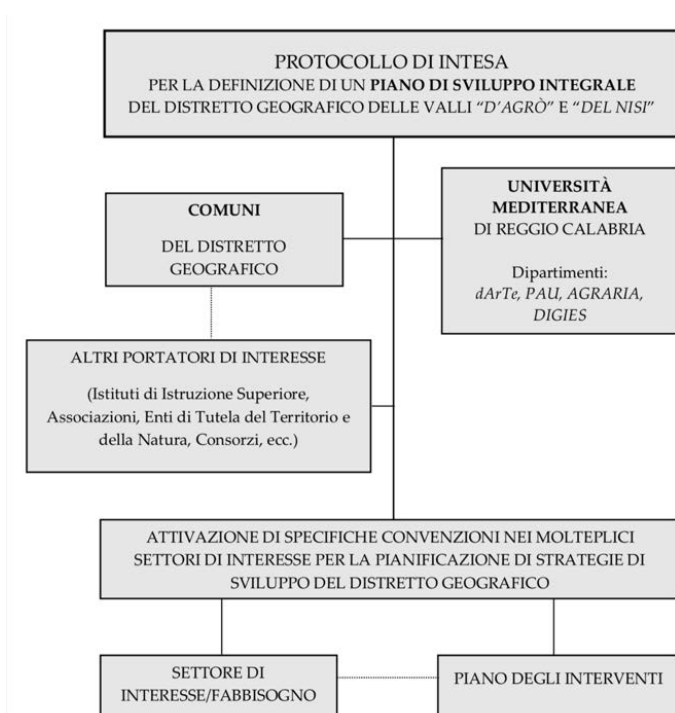


Fig. 2: Protocollo di intesa per la definizione di un Piano di sviluppo integrale del Distretto Geografico

Il Protocollo d'Intesa stabilisce l'interesse dei comuni di promuovere, come si è detto, la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico, architettonico e archeologico, paesaggistico

e ambientale, agro-forestale, naturalistico e della biodiversità. Tali risorse vengono intese quali agenti per lo sviluppo e il progresso socio-economico e culturale in ambito regionale, nazionale ed internazionale, nell'ottica dell'elaborazione di strategie di valorizzazione dei borghi, della filiera del territorio, dello sviluppo turistico culturale, naturalistico ed esperienziale e di sostegno all'occupazione giovanile.

Le istanze di valorizzazione del diffuso patrimonio culturale materiale ed immateriale presente nei Comuni incontrano i molteplici campi di studio e di ricerca coerenti con le missioni e le finalità dell'Università Mediterranea. Pertanto, la collaborazione tra le parti favorisce una "azione di sistema" per il supporto e il rafforzamento di iniziative, studi, indagini e ricerche volti allo sviluppo e al progresso socio-economico e culturale del territorio interessato, funzionali anche a possibili piani e programmi strategici e di sviluppo tra loro integrati.

Fra tali iniziative, una riguarda la trasformazione delle scuole dei piccoli borghi del territorio in hub di apprendimento civico, attraverso: 1) la sperimentazione di metodologie di insegnamento flessibili e innovative; 2) l'innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze di cittadinanza, soprattutto in ambito digitale; 3) la costruzione di reti di aggregazione fra istituzioni secondo una *governance* multilivello (Perla, Vinci, & Agrati 2017). Parallelamente alle azioni di sviluppo strategico, si prevedono azioni di ricerca e monitoraggio volte al miglioramento della qualità e dell'efficacia delle scuole dei piccoli borghi: revisione sistematica della letteratura e studio di modelli didattici e tecnologie adattabili all'area in esame; sperimentazione di ambienti di apprendimento innovativi e classificazione dei *data analytics* per il monitoraggio dei comportamenti degli stakeholder; creazione di un framework per pratiche didattiche innovative nelle aree interne, esportabili anche ad altri contesti rurali o piccoli borghi; disseminazione dei risultati e scambio di buone pratiche e policies.

Le azioni di sistema programmate per lo sviluppo socio-economico e culturale del territorio delle Valli Joniche dei Peloritani si basano sulla promozione di processi di educazione alla cittadinanza attiva e di sviluppo dell'imprenditorialità giovanile attraverso percorsi

partecipati di ricerca, formazione e network educativi. Esse rappresentano un esempio di scuola nuova, in cui borghi, cultura, natura e ambiente integrano spontaneamente i fattori immateriali e materiali del territorio per interpretare nuovi spazi di crescita e stimolare innovazione e miglioramento tecnologico.

3. Piccoli borghi e sviluppo dell'imprenditorialità giovanile

L'Università Mediterranea di Reggio Calabria (Unirc) ha da tempo accettato la sfida di contrastare il rischio di povertà educativa del territorio circostante e di rinsaldare il legame con il mondo della scuola, delle famiglie e della comunità, valorizzando territori geograficamente isolati e a rischio di spopolamento, come i piccoli borghi: situati in territori periferici (come le zone montane) e a rischio di isolamento, i piccoli borghi non sono territori marginali, ma luoghi di importanza strategica, comunità educanti e luoghi di memoria che custodiscono patrimoni storici, artistici, culturali e ambientali che vanno tutelati e promossi attraverso uno sforzo congiunto di tutte le istituzioni del territorio.

Come dimostrato già dall'esperienza della rete nazionale 'Piccole Scuole' (Mangione et al., 2021), le scuole situate nei territori geograficamente isolati hanno una funzione strategica di presidio educativo e culturale capace di contrastare il fenomeno dello spopolamento, attraverso un'organizzazione scolastica innovativa, forme di flessibilità curricolare come le pluriclassi o le forme di scuola all'aperto, la didattica a distanza, per progetti e per piccoli gruppi. Le scuole dei piccoli borghi sono anche scuole dei 'piccoli numeri'¹: un indubbio potenziale per poter realizzare ambienti educativi inclusivi valorizzanti le differenze (Perla, 2013) e l'*imprenditorialità* giovanile.

1 Gli Istituti di istruzione superiore della rete sono: "Pugliatti" (I.P.S.I.A. e I.T.C.A.T.) di Furci Siculo (numero medio di diplomati per anno: 112 - 7 quinte classi x 16,5 studenti); "Caminiti" (Liceo Classico) di Santa Teresa di Riva (numero medio di diplomati per anno: 35 - 2 quinte classi x 17,4 studenti) e "Trimarchi" (Liceo Scientifico) di Santa Teresa di Riva (numero medio di diplomati per anno: 84 - 4 quinte classi x 21,1 studenti).

L'imprenditorialità è da tempo considerata un potente volano della crescita economica, dell'innovazione e dell'emancipazione sociale (Gibb, 2002; Moreland, 2006; CEDEFOP, 2011; Blenker et al., 2014). È ritenuta, infatti, una *forma mentis* alla base dello sviluppo di competenze civiche e attitudini essenziali in contesti sociali in rapida evoluzione: creatività, pensiero strategico, spirito di iniziativa, senso di responsabilità, lavoro di squadra, decision making, mobilitazione di risorse umane e materiali, comunicazione efficace e gestione di ambiguità, rischio e incertezza, nonché *capacità di trasformare idee in azioni* (EC, 2013; Morselli, 2019; Vinci, 2020). Tali competenze risultano ancor più importanti nel contesto socio-educativo contemporaneo a causa dell'emergenza da COVID-19, in quanto le misure di contenimento pandemico – quali la chiusura di attività economiche, produttive, sociali, culturali e scolastiche – hanno avuto un impatto sulla deprivazione materiale e sulla povertà educativa, con un aumento del *learning loss*, delle disuguaglianze e della dispersione scolastica a livello mondiale (Engzell, Frey, & Verhagen, 2020).

Per educare all'imprenditorialità occorre procedere a un cambiamento culturale profondo e di grande portata: già nella Comunicazione della Commissione Europea "Ripensare l'istruzione" (EC, 2012) si sottolinea la necessità di rinnovare i metodi di insegnamento, valorizzando maggiormente la soluzione di problemi autentici e metodi attivi ed esperienziali. Nella Comunicazione *A new skills agenda for Europe* (EC, 2016) viene ribadita l'importanza di migliorare la qualità e la rilevanza dei percorsi di formazione, di rendere le qualifiche e le competenze più visibili e comparabili, di incrementare in particolare le competenze trasversali come la capacità di lavorare in gruppo, risolvere problemi e pensare in modo creativo. Con la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, inoltre, viene sottolineato l'impegno degli Stati membri nel sostenere lo sviluppo delle competenze chiave, in particolare della *competenza imprenditoriale*, definita come «capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri» (p. 11): una competenza che richiede opportunità specifiche quali tirocini in impresa, start up, iniziative comunitarie, simulazioni o esperienze di appren-

dimento basate su progetti o risoluzione di problemi. Risulta essenziale, pertanto, che le istituzioni scolastiche ed educative si aprano al confronto con la comunità e con le imprese locali, soprattutto in zone rurali o in territori geograficamente isolati. Si tratta di abbattere le barriere che separano i diversi contesti di apprendimento – formale, non formale e informale – valorizzando le specificità e la complementarità: la formazione di una forma mentis imprenditoriale non può avvenire solo *nel* contesto scolastico, e nemmeno solo *al di fuori* del contesto scolastico, ma necessita di una *alleanza educativa* fra scuola, famiglie, comunità, contesti di lavoro. L'educazione imprenditoriale necessita di un'apertura verso l'esterno, verso le comunità locali e verso tutte le opportunità di apprendimento che l'ambiente locale può offrire attraverso attività che arricchiscono la vita di comunità, che possono offrire risposte innovative alle esigenze delle imprese locali e delle organizzazioni non professionali, fornendo, al contempo, esperienze reali capaci di migliorare lo spirito imprenditoriale degli studenti (come avviene, ad esempio, nella proposta del “Service-Learning”; Sigmon, 1994; Furco, & Billig, 2002). Tale apertura è necessaria per contrastare la dispersione scolastica e prevenire il disagio giovanile, con un impatto positivo in termini di occupazione giovanile e contrasto allo spopolamento, soprattutto riguardo i cosiddetti “NEET *Not in Education, Employment or Training*”, ossia ragazzi che non lavorano e non studiano.

L'azione strategica programmata dall'Università Mediterranea si iscrive nelle politiche per contrastare il rischio di povertà educativa del territorio e intende rinsaldare il legame dell'Università con il mondo della scuola, delle famiglie e della comunità, garantendo formazione di qualità e valorizzando territori geograficamente isolati, periferici e a rischio di spopolamento e di marginalità: luoghi di importanza strategica, comunità educanti con un livello qualitativo e di benessere sociale elevato, ‘luoghi di memoria’, che custodiscono patrimoni storici, artistici, culturali e ambientali che vanno non solo tutelati attraverso uno sforzo congiunto di tutte le istituzioni del territorio, ma la cui bellezza deve anche essere veicolata alle nuove generazioni in un'ottica di valorizzazione del Mezzogiorno.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G.J.J., & Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Blenker P. et al. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9), 697-715.
- Bombino G. et al. (2021a). The Knowledge Phase of the Strategic Programming: the case study of the Jonian Valleys of Peloritani (Sicily, Italy). *Computational Science and Its Applications – ICCSA 2021*, Springer.
- Bombino G. et al. (2021b). Inclusive Strategic Programming: Methodological Aspects of the Case Study of the Jonian Valleys of Peloritani (Sicily, Italy). *Computational Science and Its Applications – ICCSA 2021*, Springer.
- Cedefop (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- DeJaeghere, J., Josi, J., & McCleary, K.S. (2016). (Eds.). *Education and Youth Agency. Qualitative Case Studies in Global Contexts*. Cham: Springer.
- Donner A., Mandzuk D., & Clifton R.A. (2008). Stages of Collaboration and the Realities of Professional Learning Communities, *Teaching and Teacher Education*, 24, 564-574.
- Draycott M. et al. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach? *Education + Training*, 53(8-9), 673-691.
- EC (2012). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici. Strasburgo, 20.11.2012 COM (2012) 669 final.
- EC (2013). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Piano d'azione imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa. Bruxelles, 9.1.2013 COM (2012) 795 final.
- EC (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. Luxembourg: European Commission.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020, October 29). Learning Loss

- Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. SocArXiv, 29 Oct. 2020. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Euridyce (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles, *Pour l'ère nouvelle, revue internationale d'éducation nouvelle*, 4, 15, 4-8.
- Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*. CT: IAP.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project, Slough: NFER/CIDREE.
- Komárková I., Gagliardi D., Conrads J., & Collado A. (2015). *Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mangione, G.R. et al. (2021). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Martinez, X. U., Jimenez-Morales, M., Maso, P. S., & Bernet, J. T. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22, 405-418.
- Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. York: The Higher Education Academy.
- Morselli, D. (2019). *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A New Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione: prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perla, L., Agrati, L.S., Vinci, V. (2020). Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills. In D. Andron et al. (Eds.), *Education beyond the crisis. New skills, children's right and Teaching Context* (pp. 48-65). Sense/Brill.
- Perla, L., Vinci, V., Agrati, L. (2017). The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development. In J. Mena, A. Garcia Valcarcel Munoz Repiso, F.J. Garcia Penalvo, M. Martin del Pozo

- (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 921-930). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13, 95-116.
- Sarojini, Hart, C., Biggeri, M., & Babic, B. (2014). *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. London: Bloomsbury Academic.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Schulz, W. et al. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*. Amsterdam, the Netherlands: IEA.
- Sigmon, R.L. (1994). *Linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Ten Dam, G. et al. (2011). Measuring young people's citizenship competences, *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.
- UE - Unione Europea (2014). *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti*. Bruxelles: Unità Imprenditorialità 2020, Direzione generale per le Imprese e l'industria.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vinci, V. (2019). Le competenze progettuali degli insegnanti nella scuola dell'autonomia: analisi dei prototipi di un corso di sviluppo professionale DidaSco. In L. Perla, B. Martini (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 178-203). Milano: FrancoAngeli.
- Vinci, V. (2020). Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione. *Education Sciences & Society*, 1, 398-425.

VI.

La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione “nuova”**Reading aloud, a tool for democracy for a “new” education**

Federico Batini*Università degli Studi di Perugia***Abstract**

Il contributo intende presentare una didattica, un metodo di lettura ad alta voce, supportato dalle evidenze scientifiche raccolte dalla letteratura sul tema negli ultimi due decenni, che consente di promuovere abilità, competenze, funzioni che permettono la reale partecipazione alla propria esperienza di apprendimento. Il metodo proposto, basato sulla lettura ad alta voce intensiva di storie da parte degli insegnanti per i propri studenti, appare coerente con l'attualizzazione di alcuni degli obiettivi e processi che l'educazione nuova ha proposto oltre cento anni fa. Gli studi realizzati, con prospettiva ecologica, confermano la potenzialità democratica e partecipativa del metodo.

The contribution aims to present a teaching method, a method of reading aloud, supported by the scientific evidence collected from the literature on the subject in the last two decades, which allows to promote skills, functions that allow real participation in your learning experience. The method proposed, based on the intensive reading of stories by teachers for their students, appears consistent with the actualization of some of the goals and processes that new education proposed over a hundred years ago. The studies carried out, with an ecological perspective, confirm the democratic and participatory potential of the method.

Parole chiave: lettura ad alta voce; democrazia e apprendimento; didattica; metodo.

Keywords: reading aloud; democracy and learning; education; training.

1. Introduzione

Dal 30 luglio al 12 agosto 1921, a Calais, nel quadro del *Primo Congresso Internazionale dell'Educazione nuova* viene fondata la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*, precisamente è il 06 agosto quando il congresso approva il suo manifesto di fondazione, riassunto nei sette *Principes de ralliement* e nei quattro *Buts de la ligue* (poi pubblicati nella prima pagina del primo numero della Rivista *Pour l'Ère Nouvelle*, la rivista di LIEN, nel gennaio del 1922).

Tra i sette “principi di raccordo” si trovano gli inviti a rispettare l'individualità degli studenti, a rispettarne gli interessi, a favorire la partecipazione e la scelta, a favorire le capacità di confronto e cooperazione, l'attenzione al ruolo futuro di cittadini e al riconoscimento della propria dignità. Tra i quattro scopi troviamo l'attenzione alla connessione tra gradi e, diremmo, alla verticalità dei processi didattici.

Nei 30 punti di Ferrière il punto n. 29 recita: *La Scuola nuova educa la coscienza morale: A. Presentando ogni sera ai bambini letture o storie immaginarie o tratte dalla vita reale. B. Provocando in loro reazioni spontanee della loro coscienza morale, veri giudizi di valore [...]*.

L'utilizzo delle storie e della lettura è reso esplicito in questo punto di Ferrière, ma sono i principi e gli obiettivi individuati dalla LIEN che consentono di esplicitare un collegamento con il metodo di lettura ad alta voce che viene qui presentato.

Si tratta di un metodo di lettura ad alta voce (Batini, 2018; Batini, 2019; Batini, 2021) pensato per essere introdotto nel sistema di istruzione, in modo intensivo, all'interno del curricolo, dalla primissima infanzia sino, almeno, al biennio delle secondarie di secondo grado. Il metodo ha preso forma progressivamente, negli anni, nutrito dall'esperienza di ricerca e azione sul campo, dal dialogo formalizzato e informale con bambini e ragazzi, educatrici, educatori e insegnanti, dal confronto con la letteratura internazionale, dal confronto con panel di esperti, dall'analisi qualitativa e quantitativa degli effetti rubricati a seguito di training intensivi effettuati seguendo questo approccio. Il metodo interseca molti dei punti individuati come essenziali nei diversi documenti della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* e, soprattutto, ne coglie lo spirito di attenzione alle differenze individuali, di apertura al protagonismo, al diritto di

parola e di scelta dello studente che diviene protagonista del proprio apprendimento. L'obiettivo di acquisire, progressivamente, a partire dal confronto con le storie e con gli altri, strumenti per una più completa padronanza e un'attiva costruzione di sé risuona in direzione analoga e, ci pare, con uno spirito simile a quello propugnato dalla LIEN.

2. Il metodo: un articolato dialogo tra ricerca e pratiche didattiche

Il metodo di lettura ad alta voce qui presentato viene attualmente utilizzato in molteplici progetti e in politiche educative istituzionali e prevede l'inserimento quotidiano (o comunque intensivo) nel curriculum, della lettura ad alta voce, dell'insegnante per i propri studenti, di racconti e romanzi. La specificità dell'approccio viene veicolata attraverso una formazione strutturata iniziale degli insegnanti e un aggiornamento costante, attraverso appuntamenti di monitoraggio e supervisione, attraverso l'utilizzo di strumenti condivisi (su tutti il diario di bordo) e attraverso la misurazione quantitativa e qualitativa, per ogni training/periodo e con sguardo longitudinale e la relativa restituzione dei risultati che "rendicontano", legittimano e rinforzano la pratica. Il dialogo costante tra ricerca e pratica didattica e lo sforzo di inserimento in un quadro di ricerca e formalizzazione internazionale, ha consentito il raffinamento del metodo e la produzione di strumenti operativi accuratamente fondati.

Ricerca/Azione	Target coinvolto		
	Insegnanti	Studenti	Genitori
Formazione	X		
Lettura ad alta voce	X	X	
Monitoraggio	X		
Diario di bordo	X	X	
Rilevazioni quantitative		X	X
Rilevazioni qualitative		X	X
Azioni di studio e divulgazione della letteratura internazionale	X		X

Tab. 1: Azioni e target coinvolto nel processo standard di inserimento della lettura ad alta voce in un curriculum

Un esempio evidente di fecondazione reciproca tra ricerca e pratica possono essere i due volumi relativi alle tecniche di lettura, realizzati nell'ambito della politica educativa della Regione Toscana *Leggere:forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*. I due volumi (Batini, & Giusti, 2021; 2022) hanno infatti individuato le tecniche e i suggerimenti essenziali per la pratica di lettura ad alta voce attraverso l'analisi e la schedatura di una corposa letteratura internazionale sulle pratiche, attraverso la catalogazione dei suggerimenti sul web di siti istituzionali o di alta divulgazione, attraverso la realizzazione di interviste semi-strutturate alle insegnanti e agli insegnanti identificati come lettori esperti (con un processo strutturato di inclusione/esclusione) e attraverso il confronto e la negoziazione delle tecniche e dei suggerimenti emersi con panel di esperti.

Questa politica educativa è fondata sul ruolo strategico della ricerca che è alle origini dell'ideazione della politica stessa, gli fornisce le motivazioni, ne evidenzia i risultati, consente di individuare criticità e di ridefinire le motivazioni in una circolarità positiva. Dalla ricerca sul campo è emersa la proposta di una pratica. Questa pratica attraverso la ricerca è stata messa alla prova e attentamente osservata, valutata e misurata consentendo di raffinarla. L'osservazione e il monitoraggio costante hanno fatto emergere nuove domande di ricerca e sollecitato l'attenzione all'integrazione del punto di vista di tutti gli attori coinvolti. La ricerca ha dato legittimità alla pratica evidenziandone i risultati e ha rinforzato la motivazione degli insegnanti, ha consentito la rendicontazione alle famiglie, ha contribuito alla diffusione della pratica alimentando e sostenendo

I confini tra ricerca e pratica didattica sono divenuti, in questo approccio, permeabili.

Il metodo di lettura ad alta voce che proponiamo prevede la lettura integrale di storie, principalmente di romanzi e racconti, da parte degli educatori e degli insegnanti, per i propri studenti, all'interno dell'orario curricolare, dai nidi di infanzia sino alle secondarie di secondo grado. Nelle numerose sperimentazioni, condotte insieme a educatrici, educatori e insegnanti con disegni di ricerca quasi sperimentali, con approccio ecologico e l'utilizzo di strumentazione quantitativa e qualitativa si sono potuti confermare effetti positivi e rilevanti prodotti dall'esposizione alla lettura ad alta voce sulla co-

noscenza delle emozioni, sul riconoscimento delle emozioni proprie ed altrui e, più in generale, sulle competenze emotive, sullo sviluppo del linguaggio ricettivo e produttivo nelle diverse fasi, sulla comprensione verbale e testuale, sulle abilità di scrittura, sulle funzioni cognitive di base, sulle abilità relazionali, sull'elaborazione del pensiero autonomo e critico. Sono state raccolte anche evidenze circa gli effetti motori dei training di lettura nell'infanzia e sono stati invece osservati, nei più grandi, effetti sulla disposizione alla lettura, sulla motivazione alla lettura autonoma e sulla probabilità di divenire lettori.

La metafora di riferimento per questo approccio alla lettura ad alta voce è quella della ginnastica. Per esprimere le proprie potenzialità, infatti, la ginnastica: deve prevedere una routine di esercizi vari, per non annoiarsi e per esercitare ogni parte del corpo; la guida di una persona competente consente di non effettuare movimenti sbagliati, di diminuire il rischio di infortuni, di rendere l'esperienza affrontabile e piacevole; la ginnastica ha bisogno di un programma che preveda un programma strutturato e pensato sullo stato di forma dei soggetti coinvolti; la ginnastica ha bisogno di progressività e di alzare, gradualmente, il livello degli esercizi; de la ginnastica produce un effetto se si svolge quotidianamente o, almeno, tre volte alla settimana; la ginnastica ha bisogno di sessioni che non siano inferiori alla mezz'ora perché producano il proprio effetto; la ginnastica si affronta meglio e con più costanza in un gruppo; la ginnastica se si ha consapevolezza dei benefici produce risultati migliori; la ginnastica deve essere adeguata e adattata al gruppo che la svolge; la ginnastica riesce a tenerci in forma senza bisogno di altre attività accessorie.

Proprio come la ginnastica questo metodo è estremamente flessibile, presenta, tuttavia, alcuni principi imprescindibili che lo caratterizzano e che risuoneranno con la metafora appena proposta.

- **Bibliovarietà:** la varietà di scelte è fondamentale. Nello stilare programmi di lettura occorre prevedere un'assoluta varietà di temi, tipologie, generi, protagonisti, storie e persino editori. La varietà delle scelte, partendo da temi e linguaggi vicini al gruppo con il quale si lavora, è fondamentale. Il coinvolgimento dei bambini e ragazzi nella scelta anche.
- **Lettura degli insegnanti:** la lettura ad alta voce viene effettuata

dagli insegnanti, non dagli studenti per altri studenti, nemmeno alle secondarie di secondo grado. L'insegnante che legge funge da modello implicito di lettura, rende accessibile a tutti il testo attraverso una lettura che funge da impalcatura alla comprensione.

- **Sistematicità:** la lettura avviene regolarmente, in un quadro non casuale, organizzato, con una struttura, con una programmazione e con la consapevolezza di tutti gli attori in campo circa la non occasionalità di questa attività.
- **Frequenza/quotidianità:** la lettura avviene tutti i giorni o, comunque, per non meno di tre sessioni a settimana ed è proprio la frequenza a consentire che un'esperienza magari bella e coinvolgente divenga un percorso di crescita, sviluppo, potenziamento.
- **Intensità:** le singole sessioni di lettura partono dal tempo di attenzione dei bambini e ragazzi con i quali si lavora, incrementando, rapidamente, la loro durata. Non sono ritenute significative sessioni inferiori a mezz'ora (tranne che nei primi giorni in cui si lavora con un gruppo con questo metodo). Il riferimento indicato come ottimale è l'ora quotidiana di lettura dell'insegnante.
- **Progressività:** il percorso di lettura ad alta voce deve essere progressivo. Si comincia da storie illustrate (anche con i ragazzi delle secondarie), brevi, semplici, con linguaggio molto accessibile o vicino a quello del target anagrafico, con contenuti prossimi alla loro esperienza e rispondenti a bisogni immediati, si prosegue, poi, con storie con meno immagini, più lunghe, con linguaggio più articolato e complesso e contenuti non necessariamente legati all'esperienza immediata.
- **Socializzazione:** occorre prevedere momenti di confronto all'inizio e alla fine (con i più piccoli anche "durante") la sessione di lettura. Nei momenti di socializzazione ci si confronta sulla storia che si è letto. Si potranno sollecitare previsioni su cosa accadrà nella storia, si possono esaminare le scelte dei personaggi immaginando di sostituirvisi per cercare di comprendere come avremmo agito al loro posto, si potranno stabilire collegamenti tra la storia e la nostra esperienza, si potrà esprimere, motivandolo, il proprio apprezzamento o meno, si potranno individuare collegamenti con altri romanzi o racconti, con canzoni, con film.
- **Domande stimolo e atteggiamento di accoglienza:** le domande

proposte per stimolare la fase della socializzazione debbono essere aperte e prevedere moltissime possibilità di risposta. Non esistono le risposte sbagliate: ciascun contributo alla discussione viene accolto favorevolmente, non ci sono “interpretazioni autentiche”. La valorizzazione di ogni contributo è fondamentale per ottenere, progressivamente, la piena partecipazione. La naturale negoziazione delle interpretazioni e la ricchezza delle stesse che si produce così favorisce la moltiplicazione degli effetti della lettura.

- **Centratura sugli studenti:** gli studenti sono al centro degli interventi con la lettura ad alta voce, hanno diritto di contribuire alla scelta delle letture, hanno il diritto di chiedere di non portare a termine una lettura, hanno il diritto di esprimersi e di fornire un’interpretazione, hanno il diritto a trovare, in ogni storia, ciò che dice loro, hanno il diritto a una collocazione nello spazio che risulti comoda per loro, hanno il diritto a seguire la lettura disegnando, muovendosi un po’, scarabocchiando, ad occhi chiusi... o in qualsiasi modo che sia migliore per loro e non sia di ostacolo all’ascolto degli altri.
- **Una didattica autonoma:** la didattica della lettura ad alta voce non ha bisogno di aggiunte e postille che ne modifichino il significato. Le schede libro, il test per la verifica della comprensione, le sintesi, le analisi varie sono bandite. Le attività che si possono collegare positivamente alla lettura sono molteplici e si centrano sui legami con l’esperienza personale (diretti o metaforici) e con la costruzione identitaria, ma emergono solo a seguito di un lungo tirocinio con la sola lettura ad alta voce e socializzazione.
- **Coinvolgimento di tutti gli insegnanti:** la lettura non va sovrapposta alla letteratura, non è competenza di un insegnante specifico. Le abilità e le competenze sollecitate intersecano tutte le discipline. La partecipazione al training di più insegnanti di una classe ha un significato notevole per gli studenti e per gli stessi insegnanti che sperimentano un modo differente di collaborare.

3. Le motivazioni

Le persone con basso livello di alfabetizzazione hanno percorsi formativi più brevi, meno probabilità di ottenere un lavoro e maggiori probabilità di un reddito inferiore, hanno minori capacità di prendersi cura della propria salute, una speranza di vita più bassa e più probabilità di vivere in condizioni abitative svantaggiate. L'effetto negativo del basso livello di alfabetizzazione sul reddito, sull'occupazione e sulla probabilità di rimanere senza casa pare inoltre maggiore per le donne che per gli uomini. I bambini che nascono in contesti con tali caratteristiche hanno, a loro volta, minori possibilità di avere livelli di alfabetizzazione sufficiente e più probabilità di avere comportamenti di elusione e assenteismo nel percorso di istruzione. L'OCSE individua un legame tra possesso di basse competenze di literacy e abbandono scolastico nonché, per la maggior parte dei paesi, tra cui l'Italia, una correlazione forte (evidente in PIAAC e in PISA) tra bassi livelli di literacy e bassi livelli di numeracy. L'Italia si colloca tra i paesi con più alta predittività dell'ambiente familiare di provenienza sulle future abilità di literacy: il 45% dei soggetti con basso livello di istruzione hanno genitori con basso livello di istruzione, rispetto alla media OCSE del 13%

Inoltre il 20% dei giovani di 15 anni ha abilità da low performer nella literacy dopo 10 anni di istruzione formale (e, generalmente, almeno 3 di educazione pre-scolastica) e 3 adulti italiani su 10 hanno livelli di literacy inferiori al livello 1 mentre solo 1 adulto su 20 raggiunge il livello più alto (ultimo posto nell'OCSE: punteggio 250 contro la media di 273).

L'Italia è, inoltre, uno dei paesi con maggiore concentrazione di Neet e di giovani non occupati o disoccupati: la disoccupazione giovanile è legata ai bassi livelli di istruzione e competenze (il tasso di abbandono del sistema di istruzione è molto elevato).

La situazione complessiva ci dice che siamo in una situazione connotata da bassi livelli di literacy media e da un'alta predittività della provenienza sui risultati. Secondo alcuni approcci occorre intervenire sui soggetti con responsabilità genitoriali per promuovere presso di loro l'importanza della lettura, eppure in Italia e in molti paesi europei solo una parte minoritaria dei genitori conosce l'im-

portanza dell'esposizione alla lettura in tutto lo sviluppo, pochissimi proseguono questa pratica oltre l'ingresso alla scuola primaria. I bassi livelli di alfabetizzazione di molti genitori, l'assenza di libri in molte case o la bassa numerosità degli stessi, la scarsa attitudine di moltissimi genitori a leggere e la bassa conoscenza e utilizzo dei servizi bibliotecari fa sì che la delega alla famiglia si traduca in un intervento di tipo conservativo: risponderanno a queste sollecitazioni le famiglie attrezzate culturalmente ed economicamente.

Il coinvolgimento dei genitori nelle pratiche di lettura ad alta voce però varia notevolmente in base a molteplici fattori, primo tra i quali lo status socio-economico della famiglia (Henrich & Gadaire, 2008). Famiglie di basso SES possiedono minor materiale librario, leggono meno ed intrattengono un minor numero di dialoghi ed interazioni verbali con i bambini (Brooks-Gunn & Markman, 2005). Il reddito familiare determina varietà e numerosità di libri disponibili nelle famiglie, e l'entità del coinvolgimento dei genitori (Wambiri et al., 2012). Uno studio longitudinale volto a documentare i comportamenti di lettura all'interno di diversi contesti familiari, ha evidenziato una correlazione positiva tra le condizioni di rischio – basso reddito familiare, bassa scolarizzazione, scarsa salute fisica o mentale dei genitori – e assenza di lettura in famiglia (Taylor et al., 2016). Queste condizioni si traducono in un'alta probabilità, per i bambini, di incontrare difficoltà all'ingresso della scuola primaria, laddove il divario tra alfabetizzazione informale domestica e punti di partenza scolastici può risultare significativa (McNaughton, 2001). Le differenze, già riscontrabili all'inizio del nido, tendono a persistere negli anni dell'età scolare (Chatterji, 2006).

L'unico intervento possibile è quindi, laddove ci si voglia rivolgere a tutti, attraverso il sistema di istruzione mediante la proposta di didattiche che consentano di raggiungere livelli di literacy adeguati. La didattica della lettura ad alta voce costituisce una risposta a questa situazione.

La didattica della lettura ad alta voce mediata da un adulto è strategica per promuovere lo sviluppo di quelle abilità che vengono raccolte sotto il nome di emergent literacy (Farrant, Zubrick, 2013; Lonigan, Shanahan, 2010). Le abilità di emergent literacy, a loro volta, risultano strategiche al fine di partecipare, in senso pieno, al

proprio percorso formativo con adeguate possibilità di raggiungere almeno gli apprendimenti fondamentali e, di conseguenza, per avere un'opinione positiva circa le proprie capacità apprenditive: sono proprio le esperienze di apprendimento che influiscono su questa dimensione, determinando il rapporto positivo o negativo che le persone avranno con l'apprendimento per tutto il corso della loro esistenza (Levin, Aram, 2012). La lettura ad alta voce è in grado, se praticata seguendo i principi sopra esposti, di rinforzare le abilità linguistiche e di comprensione, di promuovere un'idea positiva dell'apprendimento e della lettura (e di sé in questi contesti), di rinforzare cognitivamente e sollecitare le differenti competenze di base. A queste condizioni, per le conoscenze attuali, è possibile ipotizzare che la lettura ad alta voce possa giungere sino ad annullare lo svantaggio derivante dalla provenienza e fornire quindi un contributo importante in ottica democratica.

4. Conclusioni

In linea con i fondamenti e lo spirito della LIEN, attraverso l'esposizione alla lettura ad alta voce connotata da sistematicità, intensità, progressività e bibliovarietà e con il supporto di momenti dialogici (socializzazione) è possibile fornire, riprendendo la metafora, la muscolatura di base che permette di affrontare sfide e prove successive e più complesse a tutte e tutti. L'abitudine all'ascolto della lettura e alla discussione attorno alle storie, consente ai ragazzi coinvolti di sviluppare opinioni, senso critico e capacità di formulare giudizi di valore in modo autonomo. Non sono soltanto abilità tecniche e competenze di base che trovano il terreno ideale per svilupparsi, nella lettura ad alta voce si allenano la creatività e l'immaginazione, ci si rispecchia, ci si comprende un po' meglio e si comprendono meglio gli altri. Si apre allora uno spiraglio perché germogliano le capacità di immaginare futuri possibili (e desiderabili) per sé e gli altri avendo sviluppato quelle abilità che ci metteranno in grado di perseguirli.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce*. Roma: Carocci Faber
- Batini F. (ed.) (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (a cura di, 2021). *Ad Alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce*. Firenze: Giunti scuola
- Batini F. (2018). *Leggimi ancora*. Firenze: Giunti scuola.
- Batini F., & Giusti S. (eds.), (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola*. Milano: Angeli.
- Batini F., & Giusti S. (eds.), (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0/6*. Milano: FrancoAngeli.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L., B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future Child.*, 15(1), 139-68. DOI: 10.1353/foc.2005.0001.
- Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) kindergarten to first grade sample. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 489–507. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.489>.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Henrich, C. C., & Gadaire, D. M. (2008). Head Start and parent involvement. *Infants & Young Children*, 21(1), 56–69. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000306373.48038.e6>.
- Istat (2019). *Produzione e lettura di libri in Italia*, Statistiche e Report, 3 dicembre 2019. <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Report-Produzione-lettura-libri-2018.pdf>
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione. (2008). *Ricerca Internazionale IEA-PIRLS 2006. La lettura nella scuola primaria. Rapporto Nazionale*. Roma: Armando.
- Levin, I., Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Reading and Writing*, 25(1), 217-249
- Lonigan, C.J., & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educ Res.*, 39(4), 340-346.
- McNaughton, S. (2001). Co-constructing expertise: The development of

- parents' and teachers' ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 40-58.
- Makumbila, M. P., & Rowland, C. B. (2016). Improving South African third graders' reading skills: Lessons learnt from the use of Guided Reading approach. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-8.
- Marchessault, J. K., & Larwin, K. H. (2014). The Potential Impact of Structured Read-Aloud on Middle School Reading Achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3(3), 187-196.
- Olagbaju O. O., Babalola O. R. (2020), Effects of Interactive Read-Aloud and Sustained Silent Reading Strategies on Achievement and Interest in Reading in Gambian Secondary Schools". *Studies in Literature and Language*, 20, 3, 52-62.
- Schapiro, R., & Aram, D. (2019). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1692624>.
- Senechal, M., & Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi:10.1111/1467-8624.00417.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85 (4), 1552–1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>.
- Vilenius-Tuohimaa, M. P., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. doi: 10.1080/01443410701708228
- Wambiri, G., N. & Ndani, M., N., (2015). Relative Contributions of Caregivers' Level of Education, Role Definition and Average Household Income to caregiver Involvement in Children's Emergent Reading. *Journal of Education and Practice*, 6 (24), 2222-1735.

VII.

Per una cultura dell'affettività a scuola.

L'esperienza della *Didattica Assistita con gli Animali* (DAA)

For a culture of affectivity at school.

The *animals assisted didactic* experience

Francesco Paolo Romeo

Università della Valle d'Aosta

Abstract

Alla luce della rilevanza e dell'attualità delle riflessioni dei partecipanti alla conferenza di fondazione della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* nel marzo del 1921 a Calais, che riguardarono fra le altre le esigenze emotive dei discenti e la loro autonomia da fondare all'interno di relazioni affettive significative e a contatto con la natura e gli animali, il contributo presenta un'esperienza di *Didattica Assistita con Animali* (DAA) finalizzata ad attivare una serie di processi inclusivi a scuola attraverso l'intervento di un cane da *pet therapy* coadiuvato dalle educatrici. Gli esiti dell'esperienza suggeriscono le potenzialità educative di caratterizzare la scuola nei termini di una cultura dell'affettività e stimolano a indagare la *disponibilità emotiva* del docente come costrutto e direttrice di ricerca innovativa.

In light of the relevance and topicality of the reflections of the participants in the founding conference of the *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* in March 1921 in Calais, which concerned among others the emotional needs of learners and their autonomy from found within significant affective relationships and in contact with nature and animals, the contribution presents an experience of *assisted teaching with animals* aimed at activating a series of inclusive processes at school through the intervention of a *pet therapy* dog assisted by the educators. The results of the experience suggest the educational potential of characterizing the school in terms of a culture of affectivity and stimulate us to investigate the *emotional availability* of the teacher as a construct and innovative research director.

Parole chiave: disponibilità emotiva; didattica inclusiva; competenze emotive e narrative; cultura dell'affettività.

Keywords: emotional availability; inclusive teaching; emotional and narrative skills; culture of affectivity.

1. Introduzione

Nelle riflessioni degli studiosi e degli educatori che diedero vita alla *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, diventate nella Carta della Lega principi di adesione indispensabili per concretare un'idea di scuola e di umanità nuova in opposizione agli orrori della Grande Guerra, sono già presenti i semi simbolico-teorici di quei "frutti" che verranno raccolti successivamente.

Per esempio, il diffondersi dell'approccio *sistemico-ecologico* (von Bertalanffy, 1968; Bronfenbrenner, 1986), l'affermarsi degli studi sull'*intelligenza emotiva* (Goleman, 1996) e il dotarsi di una legislazione scolastica nazionale strutturalmente inclusiva (Maci, 2020).

Quelle riflessioni-semi interrate oramai cent'anni fa, hanno resistito sino ai giorni nostri; giorni in cui ciononostante assistiamo alla "liquefazione" dei legami sociali (Bauman, 2002), alla scomparsa del padre dallo scenario educativo dei figli nei termini di esperienza positiva del limite (Zoja, 2016) e alla sovraesposizione di madri preoccupate e iper-controllanti a causa di una complessità che ha indebolito i meccanismi della relazione fiduciaria (Giani, 2011; Parrello, 2016). A queste emergenze se ne è aggiunta poi un'altra, l'*emergenza sanitaria* per Covid-19, che può tuttavia diventare occasione per realizzare apprendimento trasformativo (Paparella, Limone, & Cinnella, 2021).

Il patrimonio di intuizioni e principi sui quali convennero gli avanguardisti che parteciparono in più occasioni alla *Lega Internazionale per l'Educazione Nuova*, rappresenta quindi un fecondo ba-

cino di riflessività per affrontare tali emergenze, attraverso una progettualità educativa e didattica inedita e pertinente.

Fra le possibili piste pedagogiche da percorrere, in continuità con quelle evidenziate dalla Carta della Lega, l'accento sulla qualità delle relazioni e sulla fiducia verso le persone e gli animali, trova espressione in una particolare manifestazione dell'"intenzionalità educativa" (Grange, 2021, p. 50): la *Didattica Assistita con gli Animali*.

Le esperienze di *Didattica Assistita con gli Animali* (Tondi Della Mura, & Del Gottardo, 2010; Marchesini, & Tonutti, 2007), d'ora in avanti DAA, paiono infatti congruenti con i *30 punti* per un'educazione nuova riformulati da Adolphe Ferrière (1925) e nello specifico: nel *punto 2*, con riferimento a una *scuola rivolta ai ragazzi senza famiglia* atteso che il fenomeno sociale dell'*adulteranza* impera in Occidente (Marescotti, 2014; Tierney, 2004) e i giovani vivono come una condizione di "orfanità diffusa" a causa di genitori irresponsabili (Novara, 2009, p. 15); nei punti *23* e *26*, che incoraggiano l'uno *l'apprendimento della solidarietà e dell'aiuto reciproco* e l'altro *l'emulazione fra gli studenti*, precludendo i futuri discorsi sull'empatia, peraltro correnti in un momento storico in cui si osserva una progressione di *in-abilità* socio-relazionali in età evolutiva (Romeo, 2021b).

Con riferimento all'attualità della Scuola Nuova tuttora da costruire, si presenterà pertanto un'esperienza di DAA finalizzata ad attivare una serie di processi inclusivi e favorire un apprendimento globale che metta in relazione i saperi appresi dagli studenti con i contesti di vita, attingendo più consapevolmente a risorse ad un tempo emotive, cognitive, sociali e comportamentali.

2. L'investimento sulla dimensione cognitiva nella nostra società

La separatezza tra dimensione cognitiva e dimensione emotiva della persona si è da tempo attestata nella nostra cultura (Catarsi, 2006), e spesso la scuola asseconda l'implicita gerarchia del conoscere sul sentire (Contini, 1994).

La tendenza culturale a separare la dimensione cognitiva da quella emotiva è facilmente riscontrabile quando, per esempio, gli inse-

gnanti descrivono gli studenti come clienti, quando scarseggiano i riferimenti alla prosocialità e al meta-emotivo a scuola, ma abbondano viceversa i riferimenti al meta-cognitivo, quando prendiamo atto di quella consumistica metamorfosi dello zaino in *trolley* che, già nei primi anni di scuola, costringe i bambini a trascinare chili di libri come se il sapere fosse tutto compresso lì dentro e non già distribuito e intersoggettivamente costruito (Santojanni, 2006).

Occorre tuttavia far fronte a questa sorta di polarizzazione della scuola sul cognitivo, poiché i dati ci dicono che la disabilità è in generale più che raddoppiata in vent'anni per tutti gli ordini e gradi, che circa il 70% degli studenti certificati ha una *disabilità intellettiva* (Miur, 2019), ma implacabile avanza una disabilità che si manifesta con una serie di problematiche emotivo-relazionali da interpretare anche alla luce dei modelli genitoriali inadeguati e di comunità non in grado di sublimare le energie dei minori nella direzione del progetto di vita.

Una disabilità che potremmo definire *emotiva*, caratterizzata da *sindromi da deficit di attenzione e iperattività* (ADHD), *disturbi specifici dell'apprendimento* (DSA) qualora certificati in comorbilità con altri disturbi e *quadri psichiatrici precoci*, meritevole di attenzione pure in virtù di quei nuovi disagi giovanili (sfide di soffocamento *on line* e tentativi suicidari) che caratterizzano di recente la cronaca e il dibattito scientifico (Romeo, 2021a; Testi, 2021).

3. Il volto materno come “lavagna” dove apprendere le emozioni e l’insegnante inclusivo come “base sicura”

Per comprendere a pieno l'interdipendenza o “fusione” (Kellerman, 1983) tra cognizione ed emozione e quindi i nessi esistenti fra le competenze emotive, narrative, le abilità intellettuali, quelle sociali e gli stili di resilienza degli studenti dinanzi alle difficoltà (Romeo, 2020), fondamentali sono gli studi sullo *sviluppo normativo delle emozioni* nei primi anni di vita del bambino.

Secondo L. Alan Sroufe (2000), la capacità dell'adulto di descrivere, comprendere e auto-regolare le proprie emozioni dipenderebbe dai *modelli di regolazione emotivo-affettiva* acquisiti, in termini pro-

cessuali, entro la relazione primaria con la madre in riferimento alle tensioni generate dal contesto.

Per il neonato, infatti, la figura d'accudimento può rappresentare sia la caratteristica 'critica' del contesto, da cui in un primo momento della sua vita dipende la valutazione degli eventi, sia la base per sviluppare le procedure necessarie a modulare le tensioni.

Questa componente emotiva di 'partenza' del bambino e, dalla seconda metà del primo anno di vita, la comparsa e il tipo di emozione scelta nelle interazioni, dipenderà cioè sempre più dal significato che l'evento acquisirà per lui e sempre meno dallo stimolo inteso oggettivamente; un significato che verrà soprattutto "costruito" all'interno della *relazione di attaccamento* e quindi fortemente dipendente dalle emozioni della madre.

Mentre durante il primo anno di vita i bambini esprimono gioia nel vedere il *caregiver* inteso quale figura di riferimento e protezione nelle situazioni difficili, il secondo anno dovrebbe caratterizzarsi da un maggiore equilibrio tra la fase d'attaccamento e la fase di esplorazione.

Il volto della madre, in particolare, diventa a questo punto una simbolica "lavagna" sulla quale il bambino può leggere alcune informazioni utili per conoscere il mondo.

Se la madre offre al figlio una buona "disponibilità emotionale" (p. 225), attraverso una mimica facciale e un linguaggio del corpo che esprimono emozioni positive, le sue esplorazioni si realizzeranno con fiducia e con la possibilità di gestire le tensioni man mano che si presentano.

Se al contrario la madre sarà *in*-disponibile da un punto di vista emotivo, è molto probabile che le esplorazioni cesseranno prima di iniziare, poiché non c'è nessuno a mantenere entro limiti sopportabili le tensioni che il contesto genera, condizionando in più negativamente la futura e individuale *autoregolazione emotiva*.

Anche gli insegnanti possono diventare, alternativamente, caratteristica 'critica' o 'capacitante' del contesto di apprendimento, con una ricaduta positiva o negativa della loro *disponibilità emotionale* sul clima socio-emotivo, sulla costruzione dell'identità degli studenti in generale, sul soddisfacimento dei bisogni di relazione e sui processi di apprendimento e valutativi che dovrebbero implicare la soggetti-

vità di chi valuta in prospettiva certificativa e insieme formativa (Castoldi, 2021).

Il volto, lo sguardo, la disponibilità emozionale e l'umore manifestati fra i banchi di scuola, sono dunque tutti elementi indispensabili per poter individuare un profilo di docente inclusivo ed emotivamente competente che si pone come "base sicura" nelle esperienze di apprendimento, dal momento che le "abilità di autoregolazione emozionale degli studenti passano in gran parte attraverso la funzione di modello e di supporto offerta dall'adulto" (Cottini, 2019, p. 262).

Se l'insegnante non saprà riconoscere i propri stati mentali emotivi e modificarli se a valenza negativa, questi influenzeranno inevitabilmente male la percezione che gli studenti hanno del contesto di apprendimento e delle modalità attraverso le quali organizzano, valutano e attribuiscono significato alle informazioni.

A questo proposito, un recente studio pilota (Mengoni et al., 2021) condotto con studenti in possesso di certificazione di disabilità o di DSA, mette in luce come le valutazioni delle prove d'esame dipendono notevolmente dalla relazione affettiva che il docente è riuscito a instaurare con loro.

Grazie a tecnologie poco invasive in grado di analizzare il *feedback* emotivo degli studenti dalle loro espressioni facciali durante l'esame universitario, i ricercatori hanno osservato come gli stati emotivi negativi o in fase di alterazione da quelli positivi siano influenzati proprio dalla capacità del docente di riconoscerli e gestirli, ovvero di offrire prontamente allo studente in difficoltà un sostegno per esempio nell'esposizione di un concetto complesso e, quindi, di contribuire a rendere il clima accogliente.

Qualora l'esito della prova d'esame fosse stato negativo, lo studente fragile coglie comunque dall'esperienza un'opportunità autovalutativa per migliorare il suo apprendimento, confermando l'importanza di "investire da un punto di vista affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento" (Romeo, 2021b) e valutativi (Corradini, 1998).

Come a ribadire, in prospettiva enattiva, che le emozioni non sono mai soltanto le nostre, o vissute esclusivamente attraverso il corpo, ma anche di tutte quelle persone che hanno contribuito a "darle forma" nei contesti di apprendimento e di vita.

4. Didattica assistita con gli animali (DAA)¹ e cultura dell'affettività a scuola

Per verificare la tesi secondo la quale la disponibilità emotiva dell'insegnante ricada sulla dimensione affettiva dello studente nel suo complesso e sull'acquisizione di più mature modalità relazionali e di apprendimento, attraverso un'associazione di promozione sociale abbiamo erogato in una scuola della provincia di Taranto² le attività didattiche alla presenza di un cane da *pet therapy*, della sua coadiuttrice e di una pedagoga, che avevano il compito di osservare, orientare e valutare le dinamiche emergenti in classe nell'ottica della promozione di una cultura dell'affettività.

Per la sperimentazione di questo innovativo dispositivo di DAA, che nel periodo pre-pandemico ha coinvolto per un anno scolastico alcune classi della Secondaria di I Grado, la cornice epistemologica assunta è stata l'attuale crisi educativa e genitoriale che ha reso più pronunciata la frattura dell'alleanza fra insegnanti e genitori a scuola (Cardinali, & Migliorini, 2013; Pati, 2019).

L'ipotesi iniziale è stata capacitare e sviluppare negli studenti la *competenza emotiva*, quindi la percezione di possedere abilità per affrontare una serie di situazioni di *problem solving* emotivo come le prove di verifica scritte o le interrogazioni orali, la *competenza narrativa* e quella di *resilienza* attraverso una didattica facilitata da un cane addestrato al lavoro di cura.

- 1 Sebbene il confine fra queste tipologie di intervento con gli animali non sia sempre definito, in base alle diverse figure professionali e ai fini dell'intervento di solito distinguiamo: le *Attività Assiste con gli Animali* (AAA), le *Terapie Assiste con gli Animali* (TAA) e l'*Educazione Assistita con gli Animali* (EAA). [Cfr. TONDI DELLA MURA V., DEL GOTTARDO E., (a cura di), *Ippoterapia e formazione emozionale*, Armando, Roma, 2010]. Con un interesse precipuo verso i processi di insegnamento-apprendimento, con questa esperienza presentiamo invece la *Didattica Assistita con gli Animali* (DAA).
- 2 La sperimentazione ha coinvolto alcuni studenti dell'I.C. "A. Manzoni" di Lizzano (Ta) e, nello specifico, quelli frequentanti il plesso "A. Chionna". Hanno operato in classe il cane meticcio Frida, la coadiuttrice Emanuela Luperto e Immacolata Francesca Scazzi nella doppia veste di pedagoga e di Presidente dell'A.P.S. "Bambinibambù".

Una volta accordatesi con i docenti rispetto alle classi dove fosse più urgente operare per problematiche affettivo-relazionali antiche o nuove, il cane da *pet therapy* e le operatrici della relazione educativa hanno iniziato ad aggirarsi fra i banchi durante le lezioni, accorgendosi che per raggiungere gli obiettivi di partenza sarebbe stato più utile lavorare sull'affettività degli insegnanti specialmente durante quelle interrogazioni che preoccupavano gli studenti.

Pertanto, si è deciso di osservare più sistematicamente la disponibilità emozionale e l'umore degli insegnanti durante le lezioni e le verifiche, rendendo l'insegnamento un'attività ad alta valenza riflessiva (Mortari, 2003), grazie all'intervento del cane che si poneva come "ponte" sociale nella relazione tra loro e gli studenti.

Da un punto di vista metodologico si è partiti da una definizione ampiamente condivisa di competenza emotiva, che vede il costrutto come il risultato dell'apprendimento di tre tappe: la *narrazione del proprio vissuto emotivo-affettivo*, l'*individuazione/riconoscimento degli stati mentali emotivi sperimentati* e la *gestione degli stessi* (Grazzani Gavazzi, Ornaghi, & Antoniotti, 2011).

Nel declinare operativamente il costrutto, il primo obiettivo è stato realizzare in classe un *setting* narrativo all'interno del quale gli studenti avrebbero potuto raccontare le storie di vita più drammatiche ai loro occhi, come la morte di un animale domestico, i problemi economici familiari oppure un litigio irrisolto fra compagni.

Obiettivo sovente trascurato in una società dell'urlo e di ascoltanti a intermittenza come la nostra (Baldini, 1988), che trova fondamento teorico nella drammatica lezione data dai sopravvissuti ai campi di concentramento: il vitale *bisogno di raccontare* dell'uomo può soddisfarsi solo quando gli 'orecchi' delle comunità sono educati ad ascoltare (Romeo, 2014).

Come a voler ribadire che nessuno è in grado da sé di narrarsi, ma lo è nella misura in cui è messo nelle condizioni sociali di poterlo fare (Gottschall, 2014).

Dopo questo primo racconto 'in cerca di senso' condiviso via via con gli insegnanti³, gli studenti hanno imparato a dare un nome alle

3 Facciamo notare come la prima tappa di apprendimento della *competenza emo-*

emozioni provate e a riconoscerne delle altre, la sorpresa per esempio, oltre a quelle a tonalità negativa che appaiono avere maggiore *appeal* nella società attuale.

Lungo tutto l'anno scolastico, per tre ore ogni lunedì – oltre quel tempo il cane mostrava segni di stanchezza –, gli studenti si sono cimentati in una serie di laboratori progettati per favorire l'immedesimazione nella vita dei compagni e per offrire poi loro sostegno nella risoluzione delle difficoltà, ovvero per apprendere quella sempre 'al-lenabile' abilità che definiamo *empatia*.

In altri termini per far comprendere che non è possibile conoscere a fondo se stessi se non si fa esercizio di cosa provano gli altri, ricordando altresì che il metaforico mettersi nei "panni" di un compagno da un punto di vista emotivo, non deve essere una postura interiore totalizzante, dati i rischi di sperimentare incapacità nello "svestirsi" e quindi di non poter aiutarlo e ad un tempo aiutarsi fuor di metafora.

Adottando infine un approccio interpretativo alla ricerca di tradizione qualitativa (D'Ottavi, 2003) che ha valorizzato le *pratiche riflessive e narrative*, negli ultimi giorni di intervento abbiamo raccolto i temi scritti dagli studenti per comprenderne guadagni ed eventuali bisogni.

Tutti gli studenti descrivono come memorabile l'esperienza con le operatrici della relazione educativa e specialmente quella con Frida, che definiscono un cane 'emotivo' perché capace di comprendere gli stati d'animo dell'altro e migliorarli se deflessi.

Attraverso l'esperienza di DAA gli studenti dicono di aver meglio compreso il concetto di disabilità e l'importanza di sviluppare processi inclusivi a scuola.

L'esempio passa dalla fragilità di Anna, che durante le verifiche orali, a cui prima era dispensata in ragione della sua neurotipicità

tiva, ovvero la *narrazione del proprio vissuto emotivo-affettivo*, coincida con la prima tappa dello sviluppo della *competenza narrativa*, che per chi scrive si sostanzia complessivamente delle abilità di: *entrare in comunicazione con l'altro, socializzare le emozioni, mettere ordine nelle esperienze di vita da un punto di vista spaziale, temporale e relazionale e tentare di darle senso specialmente di-nanzi alle difficoltà.*

(dislessia), a fine anno riusciva a leggere meglio e a parlare con più coraggio poiché c'era con lei Frida a "puntellarle" l'autostima.

In effetti, la serenità avvertita dagli insegnanti nel vedere gli studenti tutti concentrati durante lo svolgimento delle verifiche con Frida accucciata fra i banchi, era il segno di una didattica che alla fine abbiamo definito ad 'alta intensità affettiva'.

Tutti cambiamenti osservabili sul versante emotivo-affettivo e apprenditivo degli studenti, conquistati una volta resi più consapevoli gli insegnanti di come il loro umore potesse incidere sugli stili emotivi, cognitivi e le strategie di apprendimento degli studenti.

5. Conclusioni

Una scuola che voglia dirsi davvero inclusiva deve saper investire sulla qualità degli insegnanti, soprattutto alla luce della loro accresciuta responsabilità educativa in un tempo, per l'appunto, di povertà educative come il nostro.

La riflessività sull'operato professionale degli insegnanti nel corso della pratica (Schön, 1993), oltre a investigare modalità utili a suscitare interesse negli studenti rispetto i saperi disciplinari, può anche riguardare la dimensione emotivo-affettiva della didattica, tesaurizzando gli studi di matrice evolutiva dai quali mutuiamo le considerazioni sul ruolo fondamentale giocato dal volto, dallo sguardo e dalla vicinanza emotiva della madre nella sana crescita dei figli.

Parimenti, anche le funzioni di *caring* degli insegnanti contemporanei possono ricadere sulle esistenze degli studenti e non soltanto in termini di cultura acquisibile.

Una cosa è infatti credere a priori imm modificabile l'apprendimento di uno studente in situazione di svantaggio rispetto per esempio l'area della lettura, un'altra è assumere un atteggiamento empatico che possa invogliarlo ad alzarsi dalla sedia, ad avvicinarsi con il libro in mano alla cattedra e così facilitarli, prima ancora di certificarne lo studio, l'evento della parola nel mondo come strumento insostituibile della costruzione identitaria (Petrosino, 1999).

Attraverso l'esperienza di DAA si è invertito un consueto atteggiamento di disingaggio in molti studenti fragili, certamente con la

facilitazione di un cane da *pet therapy*, ma soprattutto grazie a insegnanti “leader emotivi” (Cottini, 2019, p. 119) che hanno riscoperto l’inscindibilità della dimensione cognitiva dalla dimensione emotiva e orientato favorevolmente le emozioni e le motivazioni degli studenti.

Apprendo l’esperienza di DAA nuove piste di indagine, come la sua ricaduta sui processi attentivi e la prevenzione del bullismo a scuola, è possibile in conclusione affermare che la “lavagna” più funzionale per l’apprendimento non è quella di ardesia, né la lavagna multimediale, ma quella che gli studenti riescono a intravedere nel volto degli insegnanti quando finalmente colgono posarsi su di loro sguardi prolungati, autentici e interessati.

Riferimenti bibliografici

- Baldini, M. (1988). *Educare all’ascolto*. Brescia: La Scuola.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Firenze: Mondadori.
- Catarsi, E. (2006). (ed.). *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*. Firenze: Firenze University Press.
- Contini, M.G. (1994). Processi emozionali e processi cognitivi: contrapposizione o complementarità. *Animazione sociale*, 8-9.
- Corradini, L. (1998). *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*. Roma: Seam.
- Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D’Ottavi, A.M. (2003). Le metodologie di analisi dei bisogni di formazione. Un approccio qualitativo. In A. Monasta (ed.), *Mestiere: Progettista di formazione*. Roma: Carocci.
- Ferrière, A. (1925). Caractéristique des Écoles nouvelles. *Pour l’Ère Nouvelle. Revue Internationale d’Éducation Nouvelle*, 4, 15, 4-8.
- Giani, A. (2011). (ed.). *Quale fiducia? Riflessioni su un costrutto complesso*. Roma: Armando.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos’è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.

- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Grange, T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In AA.VV., *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi V., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva a scuola. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Kellerman, H. (1983). An epigenetic theory of emotions in early development. In R. Plutchik, H. Kellerman (eds.), *Emotion: Theory Research and Experience*. New York: Academic.
- Maci, P. (2020). Verso la scuola della soggettività. Le svolte della legislazione scolastica. In AA.VV., *Disagio scolastico, bisogni educativi e processi di inclusione*. Bari: Progedit.
- Marchesini, R., & Tonutti, S. (2007). *Manuale di zooantropologia*. Roma: Meltemi.
- Marescotti, E. (2014). Adultescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 9, 2, 159-179.
- Mengoni, M., Ceccacci, S., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Romeo, F.P., Caldarelli, A., Capellini, S.A., & Giacconi, C. (2021). Emotional Feedback in evaluation processes: Case studies in the University context. *Education Sciences & Society*, 12, 2, 265-281.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Novara, D. (2009). *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Paparella, N., Limone, P., & Cinnella, G. (2021). *Pandemia. Apprendere per prevenire*. Bari: Progedit.
- Parrello, S. (2018). *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Petrosino, S. (1999). *L'esperienza della parola. Testo, moralità e scrittura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Romeo, F.P. (2021a). Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani. In A. Mongelli (ed.), *Altri modi di apprendere*. Napoli: Diogene.
- Romeo, F.P. (2021b). Investimento affettivo nei processi di insegnamento-

- apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze. *Open Journal of IUL University*, 2, 3, 267-279.
- Romeo, F.P. (2020). *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Romeo, F.P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase: Libellula.
- Miur (2019). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2017/2018*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-on-line-i-dati-sugli-studenti-con-disabilita-riferiti-all-anno-2017-2018> (consultato dicembre 2021).
- Santoianni, F. (2006). *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sroufe, L.A. (2000). *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tondi Della Mura, V., & Del Gottardo, E. (2010). (a cura di), *Ippoterapia e formazione emozionale*. Roma: Armando.
- Testi, E. (2021). Arrivederci ragazzi. *L'Espresso*, 13.
- Tierney, J. (2004). In a word: Adultescent. *New York Times*, 26.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoria generale dei sistemi*, trad. it., Milano: Mondadori 2004.
- Zoja, L. (2016). *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.

VIII.

Una scuola nuova per contrastare la dispersione scolastica. La voce degli studenti di scienze della formazione

A new school to combat early school leaving. The voice of education science students

Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova

Sapienza, Università di Roma

Abstract

Questo contributo presenta una ricerca qualitativa sul tema della dispersione scolastica. Il fenomeno è letto tracciando una connessione tra le dimensioni individuate dalla Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle e la voce degli studenti di oggi, protagonisti attivi e fruitori di percorsi formativi nella società contemporanea. La ricerca ha coinvolto studenti dei corsi di pedagogia sociale del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza e del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila. L'analisi mette in luce quanto i principi elaborati dalla Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle siano ancora rappresentativi dei bisogni educativi di studentesse e studenti.

This contribution present qualitative research on the issue of early school leaving. We read the phenomenon by tracing a connection between the dimensions identified by the Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle and the voice of today's students, active protagonists, and users of training courses in contemporary society. The research involved students of social pedagogy courses of the Department of Psychology of Development and Socialization Processes of Sapienza and the Department of Human Sciences of the University of L'Aquila. The analysis highlights how the principles developed by the 1932 Nizza congress still represent the educational needs of students.

Parole chiave: dispersione scolastica; disuguaglianze; ricerca qualitativa.

Keywords: early school leaving; inequalities; qualitative research.

1. Introduzione

“La scuola ha un solo problema. I ragazzi che perde”. Il tema della dispersione scolastica ha da sempre accompagnato la storia della scuola e delle politiche di istruzione in Italia, intrecciandosi al problema delle disuguaglianze educative nella società e nel sistema scolastico (Benadusi, 1984; Benvenuto, 2011). La crisi pandemica ha ulteriormente esacerbato la problematica, riportandola nel dibattito pubblico come tema centrale (Rocchi, 2020; Nuzzaci et al., 2020). Secondo le elaborazioni di “Openpolis - Con i bambini” sui dati Eurostat¹, in Italia nel 2020 si registra una percentuale di abbandoni pari al 13,1%. Questo dato, seppure evidenzia un trend di miglioramento rispetto agli anni precedenti (-4,7 punti percentuali rispetto al 2011), segnala la grande diffusione del fenomeno che finisce per interessare numeri importanti di giovani dal nord al sud della penisola, con implicazioni importanti sullo sviluppo sociale in termini di equità e di diffusione della conoscenza.

Le cause che conducono i giovani a lasciare gli studi prima del tempo sono molteplici; diversi studi e ricerche dimostrano come questo avvenga più frequentemente tra chi si trova già in una condizione di vulnerabilità dal punto di vista economico e sociale (Commissione europea, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014). Secondo l'analisi della letteratura fornita dal rapporto Eurydice e Cedefop (2014), l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è considerato il risultato di fattori che discendono da due categorie principali e interrelate: i fattori relativi alla scuola e quelli che riguardano il contesto individuale, familiare e sociale. Variabili come la si-

1 <https://www.openpolis.it/perche-sullabbandono-scolastico-resta-ancora-molto-da-fare/>

tuazione socio-economica, l'instabilità del nucleo familiare, i rapporti tra genitori e figli e con la scuola e il basso livello di istruzione dei genitori possono intervenire nello sfaccettato processo di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. I problemi che conducono all'interruzione prematura del percorso di formazione sono a loro volta interconnessi e si configurano come concause alla formazione di spirali di limitazioni alla piena espressione del potenziale educativo di tutti e di ciascuno. Queste considerazioni inducono a leggere la dispersione scolastica come legata a doppio filo con quello della povertà educativa, di cui può essere considerato effetto e presupposto (Pandolfi, 2017; Ambrosini & De Simone, 2015). Infatti, se da un lato gli abbandoni sono spesso correlati a fattori di svantaggio sociale, economico e familiare; dall'altro la privazione di opportunità di accesso a forme educative positive per lo sviluppo dell'individuo non potrà far altro che riprodurre situazioni problematiche di disuguaglianza (Benvenuto, 2019).

Seppure appaia chiara l'attualità della tematica, molti dei temi connessi alla dispersione scolastica rimandano a origini antiche e possono essere individuati già nella discussione dei principi del congresso di Calais, del Congresso di Nizza (Brehony, 2004) – oggetto di questo contributo – ma anche della gran parte della trattazione pedagogica in tema di equità dei percorsi educativi (Benvenuto, 2019).

2. La ricerca

Il lavoro qui presentato intende tracciare una connessione tra le dimensioni individuate come cruciali per l'educazione nuova del 1932 e la voce delle studentesse e degli studenti di oggi, protagonisti attivi e fruitori di percorsi formativi nella società della liquidità e della complessità (Bauman, 2002). A tale scopo è parso utile esplorare quali fossero individuate come cause dell'abbandono scolastico e quali fossero indicate come sue conseguenze sulle biografie dei partecipanti – oltre che sui sistemi sociali coinvolti (Batini & Bartolucci, 2016). Per raggiungere tale scopo si è svolta una ricerca qualitativa (Sorizio, 2006; Semeraro, 2011) che ha coinvolto studentesse e stu-

denti dei corsi di pedagogia sociale del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza e del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila. I due gruppi di universitari sono stati chiamati a rispondere alla domanda-stimolo: “rifletti sulla tua esperienza di studentessa/studente di scuola e universitaria/o. Quali sono i motivi che possono spingere a lasciare gli studi? Hai avuto compagni di classe che hanno abbandonato?”

Obiettivo è stato quello di rintracciare le esperienze – vissute in prima persona o osservate nel proprio contesto di riferimento – riguardanti i bisogni educativi e i fattori protettivi in merito alla dispersione scolastica, per poi metterle in relazione con quanto teorizzato come cruciale dalla *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* per realizzare una scuola nuova e orientata alla valorizzazione e allo sviluppo delle potenzialità delle giovani generazioni.

Sono state raccolte 74 testimonianze tra le studentesse e gli studenti dell'Università degli Studi dell'Aquila e 65 tra quelli di Sapienza. Ad ogni testimonianza è stato attribuito un codice per identificare la narrazione garantendo l'anonimato del partecipante alla ricerca, questo si compone di una sigla che si riferisce all'ateneo di riferimento (AQ per L'Aquila e SAP per Sapienza) seguito da un codice numerico.

I dati qualitativi sono stati analizzati attraverso l'analisi computer assistita avvalendoci del programma Maxqda (Kuckartz, Rädiker, 2019). Nello specifico l'analisi dei testi si è composta di due fasi. In prima battuta si è utilizzato un approccio *data-driven*, finalizzato a considerare gli aspetti emergenti dal corpus. In secondo luogo, l'attenzione si è rivolta ad aspetti derivanti dal framework teorico relativo a categorie sovraordinate (*theory-driven*) (Pagani, 2020, Mayring, 2019) ispirate ai punti individuati dal congresso di Nizza del 1932.

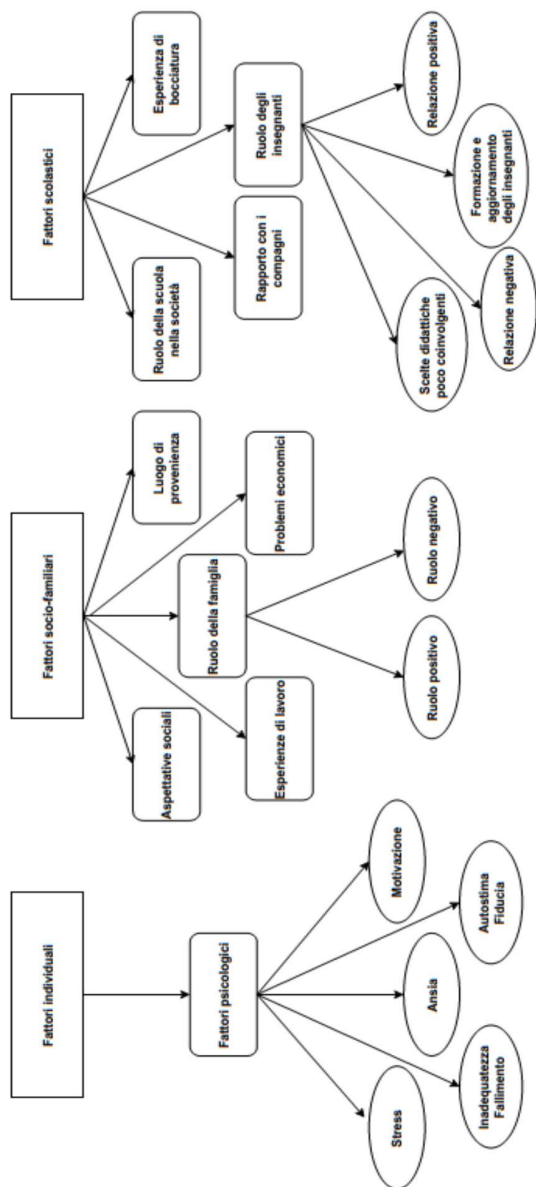
3. Analisi 1: le dimensioni di dispersione scolastica emergenti dal corpus dei dati

La lettura dei testi ha restituito una descrizione complessa e articolata della dispersione scolastica, composta da storie di veri e propri abbandoni dei percorsi formativi e da descrizioni di percorsi educativi e formativi tortuosi, ricchi di ostacoli – a volte insormontabili – e costellati da cambi di rotta e dilemmi.

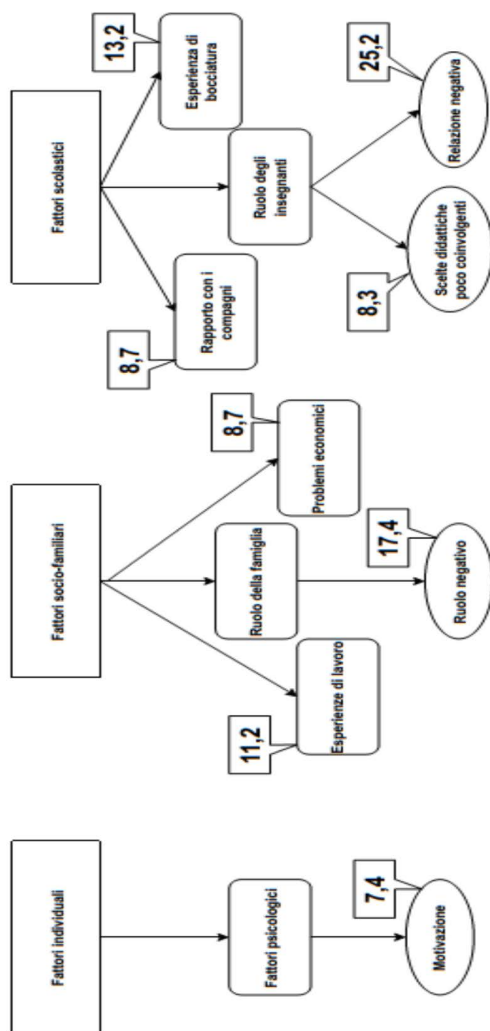
Dalla prima analisi dei dati (*data-driven*) sono emersi un totale di dieci codici con relativi subcodici dai quali sono state tratte tre dimensioni individuate dai partecipanti come cause di dispersione scolastica:

- dimensione individuale, legata a questioni più psicologiche quali la scarsa motivazione, lo stress e il senso di inadeguatezza;
- dimensione socio-familiare, legata al background economico, territoriale e/o familiare di riferimento;
- dimensione scolastica, legata al rapporto con gli insegnanti, alle scelte didattiche, alle esperienze di bocciatura e più in generale al ruolo della scuola nella società che viene descritto come sempre meno centrale.

Nella tabella che segue è riportato il modello codice-subcodici gerarchico delle dimensioni emerse da questo primo studio (Graf. 1). Il quadro che se ne evince mostra le numerose sfaccettature del fenomeno oggetto di indagine.



Graf. 1: Il modello codice-subcodici gerarchico delle dimensioni emerse



Graf. 2: I primi otto codici e subcodici più frequenti

Per quanto riguarda la frequenza dei codici e dei subcodici (Graf. 2), gli otto più frequentemente presenti nelle narrazioni delle studentesse e degli studenti sono:

1. il ruolo negativo degli insegnanti (25,2%);
2. il ruolo negativo della famiglia (17,4%);
3. l'esperienza di bocciatura (13,2%);
4. le esperienze lavorative (che distraggono o gratificano maggiormente rispetto alla scuola) (11,2%);
5. il rapporto negativo con i compagni (8,7%);
6. problemi economici (8,7%);
7. il ruolo negativo degli insegnanti legato alle scelte didattiche (8,3%);
8. fattori psicologici legati alla scarsa motivazione (7,4%).

Come si può evincere dal grafico (Graf. 2), la maggioranza dei codici più frequenti riguardano la dimensione scolastica e, nello specifico, rimandano alla figura dell'insegnante e al suo ruolo "negativo". Come accennato precedentemente il codice relativo al ruolo degli insegnanti è stato suddiviso in subcodici in base alla declinazione positiva o negativa dell'esperienza narrata in merito. Sono state categorizzate nell'etichetta "relazione negativa" tutte le opinioni e le esperienze riferite alle difficoltà, in particolar modo di tipo relazionale e comunicativo riscontrate dai partecipanti alla ricerca nel rapporto con i docenti. Si riporta uno stralcio codificato in questo senso:

«La dispersione scolastica è anche causata dalla scarsa motivazione e rapporti difficili tra studenti e insegnanti, che invece di spronare l'allievo a migliorare, spingono a un senso di inferiorità e di inadeguatezza» (SAP22431).

Il ruolo dell'insegnante viene individuato come centrale anche rispetto alle scelte didattiche che vengono vissute negativamente in quanto improntate al passaggio di nozioni più che al potenziamento delle competenze e allo sviluppo degli interessi individuali. In questo senso una testimonianza di uno studente dell'Università dell'Aquila riporta:

«[...] Allora a cosa serve istruire senza educare alla vita? Cosa me ne faccio di tutte quelle cose astratte se poi non parliamo della realtà? [...]» (AQ661558).

Restando nell'ambito dei fattori più strettamente scolastici viene annoverata l'esperienza di bocciatura, descritta prevalentemente come evento punitivo e demotivante tanto da posizionarsi al terzo

posto tra i fattori più frequenti che contribuiscono all'abbandono precoce dei percorsi di formazione. Ruolo importante viene attribuito anche alle difficoltà nelle relazioni tra pari nel gruppo classe.

Anche nell'ambito della dimensione socio-familiare viene individuata come significativa la dimensione relazionale-educativa e la scarsa importanza che la famiglia attribuisce allo studio. Il background familiare è visto come fattore di rischio prevalentemente perché legato a questioni di carattere economico e alla necessità di iniziare precocemente a lavorare per contribuire al sostentamento del nucleo, così come descritto dalla testimonianza che segue:

«[...] conosco ragazzi che hanno voglia di studiare ma le famiglie non possono permettersi di scegliere, di conseguenza sono costretti, in un certo senso, ad abbandonare gli studi per aiutare la famiglia» (SAP1478).

Nell'ambito della dimensione individuale e psicologica si configura come fattore di rischio la mancanza di motivazione allo studio, la quale viene spesso attribuita, anche in questo caso, a difficoltà nella sfera della relazione educativa:

«Ciò che, molto spesso, spinge gli studenti ad abbandonare la scuola, a mio parere, è la scarsa motivazione che deriva dalle modalità di insegnamento e di valutazione e anche dal rapporto insegnante-studente» (SAP271570).

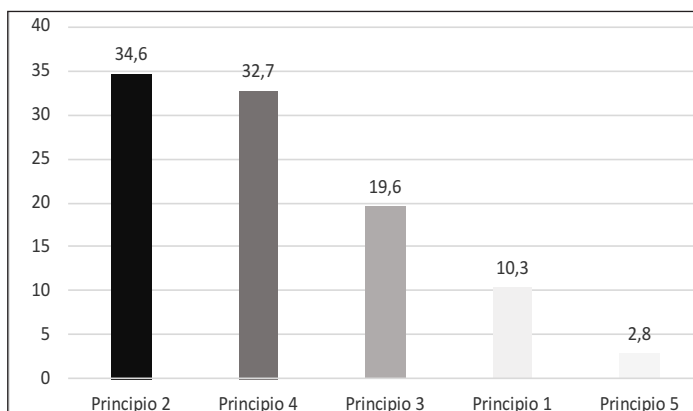
4. Analisi 2: aspetti derivanti dal framework teorico

Nel secondo livello di analisi (*theory-driven*) ci si è avvalsi di categorie sovraordinate ispirate ai punti individuati dal congresso di Nizza del 1932 che sono diventati, per così dire, contenitori dei bisogni e delle esperienze narrate dai partecipanti alla ricerca. In particolare, i cinque principi utilizzati sono stati:

- «1° L'educazione deve consentire al ragazzo di cogliere le complessità della vita sociale ed economica del nostro tempo.
- 2° Deve essere concepita in modo da soddisfare le esigenze intellettuali ed emotive dei ragazzi con i più diversi caratteri e offrire loro la possibilità di esprimersi in ogni momento secondo le loro caratteristiche personali.

- 3° Deve aiutare il ragazzo ad adattarsi volontariamente alle esigenze della vita nella società sostituendo la disciplina basata sulla coercizione e sulla paura della punizione con lo sviluppo dell'iniziativa personale e della responsabilità.
- 4° Deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente.
- 5° Deve formare il ragazzo ad apprezzare la propria eredità nazionale e ad accogliere con gioia il contributo originale di tutte le nazioni alla cultura umana universale. Per la sicurezza della civiltà moderna, i cittadini del mondo non sono meno necessari dei buoni cittadini della loro nazione» (<https://www.sird.it/-blog/>).

In base alle tematiche trattate negli stralci delle narrazioni, questi ultimi sono stati codificati all'interno dei cinque principi illustrati pocanzi. Coerentemente con quanto emerso dalla prima fase di analisi, le frequenze dei codici relativi ai principi del congresso di Nizza (Graf. 3) restituiscono una particolare focalizzazione sui temi del riconoscimento e lo sviluppo di ogni singolo potenziale educativo - indicati nel secondo principio che risulta essere il più frequente - e sui temi della collaborazione nella comunità scolastica centrali nel quarto principio, secondo più frequente.



Graf. 3: Frequenze dei codici relativi ai principi del congresso di Nizza del 1932

Per ragioni di spazio si riportano solo le analisi relative ai due codici risultati più frequenti. Di seguito, a scopo esemplificativo, due segmenti di testo significativi in relazione al:

- 2° principio: «Considerando la grandezza del fenomeno della dispersione scolastica, ho scelto di riflettere sul suddetto fenomeno in relazione alla comunità di persone trans*, essendo una comunità a me molto vicina, sia a livello personale avendo ascoltato l'esperienza direttamente vissuta da amici, sia a livello professionale. Quello che principalmente emerge è la mancanza di informazioni a partire dal gruppo di pari, dagli e dalle insegnanti fino ad arrivare alla dirigenza la quale prende decisioni che spesso si rivelano essere più discriminanti o inaccessibili. A tal proposito, molte delle persone che conosco hanno deciso di abbandonare gli studi perché la loro identità non veniva rispettata, nonostante la stessa sia un diritto inalienabile e universale [...] credo sia fondamentale che la scuola diventi diseguale, così da poter valorizzare ogni singolo individuo, unico al mondo» (SAP121405).
- 4° principio: «L'atteggiamento degli insegnanti, della famiglia e della società in generale dovrebbe cooperare per essere più accogliente nei confronti di qualsiasi persona decida di intraprendere un percorso di studi, valorizzandone le diversità e cercando di recare sostegno di fronte a qualsiasi tipologia di difficoltà» (SAP201039).

Nel primo caso si sottolinea la permanenza di situazioni di discriminazione nei sistemi scolastici che impediscono la piena espressione delle caratteristiche personali delle studentesse e degli studenti. La testimonianza riportata individua due aspetti sui quali è possibile porre l'attenzione nella progettazione e nella costruzione di percorsi scolastici equi ed inclusivi:

- la mancanza di informazione diffusa nel sistema scolastico sui temi dell'uguaglianza, dell'equità, dei diritti, della decostruzione dei pregiudizi e del rispetto dell'altro. L'informazione su questi temi è individuata come elemento basilare per prendere delle scelte politiche – oltre che pedagogiche e educative – in attua-

zione dei principi di eguaglianza e di pari dignità sociale sanciti dalla Costituzione.

- la necessità di porre l'attenzione alla persona e alla valorizzazione e al rispetto dell'individuo intesa come tutela di diritti inalienabili e universali. Questo principio dovrebbe essere cardine nella realizzazione di quel percorso educativo e formativo orientato a garantire la crescita culturale e a contrastare l'abbandono scolastico.

Anche nel secondo caso ricorre il tema della valorizzazione delle diversità all'interno della scuola ed è proprio la cooperazione tra insegnanti, famiglie e società ad essere individuata come forma di accoglienza. La capacità delle diverse agenzie educative di operare facendo rete viene individuata come una vera e propria struttura a sostegno in quelle situazioni di difficoltà che potrebbero venire a configurarsi.

5. Conclusioni

La riflessione conclusiva pone al centro i temi principali ricorrenti nei testi ed emersi dalle analisi effettuate che possono essere ascritti in due grandi insiemi, uno riferito al ruolo dell'insegnante e della relazione educativa e l'altro riguardo alle relazioni nella comunità educante. Per quanto riguarda il primo aspetto assume un ruolo importante la formazione e la preparazione della professione educativa nella direzione dell'implementazione delle competenze socio-psicopedagogiche legate alla costruzione di solide alleanze educative dentro e fuori la scuola che, stando a quanto riportato dalle studentesse e dagli studenti, potrebbero rappresentare un importante antidoto alla dispersione scolastica (Benvenuto, 2011). Nello stesso tempo potrebbe essere utile spingere il ragionamento nel considerare quanto i docenti siano in prima linea e in quanto tali soggetti più "visibili" agli occhi di chi è chiamato a rintracciare un responsabile di una situazione di disagio. Alla luce di ciò è possibile chiedersi quanto questa importante attribuzione di responsabilità ai docenti sia frutto di scelte e decisioni gerarchicamente lontane dagli insegnanti e delle

quali essi si trovano costretti a farsi carico nell'incontro quotidiano con le classi (si pensi al numero troppo elevato di studenti per classe, ai problemi connessi all'edilizia scolastica, a tutte le difficoltà legate al precariato e alle condizioni lavorative, etc.). Per quanto concerne il secondo tema viene sottolineata l'esigenza di lavorare sul dialogo tra la scuola e le altre agenzie educative presenti sui territori allo scopo di costruire quella rete utile ad arginare la fuoriuscita delle studentesse e dei studenti dai percorsi di istruzione e formazione attraverso la connessione delle esperienze e la continuità degli apprendimenti, aspetti che potrebbero lavorare positivamente anche sull'innalzamento dei livelli di motivazione. In linea generale, la seconda parte dell'analisi mette in luce quanto i principi elaborati dalla Lega Internazionale dell'educazione nuova (Brehony, 2004) siano ancora rappresentativi dei bisogni educativi di studentesse e studenti. La scuola per i cittadini del mondo, secondo quanto è stato tracciato dalla voce dei partecipanti alla ricerca, è una scuola attenta alla dimensione relazionale e alla valorizzazione delle specificità e che si apre alla comunità educante (Batini, Bartolucci, 2016). Studiare e interpretare le dimensioni che incidono sulla dispersione scolastica e in che modo esse si influenzino reciprocamente può rivelarsi utile per costituire la base di percorsi di contrasto e prevenzione del fenomeno, anche attraverso l'implementazione di reti territoriali e patti educativi di comunità. La ricerca esposta, seppure presentata nei suoi caratteri essenziali e generali, apre diverse piste di approfondimento. Una delle possibili strade di ulteriore sviluppo potrebbe riguardare proprio l'esplorazione dei punti di vista degli altri attori coinvolti nel sistema educativo (docenti, dirigenti, collaboratori scolastici, associazioni) che potrebbero offrire una prospettiva più ampia del fenomeno e mettere in luce ulteriori aspetti cruciali nei processi di abbandono.

Riferimenti bibliografici

Ambrosini M. T., & De Simone G. (2015) (Eds.). *Fuoriclasse. Un modello di successo per il contrasto della dispersione scolastica*. Save the Children Italia Onlus.

- Batini, F., Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Benvenuto, G. (2019). La “povertà educativa”: misure e interventi per l’inclusione. In G. Benvenuto, P. Sposetti, G. Szpunar (eds.), *Tutti bisogni educativi sono “speciali”: Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche*. (pp.19-34). Quaderni di ricerca in Scienze dell’Educazione, n.14, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Brehony, K. J. (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, vol. 40, n. 5-6, 734.
- Commissione europea, EACEA, Eurydice, Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 20, n. 3, 1-26. Berlin : Freie Universität.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L’analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52-64.
- Rocchi, F. (2020). Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica. *il Mulino*, 69(4), 655-661.
- Semeraro, R. (2011). L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106.
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Switzerland: Springer International Publishing.

IX.

Open Badge educativi - linguaggi e pratiche dell'arte in ambito educativo e di formazione

Educational Open Badges - Languages and Practices of Art in Education and Training

Emiliane Rubat du Mérac, Michela Chiara Borghese, Pascal La Delfa
Sapienza Università di Roma

Abstract

Il progetto ha avuto come obiettivo lo sviluppo di un modello pedagogico di Open Badge per la promozione, valutazione e certificazione di competenze rilevanti nella preparazione alla pratica educativa di insegnanti e educatori. La ricerca ha consentito di definire 12 profili di competenza, la maggior parte dei quali artistici, utili allo studente per conoscere le proprie potenzialità, dimostrare e valorizzare le proprie capacità e orientarsi professionalmente. Gli Open Badge Education vengono rilasciati sulla base di criteri di valutazione trasparenti e certificano le abilità tecniche e la capacità di trasferire tali competenze all'interno della relazione educativa, attraverso validi interventi pedagogici. Insieme alla loro formazione disciplinare, tali percorsi consentono agli studenti l'elaborazione di metodologie creative e adattabili che permettono loro di rispondere ai bisogni educativi e sociali. In questo articolo, l'attenzione viene posta sul tema dello sviluppo delle competenze artistiche in ambito educativo, in particolare di quelle legate alla musica e al teatro.

The project had as its objective the development of a pedagogical model of Open Badges for the promotion, evaluation and certification of relevant competencies to prepare teachers and educators for the educational practice. The research made it possible to define 12 competence profiles, most of which are artistic, useful for the student to know their potential, demonstrate and enhance their skills and orient themselves professionally. The Educational Open Badges are issued based on transparent evaluation criteria and certify the technical skills and the ability to transfer these skills within the educational relationship through valid pedagogical interven-

tions. Together with their disciplinary training, these paths allow students to develop creative and adaptable methodologies to respond to educational and social needs. This article focuses on the development of artistic skills in education, particularly those related to music and theatre.

Parole chiave: open digital badge; formazione basata sulle competenze; arte; valutazione e accreditamento.

Keywords: competence-based education, digital open badge; art; evaluation and accreditation.

1. Cosa sono gli open badge e a cosa servono?

I badge appaiono per la prima volta nello scoutismo. Il fondatore del movimento, Baden Powell (1919), sottolineava l'importanza di stimolare e incoraggiare gli scout a perseguire i propri interessi, hobby e talenti attraverso una metodologia che consenta ai ragazzi di vedere valorizzate abilità e competenze anche estranee all'attività dello scoutismo e di ottenere una certificazione e un pubblico riconoscimento attraverso dei distintivi. Freinet (1949) ha riconosciuto il potenziale dei badge ("brevetti") per l'apprendimento, procedendo a integrarli alla pratica pedagogica nelle scuole primarie. Il pedagogista francese sosteneva che stimolassero gli studenti a superare i propri limiti e a scoprire nuovi potenziali, permettendo loro di focalizzare l'attenzione sui risultati raggiunti e non sui fallimenti.

Al di fuori dello scoutismo, la ripresa dei badge, per iniziativa de Mozilla Foundation, ne ha permesso l'utilizzo al contesto della formazione, dell'insegnamento e dell'aggiornamento professionale. L'Open Badge (OB) si presenta come attestato digitale di conoscenze (Davies et al., 2015), abilità (Abramovich et al., 2013), "saper fare" e "saper essere" (Ma, 2015). Contiene un file immagine, che simboleggia quello che è stato acquisito, accompagnato da metadati protetti che ne autenticano l'origine e descrivono il risultato raggiunto, le prove superate, gli indicatori e criteri di valutazione. Questa con-

figurazione permette di costruire e rendere trasparenti percorsi rigorosi di valutazione delle competenze specifiche e trasversali.

Gli OB permettono di valutare e accreditare apprendimenti progressi (Dub, 2015), competenze acquisite in vari contesti, meta-abilità come la collaborazione, il pensiero critico o la comunicazione (Ahn et al., 2014; Finkelstein et al., 2013) e offrono ricche possibilità di apprendimento (Fields, 2015; Carey & Stefaniak, 2018; Hartnett, 2021), rendendo più flessibili e personalizzati i percorsi, offrendo opportunità di formazione permanente (Lockley et al., 2016).

I badge sono aperti, capitalizzabili, offerti gratuitamente su alcune piattaforme e riconosciuti anche fuori il contesto in cui sono stati attribuiti; permettono di informare una comunità che uno dei suoi membri è ora in grado di condividere le proprie conoscenze con altri (Authier & Lévy, 1996) e possono essere utilizzati dagli studenti per comunicare le proprie esperienze e competenze maturate nel proprio CV digitale, su pagine personali o sui social network.

La letteratura in merito rende conto di un effetto positivo del loro utilizzo sulla motivazione intrinseca ed estrinseca degli studenti e sulla loro percezione dell'apprendimento (Abramovich et al., 2013; Fajiculay et al., 2017; Reid et al., 2015). Inoltre, possono essere utilizzati come strumenti educativi e consentire agli studenti e ai docenti di monitorare i progressi quando sono, ad esempio, collegati a obiettivi specifici (Kehoe & Goudzwaard, 2015).

Per l'Università è l'occasione per accogliere gli apprendimenti non formali, informali e professionali, di arricchire l'offerta e attivare o rafforzare il dialogo tra i diversi ambiti di vita. Può stimolare una dinamica di contaminazione tra esperienze acquisite nel tempo libero, nelle interazioni sociali, o tramite esperienze lavorative, così da permettere allo studente di vederle sinergicamente integrate nel suo percorso. Invita anche le università a diventare, sempre di più, i poli per la formazione continua, in cui possano interagire e integrarsi le qualifiche e i fabbisogni lavorativi e professionali.

Il progetto degli OB Education (OBE) dell'Università Sapienza è destinato agli studenti e laureati dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e Formazione Primaria, ma anche agli insegnanti in servizio. Mira a rafforzare la preparazione universitaria dei futuri educatori e docenti, a migliorare la qualità del per-

sonale scolastico e di altro ente di ambito sociale, educativo o formativo, a permettere agli studenti di sviluppare metodologie più creative e adattabili per rispondere meglio ai bisogni educativi e sociali che incontrano nella loro professione.

Fino ad ora, sono stati definiti 12 diversi profili utili allo studente per conoscere le proprie potenzialità, dimostrare e valorizzare le proprie capacità, orientarsi professionalmente. Il badge acquisisce una valenza meramente certificativa se non include una valutazione insieme diagnostica, formativa e orientativa. Nel progetto, infatti, il processo di ottenimento è stato pensato in tre diverse tappe in cui si richiede allo studente di dimostrare di aver sviluppato alcune abilità tecniche specifiche, di essere in grado di metterle in pratica e di saperle applicare in contesti reali. Le tre prove sono esse stesse costruite come momenti di sviluppo degli apprendimenti, delle capacità e della consapevolezza delle proprie competenze.

Durante la “prova tecnica”, un esperto del campo valuta il raggiungimento del livello previsto dai requisiti per l’impiego di tale abilità in ambito pedagogico. La maggior parte degli esperti ha scelto di svolgere la prova sotto forma di workshop in cui gli studenti candidati, guidati dall’esperto, dimostrano la loro expertise facendo fare un’attività agli altri studenti che, al contempo, sperimentano la competenza che li interessa (ad es. per EDUshoot: descrizione delle caratteristiche tecniche e scelte estetiche e di comunicazione della propria foto in gruppo..., per EDUcraft: fabbricare e far costruire agli altri partecipanti un oggetto e proporre un’attività pedagogica tramite la sua realizzazione o con il suo utilizzo, una volta realizzato). Questo modello di prova tecnica permette la valutazione e lo sviluppo di un saper-fare, insieme a un saper-far-fare.

Attraverso la “prova scritta”, un’unità didattica per gli insegnanti sia aspiranti che in servizio e un progetto pedagogico per i futuri educatori, lo studente deve far prova di progettualità e creatività. Deve integrare quello che ha imparato nel suo percorso di studio, ad esempio in relazione ai metodi di insegnamento-apprendimento inclusivi e interdisciplinari, alla didattica generale e disciplinare o alla psicologia dell’educazione e dell’età evolutiva, e proporre un percorso pedagogico con obiettivi formativi specifici e trasversali che tengano conto delle indicazioni nazionali e in cui vengano utilizzate le competenze del badge richiesto.

Durante la terza prova, la “prova pratica”, lo studente attua concretamente una fase del progetto scritto con partecipanti che corrispondono ai destinatari delle attività descritte (bambini di Primaria, bambini con disabilità visiva, adulti, persone anziane...). La prova è più facile da organizzare nell’ambito del tirocinio dello studente, in accordo con i tutor di tirocinio. In quel caso, il valutatore può essere il tutor stesso. Sono valutate le abilità trasversali durante la prova ed è stata predisposta una griglia di osservazione che contiene i descrittori degli indicatori, così dettagliata da poter essere utilizzata anche da un non esperto. Sono stati formati alcuni studenti al metodo dell’osservazione e all’uso della griglia per permettere un processo di peer-evaluation che diventa, anche per gli studenti osservatori, un’esperienza formativa di sviluppo di competenze. Il feedback provvisto al candidato è sempre costruttivo e orientato a permettere una continuità educativa, indicando punti di forza e di debolezza, dando suggerimenti di progresso.

Undici dei nostri dodici attuali badge richiedono competenze artistiche, perché crediamo fortemente che l’arte debba avere un ruolo centrale nella formazione degli educatori e insegnanti, per lo sviluppo e la diversificazione dei linguaggi e modalità di interazione con l’ambiente e con gli altri. Nella letteratura scientifica, viene invece, spesso, motivata l’importanza dell’educazione artistica in quanto mezzo efficace al servizio delle altre materie, in un rapporto utilitaristico. È vero, il linguaggio artistico può essere utilizzato, in modo molto pertinente, come facilitatore di apprendimento. Tuttavia, risulta particolarmente cruciale in un percorso formativo la trasformazione, il cambio di prospettiva e di interpretazione della realtà che l’esperienza artistica può significare. Pensare l’educazione artistica come modo di “abitare poeticamente la terra”, come propone Hölderlin, è diverso dall’usare l’arte per migliorare il rendimento degli studenti e delle scuole. Nel nostro progetto dei Badge, i due approcci non si escludono: gli studenti esplorano sia la possibilità di declinare il linguaggio artistico in funzione di specifici obiettivi formativi e educativi, sia “l’abitare” l’esperienza artistica che hanno scelto e attraverso la quale maturano delle competenze.

Sia il teatro che la musica, qui di seguito approfonditi, sono tra le arti considerate in questo progetto.

2. Un badge educativo di teatro eduact: a che pro?

Il teatro è sociale, non potrebbe essere altrimenti. Laddove per “sociale” si intenda non (solo) un’attenzione alle fasce più deboli, come comunemente si intende, ma dove il teatro interviene sulla società, sul territorio, sulla “polis”. Non solo ha il potere di proporre uno specchio della società ma anche, a volte, quello di suggerire alternative. È, dunque, sociale in quanto politico, in quanto pedagogico.

Il teatro è uno straordinario e potente mezzo di conoscenza, di formazione, di educazione. Da Don Bosco alla Montessori, tutti gli “educatori”, i pedagogisti, da secoli, utilizzano il teatro in questo senso.

L’artista, e in particolare il teatrante, finalizza la propria creatività non solo ad esprimere le emozioni e i contrasti dell’anima, ma ad affrontare in maniera creativa e incruenta delle problematiche. Numerose e con sorprendenti risultati sono le esperienze che agiscono in piccole e grandi comunità: coi detenuti, con gli stranieri, con l’handicap psico-fisico, con dipendenti da sostanze, disturbi alimentari, etc.

Se si vuole fare una distinzione tra teatro “d’arte” e teatro sociale, basterà forse precisare che il fine del teatro d’arte è appunto il prodotto artistico, l’estetica. Nel teatro sociale, il fine, invece, è il benessere, la possibilità di esprimersi dei partecipanti, le relazioni dei gruppi e tra elementi della comunità. Il teatro è il mezzo, non il fine: mentre il teatro d’arte vive per la rappresentazione, nel teatro sociale la parte fondamentale è il percorso.

Il teatro dà spazio a elementi centrali dell’apprendimento e della scoperta: il piacere, che nel teatro è legato alla ricezione empatica, al risuonare insieme (che ritroveremo, più avanti, nel fare musica insieme), stimola interesse, compassione, simpatia, in una condivisione emotiva che lega spettatori e attori al racconto, ai personaggi e all’universo di senso rappresentato (Marchand, 2013). Il teatro partecipato in questo modo non è l’espressione di un’estetica del distanziamento, di “un’astrazione universalizzante” (ibid.), ma un’arte della prossimità, del toccare e lasciarsi toccare. Il corpo è protagonista in un’esperienza teatrale (Decroux, 2003, p. 99), così come lo è in un processo formativo incarnato e situato di costruzione della

conoscenza (Masciotra, 2007, p. 43). In un'esperienza di teatro sociale e pedagogico, la persona è l'attore principale della sua conoscenza e tutti i partecipanti al processo imparano in modi diversi insieme: l'interprete, l'osservatore e anche il soggetto interpretato, a cui può essere attribuito un nuovo significato.

Il filosofo e scrittore Denis Diderot, scrive un libricolo, "il paradosso sull'attore", raccontando la differenza che c'è tra il vivere una cosa e doverla fare ri-vivere, doverla riprodurre in maniera realisticamente emozionante pur essendo una razionale riproduzione. Di fatto, lo studente-attore indossa il suo personaggio come lo farebbe con una maschera, lo anima e gioca con le possibilità che offre. Se attore e personaggio si compenetrano a tal punto da far scomparire "l'interpretazione", il personaggio svanisce, l'interpretazione finisce e anche il gioco stesso. A quel punto, diventa teatro psicologico, in cui il personaggio diventa tutt'uno con l'interprete e non può esistere al di fuori da lui. Il recitare è, per Lecoq (1997), uno stato verso cui l'attore deve tendere, caratterizzato dalla consapevolezza del momento presente, disponibilità e ricettività.

Questo si applica anche allo studente che, in contesti di formazione, sperimenta l'approccio teatrale: è immerso nell'esperienza del suo corpo, animato da emozioni, sensazioni e pensieri, e non segue ciò che è giusto o sbagliato, riproducendo un modello o recitando un contenuto che gli è stato insegnato, bensì si rende conto di (sente) ciò che funziona e non funziona. Questo processo stimola la creatività e l'immaginazione dello studente che deve rischiare e trovare da sé le modalità giuste di svolgimento di un esercizio.

Possiamo dire, inoltre, di vivere, in modo particolare in questo periodo storico, un "nuovo paradosso dell'attore" che ci porta, attraverso la sua "finzione", fuori dai nostri micromondi connessi ma disgregati, a re-immersedimarci in una realtà che ci unisce: la nostra condizione umana. E in un mondo diventato repentinamente di comunicazione digitale, diventa indispensabile uno strumento che ci consenta di ritrovarsi negli sguardi, nei contatti, nei giochi del teatro, ma anche nell'ascolto, nel partecipare e suonare insieme.

3. Un badge educativo di musica eduplay e perché?

Tantissima è la letteratura scientifica a conferma dell'efficacia e positività dell'esperienza di pratiche musicali di gruppo. Negli ultimi decenni assistiamo, infatti, all'intensificarsi degli studi neurologici sul rapporto tra musica e cervello e degli studi sul legame tra musica e abilità sociali. Tra questi, vorremmo porre l'attenzione a quello di Kirschner e Tomasello (2010): lo studio dimostra che i bambini che crescono in contesti opportunamente organizzati e con pratiche musicali più attive e più sociali, sviluppano più velocemente abilità di cooperazione e aiuto, rispetto ai loro coetanei che vivono la musica, invece, in modo solitario, con corsi individuali. Grazie anche a questi studi abbiamo potuto sperimentare, in modalità sempre più sistematiche e riproducibili, come la musica possa essere veicolo di valori quali la solidarietà e il rispetto, permettendo la creazione di un gruppo armonioso, capace di condividere esperienze gratificanti e di sentirsi unito da un intento comune (Loffredo, 2013, p. 116). Perché il gruppo possa nascere, è centrale l'ascolto - il primo passo per poter imparare a stare/suonare/cantare 'con' - in una dimensione anche "di inclusività, in cui le differenze possano essere considerate, valorizzate e armonizzate in attività laboratoriali in cui trovare gli stimoli adatti, gli aiuti competenti e le risposte adeguate ai diversi bisogni educativi" (Chiappetta Cajola, 2014). Il gruppo classe può, quindi, vivere delle occasioni in cui la musica si fa attività precisa, organizzata, strutturata, dando a ciascuno un ruolo che permetta la partecipazione e l'apprendimento. Allo stesso tempo, può essere veicolo interdisciplinare, capace di armonizzare i vari ambiti specifici di ciascuna materia.

Negli ultimi 15 anni, in Italia, anche sulla scia e diffusione de *El Sistema Abreu* e del metodo di apprendimento collaborativo adottato (Borghese, 2017), sono nate tante orchestre, insieme a gruppi da camera e cori giovanili, in ambiti non formali. Molti studenti si sono formati in questi ambiti e con il progetto OBE potranno vedersi riconosciute delle competenze "specifiche" nell'ambito di un ruolo "non specifico": chi vorrà acquisire il Badge EDUplay, ad esempio, non sarà un futuro insegnante di musica, ma colui/colei che si vedrà validate delle *hard skills* musicali acquisite nel proprio percorso di

vita, che gli permetteranno di organizzare delle attività per il gruppo-classe, con cui divertirsi, imparare, sviluppando e stimolando competenze trasversali necessarie a un sano stare nel mondo.

Gli echi suggestivi della musica, seppur vissuti nell'individualità della propria esistenza da ciascun studente del gruppo-classe, si scoprono essere di tutti: si sta insieme per un fine estetico, morale e culturale, ognuno con un ruolo, ognuno con un dialogo implicito con gli altri per il solo fatto di essere 'con'. Si dà spazio all'individualità in un disegno di insieme, dove l'identità si scopre cor-relativa dell'alterità, dove la "risonanza" possa realizzarsi sul piano espressivo così come su quello relazionale (Rosa, 2016); dove le attività musicali di gruppo rappresentano un virtuoso trampolino di lancio anche per costruire una personalità musicale completa, ricca, vitale, che possa contribuire con efficacia al rinnovamento culturale e allo sviluppo della sensibilità e dell'intelligenza della collettività (Ballabio et al., 2010, p. 105).

La musica coinvolge: la socialità, già di per sé non fondata dalla razionalità, ma dalla emotività «delle oscure pulsioni e desideri che sovente viene con facilità denominato 'irrazionale'» (Fermoso, 1994, p. 133), trova nella musica, il canale espressivo e la condizione perché si costruisca. Tantissima è la letteratura a riguardo, ma l'opera di Vladimir Jankélévitch, "La musica e l'ineffabile", ci dà modo di cogliere la capacità della musica di "incantare" (nel senso di soggiogare, impedire, frenare l'esercizio della razionalità): la definisce ineffabile, perché riconduce a una sovrabbondanza di senso (1961, p. 102). Questo slancio e apertura al trascendente si unisce all'attività concreta e pratica del suonare-insieme: attività in cui si apprende il senso e il valore della responsabilità nella vita quotidiana, per sé e per l'altro.

4. Conclusioni

Il giorno dell'ufficializzazione degli OBE Sapienza, abbiamo scritto il seguente messaggio ai nostri studenti: "Gli OB sono una proposta disegnata in risposta ai vostri bisogni, come individui dotati di talenti vari ed eterogenei e come esperti di educazione e formazione in itinere che costruiscono la loro identità professionale". Ne siamo con-

vinti, per tutte le ragioni che sono state esposte in precedenza, il teatro, la musica, insieme alle altre arti, possono svolgere un ruolo centrale in processi educativi che per essere validi, secondo Rosa (2018), devono essere caratterizzati dall'incontro, dal contatto, dall'entusiasmo reciproco e dal pieno impegno (p. 21).

Da questo incontro, possono prendere forma varie modalità di espressione e interazione da adattare ai bisogni e alle preferenze delle persone per coinvolgere, trasmettere, responsabilizzare, attuare un processo di scoperta, di rielaborazione creativa delle conoscenze e di trasformazione dell'esperienza personale e interpersonale.

Gli OB EDUact e EDUplay, insieme agli altri OBE, sono un modo di dare valore, visibilità e rilevanza a queste competenze artistiche. Certificandole ufficialmente, permettiamo anche alla persona di integrarle alle sue pratiche professionali e, in tale modo, di continuare ad approfondirle e perfezionarle.

Sono percorsi in cui accompagniamo gli studenti e insegnanti a trasformare le loro competenze in mezzi per il coinvolgimento, l'inclusione, il risveglio della curiosità e del divertimento, per l'impegno e la responsabilità nei confronti del gruppo, della comunità e per la co-costruzione di opportunità di crescita.

Il progetto OBE coinvolge esperti esterni che portano la loro esperienza pratica dentro le mura dell'università e collaborano con i pedagogisti. Insieme definiscono percorsi che adattano alcuni linguaggi o approcci ai bisogni pedagogici e non il contrario, ossia non adattando prassi pedagogiche in cui vengono introdotti elementi di arte (per rimanere nel tema dei badge di tipo artistico).

I percorsi OBE sono il frutto di una co-costruzione dialogica tra studenti (o insegnanti), esperti, pedagogisti e contesti educativi. Osserviamo già come questi percorsi abbiano significato il ripensamento e la riorganizzazione di alcuni corsi e modalità di esame nei nostri corsi di laurea di area educativa, integrandosi, a volte, completamente al circuito dei CFU e trasformandolo da dentro. Bisognerà vedere se questi percorsi OBE potranno favorire una convergenza che permetta di uscire da un "fai da te" educativo senza visione condivisa. In questo senso, Alain Kerlan (2007) parla di una possibile ricostruzione, riappropriazione e rifondazione della cultura pedagogica, a partire dalla sfera estetica.

Riferimenti bibliografici

- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 217-232.
- Ahn, J., Pellicone, A., & Butler, B. S. (2014). Open badges for education: What are the implications at the intersection of open systems and badging? *Research in Learning Technology*, 22.
- Authier, M. & Lévy, P. (1996). *Les Arbres de connaissances*. Paris: Éditions La Découverte.
- Baden Powell, R.S.S. (1919). *Aids to Scoutmastership*. London: Herbert Jenkins. (Trad. it., *Libro dei capi*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2009).
- Ballabio, L., Fabbri, G., & Senese, F. (2010). *Come un'orchestra. Fare musica insieme per crescere insieme*. Milano: Franco Angeli.
- Borghese, M. C. (2017). El Sistema in Italia: studio di casi multipli dell'adattamento del progetto venezuelano delle orchestre giovanili in quattro 'nuclei' italiani. *Tesi di Dottorato*, IRIS <http://hdl.handle.net/11573/937984>
- Carey, K. L., & Stefaniak, J. E. (2018). An exploration of the utility of digital badging in higher education settings. *Educational Technology Research & Development*, 66(5), 1211-1229.
- Chiappetta Cajola, L. (2014, maggio). Per una scuola inclusiva: i Bisogni Educativi Speciali nella prospettiva dell'ICF-CY e dell'Index per l'inclusione. Convegno "Bisogni Educativi Speciali e qualità dell'intervento educativo-didattico nel nido e nella scuola dell'infanzia", Roma.
- Colleto, P., & Bickley, J. (2016). What works and what doesn't work: on play. In M. Evans & R. Kemp (Eds.), *The Routledge Companion to Jacques Lecoq*. Abingdon: Routledge.
- Davies, R., Randall, D. & West, R. E. (2015). Using open badges to certify practicing evaluators. *American Journal of Evaluation*, 36(2), 151-163.
- Decroux, E. (2003). *Mime corporel*. Saint-Jean-de-Védas : L'Entretemps.
- Dub, J. (2015). *Réflexions sur les badges*. Disponibile su <https://prodageo.wordpress.com/2015/02/14/reflexions-sur-les-badges/>
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogia Social, Fundamentacion Cientifica*. Barcelona: Herder.
- Fields, E. (2015). Making visible new learning: Professional development with open digital badge pathways. Partnership: *The Canadian Journal of Library & Information Practice & Research*, 10(1), 1-10.
- Finkelstein, J., Knight, E., & Manning, S. (2013). *The potential and value of using digital badges for adult learners* (Final Report). American Institutes for Research.

- Freinet, C. (1949). *Brevets et Chefs-d'œuvre*, n°42. Cannes: Éditions de l'École Moderne Française.
- Hartnett, M. K. (2021). How and why are digital badges being used in higher education in New Zealand? *Australasian Journal of Educational Technology*, 104-118.
- Jankélévitch, V. (1961). *La musique et l'ineffable*. Paris: Armand Colin (trad. it. *La musica e l'ineffabile*, Tempi moderni, Napoli, 1985).
- Kehoe, A., & Goudzwaard, M. (2015). E-portfolios, badges, and the whole digital self: How evidence-based learning pedagogies and technologies can support integrative learning and identity development. *Theory Into Practice*, 54(4), 343-351.
- Kerlan A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et sociétés*, 1(19), 83-97.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364.
- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Arles : Actes Sud.
- Lockley, A., Derryberry, A., & West, D. (2016). Drivers, affordances and challenges of digital badges. In D. Ifenthaler, N. Bellin-Mularski, & D.-K. Mah (Eds.), *Foundation of digital badges and micro-credentials: Demonstrating and recognizing knowledge and competencies* (pp. 55-70). Switzerland: Springer International Publishing.
- Loffredo, A. (2013). *Noi del Rione sanità. La scommessa di un parroco e dei suoi ragazzi*. Milano: Mondadori.
- Ma, X. (2015). Evaluating the implication of open badges in an open learning environment to higher education. Paper presented at the 2015 International Conference on Education Reform and Modern Management, Hong Kong, 19-20th April.
- Marchand, S. (2013). «Une pièce de théâtre est une expérience sur l'humain»: empathie spectatrice et théorie du théâtre à l'époque des lumières. Disponible su: <https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03310882/-document>
- Reid, A. J., Paster, D., & Abramovich, S. (2015). Digital badges in undergraduate composition courses: Effects on intrinsic motivation. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 377-398.
- Rosa, H. (2016). *La pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé, 2020.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris: La Découverte.

X.

La metodologia dell'Activation du développement vocationnel et professionnel per la maturazione personale e professionale

Activation du développement vocationnel et professionnel methodology for career choice and development

Giuseppa Cappuccio

Università degli Studi di Palermo

Abstract

Il terzo dei 7 principi enucleati nella *Charte de la Lien* sottolinea che “gli studi e, in generale, l'apprendimento del vivere, devono offrire un libero corso agli interessi innati del ragazzo, quelli che si risvegliano in lui spontaneamente e trovano la loro espressione nelle varie attività di tipo manuale, intellettuale, estetico, sociale”. In quest'ottica numerosi sono gli studi e le metodologie realizzati per lo sviluppo della maturità personale e professionale.

Partendo da tali riflessioni il contributo presenta la metodologia ADPV quale strumento per orientare, gli adolescenti, nella progettazione del proprio percorso di vita personale e professionale.

The third of the 7 principles of the *Charte de la Lien* (1921) emphasize that “studies and, in general, living learning, must reflect the innate interests of adolescent, with regard to the factors that find their expression in the various manual, intellectual and aesthetic activities”. In this perspective, numerous studies and methodologies for *Career choice and development* have developed over the decades. Starting from these reflections, the present study intends to focus on the ADVP Methodology as a tool to recognize and guide each adolescent to the construction of his own personal life project in order to organize existence and identity.

Parole chiave: ADVP; maturità personale e professionale; identità.

Keywords: ADVP; career choice; identity.

1. Introduzione

Il 2021, anno di celebrazione del centenario dei *Principes de ralliement de la Ligue*, risultato del 1° convegno della *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, svoltosi a Calais nel 1921, può portare la ricerca educativa a confrontarsi con le proprie radici e a sperimentare pratiche didattiche che possano orientare i processi educativi e accogliere le sfide educative del nostro tempo.

Il terzo dei 7 principi chiariti nella *Charte de la Lien* evidenzia che “gli studi e, in generale, l'apprendimento del vivere, devono offrire un libero corso agli interessi innati del ragazzo, quelli che si risvegliano in lui spontaneamente e trovano la loro espressione nelle varie attività di tipo manuale, intellettuale, estetico, sociale, ecc.”. Tale principio viene ancor meglio tratteggiato alla fine del congresso di Nizza del 1932, nel secondo punto, in cui si rileva che l'educazione “deve essere concepita in modo da soddisfare le esigenze intellettuali ed emotive dei ragazzi con i più diversi caratteri e offrire loro la possibilità di esprimersi in ogni momento secondo le loro caratteristiche personali”.

In tale prospettiva si inseriscono gli studi e le metodologie per lo sviluppo della maturità personale e professionale dell'adolescente che nel corso dei decenni si sono sviluppati.

Il processo di maturità personale e professionale degli adolescenti comprende l'acquisizione di conoscenze, convinzioni e valori, l'esplorazione degli interessi che sono rilevanti per lo sviluppo degli interessi professionali, l'autoefficacia, le aspettative.

La maturità è la finalità naturale e l'obiettivo principale del processo di sviluppo professionale che si raggiunge in parte spontaneamente e in parte attraverso un lungo processo formativo durante il quale possono essere identificati nello studente dei comportamenti favorevoli al raggiungimento della maturità professionale. Tali comportamenti possono essere visti come indici della maturazione che permettono di stabilire il grado di maturità raggiunto ed un determinato livello di età cronologica.

Il processo di maturazione professionale durante l'adolescenza è frutto dell'interazione della struttura personale del soggetto con la famiglia, con la scuola, con il gruppo dei pari, e con i mezzi di co-

municazione sociale. Queste agenzie di socializzazione costituiscono un sistema di orientamento professionale che filtra le immagini del mondo del lavoro e le trasmette all'adolescente, il quale le confronta con l'immagine di sé che fino a quel momento si è formata, in buona misura grazie alle valutazioni ricevute dalle persone per lui significative (Zanniello, 2008). Se nella progettazione del proprio futuro professionale da parte dell'adolescente c'è adeguatezza tra le possibilità personali e quelle sociali, si dice che egli dimostra di porsi in modo maturo di fronte al problema della futura vita professionale.

La maturità professionale si consegue per mezzo di un lungo processo, durante il quale possono essere identificate nella persona dei comportamenti favorevoli per il suo raggiungimento. Tali comportamenti possono essere visti come degli indici della progressiva maturazione che permettono di stabilire il grado della maturità raggiunta ad un determinato livello di età cronologica (Poláček, 1991, 237).

Per giudicare, se un giovane ha raggiunto il grado di maturità sufficiente a prendere delle decisioni determinanti per la vita professionale futura, occorre rendersi conto prima del grado di maturità generale da lui raggiunto nell'affrontare i problemi della sua vita quotidiana, e cioè se è ancorato alla realtà vissuta, se sa stabilire relazioni interpersonali di comprensione e di collaborazione, se ha padronanza e sicurezza di sé nell'affrontare lo stress del lavoro e degli avvenimenti sociali, se ha coerenza d'azione e un sistema di valori personalmente vissuti.

In quest'ottica è facile comprendere quanto sia importante configurare l'orientamento come un intervento formativo a sostegno dell'adolescente che si prepara ad affrontare il problema del suo avvenire personale e professionale. Tra le varie metodologie per lo sviluppo professionale l'*Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP) dell'équipe dell'Università Laval (Quebec, Canada), sviluppata da Pelletier, Boujold & Noiseux alla fine degli anni 70' del secolo scorso.

A partire da tali riflessioni, il presente studio intende focalizzare l'attenzione sulla Metodologia ADVP quale strumento per riconoscere e orientare ogni adolescente alla costruzione del proprio progetto di vita personale in modo da potere attendere alle

trasformazioni della società che continuamente pongono in discussione abitudini consolidate e che esigono da ogni persona la riorganizzazione della propria esistenza e della propria identità.

2. La metodologia ADVP e la presa di decisione

Numerosi risultano gli studi e gli interventi effettuati negli ultimi decenni, non solo in Canada, che dimostrano la validità della metodologia ADVP. Diverse ricerche sono state realizzate, infatti, anche in Francia (Solazzi, 2004), in Svizzera (Thommen & Dirren, 1997), in Italia con Viglietti (1989, 1991), e in particolare in Sicilia è stata validata e ampiamente utilizzata da Zanniello (2008) e da Cappuccio (2003, 2009, 2013, 2015). L'ADVP riconosce le strutture di formazione quali mediatori strategici dei processi di sviluppo della maturità personale e professionale. L'ADVP si propone di guidare tale sviluppo e di mobilitare nello studente le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi.

Secondo i teorici dell'ADVP, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che la persona deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di azioni finalizzate all'orientamento verso la professione e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della storia di vita della persona.

Sul piano teorico, il metodo ADVP si basa sulla teoria decisionale di Tiedeman e O'Hara (1963), sul modello di sviluppo professionale di Super (1984) e sul modello di intelligenza di Guilford, per stabilire una relazione tra processi di sviluppo professionale e processi cognitivi.

Secondo Tiedeman e O'Hara, che situano il processo di decisione relativo alla carriera, nel contesto dello sviluppo globale della personalità, si possono distinguere, nel processo di scelta, due grandi fasi: "anticipazione e "realizzazione".

La fase di "anticipazione" è suddivisa in quattro stadi:	La fase di "realizzazione" è suddivisa in tre stadi:
<i>stadio di esplorazione</i> : nel quale possono essere considerati differenti mete	<i>stadio di "induzione"</i> : nel corso del quale la persona si impegna negli studi o in un lavoro e impara ad identificarsi con il nuovo ambiente
<i>stadio di cristallizzazione</i> : nel corso del quale la persona definisce i suoi valori, organizza e ordina le soluzioni che possono o non possono essere prese in considerazione	<i>stadio di "ri-formazione"</i> : dove pur accettando di lasciarsi influenzare dal nuovo ambiente, la persona cerca ugualmente di influire su esso in funzione delle proprie mete personali
<i>stadio di scelta</i> : quando si prende una decisione	
<i>stadio di chiarificazione</i> : nel corso del quale la persona dissipa i dubbi relativi alla giustezza della sua scelta	<i>stadio di integrazione</i> : nel corso del quale la relazione persona - ambiente si stabilizza

Tab. 1: modello di Tiedeman e O'Hara (1963)

Le fasi e gli stadi del processo sembrano concettualmente validi, ma l'ordine secondo cui essi sono affrontati è suscettibile di variazione a seconda degli individui e delle circostanze (Bujold, 1984).

Secondo la teoria dello sviluppo professionale di Super, il soggetto organizza il suo evolversi professionale in base all'immagine che ha di sé nei vari stadi del suo sviluppo; ciò gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una sintesi delle varie esperienze che lo porta a tradurre l'immagine di sé in termini professionali.

Super propone il concetto di maturità professionale come costrutto fondamentale nello studio dello sviluppo professionale: un processo continuo e dinamico, che va dall'infanzia alla vecchiaia, il cui svolgimento è generalmente ordinato e prevedibile.

Sulla base dei risultati delle ricerche svolte per circa quarant'anni Super e i suoi collaboratori (1957, 1963, 1990, 1994) sono arrivati a individuare cinque stadi della vita professionale (crescita, esplorazione, stabilizzazione, mantenimento e declino) validi per le quattro fasi principali della vita (adolescenza, giovinezza, adultità, vecchiaia); conseguentemente hanno determinato i compiti evolutivi corrispondenti:

Panel 7 | Giuseppa Cappuccio

	ADOLESCENTE	GIOVANE	ADULTO	ANZIANO
CRESCITA	Acquisisce un'immagine di sé reale	Apprende a confrontarsi armoniosamente con gli altri	Accetta i suoi limiti	Si impegna in attività non professionali
ESPLORAZIONE	Si informa sulle possibilità	Cerca di trovare il lavoro che desidera	Cerca di risolvere i problemi nuovi	Si informa sulle nuove attività
STABILIZZAZIONE	Comincia a progettare la propria formazione	Si installa/inse-dia in un posto fisso	Acquisisce delle nuove competenze	Fa quelle cose che voleva fare da tanto tempo
MANTENIMENTO	Verifica la sua scelta professionale	Protegge il proprio posto di lavoro	Combatte le difficoltà	Conserva ciò che ama fare
DECLINO	Dedica meno tempo agli hobby	Pratica sempre meno gli sport	Si concentra sulle attività essenziali	Riduce le sue ore di lavoro

Tab. 2: Modello di Super (1957)

Nel modello di Guilford (1967) e Guilford - Hoepfner (1971) l'intelligenza è un insieme di 5 contenuti (uditivi, simbolici, semantici, comportamentali), di 5 operazioni (di valutazione, di produzione convergente, di produzione divergente, di memoria e di cognizione), di 6 prodotti (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni). Guilford e Hoepfner (1971) definiscono le operazioni come i processi psicologici individuabili nell'ambito dell'attività cognitiva, come i principali tipi di attività intellettuali, ciò che la mente fa con i materiali di informazione discriminati; i contenuti come ampie classi o tipi di informazioni discriminate dalla mente; i prodotti come forme che l'informazione assume nel processo di elaborazione da parte della mente.

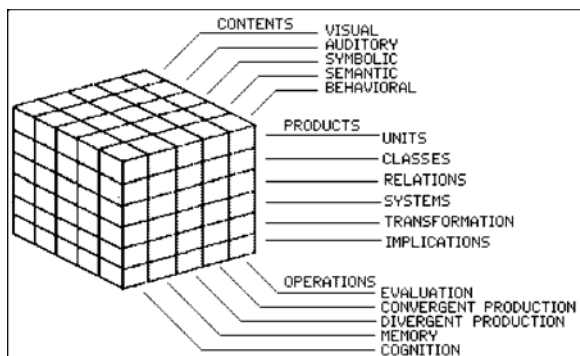


Fig. 1: Modello dell'Intelligenza di Guilford (1967)

Dalla combinazione di operazioni, contenuti e prodotti derivano teoricamente ben 120 abilità intellettuali; di esse Guilford e Hopfner (1971) ne hanno individuato sperimentalmente 98, e con l'analisi fattoriale, le hanno raggruppate in quattro tipi di pensiero: il pensiero creativo, il pensiero concettuale-categoriale, il pensiero valutativo e il pensiero implicativo. Nel metodo ADVP i tipi di pensiero di Guilford sono stati messi in rapporto con i compiti evolutivi di Super.

I ricercatori dell'Università Laval individuano, infatti, quattro compiti evolutivi che l'adolescente dovrebbe compiere per giungere alla fine ad una scelta professionale matura: *esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione*. Le abilità coinvolte nello svolgimento dei compiti sono rispettivamente quelle del pensiero creativo, del pensiero concettuale-categoriale, del pensiero valutativo e del pensiero implicativo (Guilford, 1967).

Le singole attività e le loro espressioni, raggruppate in compiti, sono considerate all'interno di uno schema logico di apprendimento ma non indicano una successione temporale. I compiti indicano delle manifestazioni distinte che possono essere successive, ma che a volte agiscono simultaneamente e a volte, pur agendo secondo una successione, agiscono in un ordine diverso da quello prestabilito.

La peculiarità del metodo ADVP sta nell'associazione delle abilità mentali di Guilford con i compiti di sviluppo professionale di

Super e nella proposta delle modalità operative di attivazione di tali abilità per il raggiungimento della maturità professionale. Si ritiene che attivando le abilità mentali del pensiero creativo, categoriale, valutativo ed implicativo – nello svolgimento, rispettivamente, di compiti di esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione – si possa promuovere, nel caso specifico dell'adolescente, lo sviluppo del processo evolutivo – attraverso le tappe, rispettivamente, della scoperta, della classificazione, della valutazione e della sperimentazione –, che sfocia nella scelta matura del proprio futuro professionale.

I numerosi risultati dei ricercatori, che hanno sperimentato il metodo ADVP, hanno dimostrato che all'inizio dell'adolescenza la maturità professionale poggia essenzialmente sulla capacità di esplorazione. Le ricerche che riguardano il comportamento esplorativo in generale (Berlyne, 1960; Fiske-Maddi, 1961; Nusbaum, 1965; Lester, 1968; Maslow, 1969) e sull'esplorazione professionale in particolare (Jordan, 1963) rivelano che l'esplorazione è un'attività complessa, che dipende da un certo numero di attitudini e abilità; colui che esplora deve osservare, essere capace di giudizio, formulare delle inferenze, interpretare l'informazione.

Il pensiero creativo gioca un ruolo considerevole nell'esplorazione, nel senso che la persona che esplora è portata a sperimentare, a investigare, a formulare delle ipotesi che riguardano l'oggetto e le modalità di ricerca; la novità, la complessità, l'incongruenza sono delle variabili suscettibili di provocare l'esplorazione; l'attività creativa può costituire per la persona un modo per soddisfare il suo bisogno di varietà e stimolazione. Secondo Guilford e Hoepfner (1971), Guilford (1983) e in studi e ricerche successivi (Park, Youngshin Chun & Lee, 2016; Barlow, 2000; Ward, Smith & Finke, 1999) l'analisi delle dimensioni del pensiero creativo quali la penetrazione, la sensibilità ai problemi, la fluidità e la flessibilità (queste ultime due dimensioni favoriscono la ricchezza e la diversità nella ricerca delle informazioni) giocano un ruolo preminente nel compito dell'esplorazione.

L'insieme dei risultati riguardanti i legami tra le abilità dell'esplorazione professionale e i processi cognitivi portano un sostegno reale all'ipotesi secondo la quale il pensiero creativo gioca un ruolo più si-

gnificativo rispetto alle altre modalità di pensiero sviluppate dal metodo ADVP.

3. Conclusioni

La metodologia ADVP, per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale, è costituita da una serie di interventi tendenti a promuovere negli alunni lo sviluppo delle abilità e degli atteggiamenti ritenuti necessari per affrontare e superare i compiti evolutivi che essi devono assolvere per completare il proprio sviluppo.

La diffusione che questa metodologia di attivazione dello sviluppo personale e professionale ha assunto, in Canada e in vari Paesi dell'Europa, non deriva unicamente dalla novità dei punti di vista sul processo di maturazione professionale, ma anche dal fatto che essa permette all'insegnante di innovare, di inventare e di realizzare operativamente una nuova prassi di orientamento nella scuola, valorizzando le sue competenze didattiche.

L'ADVP offre agli adolescenti la possibilità di sviluppare quelle abilità di base che consentiranno loro di autogestirsi nelle numerose e diverse scelte che dovranno effettuare nella vita sociale e lavorativa, in modo da dare al loro "divenire uomo" il senso della responsabilità e dell'impegno tipico dei membri attivi nella società. Per questo motivo esso è stato proposto per l'educazione alla saggezza durante l'età adolescenziale.

Riferimenti bibliografici

- Barlow, M. C. (2000). *Guilford's Structure of the Intellect*. Illinois: The Creativity Institute.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bujold, C. (1984). Analyse opératoire des comportements vocationnels dans le contexte du modèle de J.P. Guilford: données empiriques. In D. Pelletier & C. Bujold. *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 76-95). Morin, Québec: Université del Laval. .
- Cappuccio, G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale

- e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello, *Didattica Orientativa* (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Cappuccio, G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (ed.), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 123-138). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cappuccio, G. (2012). Advp technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *Rem - Research on Education and Media*, 4, 1, 85-96.
- Cappuccio, G. (2015). L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel per un'educazione inclusiva. In S. Ulivieri e M. Tomarchio, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Fiske, D. W., & Maddi, S. R. (1961). *Functions of varied experience*. Chicago: Dorsey Press.
- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*, New York-San Francisco-Toronto-London-Sydney: McGraw-Hill Book Company.
- Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Lester, D. (1968). The effect of fear and anxiety on exploration and curiosity: Toward a theory of exploration. *The Journal of general psychology*, 79(1), 105-120.
- Maslow, A.H. (1969). The need to know and the fear of knowing. In Lester, David (Ed.), *Explorations in exploration: Stimulation seeking: An enduring problem in psychology* (pp. 199-217). New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Nusbaum, K. M. (1965). *Differential novelty, complexity and affective stimulation as variables in exploratory behavior* (Doctoral dissertation), 25 (12, Pt. 1), 7395.
- Park, N. K., Youngshin Chun, M. & Lee, J. (2016). Revisiting Individual Creativity Assessment: Triangulation in Subjective and Objective Assessment Methods, *Creativity Research Journal*, 28, 1, 1-10.
- Pelletier, D., Bujold, C. & Noiseux, G. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw-Hill.
- Poláček, K. (1991). Un manuale per l'uso di un questionario sulla maturazione professionale. *Orientamento scolastico e Professionale*, 4, 236-275.
- Solazzi R. (2004). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. *L'indécis*, 52-86.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper e Row.

- Super, D. E. (1963). *Occupational Psychology*. California: Wadsworth Publishing.
- Super, D. E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1984). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks. *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks. *Career Choice and Development* (pp. 197-261, 2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Thommen, E., & Dirren, M. (1997). Éducation des choix: une expérience suisse. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26(4), 483-504.
- Tiedeman, D. & O'Hara, R. (1963). *Career development choice and adjustment*. New York: College Board.
- Viglietti, M. (1989). Orientamento ed auto-etero responsabilizzazione personale. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, 143-158.
- Viglietti, M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (A.D.V.P.). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento Scolastico e Professionale*, XXXI, 3, 129-146.
- Ward, T. B., Smith S.M. & Finke, R.A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp189-212). New York: Cambridge University Press.
- Zanniello G. (ed.) (2008). *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.



Finito di stampare
MARZO 2022

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it