RicercAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

APPROFONDIMENTO

RICERCA

INNOVAZIONE



Volume12
numero
2
DICEMBRE
2020
RIVISTA
SEMESTRALE

prase

numero
2
Vol. 12
RIVISTA SEMESTRALE

RicercAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Dicembre 2020

EDITORS
Claudio Girelli
Maria Arici

ASSISTANT EDITOR
Alessia Bevilacqua



RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Ricercazione has been accredited by the National Agency of Evaluation of the University System and Research as a Scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy; Teaching Methods, Special Education, Educational Research.

Editors

Claudio Girelli - Università di Verona
Maria Arici - IPRASE

Assistant Editor

Alessia Bevilacqua

Editorial Management

Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale, Michela Chicco, Debora Cristanelli, Ludowica Dal Lago, Anita Erspamer Luca Ghirotto, Alma Rosa Laurenti Argento, Francesca Lavagna, Cinzia Maistri, Luca Odini, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Chiara Tamanini, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

National Scientific Board

Gabriella Agrusti - LUMSA University, Roma
Annamaria Ajello - Sapienza University, Roma
Federico Batini - University of Perugia
Guido Benvenuto - Sapienza University, Roma
Giovanni Bonaiuti - University of Cagliari
Paolo Calidoni - University of Parma
Mario Castoldi - University of Torino
Lucio Cottini - University of Urbino
Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano
Ettore Felisatti - University of Padova
Franco Fraccaroli - University of Trento
Patrizia Ghislandi - University of Trento
Dario Ianes - Free University of Bozen-Bolzano
Matteo Lancini - Istituto Minotauro, Milano
Angelo Lascioli - University of Verona
Piero Lucisano - Sapienza University, Roma
Michela Maschietto - University of Modena-Reggio Emilia
Luigina Mortari - University of Verona
Elisabetta Nigris - University of Milano Bicocca
Elena Nuzzo - University of Roma 3
Loredana Perla - University of Bari
Emilia Restiglian - University of Padova
PierCesare Rivoltella - Catholic University, Milano
Alessandro Rosina - Catholic University, Milano
Franca Rossi - Sapienza University, Roma
Francesco Sabatini - Accademia della Crusca
Paolo Sorzio - University of Trieste
Pierpaolo Triani - Catholic University, Piacenza
Roberto Trinchero - University of Torino
Ira Vannini - University of Bologna
Paola Venuti - University of Trento
Renata Viganò - Catholic University, Milano

International Scientific Board

Daniela Acquaro - The University of Melbourne (Australia)
Adula Bekele Hunde - Jimma University (Ethiopia)
Luca Consoli - Radboud University (Netherlands)
Michael D. Burroughs - California State University (USA)
Eduardo Garcia Jimenez - Sevilla University (Spain)
Michael Schratz - University of Innsbruck (Austria)
Gerry MacRuairc - NUI Galway University (Ireland)
Dolf Van Veen - Windesheim University (Netherlands)

Principal Contact

Maria Arici, IPRASE
Phone: +39 0461 494382
maria.arici@iprase.tn.it

Support Contact

Sonia Brusco IPRASE
Phone: +39 0461 494379
sonia.brusco@iprase.tn.it

Director Manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Six-monthly Journal published twice a year.
© 2019 Provincia autonoma di Trento Editore
Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.
ISSN: 2036-5330

Fondato nel 1990, l'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE)* è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, previsto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3. Opera secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e *s.m.* e sulla base di un proprio Regolamento che ne definisce l'ordinamento e le funzioni (D.P.P.3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e *s.m.*). Al fine di assicurare l'efficacia delle proprie iniziative, l'Istituto agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale Istruzione e Cultura, l'Assessorato provinciale all'Istruzione e attiva cooperazioni e accordi con Enti operanti nell'ambito della ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale, anche d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca e con le Agenzie ad essi collegate.
La mission di IPRASE consiste nella promozione e realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative e di iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica. Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni. Vengono definite sulla base di un "Piano strategico", messo a punto da un apposito *Comitato Tecnico scientifico*, e riguardano il capitale professionale delle scuole della provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione indispensabile per affrontare il futuro. L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'attuazione di studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile.
Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti, del personale ATA e AE delle Istituzioni scolastiche provinciali, l'Istituto opera di concerto con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti presenti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali,...).
Attraverso specifici progetti di ricerca, di base e applicata, IPRASE esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti anche nel quadro del testing nazionale e internazionale e supporta il monitoraggio dell'innovazione didattica.
Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle pratiche efficaci, l'Istituto raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento nonché gli esiti delle indagini, condotte dai propri team di ricerca, rendendoli pubblici anche attraverso la rivista *RicercAzione.*

IPRASE

Comitato Tecnico-Scientifico

Renato Troncon *(Presidente)*
Elia Bombardelli
Lucia Rigotti
Matteo Taufer
Roberto Trolli

Direttore
Luciano Covi

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

Founded in 1990, the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation (IPRASE) is an agency of the Autonomous Province of Trento, as envisaged by art. 33 of L.P. June 16, 2006, n. 3. The Institute operates in line with art. 42 of L.P. August 7, 2006, n. 5 and subsequent a mendments and on the basis of its own Regulations that define its organisation and functions (D.P.P. April 3, 2008 n.10-117/Leg. and subsequent amendments).
In order to ensure the effectiveness of its initiatives, the Institute works in agreement with the Provincial Department of Education and Culture, the Provincial Office of Education. Moreover, it actively cooperates with agencies and bodies operating in the field of educational research both nationally and internationally, also in agreement with the Ministry of Education, the Ministry of University and Research and their related Agencies.
The mission of IPRASE consists in the promotion and implementation of activities related to research, experimentation, documentation, study and in-depth analysis of educational and training issues and initiatives to support educational innovation and school autonomy.
The Institute's work agenda, committed to building education for the future with a view to contributing, along with schools, to preparing tomorrow's generation today, derives and develops through models of cooperation with educational professions, local communities, and the business and trade world.
This agenda is defined based on a "Strategic Plan", developed by a special Technical and Scientific Committee. The agenda mainly focuses on the professional capital of the Province's schools, the development of scientific knowledge about learning processes and their organisation and the promotion of innovation, which is essential to face the future.
The focus on the world of learners is promoted also through the implementation of studies and research on educational, cultural and social aspects of the youth community.
For the continuous professional development of teachers, managers, ATA staff and AE staff of the Provincial educational institutions, the Institute works together with schools and all the actors in the field (schools, professional associations, academic and cultural institutions, ...).
Through specific basic and applied research projects, IPRASE explores new emerging issues, monitors and analyses teaching practices, develops assessment procedures on the quality of students' learning also in the framework of national and international testing systems and supports the monitoring of teaching innovation.
In order to promote the knowledge, sharing and dissemination of effective practices, the Institute collects and makes available the documentation relating to teaching and learning processes as well as the results of the research works carried out by its research teams, making them public also through the journal RicercAzione.

IPRASE

Scientific Technical Board

Renato Troncon *(President)*
Elia Bombardelli
Lucia Rigotti
Matteo Taufer
Roberto Trolli

Director Manager
Luciano Covi

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

9 **EDITORIALE / EDITORIAL**

Claudio Girelli e Maria Arici
Ritornare a parlar di scuola… sul serio, per favore!
Talking again about schools … but seriously this time!

21 **RICERCHE / RESEARCH**

23 Pietro Lucisano, Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Simone Virdia
Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti
Emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic. Looking at the local and national experience of teachers

47 Federico Batini, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Giulia Toti, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar, Sara Gabrielli, Irene Stanzione,Chiara Dalledonne Vandini, Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola, Rosa Vegliante, Arianna L. Morini, Lucia Scipione
Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19
A model for the analysis of open questions in the national SIRD survey on remote education during the Covid-19 emergency

73 Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi
Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti
A description of remote education and of professional learning related to this experience. The point of view of teachers

101 Valentina Pagani, Franco Passalacqua
"Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro". L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti
"We had to change job overnight". Teachers' voices on the experience of remote education teachers and of innovation in teaching: the Resolving Robots "case"

117 Maria Cristina Veneroso, Maria Soria, Mattia Oliviero, Maria Arici
La scuola non si ferma… ma dove stiamo andando?
Education does not stop… but where are we going?

143 Zoran Lapov
In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni
Remote education with recent immigrant pupils: practices, solutions, relations

169 Silvia Gabrielli, Valeria Donisi, Silvia Rizzi, Sara Carbone
Promuovere la resilienza con un approccio sistemico: l'esperienza del progetto UPRIGHT nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Trento
Promoting resilience with a systemic approach: the experience of the UPRIGHT project in lower secondary schools in the province of Trento

181 Cristina Vedovelli
Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: concetti, azioni, indicatori e strumenti
A model to assess the impact of educational interventions on educational poverty in early childhood: concepts, actions, indicators and tools

207 Cristiana De Santis, Giorgio Asquini
L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento
The Self-Assessment of DADA Schools: RAV reports between Key Competences and Learning Environment

225 Elisabetta Nigris, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini
Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI
Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI's perspective

239 Bill Rogers
An introduction to an inclusive framework model for behaviour leadership, management and discipline
Costruire una comunità di apprendimento accogliente: introduzione a un modello inclusivo di leadership

255 **ESPERIENZE E RIFLESSIONI** / EXPERIENCES AND REFLECTIONS

257 Dalle Linee guida 2020 del Ministero dell'Istruzione
Valutare *per* l'apprendimento

261 Dal documento della SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)
Per una scuola inclusiva anche in emergenza

267 Ira Vannini
Un ponte tra ricerca e formazione. L'attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante)

269 Samuele Antonini, Pietro Di Martino
Didattica della matematica: dalla ricerca universitaria occasioni di sviluppo professionale. Le iniziative di UMI-CIIM e AIRDM

271 Franco Bolondi
Wunderkammer. La stanza delle meraviglie nella scuola dell'Infanzia e Nido 'Mamma Mara' di San Polo d'Enza

277 Michele Ruele
La letteratura contemporanea a scuola. Un progetto per recuperare gli ultimi cinquant'anni, grandi assenti nei programmi svolti

283 Domenico Buscaglia
A piccoli passi… attraverso facebook e youtube. L'esperienza di un CPIA: alfabetizzare in italiano L2 con video autoprodotti

289 **RECENSIONI** / REVIEWS

291 Valeria Damiani
Promuovere le competenze per una cultura democratica a scuola
Il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* del Consiglio d'Europa

295 Marco Roncalli
Dal "Patto educativo globale" all'enciclica "Fratelli tutti"
Alcune segnalazioni librarie per approfondire

299 Luca Odini
Meditate che questo è stato
Recensione del numero monografico della rivista *La ricerca*, Loescher, Torino, 2019

303 Alberto Agosti
Musicisti in cattedra sullo schermo cinematografico
Una breve rassegna con note pedagogico-didattiche

EDITORIALE

Ritornare a parlar di scuola… sul serio, per favore!

In questi mesi si è parlato molto di scuola, sulle pagine dei giornali e nei dibattiti televisivi, nelle conversazioni quotidiane e nelle dichiarazioni dei politici. Ma come?

Banchi a rotelle, organico carente nelle scuole a inizio d'anno, misure di distanziamento sociale, didattica a distanza o in presenza, sono stati tra i temi più trattati; certamente importanti, ma viene da domandarsi se la sostanza, se le vere questioni siano queste. Le strutture (spazi e arredi), la disponibilità del numero di docenti necessari, le regole sanitarie che ridisegnano lo stare a scuola, la dotazione informatica, la didattica in presenza e la DaD sono temi ineludibili in questo momento, necessari, ma, verrebbe da dire, non sufficienti.

Andare oltre

Le crisi non insegnano nulla in sé, ma irrompono nel nostro modo di vivere destrutturandolo e mettendo sotto la lente d'ingrandimento ciò che davamo per scontato, ovvio. Per questo portano con sé la possibilità di interrogarci sul senso di ciò che facciamo per immaginare un dopo che non sia la semplice riproposizione del prima, ma possa inserire nel quotidiano ciò che si è riusciti a cogliere come essenziale. È una possibilità, non una certezza. Si può parlare molto di scuola, ed è meglio che non parlarne, ma fermarsi agli arredi, al numero di docenti, alle regole sanitarie, all'uso della DaD significa sprecare un'occasione restando sulla superficie delle questioni. Non basta infatti parlare di cambiamenti se questi non sono davvero orientati a un miglioramento rispetto alle questioni che sostengono e promuovono l'esperienza scolastica.

La scuola e gli insegnanti ci sono

Un fatto è risultato chiaro in questo anno 2020: le scuole e gli insegnanti ci sono. Le ricerche, tra tutte quella nazionale condotta dalla SIRD e da diverse associazioni professionali[1], hanno rilevato la disponibilità dei docenti a mettersi in gioco reinventandosi. Sia pur in un quadro con luci e ombre che suggerisce elementi di riflessione a diversi livelli[2], le condizioni che hanno reso possibile questa risposta sono riassumibili nel ritrovarsi con i colleghi in un contesto di comunità di pratica fortemente caratterizzato in termini di supporto reciproco e di ricerca/formazione professionale[3]. Infatti, a livello dei docenti la possibilità di risposta positiva si è verificata nei contesti caratterizzati da una forte leadership educativa, non solo

1. 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*, *17*(36), pp. 3-25. In questo numero viene presentato anche un primo approfondimento della parte qualitativa della ricerca SIRD e il confronto tra i risultati trentini e quelli nazionali. Inoltre trovano spazio anche altre interessanti ricerche.
2. Girelli, C. & Arici, M. (2020). *Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19*. RicercAzione, *12*(1); pp. 9-14.
3. Asquini, G. (eds.) (2019), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

da parte dei dirigenti scolastici, ma trasversale, e da una professione alimentata dalla formazione, sia iniziale che continua.

Contesto scolastico vissuto come comunità professionale[4] e formazione a sostegno di una professionalità caratterizzata da un atteggiamento riflessivo e di ricerca[5]: è questo quanto è emerso di positivo, che costituisce però un 'già e non ancora', una situazione che va costantemente sostenuta e promossa a livello personale, di singola istituzione scolastica e di sistema[6].

Come prima non basta

Attualmente siamo ancora in una situazione sanitaria di emergenza. Il desiderio di uscirne fa sperare in una ritrovata normalità che ristabilisca le condizioni pre-pandemia. È auspicabile, ma quando si tratta di educazione è corretto domandarsi se questo possa bastare.

Un motivo di riflessione recente ci viene dal Rapporto della Commissione UE "Education and training monitor 2020"[7], pubblicato a novembre, che analizza come l'educazione e la formazione si stiano sviluppando nell'UE e nei Paesi membri. Lo scopo è quello di promuovere sistemi educativi in grado di offrire a tutti i cittadini europei *'the best start in life'*. L'Italia è sotto la media UE in diversi ambiti analizzati: competenze in lettura, matematica e scienze, abbandono scolastico, livello di istruzione terziaria, transizione al mondo del lavoro, istruzione degli adulti. I dati riportati vanno letti e interpretati a diversi livelli (nazionale e locale, ordini di scuola, ruoli professionali), certamente però non ci si può accontentare di uscire dall'emergenza ritornando alla normalità di prima. Non basta.

A cosa serve la scuola?

Per comprendere come cambiare, è sempre utile mantenere aperta la domanda sul dove si vuole andare. A che cosa serve la scuola? È una di quelle domande da tenere continuamente aperte perché ogni risposta è parziale e chiede di essere riattualizzata, a livello di riflessione scientifica e politica, ma anche di docenti che operano con un gruppo di studenti, di singole professionalità della scuola, nonché di genitori.

Gli orientamenti espressi nei documenti europei e nelle indicazioni nazionali ai vari ordini di scuola[8] sono chiari: formare persone in grado di partecipare attivamente e responsabilmente alla costruzione del proprio contesto di vita.

A livello internazionale, in un rapporto UNESCO[9], Delors sintetizzava, come compito della scuola del secondo millennio, il promuovere negli studenti un *apprendere ad apprendere* e un

4. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
5. Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
6. La formazione iniziale e in servizio dei docenti costituisce un elemento strategico per la qualità dell'esperienza scolastica; senza rispondere a questa esigenza, iniziare la scuola con le cattedre coperte costituisce una condizione organizzativa importante, ma non è certamente sufficiente per assicurare la qualità formativa dell'esperienza scolastica.
7. Il Rapporto è interamente accessibile in https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library_it. I dati italiani sono disponibili nel vol. 2 pp. 175-185.
8. Ad es. MIUR *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione* (2012). Documenti programmatici relativi al secondo ciclo di istruzione: MIUR *Indicazioni nazionali per i licei* (2010) e MIUR *Linee guida per il triennio degli istituti tecnici e professionali* (2012).
9. Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

apprendere a fare, vista l'insufficienza, di fronte alla complessità, di un semplice imparare contenuti, ma anche il sostenere la crescita personale (*apprendere ad essere*) e sociale (*apprendere a convivere*) degli studenti.

Quali competenze formare?

L'orientamento per una scuola che promuova competenze è condiviso.

Resta l'impegno, non facile e non immediato, di tradurlo nella quotidianità scolastica, così come l'impegno di lasciarsi interrogare dalla realtà nell'approfondire le dimensioni delle competenze indicate e nell'individuarne di nuove.

L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha evidenziato come la situazione sanitaria richieda alle persone, a livello dei singoli e sociale, competenze per vivere in una situazione così fortemente critica senza farsi destabilizzare e innescare processi sociali disgregativi. Sono riflessioni che, come adulto, ognuno di noi è chiamato a fare per non restare sulla superficie di questa emergenza, limitandosi ai numeri e agli aspetti sanitari senza considerare l'impatto di tutto questo sulle persone e sulla qualità delle relazioni.

Come persone impegnate nel lavoro educativo, tutto ciò ci interroga sul come aiutare gli adulti e gli studenti a convivere con la situazione senza lasciarsi 'deformare' da questa quotidianità così pesantemente stravolta.

Un contributo a riflettere in questa direzione può venire da una recente pubblicazione dell'OMS 'Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide'[10] che si propone di contrastare il disturbo post traumatico da stress. Non si tratta di medicalizzare i comportamenti di difficoltà che emergono con sempre maggiore frequenza, ma di interrogarsi su come aiutare i bambini e i ragazzi nella quotidianità dell'esperienza formativa scolastica a maturare le dimensioni necessarie a integrare le competenze di cittadinanza attiva per vivere e convivere in una normalità caratterizzata da situazioni traumatiche e stressanti[11]. È un compito che non appartiene alla scuola, se la si pensa come trasmettitrice di contenuti. Si tratta invece di un compito possibile e ineludibile per una scuola che, attraverso i suoi strumenti culturali, si pone la domanda di quali competenze siano utili a interpretare la realtà, a vivere in essa promuovendone la dimensione inclusiva.

Quale apprendimento promuovere?

Una scuola, un docente in grado di accogliere questa sfida deve porsi alcune domande e assumerle come criteri orientativi del proprio agire:

- Quale modalità di apprendimento si considera e si promuove?
- Quale scopo e quali forme assume la valutazione?
- Quale didattica proporre?

Partiamo dalla prima domanda.

10. OMS (2020). *Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide*. Retrieved from https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927. È disponibile anche la traduzione in italiano curata dalle Università di Enna Kore e di Verona.
11. Cfr. Cahill, H., Davand, B., Shlezinger, K., Romei, K. & Farrelly A. (2020). Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency, *RicercAzione*, *12*(1), pp. 23-38.

Un apprendere che apre e sostiene un *habitus* utile a promuovere un atteggiamento *long life learning* non può certo basarsi sulla memorizzazione e riproduzione di nozioni. Ci vuole ben altro. La ricerca sull'apprendimento ha offerto preziosi contributi al riguardo. In una pubblicazione del progetto ILE (*Innovative Learning Environments*) dell'OECD-CERI, De Corte[12] sintetizza le principali caratteristiche della prospettiva sociocostruttivista sull'apprendimento efficace nell'acronimo CSSC: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*).

Valutare perché e come

Passiamo alla seconda domanda.

La valutazione è un'azione spesso fraintesa, con la quale ci si rapporta con difficoltà. Forse perché si vuole ridurla a una lettura univoca, dove si appiattiscono i significati e si confondono i piani. In particolare è utile richiamare come la verifica non coincida con la valutazione, come l'azione di valutare richieda il riferimento a dei criteri e non possa essere ridotta a mero calcolo quantitativo, ma soprattutto come la valutazione risponda a diversi scopi e non si limiti alla sola valutazione degli apprendimenti[13].

In riferimento alla valutazione degli apprendimenti degli alunni, la recente emanazione delle '*Linee guida sulla formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria'*[14] costituisce un importante contributo alla crescita della pratica professionale. In esso viene affermato come la valutazione debba assumere una funzione formativa fondamentale dove 'l'ottica è quella della valutazione per l'apprendimento'. L'orizzonte nel quale si colloca e prende senso il valutare diventa l'accompagnare i processi di sviluppo di ognuno innestando anche processi utili ad 'adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato'. Ricentrato lo scopo prevalente di sostegno allo sviluppo del singolo e non di controllo dell'apprendimento, occorre ricercare una coerenza con esso rispetto alle pratiche. Riguardo agli strumenti e ai modi, ci possono essere variazioni in relazione alle età degli alunni e ai diversi oggetti da valutare, ciò che però non va tradita è l''anima' formativa della valutazione.

Quale didattica proporre?

Veniamo infine alla terza domanda.

La didattica è il cuore dell'esperienza scolastica. La sua qualità.

Per questo ritornare a parlare di scuola non può restare in superficie e ridursi a slogan.

Il dibattito sulla scuola in presenza o a distanza è fuorviante se resta a questo livello. In questo confronto certamente il richiamo all'insostituibilità della relazione è importante, come lo è l'integrarla con nuovi strumenti, ma il problema resta: non basta la relazione, come non bastano gli strumenti.

12. De Corte, E. (2010). *Historical Developments in the Understanding of Learning* (pp. 35-68) in OECD-CERI Progetto ILE. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. Tra i contributi italiani più recenti in chiave didattica si segnala Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
13. Cfr. Castoldi M., (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci: Roma.
14. Alcuni estratti del documento sono riportati nella sezione 'Esperienze e riflessioni' di questo numero della rivista.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Occorre una didattica di qualità perché l'esperienza scolastica dispieghi per ognuno tutte le sue potenzialità formative.

Sarebbe semplicistico voler offrire una definizione della qualità della didattica. La didattica non è una teoria da applicare, ma una pratica da condurre in dialogo costante tra sapere teorico, sapere professionale e realtà, per trovare nelle singole situazioni l'azione maggiormente adatta al 'fiorire' delle potenzialità di ognuno e di tutti.

Come singoli docenti e come comunità professionale e di ricerca, interrogarsi sulla qualità della propria didattica è forse una di quelle questioni da porsi continuamente e da lasciare sempre aperte, quale criterio orientativo dell'agire.

- Promuovere le competenze necessarie a una formazione che consenta a ognuno di sviluppare le proprie potenzialità e di contribuire a una società inclusiva.
- Sostenere una qualità dell'apprendimento utile a collocarsi in modo attivo e cooperativo nei confronti degli altri e della realtà.
- Rivalutare la dimensione educativa delle relazioni nella prospettiva della cura[15] e dell'incoraggiamento[16].
- Risignificare l'azione del valutare nell'orizzonte del 'dare valore' per favorire lo sviluppo e l'accompagnamento di ciascuno.

Queste potrebbero già essere direzioni di senso interessanti per interrogare la quotidianità del fare scuola come del fare ricerca.

Oltre agli altri interessanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni", tra cui segnaliamo in particolare le recentissime e già citate Linee guida del Ministero dell'Istruzione sulla valutazione periodica e finale nella scuola primaria e le Linee di indirizzo della SIPeS per una scuola inclusiva, e in aggiunta alle stimolanti segnalazioni della sezione "Recensioni", sottolineiamo la ricchezza e lo spessore degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche".

Il primo articolo, di Pietro Lucisano *et al.*, è focalizzato sulla comprensione dell'esperienza di didattica in emergenza vissuta dagli insegnanti delle scuole trentine a partire, come già precedentemente accennato, dai dati raccolti a livello italiano dalla SIRD e da diverse associazioni professionali.

Strettamente collegato a questo contributo è il secondo, in cui Federico Batini *et al.* descrivono la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati qualitativi della ricerca SIRD, presentandone la struttura categoriale emersa e illustrando i punti di forza e di debolezza della DaD, le difficoltà riscontrate dagli studenti, nonché i commenti e le riflessioni degli insegnanti interpellati.

L'articolo di Elisabetta Nigris *et al.* fornisce un approfondimento qualitativo dell'esperienza professionale di insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado durante il periodo di DaD, esplorando in particolare l'impatto formativo di tale esperienza in relazione ai diversi profili professionali degli insegnanti e al ruolo del contesto lavorativo.

Anche Valentina Pagani e Franco Passalacqua forniscono nel loro contributo un approfon-

15. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
16. Franta, H. & Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

dimento qualitativo dell'esperienza di DaD vissuta da 12 insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, esplorando il loro punto di vista, con particolare attenzione alle ricadute sugli apprendimenti professionali.

Maria Cristina Veneroso *et al.* illustrano i risultati di un questionario online, elaborato nell'ambito di una ricerca-azione promossa da IPRASE e proposto a livello nazionale, rivolto ai docenti di scuola primaria con l'obiettivo di cogliere quali siano state le loro percezioni nell'esperienza di DaD, ponendo un'attenzione particolare ad alcuni aspetti derivanti dagli studi delle Neuroscienze e al tema dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento.

Zoran Lapov, sullo sfondo di un'esperienza interculturale maturata a Firenze, approfondisce le dinamiche dell'azione didattica a distanza con alunni di recente immigrazione per approdare ai risvolti verificatisi sul piano relazionale e offrire un apporto alla riflessione pedagogica sui processi formativi in contesti d'emergenza e alla modellizzazione dei rispettivi paradigmi operativi.

L'articolo di Silvia Gabrielli *et al.* presenta obiettivi e strumenti metodologici impiegati dal progetto europeo UPRIGHT, basato sulla co-creazione ed erogazione di un programma formativo sulla resilienza mentale, per promuovere una cultura del benessere psicologico nelle comunità scolastiche della scuola secondaria di primo grado.

Cristina Vedovelli cerca di rispondere nel suo contributo ai quesiti fondamentali della valutazione d'impatto, proponendo un possibile modello applicabile ai programmi di contrasto alla povertà educativa e delineando un percorso operativo che, dall'individuazione di un costrutto-guida, accompagni nella strutturazione di un modello logico del cambiamento che specifichi dimensioni di analisi, indicatori e approcci di misurazione.

L'articolo di Cristiana De Santis e Giorgio Asquini considera l'uso del RAV (Rapporto di Autovalutazione) nel contesto di quattro scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) attraverso un'analisi specifica sull'autovalutazione svolta in due periodi successivi, considerando l'evoluzione dei punteggi e delle relative riflessioni riportate nei RAV.

Elisabetta Nigris *et al.* presentano il contributo del CRESPI alla ricerca sulla professionalità docente e sulla formazione degli insegnanti nella prospettiva della Ricerca-Formazione, intesa come metodologia del fare ricerca *nelle* scuole e *con* gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante.

Infine, Bill Rogers propone nel suo articolo un modello di leadership inclusiva che prevede l'attuazione di quattro punti di ingresso, i quali, se attuati in modo interconnesso e integrato, consentono di dare vita a una relazione basata sulla fiducia reciproca e il mutuo rispetto, fondamentale per creare ambienti di insegnamento e di apprendimento positivi ed efficaci.

Claudio Girelli e Maria Arici

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

EDITORIAL

Talking again about schools… but seriously this time!

Over the past months, education has been talked about a lot in newspaper articles and on TV debates, in daily conversations and in the statements made by politicians. But what was actually the topic?

School desks on wheels, understaffed schools at the beginning of the school year, social distancing measures and remote education versus face-to-face teaching were among the most discussed topics. Even though they are certainly important, one wonders whether this is the essence of the matter and whether these are the real issues. The facilities (spaces and furnishings), the availability of the necessary number of teachers, the health regulations that redefine the way in which we attend schools, IT equipment, face-to-face learning and remote education are inevitable, necessary topics right now but, one might say, not sufficient.

Going beyond

Crises do not teach us anything *per se* but they break into our way of living, disrupt it and put what we took for granted under a magnifying glass. This is why they offer an opportunity to question the meaning of what we do and help us imagine for the after Covid period something which does not simply repropose what we had before but integrates into our daily life what we now perceive as essential. This is a possibility, not a certainty. We can talk a lot about education and this is certainly better than not talking about it at all, but to stop at furnishings, the number of teachers, health regulations and the use of remote education means to waste an opportunity and to remain on the surface of things. Speaking about changes is not sufficient if they are not really meant to bring about an improvement in the matters that support and promote the school experience.

Schools and teachers are ready

In 2020 one thing has become clear: schools and teachers are ready. Research works, including the national research conducted by SIRD and by several professional associations[1], have shown the readiness of teachers to take the challenge and reinvent themselves. Although the overall picture is made of both light and shadow - and this calls for a reflection at various levels[2] - the conditions that led to this result can be summarised into the concept of forming with colleagues a community of practice which is strongly characterised by mutual support and professional training/research[3]. In the case of teachers, a positive response was given in

1. 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, Vol. 17, No. 36, pp. 3-25. This issue also presents a first in-depth investigation of the qualitative part of the SIRD research work and a comparison and contrast between Trentino and national results. Furthermore, other interesting research works are presented.
2. Girelli, C. & Arici, M. (2020). *Which school will we have in the new school year? It depends. Not only on Covid-19*. In RicercAzione Vol. 12/1; Editorial pp. 9-14.
3. Asquini, G.(eds.) (2019), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

contexts featuring strong educational leadership, not only on the part of school leaders but across the board, and initial and continuous professional learning.

The school context experienced as a professional community[4] and training supporting a profession characterised by a reflexive and research-oriented attitude[5] are the positive elements that have emerged. And yet, they indicate something that is 'already and also not yet' fully achieved, something that has to be constantly supported and fostered at the level of individuals, individual schools and the system at large[6].

What we did before is no longer enough

The health emergency situation is not over yet. Our strong desire to leave it all behind makes us hope that we can go back to normality and pre-pandemic conditions. This is certainly desirable but, when it comes to education, we should ask ourselves whether this is enough.

The EU Commission's report entitled "Education and training monitor 2020"[7], published in November, offers fruit for thought while analysing the development of education and training in the EU and in Member States. Its goal is to promote educational systems that can offer all European citizens 'the best start in life'. Italy scores below the EU average in several sectors: reading, maths and science, early leavers from education and training, tertiary educational attainment, transition into employment, and adult learning. The data reported must be read and interpreted at different levels (national and local, types of schools, professional roles), but we certainly cannot make do with overcoming the emergency and going back to former normality. This is not enough.

What is the purpose of education?

It is always useful to keep open the question of what you wish to achieve in order to understand how change can be brought about. What is the purpose of education? This is a question that we should always keep open because all answers are partial and need to be updated in terms of scientific and political reflection as well as in terms of teachers who work with a group of students, of professionals in schools and of parents.

The indications given in European documents and in national guidelines to the different types of schools[8] are clear: educating people who can actively and responsibly participate in the construction of their context of life.

At international level, in a UNESCO report[9], Delors indicated as the task of education in the second millennium that of promoting in students *learning to know* and *learning to do* because simply learning content is not sufficient given overall complexity, and also *learning to be* to support personal growth and *learning to live together* for social growth.

4. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
5. Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
6. Initial and in-service training for teachers is a strategic element for the quality of the school experience; if this need is not met, starting the school year with sufficient staff is an important organizational requirement but is certainly insufficient to guarantee the educational quality of the school experience.
7. The full report is available at https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library_en. Data about Italy are in volume 2 pp. 175-185.
8. E.g. MIUR *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione* (2012). Policy documents about the second cycle of education: MIUR *Indicazioni nazionali per i licei* (2010) and MIUR *Linee guida per il triennio degli istituti tecnici e professionali* (2012).
9. Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*. (*The Treasure Within*). Roma: Armando.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

What skills should be trained?

There is consensus on focussing on a type of education that promotes skills.

What remains to be accomplished is the difficult and not immediate task of translating this into everyday school life and also the task of facing reality and of accepting to further investigate the dimensions of the indicated skills and to identify new ones.

The experience of the Covid-19 pandemic has shown that the health situation requires that people possess the skills to be able to live in such a critical situation without being upset as individuals and communities and without triggering disruptive social processes. These are reflections that we should all make as adults if we do not want to remain on the surface of this emergency and consider only numbers and health aspects while neglecting the impact of all this on people and on the quality of human relations.

Since we work in the field of education, we are expected to ask ourselves how we can help adults and students to live with the situation without being 'deformed' by a heavily upset everyday life.

A recent WHO publication entitled 'Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide'[10], meant to combat post-traumatic stress disorder, can help us reflect about this issue. The point is not to medicalize those behaviours that reveal difficulties and that are increasingly frequent. We should rather ask ourselves how we can help children and youth in their daily educational experience at school so that they can develop those elements that must integrate active citizenship skills in order for them to be able to live in and with everyday traumatic and stressful situations[11]. This is not the task of education if we conceive schools as deliverers of content. But it is indeed a possible and unavoidable task of education when schools use their cultural tools to ask what skills are useful in interpreting reality, in living it and in promoting its inclusive dimension.

What type of learning should we promote?

A school, a teacher capable of meeting this challenge must ask a number of questions and take them as criteria to guide their actions:

- What type of learning should we consider and promote?
- What is the goal of assessment and what forms should it take?
- What type of teaching should we propose?

Let us address the first question.

Certainly, a type of learning that initiates and supports a *habitus* useful in promoting long life

10. WHO, *Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide*, 2020. In https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927. The translation into Italian is also available, edited by Enna and Verona Universities.
11. Cf. Cahill, H.; Dadvand, B.; Shlezinger, K.; Romei, K. & Farrelly A. (2020). *Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency* in: RicercAzione, (2020) vol. 12/1; pp. 23-38 in: https://bit.ly/304wJKw.

learning cannot be based on memorizing and reproducing pieces of knowledge. It takes much more than that. Research on learning has valuably contributed to this. In a publication of the OECD-CERI ILE (Innovative Learning Environments) project, De Corte[12] summarises with the CSSC acronym the main features of the socio-constructivist perspective on effective learning, which is constructive, self-regulated, situated and collaborative.

Assessment: why and how

Let us now consider the second question.

Assessment is often a misunderstood action which is difficult to deal with. Possibly this is because we want to reduce it to one interpretation only, in which meanings are flattened and levels are confused. In particular, we should recall that testing and assessment do not coincide, that assessing implies making reference to criteria, that it cannot be reduced to sheer quantitative calculation and, especially, that it serves various purposes and is not limited to evaluating what has been learnt[13].

With reference to the assessment of pupils' learning, the recently published '*Linee guida sulla formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria'*[14] (i.e. Guidelines on the formulation of descriptive evaluations in interim and final assessment in primary schools) is an important contribution to the growth of professional practice. It is stated that assessment must perform a fundamental formative function in an 'assessment for learning' perspective. Assessment becomes meaningful if it is situated within a context in which assessing means accompanying one's individual development and also triggering processes which help in adapting teaching to the real educational needs and learning styles of pupils, modifying activities based on what has been observed and starting from what can be valorised. If the main focus shifts from checking what pupils have learnt to supporting their individual development, we need to strive for consistent practices. Tools and methods may vary, depending on the age of pupils and on what should be assessed, but the formative 'soul' of assessment should not be betrayed.

What type of teaching should we propose?

And now the third question.

Didactics is the very centre of school experience. Its quality.

This is the reason why talking about education again cannot be a superficial exercise and cannot be reduced to slogans.

The debate on face-to-face learning versus remote education is misleading if it remains on this level. In this debate, stating that relationships are irreplaceable is certainly important and the same applies to integrating new tools but the problem remains: relationships alone are not enough and tools alone are not enough either.

12. De Corte, E. (2010) *Historical Developments in the Understanding of Learning* (pp. 35-68) in the OECD-CERI ILE Project. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. Among recent Italian contributions focussing on teaching see Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
13. Cf. Castoldi M., (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.
14. Excerpts from the document can be found in the 'Experiences and reflections' section of this issue of RicercAzione.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Quality teaching is needed for the school experience to unfold all its educational potential for everyone.

Offering a definition of quality teaching would be an oversimplification. Teaching is not a theory to be applied but a practice to be carried out in a constant dialogue between theoretical knowledge, professional knowledge and reality, in order to identify in each situation the best suited action to make the potential of single individuals and of the group 'flourish'.

As individual teachers and as a professional and research community, questioning the quality of one's own teaching is possibly one of those questions that we should ask all the time and leave open, as a guiding criterion for our actions, while

- promoting the necessary skills for a type of education that enables everyone to develop their potential and contribute to an inclusive society
- supporting a learning quality that helps to be active and cooperative in one's approach to others and to reality
- re-valuing the educational dimension of relationships in terms of care[15] and encouragement[16]
- redefining assessment as 'valuing' pupils, in order to foster everyone's development and accompaniment.

These could be interesting and meaningful directions to take in examining everyday education and research.

In addition to the interesting contributions in the "Experiences and reflections" section, including, in particular, the above-mentioned very recent Guidelines of the Italian Ministry of Education on interim and final assessment in primary schools, and the Guidelines by SIPeS for inclusive education, and in addition to the stimulating suggestions in the "Reviews" section, we would like to pinpoint the richness and depth of the scientific papers in the "Research" section.

The first paper, by Pietro Lucisano *et al.*, focusses on understanding the experience of emergency remote education on the part of teachers in Trentino schools, starting, as mentioned above, from national data collected by SIRD and by various professional associations.

The second paper is closely related to the first one. Federico Batini *et al.* describe the method used to analyse qualitative data in the SIRD research, to illustrate the structure and categories that have emerged and the weaknesses and strengths of remote education, the difficulties encountered by pupils and the comments and reflections of teachers.

The paper by Elisabetta Nigris *et al.* offers a qualitative in-depth analysis of the professional experience of kindergarten, primary and lower secondary school teachers during the shift to remote education. It explores in particular the formative impact of the experience itself in relation to the professional profiles of teachers and the role played by their working context.

Valentina Pagani's and Franco Passalacqua's paper also offers an in-depth qualitative examination of the experience of remote education of 12 Italian teachers of kindergarten,

15. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
16. Franta, H. & Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

primary and lower secondary schools. Their point of view is explored with a specific focus on the impact on professional learning.

Maria Cristina Veneroso *et al.* illustrate the results of an online questionnaire developed within a research-action project promoted by IPRASE and conducted at national level, aimed at primary school teachers with the goal of investigating their perceptions while experiencing remote education. Specific attention was paid to a number of aspects deriving from Neurosciences and the area of learning disorders.

Zoran Lapov, against the background of an intercultural experience developed in Florence, examines in depth the dynamics of remote education with recent immigrant pupils to shed light on its relational implications. The goal is also to contribute to pedagogical reflections on educational processes in emergency contexts and the production of relevant operational models.

The paper by Silvia Gabrielli *et al.* presents objectives and methods applied in the UPRIGHT European project, based on the co-creation and delivery of a training programme on mental resilience, to promote a culture of psychological well-being in lower secondary school communities.

Cristina Vedovelli's paper seeks to answer the fundamental questions of impact assessment by proposing a possible model applicable to programmes to combat educational poverty and by outlining an operational path that, from the identification of a guiding construct, accompanies us in the structuring of a logical model of change that specifies the dimension of the analysis, indicators and measurement approaches.

The paper by Cristiana De Santis and Giorgio Asquini considers the use of RAV (*Rapporto di Autovalutazione*, Self-Assessment Report) in the context of four DADA schools (*Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*, Didactics for Learning Environments) through a specific analysis of the self-assessment carried out in two successive periods, considering the evolution of the scores and related reflections in the RAV reports.

Elisabetta Nigris *et al.* present the contribution of CRESPI to the research on the education and training of teachers and their professional competences. The approach is that of research-training, a methodology which entails that educational research be carried out *within* the schools and *with* teachers, in order to develop/transform teaching and education and to enhance teachers' reflexivity.

Finally, Bill Rogers in his paper proposes a model of inclusive leadership that suggests the implementation of four entry points which allow for the creation of relationships based on mutual trust and mutual respect, which are key to creating positive and effective teaching and learning environments if entry points are implemented in an interconnected and integrated way.

Claudio Girelli and Maria Arici

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

1

iprase

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12208

Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti

Emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic. Looking at the local and national experience of teachers

Pietro Lucisano[1]
Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua[2]
Simone Virdia[3,4]

Sintesi

La chiusura delle scuole e la conseguente attivazione della didattica a distanza è stata una delle principali strategie di contenimento della pandemia Covid-19. Obiettivo del contributo è comprendere l'esperienza vissuta dagli insegnanti nelle scuole trentine a partire dai dati raccolti a livello italiano dalla Società Italiana di Ricerca Educativa. I risultati dell'indagine *mixed-method*, pur rilevando ragguardevoli similitudini fra l'esperienza locale e quella nazionale, evidenziano sia la necessità di ulteriori approfondimenti per far emergere le specificità che caratterizzano le singole situazioni, sia l'importanza di utilizzare tali dati per attivare percorsi di formazione e di ricerca finalizzati allo sviluppo dell'identità professionale dei docenti.

Parole chiave: Didattica in emergenza; Didattica a distanza; Covid-19; Provincia di Trento; Italia.

Abstract

The closure of schools and the shift to emergency remote education has been one of the main strategies for containing the Covid-19 pandemic. The objective of this paper is to understand the experience of teachers working in the province of Trento based on the data collected in Italy by the Italian Educational Research Society. The results of the mixed-method research, while detecting remarkable similarities between the local and national experience, highlight both the need for further in-depth analyses to bring out the characteristics of specific contexts, and the importance of using such data to activate training and research paths aimed at developing the professional identity of teachers.

Keywords: Emergency remote education; Distance education; Covid-19; Province of Trento; Italy.

1. Sapienza Università di Roma.
2. Università degli Studi di Verona.
3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), simone.virdia@iprase.tn.it
4. Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, ai fini della valutazione accademica si attribuisca a Pietro Lucisano il paragrafo 2, a Claudio Girelli il paragrafo 5, a Simone Virdia i paragrafi 1 e 3, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 4.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Introduzione

L'epidemia globale legata al COVID-19 nel 2020 rappresenta un evento senza precedenti in termini di dimensioni e risposte dei Paesi per affrontare la pandemia. Le politiche dei governi sono state differenti per genere, tempistica e popolazione colpita, ma una delle misure più diffuse è stata la chiusura delle scuole. Più di 1,6 miliardi di studenti di tutte le età in tutto il mondo hanno subito la chiusura delle scuole e delle università a causa del COVID-19 (UNITED NATIONS, 2020; UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Il numero di studenti interessati è pari a circa il 94% degli studenti iscritti nel mondo (UNITED NATIONS, 2020; UNESCO, 2020a; 2020b). In risposta a questa crisi educativa globale, l'insegnamento online è stato adottato come soluzione temporanea d'emergenza al fine di mitigare gli effetti della pandemia sull'istruzione (Bozkurt & Sharma, 2020; Zhang *et al.,* 2020). Le case di tutto il mondo si sono trasformate in aule nel giro di pochi giorni. Le scuole hanno dovuto adattarsi molto rapidamente a un nuovo modello di insegnamento e apprendimento a distanza mai sperimentato prima in queste dimensioni, con profondi effetti sugli insegnanti e sugli studenti, effetti che non sono ancora noti.

La chiusura delle scuole e l'avvio della didattica online hanno sollevato incertezze e disaccordi su cosa e come insegnare (Wang *et al.,* 2020; Bergdahl & Nouri, 2020). Mentre alcuni vedono in questo passaggio senza precedenti e forzato dall'insegnamento in presenza all'insegnamento a distanza un'opportunità per cambiare l'istruzione o persino una "rivoluzione" che deve essere continuata (Assunção-Flores & Gabo, 2020), altri sono più cauti. Sebbene questa transizione alla didattica online possa essere tecnicamente classificata come didattica a distanza, molti autori evidenziano l'importanza di tenere separate l'esperienza temporanea e straordinaria legata all'emergenza sanitaria e la didattica a distanza online in tempi non emergenziali (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges *et al.,* 2020). Inoltre molti autori mettono in discussione le implicazioni che la didattica online, soprattutto in un periodo di emergenza, può avere in termini di pari opportunità educative (Assunção-Flores & Gago, 2020; Bol, 2020). È probabile che il trasferimento della responsabilità educativa alle famiglie amplifichi l'impatto del contesto familiare sull'apprendimento perché la misura in cui i bambini e i ragazzi possono continuare ad apprendere a casa dipende dal sostegno e dalle risorse disponibili in famiglia. Alcuni primi studi suggeriscono che il lockdown avrà conseguenze educative di vasta portata, specialmente per i minori vulnerabili (Andrew *et al.,* 2020; Bol, 2020; Bayrakdar & Guveli, 2020; UNESCO, 2020a; Haeck & Lefebvre, 2020).

Nonostante il dibattito che questa situazione emergenziale ha sollevato sui vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza, la chiusura delle scuole a livello nazionale, ma in generale globale, ha richiesto una transizione, seppur provvisoria, all'istruzione digitale. Questa è stata (e continua ad essere), pur nella sua tragicità, un'esperienza unica nel suo genere, soprattutto se si considera la numerosità di studenti e insegnanti coinvolti. Riteniamo essere importante da un punto di vista sociale e scientifico comprendere e valorizzare questa esperienza. Il presente contributo ha questo obiettivo e nello specifico approfondirà i seguenti temi: la rimodulazione della didattica dovuta al passaggio da un insegnamento in presenza a un insegnamento online, gli strumenti e le strategie utilizzate dagli insegnanti per garantire la continuità didattica durante il lockdown, la valutazione dell'esperienza didattica online, le difficoltà e criticità riscontrate dagli insegnanti e, infine, i percorsi avviati per garantire continuità didattica anche agli studenti con bisogni educativi speciali.

2. Il framework metodologico

Il presente contributo utilizza i dati raccolti dalla Società Italiana di Ricerca Educativa (SIRD) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). Tra aprile e giugno 2020 è stato somministrato un questionario a un campione di insegnanti. La compilazione del questionario è avvenuta su base volontaria. Nonostante la non rappresentatività del campione, questa è l'unica indagine su scala nazionale che ha visto la partecipazione di 14.106 insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, distribuiti in 20 regioni (Lucisano, 2020).

L'indagine presentata in questo contributo si pone come obiettivo l'identificazione e la comprensione dell'esperienza vissuta dagli insegnanti impegnati, nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Trento, nell'implementazione dell'istruzione online effettuata durante l'emergenza Covid-19. Per indagare il fenomeno da differenti punti di vista, si è ritenuto opportuno adottare un disegno di ricerca *mixed-method* QUAN-QUAL con triangolazione simultanea o parallela. Lo studio quantitativo e quello qualitativo sono stati condotti in contemporanea, focalizzando l'attenzione sugli stessi aspetti del fenomeno da due punti di vista differenti (Koskey & Stewart, 2013).

2.1. L'indagine quantitativa

Per quanto riguarda la provincia di Trento, il campione è composto da 400 insegnanti. In Tab. 1 esso viene descritto differenziando tra campione trentino e quello nazionale.

Il questionario è stato organizzato in riferimento a diverse tematiche, ognuna composta da molteplici indicatori. Per avere una fotografia quanto più comprensiva, ma allo stesso tempo sintetica, dell'esperienza vissuta dagli insegnanti sono stati creati degli indici tematici che riassumono molteplici informazioni correlate tra loro. Le informazioni contenute in ogni indice, le scale utilizzate e il livello di attendibilità degli indici, misurato attraverso l'alfa di Cronbach, sono presentati in Tab. 2.

Il primo indice riassume informazioni ri-

	Italia		Trentino	
	%	N	%	N
Ordine				
- Primaria	49	6579	45	194
- Secondaria di primo grado	28	3840	33	132
- Secondaria di secondo grado	23	3176	19	74
Età				
- Meno di 35 anni	11	1490	15	59
- Tra i 35 e i 45 anni	27	3663	26	106
- Tra i 45 e 55 anni	37	5014	36	144
- Oltre i 55 anni	25	3306	22	90
Macro area geografica				
- Nord est	27	3724	-	-
- Nord ovest	28	3838	-	-
- Centro	22	3053	-	-
- Sud/isole	22	2980	-	-

Tab. 1 - *Descrizione dei campioni.*

guardo al livello di rimodulazione della programmazione didattica richiesto dal passaggio alla didattica online. Agli insegnanti è stato chiesto di indicare in che misura abbiano dovuto ripianificare vari aspetti della loro didattica, come gli obiettivi di apprendimento, le strategie didattiche, le modalità di valutazione, la condivisione con i colleghi, il monte ore settimanale dedicato alla didattica stessa.

Il secondo gruppo di indicatori riguarda gli strumenti utilizzati per garantire continuità didattica anche nel periodo di lockdown. Sono emersi tre indici: il primo riguarda l'utilizzo di strumenti specifici per una didattica interattiva, come app per la condivisione e la produzione di materiali o piattaforme digitali come Google Meet e Zoom; il secondo riguarda strumenti legati a una comunicazione individuale, come telefono o messaggistica istantanea; il terzo, infine, riguarda l'utilizzo di strumenti multimediali, come blog, social, siti dei libri di testo o altri materiali multimediali.

Il terzo gruppo di indicatori concerne le strategie utilizzate nella didattica online. Il primo indice riguarda l'adozione di strategie tradizionali, come compiti a casa e studio individuale, spiegazioni dell'insegnante, libri di testo. Il secondo indice, invece, riguarda l'utilizzo di attività collettive, come lavori di gruppo, discussioni collettive in sincrono, laboratori virtuali.

Il questionario includeva anche due batterie di domande volte a rilevare da un lato la valutazione dell'esperienza degli insegnanti e dall'altro difficoltà e criticità emerse. L'indice relativo alla valutazione dell'esperienza

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Indici	Indicatori	Alfa di Cronbach
Rimodulazione	(1) Obiettivi di apprendimento; (2) strategie didattiche; (3) modalità di valutazione; (4) ruolo e spazio conferito alle competenze non-cognitive ed emotivo-relazionali; (5) monte ore settimanale effettivo di DaD rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL; (6) collegialità. *Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, abbastanza; 4, molto; 5, del tutto*	0.77
Strumenti: materiali multimediali	(1) Canali; (2) YouTube; (3) materiali multimediali gratuiti; (4) blog; (5) siti dei libri di testo digitali; (6) social; (7) RayPlay. *Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto*	0.72
Strumenti: modalità interattive	(1) App interattive per la condivisione e la produzione di documenti; (2) piattaforme digitali; (3) classe virtuale. *Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto*	0.63
Strumenti: comunicazione individuale	(1) Telefono; (2) messaggistica istantanea. *Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto*	0.72
Strategie: attività tradizionali	(1) Intervento successivo alla spiegazione; (2) compiti a casa e studio individuale; (3) interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi; (4) trasmissione ragionata di materiali; (5) libri di testo. *Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto*	0.70
Strategie: attività collettive	(1) Presentazione lavori di gruppo; (2) lavori di gruppo non strutturato; (3) discussione collettiva in sincrono; (4) presentazione di lavori individuali da parte di studenti o gruppi; (5) laboratori virtuali; (6) classe capovolta. *Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, qualche volta; 4, abbastanza; 5, molto*	0.83
Valutazione esperienza	(1) Efficacia per l'apprendimento degli studenti; (2) qualità dell'interazione e della comunicazione; (3) possibilità di realizzare un'adeguata valutazione del profitto; (4) inclusione di tutti gli studenti; (5) impegno da parte degli studenti; (6) autonomia degli studenti nella gestione delle attività; (7) funzionalità degli ambienti di apprendimento; (8) disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie). *Scala: 1, molto bassa; 2, bassa; 3, media; 4, alta; 5, molto alta*	0.83
Difficoltà e criticità	(1) Difficoltà organizzative; (2) disagio personale nella gestione della didattica a distanza; (3) gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento; (4) difficoltà nella gestione della classe; (5) difficoltà a percepire la partecipazione degli studenti; (6) riorganizzazione delle modalità di valutazione; (7) difficoltà tecniche nei collegamenti internet. *Scala: 1, per niente; 2, poco; 3, abbastanza; 4, molto; 5, del tutto*	0.82
Percorsi BES	(1) Il PEI è stato rimodulato; (2) il PDP è stato rimodulato; (3) sono state previste specifiche modalità di interazione a distanza tra alunno e docente; (4) è stato previsto l'uso di ulteriore materiale personalizzato; (5) sono state contattate le famiglie per valutare insieme la nuova situazione; (6) sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PDP; (7) sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PEI. *Scala: 0, no; 1, sì*	0.80

Tab. 2 - *Indicatori utilizzati per la costruzione degli indici e loro livello di attendibilità.*

riassume informazioni sul giudizio degli insegnanti circa l'apprendimento degli studenti, la qualità della comunicazione, l'inclusione, l'autonomia e l'impegno degli studenti e altri aspetti che potrebbero essere stati influenzati, negativamente come positivamente, dal passaggio da una didattica in presenza a una didattica online. L'indice su difficoltà e criticità invece riassume il livello di difficoltà percepito dagli insegnanti riguardo a diversi aspetti, come difficoltà organizzative, digitali, di programmazione, di valutazione dell'apprendimento, di gestione della classe.

Infine, l'ultimo indice è rivolto ad approfondire un tema che ha ricevuto particolare attenzione a livello mediatico, quello dell'inclusione e, più nello specifico, se l'esperienza di didattica online durante la chiusura delle scuole abbia compromesso l'offerta didattica per gli studenti con bisogni educativi speciali. In questo caso l'indice riassume gli interventi attivati per studenti con BES durante il lockdown.

Tutti gli indici hanno un alfa di Cronbach superiore allo 0.7, con la sola eccezione dell'indice relativo alle modalità interattive. In generale, possiamo affermare che il livello di attendibilità, quindi la capacità degli indici di descrivere il concetto sottostante attraverso gli indicatori considerati, sia buono.

L'obiettivo dell'indagine quantitativa è strettamente descrittivo. Oltre a mostrare il valore medio dei vari indici descritti sopra, differenziando per ordine scolastico, per quanto riguarda la valutazione dell'esperienza e le difficoltà e le criticità riscontrate, verranno anche presentate statistiche descrittive per ogni singolo indicatore, al fine di restituire una fotografia più dettagliata del fenomeno.

2.2. L'indagine qualitativa

Il questionario ha incluso anche quattro domande aperte finalizzate ad ascoltare la voce degli insegnanti (Lucisano, 2020) relativamente ai seguenti aspetti:

1. la difficoltà degli studenti a seguire la DaD;
2. i punti di forza dell'esperienza di didattica a distanza (2 spazi di risposta);
3. i punti di debolezza della DaD (2 spazi di risposta);
4. riflessioni e commenti.

Per l'analisi dei dati si è fatto ricorso all'*inductive content analysis* (Cole, 1988). Per ogni risposta sono stati identificati, utilizzando come supporto tecnico il software NVivo10, passaggi significativi in relazione agli obiettivi della ricerca. A ogni frammento è stata attribuita un'etichetta concettuale; le etichette formulate sono state successivamente raggruppate in categorie.

Tutti i 400 insegnanti inclusi nel campione trentino hanno risposto alle domande aperte generando un corpus di 1603 frammenti significativi, 384 etichette e 18 micro-categorie che verranno a seguire presentate, raggruppate in tre macro-categorie interpretative.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

3. Risultati quantitativi della ricerca

3.1. L'offerta didattica durante l'emergenza COVID-19

La Fig. 1 riporta le modalità di insegnamento utilizzate dagli insegnanti dei tre ordini scolastici. Le barre riportano l'utilizzo medio delle due modalità di insegnamento su una scala che va da 1, per niente, a 5, molto. In generale i dati fanno emergere un utilizzo tra l'abbastanza o il molto frequente di entrambe le modalità, indicando quindi come gli insegnanti, e più in generale le scuole, siano stati in grado di garantire continuità didattica anche durante la chiusura, nonostante la mancanza di una preparazione a fronte di un evento inaspettato e nonostante la straordinarietà della situazione che si sono trovati a gestire. Un aspetto interessante è la differenza tra gli insegnanti della scuola primaria trentini e i colleghi delle altre regioni italiane. Nella scuola primaria le lezioni in modalità sincrona sono state utilizzate in misura minore rispetto alle modalità in asincrono, però la differenza tra queste due modalità è particolarmente forte tra gli insegnanti trentini rispetto ai colleghi delle altre regioni. Gli insegnanti della primaria trentini hanno utilizzato poco più di qualche volta le videolezioni in sincrono rispetto a un utilizzo abbastanza frequente dei colleghi delle altre regioni. Invece sono state utilizzate leggermente di più le lezioni in differita.

Entrando nel merito dell'organizzazione didattica, la Fig. 2 riporta i risultati riguardo alla rimodulazione della programmazione didattica e alle strategie e strumenti didattici utilizzati, quindi tutti gli indici che riguardano l'offerta didattica durante il periodo di lockdown. Nello specifico sono riportati i valori medi di ogni indice, differenziando per ordine scolastico e zona geografica. Le scale riportate nel grafico si riferiscono alle scale originali degli indicatori utilizzati nei vari indici.

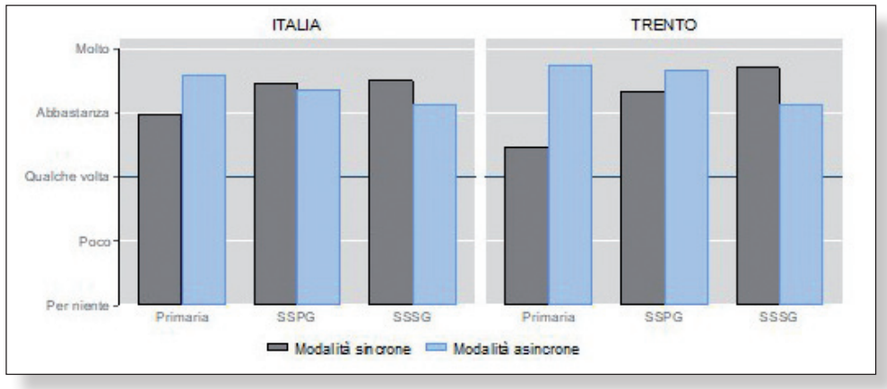


Fig. 1 - *Modalità di insegnamento utilizzate dagli insegnanti durante la chiusura delle scuole a causa dell'emergenza COVID-19.*

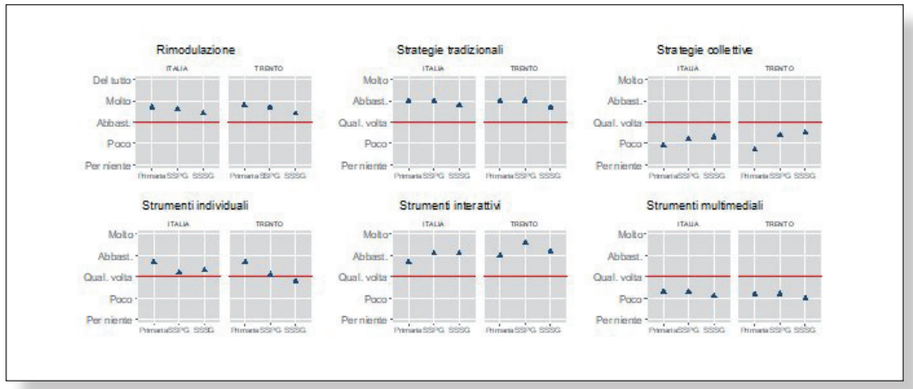


Fig. 2 - *Valore medio degli indici relativi all'organizzazione dell'offerta didattica durante la chiusura delle scuole a causa dell'emergenza COVID-19.*

Il passaggio da una didattica in presenza a una didattica online dovuto alla chiusura delle scuole ha costretto gli insegnanti di ogni ordine, e senza differenze tra Trentino e il resto del Paese, a rimodulare tra l'abbastanza e il molto l'organizzazione della didattica da loro erogata. Sono stati soprattutto gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado a dover ripensare e riorganizzare la loro didattica al fine di garantire continuità educativa. Le differenze rispetto alla secondaria di secondo grado rimangono a ogni modo molto limitate.

Per quanto concerne le strategie didattiche messe in campo, emergono soprattutto quelle tradizionali a essere state utilizzate, quindi interventi e spiegazioni degli insegnanti, compiti a casa e studio individuale. A essere state utilizzate poco frequentemente, invece, sono le attività collettive, come lavori di gruppo e discussioni tra studenti, soprattutto nella scuola primaria. I dati a disposizione non ci permettono di stimare l'impatto che la didattica online ha avuto sulle attività collettive non avendo dati relativi all'ordinaria offerta didattica in presenza. Questo risultato, anche se non sorprende, fa comunque riflettere sul rischio di un ritorno ad approcci tradizionali incentrati sul docente in situazioni di emergenza come quella vissuta nella primavera del 2020, soprattutto in assenza di un'adeguata preparazione e formazione sulle strategie e sugli strumenti a disposizione.

Gli strumenti interattivi, quindi le piattaforme digitali per l'offerta di lezioni in sincrono e asincrono e la condivisione e produzione di materiali, sono stati utilizzati abbastanza da gran parte degli insegnanti dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Anche gli strumenti individuali, come chiamate e messaggistica, sono stati, in media, utilizzati qualche volta dagli insegnanti della scuola secondaria e abbastanza dagli insegnanti della scuola primaria. Strumenti come blog, siti dedicati, social o altre piattaforme come YouTube o RaiPlay, invece sono stati in media utilizzati poco. Questo potrebbe essere un punto su cui riflettere e su cui stakeholders di vari settori potrebbero intervenire, come già sta succedendo, creando un'offerta più varia e di qualità che supporti le scuole e gli insegnanti in situazioni di forte criticità, ma non solo.

3.2. Valutazione, difficoltà e criticità dell'esperienza di didattica online

Il riquadro a sinistra in Fig. 3 riporta i risultati riguardo alla valutazione complessiva degli insegnanti circa l'esperienza didattica online durante il lockdown, quindi i risultati relativi all'indice descritto in Tab. 2. Il riquadro a destra, invece, riporta i valori medi per ogni indicatore separatamente. In generale gli insegnanti di tutti gli ordini scolastici hanno espresso una valutazione medio-bassa dell'esperienza di insegnamento online. Per quanto riguarda la provincia di Trento, i risultati mostrano un'esperienza leggermente più negativa tra gli insegnanti della scuola primaria rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Se si osservano i valori di ogni indicatore, emerge come tutti gli indicatori abbiano ricevuto una valutazione mediamente negativa. In particolar modo, la didattica online sembrerebbe aver limitato la possibilità di realizzare un'adeguata valutazione del profitto, soprattutto nella scuola primaria. I dati mostrano anche delle problematicità per quanto riguarda la capacità di includere tutti gli studenti nelle attività didattiche e sembrerebbe emergere una certa perplessità per quanto concerne, più in generale, l'apprendimento degli studenti. Un altro aspetto che viene valutato negativamente riguarda la qualità dell'interazione della comunicazione. Per quanto riguarda l'autonomia degli studenti nella gestione delle attività didattiche, la valutazione è negativa soprattutto nella scuola primaria, per poi migliorare nella scuola secondaria sia di primo che di secondo grado. L'esperienza di didattica online sembrerebbe invece aver avuto un impatto meno problematico sull'impegno degli studenti. Non sono state riportate valutazioni negative neanche per quanto riguarda la funzionalità dei nuovi ambienti di apprendimento utilizzati e la disponibilità di strumenti informatici adeguati nelle case degli studenti.

Coerentemente con i risultati presentati sopra, il valore medio dell'indice riguardo alle difficoltà e criticità riscontrate (Fig. 4) si colloca poco sopra la riga rossa, in particolar modo nella scuola primaria. Si può affermare quindi che il livello di difficoltà e criticità riscontrato non sia, in media, elevatissimo, ma si posizioni intorno al valore medio. Come la valutazione dell'esperienza è stata leggermente più negativa tra gli insegnanti della primaria trentini, anche le difficoltà e criticità riscontrate sono state leggermente più frequenti tra gli stessi. In generale, la riorganizzazione della programmazione didattica e delle modalità di valutazione, la gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento, le forme di contatto con gli studenti e in parte anche la difficoltà di percepire la partecipazione dei singoli studenti alle attività didattiche organizzate sono gli aspetti valutati più criticamente, quindi dove sono emerse le principali difficoltà. Mentre non sono state riportate difficoltà particolari nella gestione della didattica online, nell'organizzazione della stessa e nella gestione della classe.

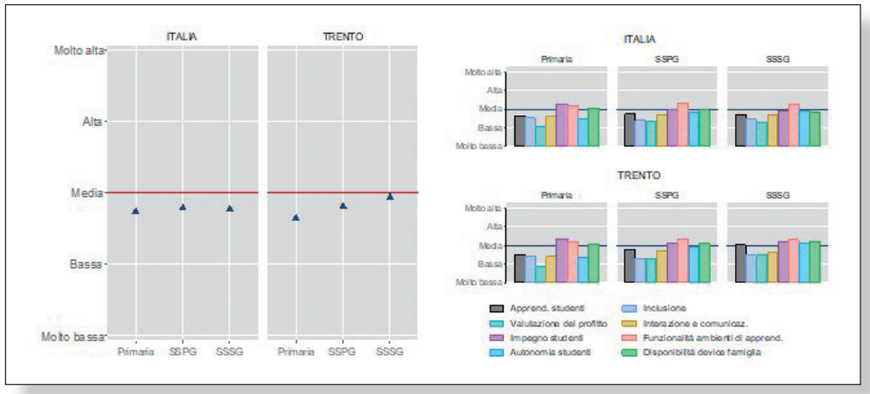


Fig. 3 - *Valutazione degli insegnanti dell'esperienza didattica online. Valore medio dell'indice (riquadro a sinistra) e valore medio di ogni indicatore separatamente (riquadro a destra).*

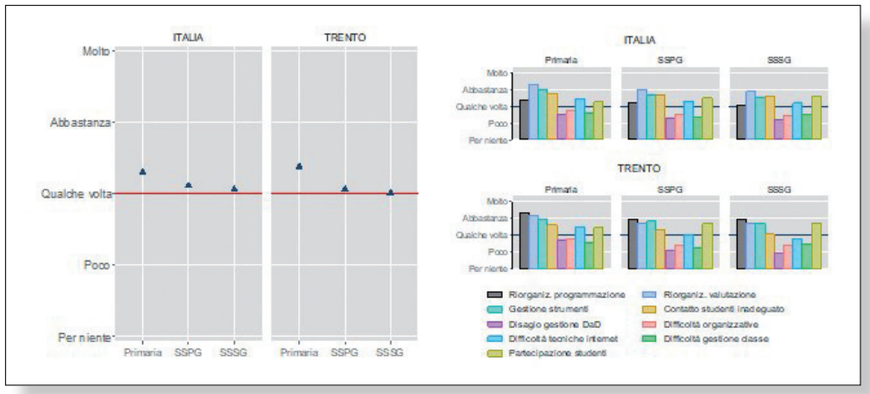


Fig. 4 - *Difficoltà e criticità emerse durante l'esperienza di didattica online. Valore medio dell'indice (riquadro a sinistra) e valore medio di ogni indicatore separatamente (riquadro a destra).*

Questi risultati sono, in linea generale, trasversali a tutti e tre gli ordini scolastici, con difficoltà leggermente superiori in tutti gli indicatori tra gli insegnanti della scuola primaria. Queste differenze tra scuola primaria e scuola secondaria riguardano principalmente aspetti strettamente collegabili all'offerta didattica, come la valutazione e la riorganizzazione delle attività, quindi aspetti difficilmente gestibili online con studenti in età più giovane e soprattutto in assenza di un'adeguata preparazione e strumentazione.

Gli insegnanti della scuola primaria hanno espresso una difficoltà e un disagio personale maggiore rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo e secondo grado anche nella gestione della didattica a distanza. Va però evidenziato che in media gli insegnanti riportano un disagio verso la gestione della didattica a distanza relativamente basso, soprattutto considerando la novità, per molti insegnanti, delle strumentazioni e strategie richieste. La difficoltà a percepire la partecipazione degli studenti sembra invece essere stato un problema leggermente più sentito nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Infine, è interessante osservare come siano soprattutto gli insegnanti trentini rispetto ai colleghi delle altre regioni italiane a esprimere difficoltà e criticità per quanto riguarda la riorganizzazione della programmazione dell'offerta didattica, difficoltà che sembra essere anche questa trasversale a tutti gli ordini scolastici. Sarebbe quindi importante sviluppare dei protocolli e delle linee guida che facilitino la transizione da una didattica in presenza a una didattica online in situazioni emergenziali, ma non solo.

3.3. Rischio di esclusione e studenti con bisogni educativi speciali

In questo paragrafo si approfondisce un altro tema importante che ha ricevuto particolare attenzione, quello dell'inclusione. La transizione da una didattica in presenza a una didattica online è stata l'unica soluzione possibile, data la situazione d'emergenza sanitaria in cui versava il Paese, in grado di mitigare gli effetti della pandemia sull'istruzione, garantendo quindi continuità educativa. È però importante approfondire in che misura la continuità educativa abbia riguardato tutti gli studenti.

La Fig. 5 riporta la percentuale di studenti che ha partecipato solo parzialmente o non ha partecipato affatto alle attività online proposte dagli insegnanti. I numeri sono abbastanza preoccupanti, anche se non si discostano molto dall'esperienza di altri Paesi (UN, 2020). In generale intorno al 16% degli studenti ha partecipato solo parzialmente alle attività e un altro 6% non ha partecipato affatto. Si nota anche una certa differenza tra la situazione in provincia di Trento e la situazione nelle altre regioni. In Trentino l'esclusione ha riguardato in maggior misura gli studenti della scuola primaria, soprattutto se guardiamo alla partecipazione parziale alle attività. Lo stacco tra il Trentino e il resto del Paese è di tre punti percentuali.

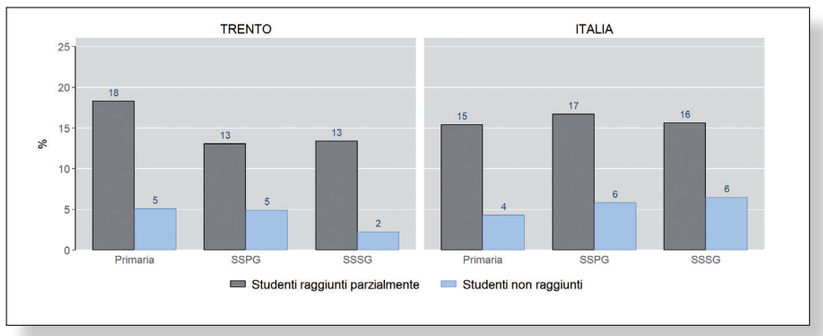


Fig. 5 - *Percentuale di studenti raggiunti solo parzialmente o non raggiunti dalle attività a distanza durante la chiusura delle scuole a causa dell'emergenza COVID-19.*

Per quanto riguarda la scuola secondaria, la fotografia è inversa. Il dato italiano (che esclude il Trentino) mostra come il 23% e il 22% degli studenti nella scuola secondaria di primo e secondo grado è stato "escluso" almeno parzialmente, mentre in Trentino la percentuale si abbassa, rispettivamente, a 18% e 15%, quindi con una differenza di 5 e 7 punti percentuali.

Con i dati a disposizione non è possibile approfondire questo tema centrale e allarmante, però è possibile immaginare i probabili danni, in termini di pari opportunità educative, che quest'esperienza ha generato. Menzionando brevemente i risultati di un'altra indagine svolta in Trentino[5], sembrerebbero essere soprattutto i problemi legati al contesto familiare e il mancato o poco supporto delle famiglie nelle attività didattiche dei figli come fattori della mancata partecipazione e raggiungibilità di alcuni studenti, soprattutto tra studenti più giovani, quindi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Nella scuola secondaria di secondo grado invece, oltre al contesto familiare, emerge anche la disponibilità degli studenti come motivazione frequente, quindi, seppur indirettamente, sempre collegabile al contesto familiare. Il problema legato alle disponibilità tecnologiche, come l'assenza di un computer e/o di internet, non è un fattore marginale, ma non sembra neanche essere la prima causa. In altre parole, il rischio principale sembrerebbe essere stato quello di aumentare le diseguaglianze nelle opportunità educative tra studenti con background socioeconomico diversi, come evidenziato anche da altri studi (Haeck & Lefebvre, 2020; Bol, 2020).

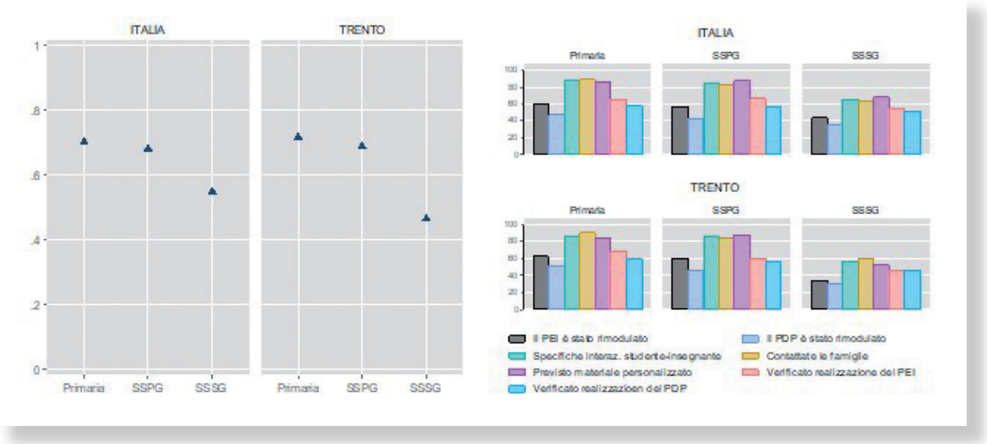


Fig. 6 - *Interventi personalizzati per studenti con BES durante la chiusura delle scuole. Valore medio dell'indice (riquadro a sinistra) e percentuale di attivazione di ogni intervento (indicatore) preso separatamente (riquadro a destra).*

5. Ci si riferisce ai dati di un'indagine IPRASE su 300 insegnanti coinvolti nel percorso di Formazione in ingresso nell'a.s. 2019-2020. I risultati sono disponibili su richiesta.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

La Fig. 6 mostra i percorsi che sono stati avviati per gli studenti con bisogni educativi speciali. Il riquadro a sinistra mostra i risultati dell'indice, mentre il riquadro a destra riporta il valore per ogni indicatore separatamente. L'indice ci dice che, considerando tutti gli interventi (ripresi dai singoli indicatori), in media gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado ne hanno attivati circa il 70%. Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, la stessa percentuale si abbassa a circa il 55% e addirittura sotto al 50% tra gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado in Trentino.

Gli interventi principali hanno riguardato la costruzione di specifiche modalità di interazione a distanza tra l'insegnante e lo studente, l'aver contattato le famiglie per valutare la situazione e gli interventi e l'aver fornito materiali alle famiglie. Questi sono interventi utilizzati tra il 60 e l'80% degli insegnanti a seconda dell'ordine scolastico. La rimodulazione del PEI e del PDP e la verifica della realizzazione degli stessi hanno riguardato tra il 35 e il 60% degli insegnanti a seconda dell'ordine scolastico, con percentuali più basse tra gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado.

4. Risultati qualitativi della ricerca

Attraverso il processo di analisi dei contenuti è possibile considerare il fenomeno oggetto di studio, ovvero la didattica a distanza, da una prospettiva ecologica dell'apprendimento e dell'insegnamento creando un modello multidimensionale (Fig. 7) costituito da tre macro-categorie:

- le condizioni per la ri-progettazione delle attività didattiche, ovvero gli elementi esterni rispetto all'ambiente di apprendimento;
- le scelte didattiche, ovvero gli elementi costitutivi dell'azione didattica;
- la focalizzazione sulle competenze chiave degli studenti, con una specifica attenzione all'apprendere ad apprendere.

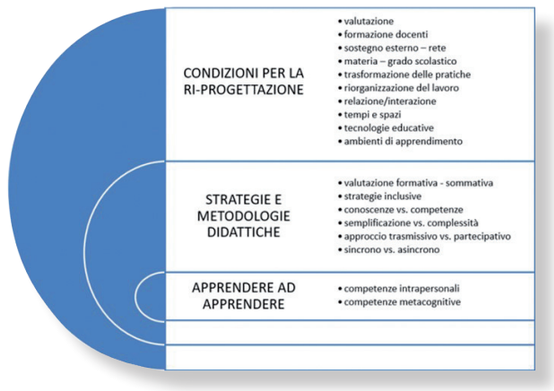


Fig. 7 - *Macro e micro-categorie emerse dalla ricerca qualitativa.*

La prospettiva ecologica, assieme alle teorie socio-culturali dell'apprendimento (Swain *et al.,* 2015), consente di concepire l'ambiente di apprendimento come un complesso sistema adattivo, la mente come l'insieme delle relazioni fra il soggetto e il mondo circostante e l'apprendimento come il risultato fra attività significative all'interno di un ambiente accessibile (Van Lier, 1997).

Una premessa alla lettura dei risultati delineati nei paragrafi seguenti: gli elementi che costituiscono le macro-categorie non vengano assunti come necessariamente presenti. Infatti, la grande eterogeneità delle risposte - che evidenzia al contempo sia la presenza, sia l'assenza di un determinato elemento di contesto oppure di una specifica strategia didattica in relazione alla personale esperienza del rispondente - ha portato i ricercatori non tanto a interrogarsi se una cosa sia stata fatta o meno, bensì a riflettere sui focus verso i quali l'attenzione dei rispondenti è stata rivolta. Inoltre, analogamente, data anche la non significatività del campione trentino, si è scelto di non quantificare i dati qualitativi, bensì di approfondire la loro comprensione adottando uno sguardo fenomenologico-ermeneutico finalizzato a elaborare una descrizione interpretativa del fenomeno (Van Manen, 1990).

4.1. Condizioni per la ri-progettazione delle attività pedagogico-didattiche

I dati raccolti consentono di cogliere innanzitutto l'impegno significativo dei docenti nelle scuole di ogni ordine e grado nella trasformazione delle pratiche educative fino a quel momento erogate in presenza. Se da un lato si riscontrano difficoltà nell'utilizzo della DaD perché percepita non in linea con il proprio approccio didattico (SP.10), dall'altro sono molti i docenti che sono riusciti ad adattare il proprio approccio alla DaD (SSPG.286), a integrare nuove strategie (SSPG.321) e a inserire innovazioni nelle proprie routine (SP.18), sfruttando questa occasione per ripensare la scuola (SSSG.389). Trovatisi di fronte all'impossibilità di utilizzare il vecchio materiale con la DaD (SP.9), molti hanno colto l'occasione per mettersi in gioco (SP.12) e per sperimentare nuove modalità di apprendimento. Le risposte raccolte esprimono il desiderio di rinnovamento (SSPG.307) e rilevano il divertimento e la creatività nel progettare nuove attività didattiche (SSPG.220). È stata inoltre un'occasione per potenziare l'utilizzo di tecnologie già adottate nella scuola (SSPG.226). È in ogni caso importante riferire come la DaD in emergenza, per questi insegnanti che si sono messi in gioco, si sia dimostrata diversa da un e-learning integrato (SP.42) e parzialmente efficace perché progettata solo come risposta a limitazioni Covid (SP.20).

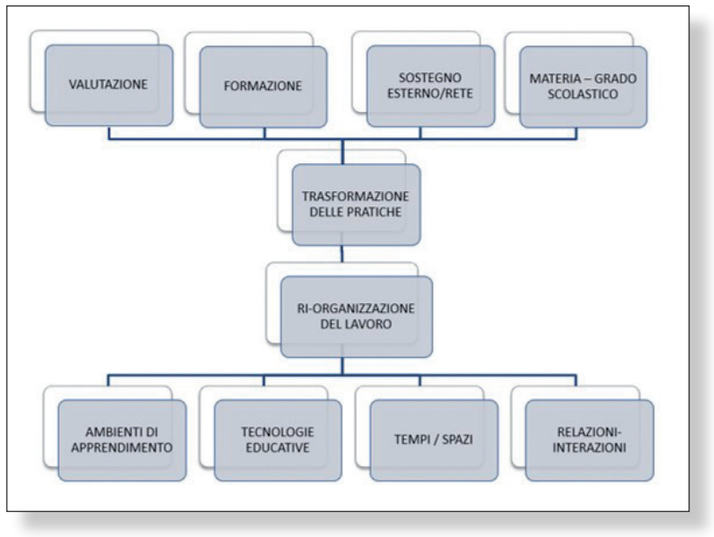


Fig. 8 - *Rappresentazione grafica delle condizioni per la ri-progettazione delle attività pedagogico-didattiche durante l'emergenza sanitaria.*

Sono quattro gli elementi che hanno favorito o, al contrario, determinato l'insorgere di difficoltà in fase di riprogettazione: la formazione dei docenti, il supporto esterno, il grado scolastico e la materia insegnata, infine la possibilità di ricevere feedback rispetto ai cambiamenti attuati.

Un elemento sul quale la maggior parte dei rispondenti concorda è la necessità di formazione rispetto alle innovazioni didattiche sia per i docenti, sia per gli studenti (SP.63), con l'eccezione per quelle realtà in cui l'utilizzo quotidiano di tecnologie didattiche non ha fatto trovare impreparati docenti, alunni e famiglie (SSPG.226). Benché molti abbiano dovuto provvedere autonomamente alla ricerca di percorsi formativi (SP.66), i docenti hanno riferito di essere stati facilitati sia dall'ampia offerta di formazione a distanza (SP.173), soprattutto via webinar (SP.114), sia dalla possibilità di condividere best practice rispetto alla DaD (SP.64). Questa esperienza di didattica in emergenza si è rivelata per molti un periodo formativo (SP.111) e un'occasione di crescita personale (SSPG.253). I docenti hanno evidenziato come sia essi stessi, sia gli studenti e le famiglie abbiano acquisito conoscenze e competenze relativamente alle tecnologie educative (SP.110). Per parte di loro la DaD rimarrà in ogni caso utile solo in emergenza (SSSG.364) oppure come un supporto all'insegnamento in presenza (SP.15), per altri invece sarà possibile utilizzare in futuro delle competenze digitali acquisite da insegnanti e studenti (SSPG.199).

Rispetto al supporto esterno, i rispondenti hanno evidenziato sia un disinteresse politico verso la scuola (SP.174), sia poco sostegno e protezione da parte dei vertici scolastici (SSPG.202). È stata trasversalmente percepita una mancanza di linee guida comuni sulla DaD (SP.30), nonché di regole chiare per tutti (SP.141). In alcuni istituti l'imposizione di determinati strumenti, per esempio alcune specifiche piattaforme (SP.123), è stata effettuata senza una riflessione condivisa relativa alle scelte didattiche (SSSG.399) e pertanto con una mancanza di pianificazione rispetto agli strumenti da scegliere (SP.197). Infine, frequenti sono risultati i riferimenti dei docenti all'aver dovuto sostenere personalmente i costi della didattica (SP.8). Oggetto d'attenzione è stata anche la collaborazione con i colleghi, la quale è risultata preziosa - quando

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

presente - sia per la condivisione di pratiche didattiche ritenute efficaci (SP.113), sia per la realizzazione di percorsi didattici interdisciplinari (SP.73). Il rapporto con le famiglie è risultato, dalle parole dei docenti, maggiormente complesso e ricco di sfumature. La necessità di supporto da parte delle famiglie per poter implementare efficacemente la DaD (SP.104), soprattutto nella scuola primaria, ha trovato riscontro in alcuni casi nell'attivazione di una significativa collaborazione, in altri nella totale mancanza di essa. Nel primo caso questo ha portato all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto ai figli e al ruolo degli insegnanti e della scuola (SP.162), nel secondo caso ha evidenziato da un lato l'incapacità o il disinteresse dei genitori nell'accompagnare il processo di apprendimento e nel far parte di una comunità di apprendimento (SP.79), dall'altro, a volte, anche un'eccessiva interferenza dei genitori nelle attività didattiche, senza rispetto dei tempi di apprendimento dei figli (SP.5).

Dall'analisi risultano pochi accenni, ma pur sempre presenti, rispetto alla materia insegnata oppure al contesto - inteso come grado scolastico. Qualche materia è stata percepita come penalizzata, ad esempio educazione motoria (AP.34), lingue straniere (SSSG.350), musica (SSPG.224), arte (SSPG.240). Un riscontro certamente più diffuso è stato rilevato rispetto alla difficoltà di proporre la DaD nella scuola primaria, benché, anche in questo caso, alcuni docenti abbiano riferito come sia stata l'occasione per cogliere la sfida dell'innovazione tecnologica (SP.20).

Le riflessioni formulate dai docenti evidenziano come la loro attenzione si sia focalizzata anche su diversi aspetti della valutazione, in termini di *evaluation*. Emerge in primo luogo, in modo univoco e trasversale, come essi lamentino la mancanza di feedback immediato durante l'attività da parte degli studenti per poter modificare, se necessario, le loro strategie didattiche. Numerosi - ma molto più eterogenei - i giudizi valutativi che essi formulano rispetto alla loro personale esperienza con la DaD. Se da un lato essa viene vissuta come un'esperienza positiva, soprattutto per aver contribuito significativamente nel rendere possibile una continuità didattica (SP.119), dall'altro lato l'apprendimento risulta percepito frequentemente come meno significativo sia per l'eccessiva semplificazione degli argomenti (SSPG.272), sia in relazione al tempo dedicato (SSSG.401). Conseguentemente anche le emozioni riportate dai docenti rispetto all'esperienza sono risultate fortemente discordanti: da un lato soddisfazione e divertimento (SSPG.253), apprezzamento per il lavoro svolto (SP.96), orgoglio per il lavoro degli studenti (SSPG.202); dall'altro frustrazione per il mancato riconoscimento del gran lavoro (SP.8), stanchezza e stress per gli insegnanti (SSSG.358), mortificazione e insoddisfazione (SSPG.235).

Alla trasformazione delle attività didattiche risulta seguire un'altrettanta cospicua riorganizzazione del lavoro. La chiave di volta in questo passaggio è rintracciabile nelle tecnologie educative. Essere in possesso della strumentazione necessaria e di una sufficiente *media & digital literacy* ha determinato senza alcun dubbio la possibilità di realizzare efficacemente la DaD. Non tutte le scuole erano attrezzate (SP.30): sono pertanto affiorate disuguaglianze nell'accesso alle tecnologie - in termini sia di possesso di dispositivi adeguati, sia di conoscenze e competenze sufficienti - alle quali spesso docenti e famiglie hanno dovuto far fronte autonomamente.

La flessibilità che caratterizza la DaD risulta per qualche rispondente funzionale (SP.173) per avere una visione d'insieme più organica delle attività svolte (SSPG.296), una sistematicità del lavoro grazie alle tecnologie educative (SP.133) e la possibilità di documentare tutto il lavoro svolto (SP.58). Al contempo però la maggior parte dei docenti rileva come la programmazione dettagliata e specifica richiesta dalla DaD (SP.73) comporti un'eccessiva mole di lavoro per i docenti, ma anche per gli studenti e le famiglie. Tutti i soggetti coinvolti sono stati chiamati a ripensare tempi e spazi perché, entrando nelle case con una forza maggiore rispetto alla didattica tradizionale, frequentemente emergono difficoltà nel coniugare vita privata e lavoro/studio (SP.141). L'aumento del tempo dedicato al lavoro, e in particolare speso al computer, risulta inoltre incidere sullo stato di salute (SSSG.374).

L'elemento che è risultato contraddistinguere maggiormente il passaggio da didattica in presenza a didattica a distanza è stato il cambiamento - per lo più in ottica peggiorativa - nelle modalità di interagire, di comunicare e di relazionarsi. Benché la DaD abbia consentito di mantenere non solo una continuità didattica, bensì anche relazionale (SP.17), la qualità delle relazioni è senz'altro risultata carente, se non del tutto assente (SP.31). La relazione, lo ribadiscono i rispondenti, riveste una parte fondamentale nei processi di insegnamento e di apprendimento, nonché nello sviluppo di competenze chiave nella prospettiva *lifelong learning* (SP.163).

L'utilizzo di tecnologie educative a distanza, nonché i cambiamenti a livello socio-relazionale sembrano aver portato un modificarsi anche degli ambienti di apprendimento. Questo non soltanto in termini spazio-temporali, bensì di clima di classe e di benessere scolastico. Benché fosse difficile, se non impossibile, ricreare lo stesso clima di classe caratterizzato dal senso di fiducia (SP.79) e da una crescita come gruppo (SP.39), alcuni docenti riferiscono come, attraverso la DaD, sia stato possibile gestire meglio le classi difficili creando ambienti accoglienti (SSSG.393) e tranquilli (SP.94).

4.2. La scelta di strategie, metodologie e tecniche della didattica

I docenti hanno prestato ampia attenzione nel fornire indicazioni rispetto all'attuazione di specifiche strategie, metodologie e tecniche didattiche (Fig. 9), considerandone la fattibilità in relazione alle condizioni precedentemente presentate.

Le esperienze narrate dai rispondenti evidenziano una tendenza alla semplificazione della proposta formativa, con particolare riferimento agli obiettivi da perseguire. Viene raccontato il prevalere delle attività di consolidamento delle conoscenze pregresse (SP.48) e di recupero degli apprendimenti (SSSG.353). Risulta possibile continuare il programma (SP.60), anche se è diffusa la percezione di notevoli difficoltà nel proporre e spiegare nuovi

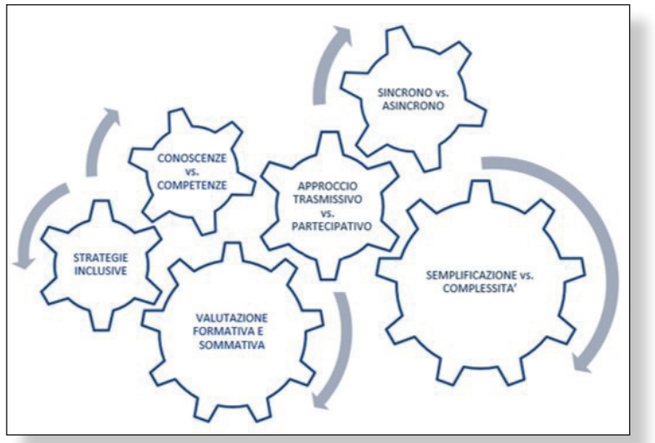


Fig. 9 - *Rappresentazione grafica delle strategie, metodologie e tecniche didattiche oggetto di attenzione durante l'emergenza sanitaria.*

argomenti (SP.95). Trasversale appare essere la necessità di riprogettare partendo da obiettivi imprescindibili (SO.42) e di lavorare solo sui nuclei fondanti della disciplina (SP.81). Questa tendenza riduzionista nella sostanza sembra però incontrare, al contempo, una ricchezza nella forma. La DaD consente ai docenti di formulare una molteplicità di proposte attraverso l'utilizzo di strumenti multimediali (SSPG.247) e raggiungere tutti gli alunni attraverso diversi strumenti didattici. Risulta inoltre diffusa la possibilità di attuare strategie di personalizzazione e di individualizzazione, in riferimento sia ai materiali da proporre agli studenti (SP.7), sia alle modalità di intervento (SP.5).

Un secondo elemento oggetto di attenzione rispetto alla scelta delle strategie didattiche riguarda il grado di coinvolgimento degli attori del processo di insegnamento e di apprendimento, gli insegnanti e gli studenti. Alcune risposte testimoniano una preferenza per strategie di tipo trasmissivo, data la possibile chiarezza e sinteticità nell'esposizione (SP.78) e, al contempo, l'impossibilità di attuare strategie afferenti all'approccio del *learning by doing,* ad esempio attività pratiche e laboratoriali che partano dalle scoperte dello studente (SSPG.241). Risulta comunque possibile un maggiore coinvolgimento degli studenti attraverso materiali interattivi condivisibili attraverso piattaforme, attività in piccoli gruppi (SSSG.389), applicazioni di scrittura collaborativa (SSPG.248), giochi interattivi (SSPG.198) presumibilmente - affermano i docenti - perché la DaD consente l'utilizzo di strumenti accattivanti vicini ai mezzi di comunicazione utilizzati dagli studenti (SP.46). Funzionale al coinvolgimento degli studenti è stata segnalata la possibilità di fruire, liberamente e quando ritenuto necessario, dei materiali didattici inseriti in piattaforma (SSSG.390).

Le risposte formulate dai docenti di rado rivelano esplicitamente il ricorso a strategie di insegnamento e apprendimento a distanza in modalità sincrona o asincrona. Le numerose riflessioni circa la possibilità di accedere in modo flessibile ai materiali didattici fa supporre che venga privilegiata la seconda. Esiste però una terza opzione alla quale numerosi docenti fanno riferimento, ovvero la modalità mista, con una specifica preferenza per l'approccio *flipped learning,* il quale consente ai docenti di concentrarsi sugli argomenti portanti della disciplina accorciando i tempi di spiegazione, e agli studenti di lavorare in autonomia e di divenire maggiormente consapevoli rispetto al loro apprendimento (SSPG.198).

Frequenti risultano essere i riferimenti, per lo più critici, alle strategie valutative (intese in termini di *assessment*) utilizzate nell'ambito della DaD. Una rilevante parte di questi focalizza l'attenzione sull'importanza di controllare il lavoro degli studenti (SSPG.276), monitorare gli apprendimenti (SSPG.286) e dare feedback (SSSG.383) in itinere, mettendo così l'accento sulla dimensione formativa della valutazione. Al contempo parte dei rispondenti si interroga rispetto al grado di oggettività (SP.21) dei dispositivi finalizzati alla valutazione degli apprendimenti e delle *life skills.* Benché l'interferenza dei genitori nelle attività didattiche risulti un elemento trasversale nelle scuole di ogni grado, nelle scuole secondarie spiccano il rischio di *cheating* (SSPG.282) - ovvero di imbrogli nello svolgimento dei compiti assegnati - e la dubbia originalità dei prodotti realizzati dagli studenti (SSPG.206). In questo scenario emerge un'unica voce che testimonia la possibilità di responsabilizzare gli alunni anche in fase valutativa proponendo strumenti di autovalutazione (SSSG.389).

L'ultimo elemento che risulta dirimente rispetto alla scelta di una specifica strategia o metodologia didattica risulta essere il suo potenziale in termini di inclusività. Oltre all'elemento discriminante - precedentemente citato - determinato dalla disponibilità di tecnologie educative, la DaD sembra da un lato rendere difficoltosa la percezione dei bisogni reali degli studenti (SP.149), dall'altro portare ancor di più alla luce situazioni di svantaggio (SP.20), al punto che il divario e le ineguaglianze appaiono a volte amplificarsi (SP.43) se non vengono messi in atto interventi adeguati (SSPG.325). Nella scuola secondaria risulta inoltre aumentare il rischio di dispersione scolastica, fenomeno nell'ambito del quale si possono includere non solo gli studenti che si allontanano dai percorsi scolastici e formativi, bensì anche coloro che manifestano disimpegno, non sviluppano interesse e non sembrano cogliere il senso nel percorso che viene loro proposto (Gentile & Tacconi, 2016; Scierri *et al.,* 2018). Sono infatti frequenti i riferimenti a studenti poco motivati che non partecipano alle lezioni e non inviano i compiti (SSPG.322), oppure agli schermi grigi, dietro ai quali non si sa se gli studenti siano realmente presenti (SSPG.214).

4.3. Focalizzazione sulle competenze chiave degli studenti

La riflessione dei docenti rispondenti risulta trasversalmente orientata a rilevare e ad analizzare l'attivazione delle competenze trasversali degli studenti, con particolare attenzione all'ambito dell'apprendere ad apprendere. Come evidenzia la Fig. 10, oggetto di discussione è stata l'attivazione delle competenze intrapersonali, interpersonali e metacognitive degli studenti.

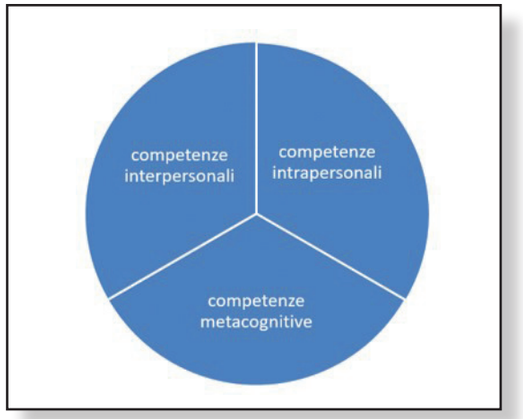


Fig. 10 - *Rappresentazione grafica delle competenze chiave oggetto di attenzione durante l'emergenza sanitaria.*

Fra le competenze metacognitive oggetto di discussione è risultata la possibilità di ricorrere a strategie didattiche che favoriscano lo sviluppo della creatività (SSSG.356), della curiosità (SP.56), l'attivazione cognitiva e la memorizzazione (SSPG.204). Numerosi sono stati inoltre i riferimenti alla possibilità di facilitare l'acquisizione, anche attraverso la DaD, di un metodo di studio adeguato (SSPG.305), capace di promuovere l'attivazione di processi riflessivi nello svolgimento dei compiti (SP.125) e la conseguente acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri apprendimenti (SP.83).

Rispetto alle competenze intrapersonali, l'attenzione è stata prevalentemente rivolta alla promozione e al sostegno di strategie di autoregolazione dell'apprendimento quali l'autonomia (SP.98), la capacità di attenzione (SP.104) e di concentrazione (SSPG.203), la motivazione (SSSG.375), l'impegno (SSPG.200), la responsabilizzazione (SSSG.345), la resilienza (SSPG.292) e l'autostima (SSPG.279).

Pochi sono stati i riferimenti allo sviluppo delle competenze interpersonali durante la DaD. La maggior parte dei docenti si è focalizzata sull'assenza di relazione negli ambienti di apprendimento online, anche se alcuni di loro hanno rilevato come la condivisione dei materiali fra studenti (SSPG.316) possa contribuire a far crescere il senso di appartenenza, come gruppo, anche a distanza (SSPG.298).

5. Discussione e conclusioni

L'obiettivo di quest'articolo è stato quello di restitutire una fotografia, seppure limitata e sintetica, che descrivesse l'esperienza didattica durante uno dei momenti più particolari, impegnativi e cruciali della storia della scuola italiana degli ultimi decenni, una scuola che da un giorno all'altro ha dovuto ripensarsi mettendo in campo, in maniera del tutto autonoma, tempestive alternative alla didattica oridinaria in presenza per continuare a garantire il diritto allo studio. Nonostante i dati raccolti dalla SIRD in collaborazione con le associazioni degli insegnanti siano gli unici disponibili in Italia su questo tema e in grado di restituire una fotografia nazionale e locale riguardo all'esperienza di insegnamento durante il primo lockdown, è opportuno ricordare che non si tratta di un'indagine rappresentativa degli insegnanti italiani. Consapevoli di questi limiti, i dati a disposizione hanno comunque permesso di far emergere importanti spunti di riflessione per la scuola trentina, da intrecciare con i dati nazionali e di altri contesti territoriali.

In generale i dati descrivono una scuola che è stata in grado di reagire all'interruzione della didattica in presenza. Una percentuale elevatissima di insegnanti di tutti gli ordini, nonostante la complessità della situazione non solo per quanto riguarda la professione insegnante, ma anche per quanto concerne la sfera personale, si sono armati degli strumenti a disposizione per garantire continuità didattica attraverso lezioni in modalità sincrona e asincrona. Il passaggio da una didattica ordinaria in presenza a una didattica online ha richiesto un lavoro elevato di rimodulazione dell'organizzazione didattica al fine di adattare gli obiettivi di apprendimento, le strategie educative, le modalità di valutazione alla nuova situazione. Per garantire un'efficace offerta didattica sono state utilizzate molteplici risorse digitali, in molti casi mai utilizzate prima, che hanno spaziato da piattaforme dedicate alle lezioni e alla condivisione di materiali, a strumenti per la comunicazione individuale e all'utilizzo di altri canali e risorse online. In generale si può affermare che la scuola ha saputo reagire con energia, professionalità e autonomia, anche in assenza di chiare linee guida e spesso con risorse limitate.

Oltre a questo quadro generale positivo, i dati fanno anche emergere molteplici criticità e problematicità. Da un lato la distanza fisica tra gli studenti e tra gli insegnanti e gli studenti ha limitato la possibilità di proporre attività collettive. Dalla fotografia che emerge dai dati raccolti, sembrerebbe che gli insegnanti, per far fronte alla situazione indubbiamente complessa e garantire la continuità del programma scolastico, abbiamo adottato principalmente strategie didattiche tradizionali, quindi lezioni frontali, compiti, spiegazioni. Preme però evidenziare anche le esperienze di didattica attiva che hanno consentito di facilitare non solo il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, ma anche un apprendimento significativo.

La valutazione della didattica a distanza da parte degli insegnanti risulta medio-bassa, soprattutto per quanto riguarda la valutazione del profitto, l'apprendimento e l'inclusione. Le principali difficoltà sono riscontrabili nella scuola primaria, ma anche gli insegnanti della scuola secondaria hanno manifestato perplessità nei confronti di tale esperienza. È importante sottolineare come le principali difficoltà riguardino soprattutto aspetti organizzativi, in primis il rilevante carico di lavoro per tutti i soggetti coinvolti nell'azione didattica, la gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento. Questi sono aspetti in parte collegabili alla situazione straordinaria ed eccezionale legata all'emergenza sanitaria, che ha imposto risposte tempestive senza una chiara programmazione e, spesso, senza una sufficiente preparazione. Risulta dunque importante, da un punto di vista istituziona-

le, che le scuole si muniscano di protocolli in grado di offrire modalità organizzative, riferimenti metodologici e indicazioni tecniche per una corretta applicazione della didattica online in situazioni emergenziali.

L'ultimo punto che merita di essere menzionato, e su cui i dati fanno riflettere, riguarda il tema dell'inclusione. Da un lato, rispetto agli studenti con bisogni educativi speciali, le scuole e gli insegnanti hanno attivato una serie di percorsi e interventi al fine di garantire continuità educativa anche per loro. Al riguardo, emergono soprattutto le iniziative degli insegnanti per mantenere la relazione, come il contattare le famiglie e attivare modalità di interazione a distanza tra insegnante e studente, mentre meno comune è risultata la rimodulazione del PEI e del PDP. Infine, risultano essere soprattutto gli insegnanti della primaria a essersi mobilitati per garantire continuità agli studenti con bisogni educativi speciali, mentre i colleghi della scuola secondaria, soprattutto di secondo grado, in media hanno attivato meno interventi. Dall'altro lato, la percentuale di studenti non raggiunti o raggiunti parzialmente dalla didattica online durante la chiusura delle scuole rimane un dato allarmante. Questo dato deve far riflettere sulle conseguenze della chiusura delle scuole, nel breve e lungo periodo, sull'apprendimento degli studenti, quindi sull'aumento possibile delle diseguaglianze nelle opportunità educative. Riferendosi alla letteratura sul tempo dedicato all'istruzione (Lavy, 2015), sugli scioperi degli insegnanti (Baker, 2013) e sulle assenze degli studenti (Goodman, 2014), gli economisti suggeriscono che anche un periodo relativamente breve di assenza dalla scuola ha un impatto sullo sviluppo delle competenze (Burgess & Sievertsen, 2020). Se alla chiusura delle scuole a causa della pandemia si aggiungono i mesi estivi, l'assenza dai "banchi di scuola" di una percentuale non marginale di studenti supera i sei mesi, con conseguenze che meriterebbero di essere attentamente considerate e analizzate.

L'indagine quanti-qualitativa realizzata ha offerto importanti riflessioni, ma rispetto ad alcuni temi appaiono necessari maggiori approfondimenti in grado di interpretare meglio e far emergere le specificità che caratterizzano le singole situazioni. A tale proposito, l'indagine quantitativa potrebbe essere ampliata in termini di campionamento a livello locale, curandone una maggiore rappresentatività per ordine di scuola e per dislocazione geografica degli istituti. A livello qualitativo il questionario ha offerto degli spunti che necessitano di un maggiore approfondimento attraverso il ricorso a strumenti di ricerca - quali, ad esempio, l'intervista semi-strutturata oppure il focus group - che consentano di valorizzare la voce dei docenti[6]. Ulteriori iniziative di ricerca e di formazione potrebbero costituire un valido supporto all'attivazione di processi riflessivi che sostengano lo sviluppo professionale a partire da una rilettura dell'esperienza educativa e didattica vissuta in questo periodo.

Riflettendo complessivamente sui risultati della ricerca, l'elemento che appare in primo piano è come non esista un'esperienza univoca di DaD. Le condizioni di riprogettazione, così come le strategie didattiche attuate e lo sguardo sugli studenti, cambiano non tanto in relazione al grado scolastico, quanto all'esperienza personale di ogni docente. La possibilità di favorire l'interazione, di valutare in modo efficace, di coinvolgere attivamente gli studenti anche attraverso la DaD - solo per fare alcuni esempi - non dipendono probabilmente solo dal mezzo, bensì anche dalla visione di scuola che un docente implicitamente possiede. È questa che determina l'adozione di un atteggiamento proattivo - nonostante questo sia senza alcun dubbio faticoso - che porta a reinventarsi e a sfruttare al meglio gli strumenti a disposizione. Quanto rilevato suggerisce, pertanto, che la formazione dei docenti non possa focalizzarsi esclusivamente sul piano delle tecnologie didattiche, ma debba offrire anche occasioni di ricerca e di approfondimento finalizzate a supportare lo sviluppo dell'identità professionale per affrontare sia, a breve termine, questo delicato momento, sia la futura normalità, che risulterà in qualche modo diversa.

6. Certamente ulteriori elementi di riflessione potrebbero emergere anche dall'incrocio di questi dati con quelli raccolti attraverso una ricerca sulla realtà della DaD vista dal punto di vista degli studenti, voci ad oggi molto evocate dai media, ma forse poco ascoltate e valorizzate in termini empirici.

Bibliografia

Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., & Sevilla, A. (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. The Institute for Fiscal Studies. Disponibile presso: https://dera.ioe.ac.uk/35632/1/BN288-Learning-during-the-lockdown-1.pdf

Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.

Baker, M. (2013). Industrial actions in schools: strikes and student achievement. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, *46*(3), 1014-1036.

Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. ISER Working Paper Series 2020-09. Disponibile presso: https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2020-09

Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education*, *149*, 103783.

Bol, T. (2020, April 30). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic." *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): i–vi.

Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu.org, 1.*

Cole, F.L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2(1), pp. 53-57.

Gentile, M., & Tacconi, G. (2016). Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto. *Orientamenti Pedagogici*, 63, pp. 707-825.

Goodman, J. (2014). "Flaking Out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time." NBER Working Paper 20221. Disponibile presso: http://www.nber.org/papers/w20221

Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. Working Paper No. 20-03. Disponibile presso: https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck_Lefebvre_GRCH_WP20-03-5.pdf

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review, 27.*

Koskey, K., & Stewart, V. (2013). A Concurrent Mixed Methods Approach to Examining the Quantitative and Qualitative Meaningfulness of Absolute Magnitude Estimation Scales in Survey Research. *Journal of Mixed Methods Research,* 8(2), 180-202.

Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal,* 125(588), 397-424.

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*, 17(36), 3-25.

Scierri, I.D.M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica,* 13 (1), 1-28.

Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives.* 2nd ed. Bristol, UK: Multilingual Matters.

UNITED NATIONS (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Disponibile presso: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

UNESCO (2020a). COVID-19 education response. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

UNESCO (2020b). COVID-19 Educational disruption and response. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

UNICEF (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. Disponibile presso: https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education

Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research: Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly,* 31(4), 783-787.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet (London, England),* 395(10228), 945–947

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-10 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management,* 13 (3), 1–6.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12211

Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19

A model for the analysis of open questions in the national SIRD survey on remote education during the Covid-19 emergency

Federico Batini, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera & Giulia Toti[1]
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar, Sara Gabrielli & Irene Stanzione[2]
Chiara Dalledonne Vandini[3]
Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola & Rosa Vegliante[4]
Arianna L. Morini[5]
Lucia Scipione[6,7]

Sintesi

La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) ha promosso una ricerca nazionale per avviare una riflessione sulla didattica a distanza (DaD) adottata durante l'emergenza Covid-19. La ricerca è stata condotta mediante l'utilizzo di un questionario a cui hanno risposto oltre 16.000 insegnanti di ogni ordine e grado, dislocati in tutto il territorio nazionale.
Il contributo descrive la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati qualitativi e presenta la struttura categoriale emersa.
Le domande aperte erano volte a far emergere i punti di forza e di debolezza della DaD, nonché le difficoltà riscontrate dagli studenti. Uno spazio dedicato a commenti e riflessioni, inoltre, ha consentito di cogliere in modo maggiormente circostanziato il punto di vista degli insegnanti interpellati.

Parole chiave: Covid-19; Didattica a distanza; Analisi qualitativa; Categorie; Modellizzazione.

Abstract

The Italian Society for Educational Research (SIRD) promoted a national research initiative in order to reflect on the remote education methods adopted during the Covid-19 emergency. The research was conducted by means of a questionnaire answered by more than 16,000 teachers from schools of all types and at all levels throughout the country.
This paper describes the methodology used for the qualitative analysis and illustrates the structure of the categories. The open questions investigated the strengths and weaknesses of remote education and the difficulties encountered by students. Furthermore, a space for comments and reflections made it possible to investigate in depth the teacher's point of view.

Keywords: Covid-19; Remote education; Qualitative analysis; Categories; Modelling.

1. Università degli Studi di Perugia, federico.batini@unipg.it
2. Sapienza Università di Roma.
3. Università di Bologna.
4. Università degli Studi di Salerno.
5. Università degli Studi Roma Tre.
6.Università di Modena e Reggio Emilia
7. Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori e delle autrici, in particolare il paragrafo 1 è stato redatto da F. Batini, P. Sposetti, G. Szpunar; i paragrafi 2 e 5 sono stati scritti in collaborazione da tutti gli autori; il paragrafo 3 è stato redatto da C. Dalledonne Vandini e L. Scipione; il paragrafo 4 da C. Montefusco, M. Santonicola, R. Vegliante; il paragrafo 5 da G. Barbisoni, E. Pera, G. Toti; il paragrafo 6 da S. Gabrielli, A.L. Morini e I. Stanzione.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Introduzione

In questa sede presentiamo il modello costruito per l'analisi delle risposte alle domande aperte nell'ambito dell'indagine nazionale "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica). I primi risultati dell'indagine, relativi all'analisi delle domande chiuse, unitamente alla descrizione degli obiettivi generali di ricerca e della struttura del questionario, sono stati presentati da Lucisano (2020) e mettono in luce la necessità di approfondire gli aspetti legati alla percezione degli oltre 16.000 docenti che hanno partecipato all'indagine, attraverso l'analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte del questionario che ne riportano la voce e le riflessioni. Il corpus è, evidentemente, molto ampio e il percorso di individuazione delle categorie e delle sottocategorie basato sulle evidenze raccolte è stato complesso e ha richiesto un rigoroso processo di confronto e la definizione di altrettanto rigorosi criteri di lavoro. L'approccio utilizzato è stato quello del *framework method*, ossia un approccio sistematico e flessibile all'analisi dei dati qualitativi, particolarmente appropriato per l'uso in gruppi di ricerca composti da ricercatrici e ricercatori con diversi livelli di esperienza e pratica nell'analisi di dati qualitativi (Gale *et al.,* 2013). Il presente contributo può essere tecnicamente considerato un contributo misto: di restituzione metodologica e di prima presentazione dei risultati. Si tratta di un contributo metodologico in quanto dà conto, principalmente, delle fasi e del processo utilizzato per l'impostazione del lavoro di un gruppo di giovani ricercatrici a fronte di un dataset molto ampio di risposte a domande aperte all'interno di una ricerca complessiva, realizzata attraverso un questionario somministrato on line che, però, prevedeva per la maggior parte dati di tipo quantitativo. Parallelamente si tratta di un contributo di prima restituzione dei risultati in quanto non commenta le evidenze, ma presenta, altresì, il modello, lo schema di categorizzazioni e sottocategorizzazioni emerso attraverso il processo di cui sopra.

Nello specifico l'analisi non è stata guidata da teorie usando, piuttosto, un approccio di progressiva emersione con triangolazioni ripetute. Le categorie, infatti, sono emerse dalla lettura e rilettura delle evidenze raccolte e dai confronti ripetuti che il gruppo di ricerca ha fatto autonomamente: i momenti di incontro con i coordinatori hanno avuto, in tal senso, una funzione di "messa alla prova". Nel corso di questi momenti di confronto le categorizzazioni venivano presentate e sostenute sulla base di gruppi e tipologie di evidenze ricorrenti e i coordinatori proponevano aggregazioni alternative, sia per tentare nuove letture possibili e verificarne la sostenibilità sia per "testare" la difendibilità delle scelte categoriali fatte. In una prima fase, infatti, pur su un'ampia base di risposte analizzate, è emerso un problema di eccesso di interpretazione nella definizione delle categorie, per alcuni versi costruite *ex ante*. Il ruolo di coordinamento ha dunque indirizzato il gruppo di ricerca verso l'individuazione di categorie guidate dalle evidenze e non dall'interpretazione delle ricercatrici, in uno sforzo di proposta di categorie neutre e non valutative. Questo perché l'analisi dei dati permettesse di restituire una visione il più possibile aderente a quella degli oltre 16.000 docenti che hanno partecipato all'indagine.

2. Metodologia

L'analisi dei dati qualitativi ha seguito un approccio *bottom-up* fondato sulle evidenze rilevate attraverso le domande aperte del questionario. La metodologia utilizzata ha previsto l'individuazione di criteri interpretativi condivisi per analizzare la variabilità dei diversi punti di vista e la multidimensionalità dei fattori derivati dalla tematica oggetto d'indagine.

Le quattro domande aperte chiedevano ai docenti, di diverso ordine e grado scolastico, di identificare le principali difficoltà incontrate dagli studenti durante la fruizione della DaD, due punti di debolezza, due punti di forza e, infine, di esprimere eventuali commenti o riflessioni sull'esperienza vissuta. In questo paragrafo verranno descritte le scelte e le fasi metodologiche adottate per l'analisi qualitativa. Il gruppo di lavoro era composto da tre coordinatori nazionali[8] e undici ricercatrici universitarie provenienti da quattro regioni e con diversa afferenza[9]. Considerata la numerosità del gruppo di ricerca e le diverse provenienze geografiche, il lavoro è stato svolto a distanza, tramite l'uso di piattaforme di comunicazione e collaborazione digitali. La Tab. 1 illustra una sintesi dei principali passaggi metodologici e delle azioni che hanno portato alla costruzione del modello categoriale definitivo. Ogni fase è stata progettata e guidata dai coordinatori che, con una sistematica supervisione, ne hanno assicurato il rigore metodologico (Braun e Clark, 2006; Gale *et al.,* 2013).

A seguito della fase preliminare in cui è stato costituito il gruppo di lavoro, la fase di familiarizzazione è stata avviata con il lavoro individuale che si è concretizzato nella lettura ripetuta del corpus dei dati che ha permesso di evidenziare, per ogni domanda del questionario, le tematiche ricorrenti. Queste tematiche, aggregate per aree di significato, hanno generato l'emersione di un primo insieme di categorie.

L'obiettivo del lavoro individuale è stato di far emergere nuclei tematici estesi che potessero fornire una prima struttura, ampia e flessibile, da condividere con il sottogruppo regionale con l'interesse di avviare una prima triangolazione intra-gruppo. Nell'ambito del sottogruppo regionale, le strutture individuate singolarmente sono state confrontate e discusse al fine di ipotizzare una modellizzazione per ognuna delle quattro domande, composta da categorie e sottocategorie. Questo ha permesso di rappresentare l'eterogeneità di posizioni e punti di vista differenti delle ricercatrici.

Le categorie individuate dai sottogruppi regionali sono state presentate all'intero gruppo di ricerca nazionale per una supervisione da parte dei coordinatori e un confronto inter-gruppo con l'obiettivo di verificare le analogie e le differenze tra i modelli. Da questo confronto è emerso come i nuclei tematici fossero simili ma interpretati con diversi livelli di dettaglio e di significato.

8. Federico Batini, Università di Perugia; Patrizia Sposetti, Sapienza Università di Roma; Giordana Szpunar, Sapienza Università di Roma.
9. Le ricercatrici provengono da: Sapienza Università di Roma (Sara Gabrielli, Irene Stanzione), Università degli Studi Roma Tre (Arianna L. Morini), Università di Bologna (Chiara Dalledonne Vandini), Università di Modena e Reggio Emilia (Lucia Scipione), Università di Perugia (Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Giulia Toti), Università di Salerno (Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola, Rosa Vegliante).

Fasi	Azioni	Attori e modalità di lavoro	Risultati attesi
Fase 1: Preliminare.	Formazione del gruppo di lavoro eterogeneo composto da ricercatrici afferenti a diverse Università del territorio nazionale e coordinato da tre docenti, con la supervisione del direttivo SIRD.	Confronto inter-regionale e inter-universitario.	Tutela del rigore metodologico, attraverso la triangolazione dei punti di vista.
Fase 2: Familiarizzazione con il dato.	Immersione individuale nel corpus dei dati attraverso la lettura delle evidenze. Confronto delle categorie individuate singolarmente al fine di trovare un accordo e di ipotizzare una prima struttura composta da categorie e sottocategorie condivisa dal sottogruppo regionale.	Individuale e nel gruppo regionale. Triangolazione intra-gruppo.	Individuazione dei modelli con i principali nuclei tematici da parte dei sottogruppi regionali.
Fase 3: Triangolazione inter-gruppo.	I modelli con i principali nuclei tematici dei sottogruppi regionali sono stati presentati ai coordinatori in un incontro del gruppo di ricerca nazionale.	Gruppo nazionale. Triangolazione inter-gruppo.	Revisione e evidenziazione delle analogie e differenze dei diversi modelli.
Fase 4: Definizione dei criteri per la modellizzazione delle categorie definitive.	Discussione e confronto sui criteri di elezione e modellizzazione delle categorie. Analisi della letteratura di riferimento. Condivisione dei criteri con i coordinatori.	Gruppo nazionale.	Individuazione dei criteri metodologici per lamodellizzazione della struttura comune.
Fase 5: Definizione del modello comune.	Presentazione da parte di ogni sottogruppo regionale della propria categorizzazione per la domanda in esame. Individuazione di punti di contatto e di divergenza tra le diverse strutture categoriali. Lettura di un sottocampione delle evidenze a esemplificazione delle sottocategorie.	Gruppo nazionale.	Definizione della struttura categoriale per ognuna delle quattro domande condivisa dall'intero gruppo di ricerca.
Fase 6: Revisione.	Revisione a livello di codifica delle categorie e delle sottocategorie e applicazione dei criteri concordati. Lettura di un sottocampione di estratti e verifica della coerenza interna ed esterna del modello.	Gruppo nazionale.	Revisione del modello tramite integrazioni, accorpamenti e modifiche.
Fase 7: Perfezionamento.	Applicazione del modello e try-out attraverso il calcolo delle occorrenze su un sottocampione di soggetti. Confronto sistematico con i coordinatori.	Sottogruppi inter-regionali. Triangolazione intra-gruppo.	Perfezionamento delle sottocategorie.
Fase 8: Calcolo delle occorrenze.	Applicazione del modello per il calcolo definitivo delle occorrenze per ognuna delle quattro domande.	Sottogruppi inter-regionali.	Conclusione della fase di codifica delle occorrenze e avvio ell'elaborazione e dell'analisi dei dati.

Tab. 1 - *Sintesi del processo metodologico.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

A partire dall'osservazione di queste differenze, si è deciso quindi di procedere con l'individuazione di criteri metodologici comuni finalizzati a definire un modello categoriale condiviso.

I criteri identificati possono essere così riassunti:

1. le categorie e le sottocategorie dovevano essere esaustive e non sovrapponibili, seguendo quindi un principio conservativo e mantenendone un più ampio numero per non forzare l'interpretazione e per abbracciare tutte le tematiche emerse;
2. le categorie non dovevano essere organizzate intorno al ruolo dei protagonisti (genitori/tutori, docenti, studenti etc.), ma intorno ai concetti e ai costrutti, così da non attribuire involontariamente responsabilità ai diversi attori coinvolti nel processo;
3. le evidenze venivano considerate atipiche sia quando presentavano la possibilità di essere poste in più sottocategorie sia quando erano difficilmente definibili e si doveva operare un'interpretazione a priori per poterle classificare. Le evidenze atipiche non hanno dato origine, quindi, a specifiche categorie o sottocategorie, ma sono state incluse nella struttura del modello.

Dopo aver condiviso con i supervisori i criteri definiti, è stata avviata la fase di strutturazione del modello (Fase 5 - Tab. 1). Questa fase, svolta in maniera collettiva dall'intero gruppo di ricerca, ha rappresentato il nucleo centrale del lavoro. L'analisi delle risposte relative a ciascuna domanda ha seguito una specifica procedura:

a) presentazione da parte di ogni sottogruppo regionale della propria categorizzazione per la domanda in esame; argomentazione e descrizione delle categorie tramite le sottocategorie e le relative evidenze; presentazione e argomentazione delle tematiche predominanti, alle quali sono stati accostati i temi derivanti e sequenziali;
b) individuazione di punti di contatto e di divergenza tra le diverse strutture categoriali; confronto di tutti i nuclei tematici emersi al fine di elaborare una mappa concettuale trasversale ai gruppi, composta dagli argomenti e dalle idee condivise;
c) lettura sistematica delle evidenze - in modo da poter orientare e sostenere la modellizzazione categoriale - e applicazione dei criteri concordati precedentemente al fine di individuare una struttura comune.

Il modello emerso è stato consolidato sia attraverso i feedback in itinere da parte dei coordinatori per migliorarne la coerenza interna ed esterna, sia con una valutazione finale della struttura ottenuta, giustificata con la descrizione analitica delle sottocategorie e delle evidenze esemplificative. Si è svolta così una revisione del modello guidata da alcune domande, quali ad esempio: *Le categorie e le sottocategorie funzionano in relazione al set di dati? Comprendono tutto il set di dati evidenziato dai vari sottogruppi regionali? In cosa divergono le sottocatego-*

rie e in cosa ampliano il quadro generale? Come si adattano insieme i dati? Cosa ci dicono le evidenze? Che realtà emerge?

È stato così possibile revisionare il modello con integrazioni, accorpamenti e modifiche che potessero contribuire a garantirne l'affidabilità. In questa fase è stata confermata la struttura di un modello che, tenendo conto di un alto numero di evidenze, sostenesse la complessità dei dati. Il modello è stato condiviso con la comunità scientifica, sottoponendolo all'attenzione dei membri del direttivo SIRD.

Per la fase di perfezionamento, sono stati formati tre sottogruppi di lavoro di diversa provenienza regionale che hanno sottoposto il modello ad un try-out, avviando il calcolo delle occorrenze su un sottocampione di circa 4000 soggetti per ogni domanda. Tale fase ha previsto la codifica di categorie e sottocategorie attraverso una griglia di calcolo. Al fine di stabilire l'attendibilità, cioè il grado di coerenza con il quale i casi sono attribuiti alla stessa categoria da differenti osservatori (Hammersley, 1992), sono state definite e condivise le regole per la classificazione delle risposte e sono stati triangolati i punti di vista. Le occorrenze sono state calcolate individualmente da ogni ricercatrice, con un confronto e una supervisione costante con tutto il gruppo di ricerca, soprattutto in presenza di evidenze atipiche. La validità interna di ogni singola sottocategoria è stata verificata sulla base del grado di coerenza di significato delle evidenze.

Per l'affinamento del modello si è portato avanti un confronto sistematico con i coordinatori per valutare la possibilità di allargare, accorpare o dividere alcune sottocategorie al fine di renderle maggiormente rappresentative della complessità del dato[10].

Il modello presentato (Tab. 2) è quindi l'esito di un processo collegato a paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (eterogeneità delle realtà situazionali) e di processualità (indipendenza dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca) (Semeraro, 2011).

Nei paragrafi seguenti verrà descritta e approfondita la struttura categoriale per ciascuna delle quattro domande[11]. L'ordine delle categorie presentato nei vari paragrafi non si costituisce come ordine gerarchico e non è rappresentativo della numerosità delle occorrenze interne alle categorie.

3. Difficoltà degli studenti nella fruizione della DaD

La prima domanda aperta alla quale è stato richiesto di rispondere chiedeva di indicare sinteticamente "i motivi per i quali alcuni studenti hanno avuto difficoltà nella fruizione della DaD". Dall'analisi delle risposte sono state isolate le categorie e relative sottocategorie descrittive, come riportato nella tabella che segue (Tab. 3), che restituiscono la varietà delle difficoltà degli studenti

10. Ad esempio, nel tentativo di restituire un quadro più complesso delle difficoltà degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), in alcune domande è stato stabilito di individuare differenti sottocategorie: una riferita alle problematiche connesse a disabilità e/o a disturbi evolutivi specifici, una in grado di isolare fattori di svantaggio socio-economico e culturale e una sottocategoria per quelli di tipo linguistico.
11. Per facilitare la lettura verrà presentata una tabella di sintesi con la definizione delle categorie e sottocategorie. Nel corpo del testo le categorie sono scritte in maiuscolo corsivo e le sottocategorie in minuscolo corsivo.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Categorie della domanda: Difficoltà studenti
1. Problematiche connesse agli strumenti tecnologici
2. Problematiche legate alle competenze informatiche
3. Problematiche legate ai contesti di vita
4. Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza
5. Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD
8. Inclusione
9. Altre risposte
Categorie della domanda: Punti di forza della DaD
1. Risposta all'emergenza
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche
3. Vantaggi relazionali
4. Miglioramento organizzativo
5. Sviluppo professionale dei docenti
6. Competenze degli studenti connesse alla DaD
7. Atteggiamento degli studenti verso la DaD
8. Guadagni apprenditivi generici
9. Arricchimento dell'offerta formativa
10. Inclusione
11. Disposizione/approccio dei docenti
12. Gestione della classe
13. Altre risposte
Categorie della domanda: Punti di debolezza della DaD
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici
2. Problemi legati alle competenze informatiche
3. Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico
5. Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento
6. Inclusione
7. Effetti negativi della DaD
8. Altre risposte
Categorie della sezione: Commenti e riflessioni dei docenti
1. Professionalità docente
2. Conseguenze negative personali sui docenti
3. Criticità del precariato
4. Effetti della DaD sulla didattica
5. Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento
6. Difficoltà di inclusione
7. Risposta all'emergenza
8. Ruoli e atteggiamenti verso la DaD
9. Difficoltà organizzative
10. Altre risposte

Tab. 2 - *Sintesi della struttura categoriale delle quattro domande.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

così come percepite, interpretate e restituite dai docenti.

La prima categoria, *Problematiche connesse agli strumenti tecnologic*i, descrive in quattro in quattro sottocategorie tutte le motivazioni di difficoltà degli studenti che i docenti attribuiscono alla quantità, qualità e fruibilità della strumentazione a disposizione: la *mancanza/carenza di dispositivi,* quando gli studenti non possiedono dispositivi o non ne hanno in numero sufficiente; *dispositivi inadeguati* in riferimento a strumenti tecnologici obsoleti, malfunzionanti, non adeguati alla didattica (mancanza di microfono, videocamera, non supporto di determinati software); *connessione scarsa/assente* in relazione ai problemi di connessione che sorgono durante le lezioni (mancanza di linea internet, poco segnale) e che impediscono agli studenti di partecipare in maniera continua alle lezioni; *difficoltà con le piattaforme* che non sempre risultano essere accessibili, adeguate e funzionanti (anche app, software, programmi, classroom, registro, drive, quando fanno riferimento a specifici strumenti).

Connessa al possesso e al funzionamento degli strumenti tecnologici è la seconda categoria, *Problematiche legate alle competenze informatiche* fondamentali per poter fruire in modo consapevole della DaD. La categoria relativa alle competenze informatiche è stata organizzata in quattro sottocategorie: *competenze informatiche scarse/assenti* come sottocategoria generale nel caso in cui sia specificato a quale attore è attribuita la mancanza di competenze e di abilità che permettono di fruire della DaD; *competenze informatiche degli studenti scarse/assenti* nel caso in cui i docenti che hanno compilato il questionario specifichino che sono gli studenti a non possedere tali competenze; *competenze informatiche dei genitori scarse/assenti* quando la mancanza di competenze informatiche è attribuita ai genitori e, infine, *competenze informatiche dei docenti scarse/assenti* quando il docente sottolinea una personale mancanza di competenze informatiche nell'erogare la didattica a distanza.

La terza categoria fa riferimento alle *Problematiche legate ai contesti di vita* all'interno dei quali gli studenti si trovano a svolgere la DaD. In questa categoria sono state individuate tre sottocategorie: le difficoltà relative allo *spazio domestico,* inteso come luogo non sempre adeguato per la fruizione della DaD (spazi condivisi, rumorosi, presenza di più fratelli, etc.); le problematiche relative ad *altri contesti* per fare riferimento alle difficoltà degli studenti rispetto alle condizioni abitative, logistiche, organizzative che li collocano in contesti in cui hanno difficoltà ad accedere alla DaD (ospedale, carcere, etc.); le *problematiche e la riorganizzazione del nucleo familiare/conciliazione lavoro-famiglia* relativa all'impegno delle famiglie nella rimodulazione degli spazi, dei tempi e dei ruoli all'interno del nucleo familiare per conciliare gli impegni scolastici con quelli lavorativi e personali.

La quarta categoria è relativa alle *Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza*. In questa categoria rientrano tutti gli aspetti legati alla dimensione relazionale che ha inevitabilmente assunto nuove forme a causa della distanza fisica e della mediazione informatica. Sono state individuate due sottocategorie: la prima riguarda in generale la *carenza di relazioni in presenza/sociali* in cui gli attori non sono specificati; la seconda sottocategoria riguarda la *relazione docenti-alunn*i in

Difficoltà studenti	
Categorie	**Sottocategorie**
1. Problematiche connesse agli strumenti tecnologici	Mancanza/carenza di dispositivi
	Dispositivi inadeguati
	Connessione scarsa/assente
	Difficoltà con le piattaforme
2. Problematiche legate alle competenze informatiche	Competenze informatiche scarse/assenti
	Competenze informatiche degli studenti scarse/assenti
	Competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti
	Competenze informatiche dei docenti scarse/assenti
3. Problematiche legate ai contesti di vita	Spazio domestico
	Altri contesti
	Problematiche e riorganizzazione del nucleo familiare/ conciliazione lavoro-famiglia
4. Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza	Carenza di relazioni in presenza/sociali
	Relazioni docenti-alunni
5. Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione	Mancanza di supporto e collaborazione delle famiglie
	Mancanza o scarsa collaborazione da parte dei colleghi
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento	Difficoltà di valutazione
	Mancanza di laboratori, attività pratiche e strumenti/ materiali adeguati
	Difficoltà ad adeguarsi al nuovo ambiente di apprendimento
	Scarsa formazione da parte degli insegnanti
	Inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età
	Scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	Partecipazione, attenzione e impegno
	Motivazione, interesse e interesse selettivo
	Certezza di promozione
	Scarsa importanza attribuita alla DaD
	Autonomia e responsabilità
	Atteggiamenti pregressi
8. Inclusione	Rischio di dispersione
	Studenti con problematiche certificate
	Problemi di salute
	Disagio degli alunni
	Fattori socio culturali ed economici
	Conseguenze psicologiche della situazione emergenziale
	Difficoltà linguistiche
	Difficoltà di raggiungere gli alunni
9. Altre risposte	Non so
	Nessuna difficoltà riscontrata
	Altro

Tab 3 - *Categorie e sottocategorie delle difficoltà incontrate dagli studenti nella fruizione della DaD.*

riferimento alla mancanza di contatto fisico, alle difficoltà di interazione e anche alle possibili problematiche riscontrate dai docenti nel controllo e nella gestione della classe virtuale.

Nella quinta categoria confluiscono tutte le *Problematiche connesse alla mancata o scarsa collaborazione,* distinte tra famiglie e docenti. Nella prima sottocategoria, *mancanza di supporto e collaborazione delle famiglie* si riportano tutte le evidenze dove i docenti riferiscono che le difficoltà di fruizione della DaD da parte degli studenti possono essere riconducibili allo scarso livello di partecipazione, coinvolgimento, interesse, supporto e aiuto alle attività didattiche delle famiglie, anche in termini di controllo. I docenti riferiscono anche che parte delle difficoltà possono essere connesse a una *mancata o scarsa collaborazione da parte dei colleghi,* intesa sia come difficoltà nella condivisione della didattica sia come assenza di coordinamento.

In un'ampia categoria definita *Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento* si inseriscono tutte le difficoltà che i docenti attribuiscono alle caratteristiche del nuovo ambiente e come queste influiscono sulla didattica. Tra queste la *difficoltà di valutazione,* in itinere, formativa e sommativa, l'assenza di monitoraggio e possibilità di utilizzo del feedback, ma anche la *mancanza di laboratori, attività pratiche e strumenti/materiali adeguati*. La *difficoltà ad adeguarsi al nuovo ambiente di apprendimento* include i problemi di adattamento/adeguamento alla nuova modalità di didattica a distanza, soprattutto in riferimento agli studenti. Non manca però tra le difficoltà del nuovo ambiente di apprendimento quella che gli insegnanti percepiscono come vincolata alla loro preparazione: la *scarsa formazione da parte degli insegnanti*. A queste si aggiunge la sottocategoria che rileva l'*inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età*, il quale risulta non appropriato per via delle sue intrinseche specificità. Il nuovo ambiente di apprendimento sembra anche creare delle difficoltà di fruizione per via di una *scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback.*

La settima categoria individuata raccoglie concetti e costrutti che fanno riferimento alle difficoltà di fruizione per l'*Atteggiamento degli studenti verso la DaD,* includendo aspetti negativi e avversativi degli studenti. *Partecipazione, attenzione e impegno* è la sottocategoria che raccoglie tutte le evidenze in cui gli insegnanti riferiscono che gli studenti, rispetto alle attività didattiche a distanza, manifestano una scarsa o nulla partecipazione, una difficoltà a mantenere la concentrazione e gestire l'attenzione, ma anche uno scarso impegno. La sottocategoria *motivazione, interesse e interesse selettivo* aggrega tutte quelle risposte in cui i docenti segnalano che gli studenti sono poco o per nulla interessati, oppure prediligono solo alcune materie di studio. La comunicazione del Ministero dell'Istruzione che garantiva l'ammissione all'anno successivo è stata, secondo alcuni docenti, motivo di limitazione di fruizione della DaD, in quanto la *certezza di promozione* ha avuto come conseguenza un abbassamento dell'interesse e della motivazione a partecipare alle attività didattiche. Tra gli atteggiamenti degli studenti è stata isolata anche la *scarsa importanza attribuita alla DaD* che viene percepita come "non scuola", e distintamente la mancanza o non adeguata *autonomia e responsabilità* nell'organizzazione dello studio e nel seguire la DaD. Tra i comportamenti negativi manifestati, i docenti riconoscono anche il reiterarsi di *atteggiamenti pregressi,* ovvero tutte quelle difficoltà che si erano già presentate nella didattica in aula e che nella distanza si ripropongono e/o si amplificano.

L'ottava e ultima categoria individuata è relativa ad alcune caratteristiche della DaD che amplificano involontariamente le problematiche legate all'*Inclusione*. La prima sottocategoria è relativa al *rischio di dispersione* in quanto sembra che la DaD possa amplificare tale fenomeno. La seconda sottocategoria riguarda gli *studenti con problematiche certificate*, per disabilità o per disturbi evolutivi specifici, che riscontrano maggiori difficoltà nella fruizione della DaD anche in relazione alla necessità di essere seguiti da una figura adulta di supporto. La terza sottocategoria fa riferimento ai possibili *problemi di salute* degli studenti o delle loro famiglie, che possono rappresentare un ostacolo alla possibilità di seguire e partecipare attivamente alla didattica online. Strettamente connessa ai problemi di salute è la quarta sottocategoria che fa riferimento al *disagio degli alunni* di tipo emotivo e/o psicologico. Un'altra sottocategoria connessa al tema dell'inclusione è quella legata ai *fattori socio-culturali ed economici* in quanto i docenti riportano che la DaD sembra poter contribuire ad amplificare il disagio socio-culturale ed economico delle famiglie. Un'altra dimensione che i docenti descrivono come ostacolo a una piena fruizione della DaD è relativa alle possibili *conseguenze psicologiche della situazione emergenziale* che ha provocato negli studenti insicurezza, spaesamento e instabilità. Inoltre, le *difficoltà linguistiche* fanno riferimento alle problematiche di comunicazione e interazione legate alla scarsa conoscenza della lingua italiana da parte degli studenti e delle loro famiglie. La sottocategoria *difficoltà di raggiungere gli alunni* riguarda l'impossibilità di arrivare a tutti gli studenti.

Nella categoria *Altre risposte,* troviamo*: non so,* quando i docenti dichiarano di non sapere quali siano le difficoltà degli studenti; *altro*, include le difficoltà non categorizzabili o non chiaramente esplicitate e quindi non ascrivibili alle sottocategorie sopra elencate.

4. Punti di forza della DaD

La seconda domanda aperta ha chiesto ai docenti di indicare, in forma breve, due punti di forza della DaD. Dalle risposte si evince che la nuova modalità didattica, a cui il sistema d'istruzione italiano è ricorso in una situazione di emergenza, ha rappresentato un'esperienza che, nonostante la complessità, è risultata avere anche diversi aspetti positivi individuati dagli insegnanti come punti di forza. Dall'analisi delle evidenze sono emerse tredici categorie e le relative sottocategorie (Tab. 4).

La prima categoria, *Risposta all'emergenza*, si suddivide in due sottocategorie*: continuità didattica e relazionale* in cui confluiscono le evidenze che enfatizzano il valore finalistico della DaD, intesa a garantire il proseguimento del percorso educativo/formativo e *risposta emergenziale*, nella quale viene sottolineato il valore strumentale della didattica a distanza, come unica risposta possibile alla situazione emergenziale.

Nella seconda categoria, *Sviluppo di nuove competenze informatiche,* sono aggre-

Punti di forza	
Categorie	**Sottocategorie**
1. Risposta all'emergenza	Continuità didattica e relazionale
	Risposta emergenziale
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche	Nuove competenze digitali
	Nuove competenze digitali docenti
	Nuove competenze digitali studenti
	Nuove competenze digitali famiglie
3. Vantaggi relazionali	Vantaggi relazionali generici
	Migliori relazioni tra pari
	Migliori relazioni e collaborazione tra colleghi
	Migliori relazioni e collaborazione docenti- studenti
	Migliori relazioni scuola-famiglie
	Valorizzazione/riconoscimento del ruolo della scuola
4. Miglioramento organizzativo	Flessibilità organizzativa
	Immediatezza e ottimizzazione dei tempi
	Riduzione delle distanze e degli spostamenti
	Accessibilità e fruibilità dei materiali
5. Sviluppo professionale dei docenti	Sviluppo di competenze generiche e trasversali
	Nuove competenze digitali docenti
	Formazione e autoformazione
	Possibilità di sperimentarsi/mettersi in gioco
6. Competenze degli studenti connesse alla DaD	Sviluppo di competenze generiche e trasversali
	Nuove competenze digitali studenti
7. Atteggiamento degli studenti verso la DaD	Autonomia
	Responsabilizzazione
	Interesse e motivazione
	Attenzione, impegno e partecipazione
8. Guadagni apprenditivi generici	Sviluppo di competenze comunicative
	Nuove competenze digitali
	Sviluppo di competenze generiche e trasversali
9. Arricchimento dell'offerta formativa	Innovazione e strategie/metodologie didattiche
	Ricchezza e multimedialità di strumenti/materiali
	Monitoraggio, valutazione e autovalutazione
	Nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi
	Individualizzazione della didattica
	Organizzazione e progettazione didattica
	Didattica efficace e stimolante
10. Inclusione	Studenti con Bisogni Educativi Speciali e caratteristiche particolari
	Diminuzione di rapporti negativi tra pari/prevaricazioni
	Migliore inclusione e accessibilità
11. Disposizione/approccio dei docenti	Motivazione docenti/scuola
	Preparazione dei docenti
	Impegno dei docenti
12. Gestione della classe	—
13. Altre risposte	Nessun aspetto positivo
	Non so
	Altre

Tab 4 - *Categorie e sottocategorie dei punti di forza della DaD.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

gate tutte le risposte che restituiscono un complessivo avanzamento nelle competenze digitali, informatiche e tecnologiche determinandone le relative sottocategorie, imputate sia a livello generico (*nuove competenze digitali*) sia ai diversi attori coinvolti: docenti (*nuove competenze digitali docenti*), studenti (*nuove competenze digitali studenti*) e famiglie (*nuove competenze digitali famiglie*).

I *Vantaggi relazionali* costituiscono la terza categoria individuata. Dall'analisi è emersa l'incidenza positiva della DaD nella dimensione relazionale, favorendone sia un incremento generale (*vantaggi relazionali generici*) sia tra i diversi soggetti coinvolti nel processo formativo da cui derivano altrettante sottocategorie: *migliori relazioni tra pari,* gli alunni mostrano una spiccata propensione all'aiuto reciproco; *migliori relazioni e collaborazione tra colleghi e dirigente scolastico,* si rimarca l'importanza del lavoro di squadra, supportato anche dalla presenza della figura dirigenziale; *migliori relazioni e collaborazione tra docente-studente*, significativo è il legame che si istaura tra i principali attori dell'ambiente formativo; *migliori relazioni scuola-famiglie*, si evince un incisivo rinforzo nella gestione dei rapporti con le famiglie. A questa si lega la sottocategoria relativa alla *maggiore collaborazione/coinvolgimento delle famiglie* nella condivisione sistematica dell'esperienza scolastica. Inoltre, in *valorizzazione/riconoscimento del ruolo della scuola*, confluiscono le risposte che rilevano un ripensamento del valore dell'istruzione scolastica e del ruolo dei docenti.

La DaD secondo gli insegnanti consente anche un *Miglioramento organizzativo* (quarta categoria) declinato in: *flessibilità organizzativa,* ossia elasticità nella gestione del lavoro e versatilità nella fruizione dei contenuti; *immediatezza e ottimizzazione dei tempi* ovvero il vantaggio di una comunicazione e una gestione dei tempi di lavoro più veloce ed efficace; *riduzione delle distanze e degli spostamenti* tra l'abitazione e il luogo di lavoro e *accessibilità e fruibilità dei materiali* facilitando la possibilità di reperire, più agevolmente, i materiali e i contenuti didattici.

La categoria *Sviluppo professionale docente* contiene al suo interno l'insieme delle evidenze riguardanti le opportunità formative e le occasioni di crescita professionale tratte dall'esperienza vissuta. Si fa riferimento, in particolare, alla capacità comunicativa, alla creatività, al problem solving, alle soft skills e alla riflessività che permette di attivare un processo di circolarità dinamica tra teoria e prassi (*sviluppo di competenze generiche e trasversali*), oltre che alle competenze informatiche e tecnologiche (*nuove competenze digitali docenti*). Le altre sottocategorie emerse riguardano il ruolo della DaD nel processo di formazione e di autoformazione dei docenti (*formazione e autoformazione*) e nell'offrire l'opportunità di sperimentare se stessi (*possibilità di sperimentarsi/mettersi in gioco*).

Per quel che riguarda i vantaggi che, secondo i docenti, la DaD ha avuto per gli studenti, è stata ricavata una specifica categoria definita *Competenze degli studenti connesse alla DaD*, inclusiva di: *sviluppo di competenze generiche e trasversali* e *sviluppo di competenze digitali*.

In aggiunta, il miglioramento ha interessato il modo di porsi degli studenti rispetto alla

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

nuova modalità didattica da cui la categoria *Atteggiamenti degli Studenti verso la DaD*, traducibile in sottocategorie quali: *autonomia,* consolidamento della capacità di lavorare autonomamente; *responsabilizzazione,* assunzione responsabile di un impegno; *interesse e motivazione*, maggiore coinvolgimento nelle attività svolte anche da parte di chi generalmente era meno motivato; *attenzione, impegno e partecipazione,* potenziamento delle capacità attentive e miglioramento dell'impegno e della partecipazione degli studenti.

La categoria *Guadagni Apprenditivi Generici* comprende l'insieme delle evidenze che rilevano lo sviluppo di competenze, precedentemente citate, senza specificare gli attori del processo di apprendimento e si articola nelle seguenti sottocategorie: *sviluppo di competenze generiche e trasversali* e *nuove competenze digitali.*

Un ulteriore punto di forza emerge nell'*Arricchimento dell'Offerta Formativa*. Nello specifico, le sottocategorie riguardano l'influenza positiva della DaD sui seguenti aspetti: l'innovazione didattica attraverso l'utilizzo di nuove strategie e metodologie (*innovazione e strategie/metodologie didattiche*); la possibilità di integrare i materiali multimediali con strumenti, risorse e proposte nuove (*ricchezza e multimedialità di materiali/strumenti*); la riflessione sulle modalità di valutazione e autoriflessione degli studenti qualificandone i processi (*monitoraggio, valutazione e autovalutazione*); l'adozione di nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi (*nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi*); il potenziamento della qualità degli interventi individualizzati e personalizzati (*individualizzazione didattica*), la riorganizzazione e riprogettazione della didattica (*organizzazione e progettazione didattica*), il livello di coinvolgimento del percorso formativo (*didattica efficace e stimolante*).

Un ulteriore aspetto menzionato in modo ricorrente tra i punti di forza riguarda la capacità della DaD di adeguarsi alle molteplici differenze umane. La categoria *Inclusione* contiene le evidenze relative agli alunni con problematiche e disturbi certificati, ma anche ad alunni dotati di un tratto caratteriale piuttosto timido e introverso. Le sottocategorie raccolgono, in particolare, le evidenze che mettono in luce il ruolo positivo che la DaD ha svolto nelle dinamiche relazionali tra gli alunni (*diminuzione di rapporti negativi tra pari/prevaricazioni*) e nella riduzione degli ostacoli materiali al raggiungimento di studenti in condizioni particolari (per esempio studenti domiciliati all'estero o in una struttura sanitaria o rieducativa) (*migliore inclusione e accessibilità*).

Si annovera un altro punto di forza categorizzato in *Disposizione/approccio dei docenti* in quanto le evidenze lasciano emergere come il successo della didattica implementata sia anche il risultato: della *motivazione docenti/scuola*, la risposta emergenziale ha motivato i docenti nel loro operato; di una adeguata *preparazione dei docenti,* riconosciuta come valore aggiunto nella gestione della DaD, e del costante *impegno* riposto per assicurare la continuità didattica.

Nella categoria *Gestione Della Classe* sono raggruppate le evidenze che denotano come l'ambiente virtuale abbia facilitato il controllo delle interazioni da parte del docente, ridotto le eventuali distrazioni e gli elementi di disturbo (attivazione e disattivazione dell'audio, assenza di interazioni fisiche tra gli alunni, problemi disciplinari).

Infine, nella categoria *Altre Risposte* sono racchiuse le evidenze che attribuiscono alla DaD *nessun aspetto positivo*, dubbi e incertezze in merito alla presenza di punti di forza (*non so*) e nella sottocategoria *altro* le risposte non categorizzabili nelle precedenti sottocategorie.

5. Punti di debolezza della DaD

La terza domanda ha previsto la possibilità di mettere in luce due punti di debolezza della DaD. Lo scopo principale della domanda era pertanto quello di comprendere e far emergere il vissuto dei docenti rispetto all'esperienza della didattica a distanza e in particolare gli aspetti ritenuti più critici.

Dall'analisi tematica delle risposte, ottenute attraverso l'utilizzo della metodologia precedentemente descritta, sono state individuate le seguenti otto categorie con le relative sottocategorie (Tab. 5).

Nella prima categoria, *Criticità legate agli strumenti tecnologici,* rientrano le difficoltà riscontrate nell'utilizzo dei dispositivi tecnologici, in termini di funzionalità e accessibilità alla linea internet, disponibilità ed efficacia della strumentazione utilizzata. In alcuni casi gli strumenti, se disponibili, sono stati inadeguati per la fruizione della DaD perché obsoleti e/o malfunzionanti e pertanto non appropriati alla gestione e alla fruizione della didattica a distanza, con conseguenti difficoltà tecniche generiche.

Le sottocategorie emerse sono: *connessione scarsa/assente*, segnale non adeguato o mancanza di linea internet che impediscono di fruire in modo continuativo della DaD; *mancanza/carenza di dispositivi* all'interno dei nuclei familiari; *dispositivi inadeguati,* obsoleti, malfunzionanti e/o non adeguati alla didattica a distanza; *difficoltà tecniche generiche* incontrate da alunni/insegnanti o genitori/tutori, ma anche problematiche relative all'utilizzo di piattaforme per la DaD che non sempre risultano essere accessibili, adeguate e funzionanti.

Strettamente correlata alla prima, nell'analisi delle evidenze emerge la categoria relativa ai *Problemi legati alle competenze informatiche,* dovuti alla mancanza di capacità di utilizzo o alla scarsa conoscenza di sistemi operativi necessari per l'attivazione e/o la fruizione della DaD. Quattro sono le sottocategorie individuate: *competenze informatiche scarse/assenti* in riferimento alla mancanza di abilità e di competenze che permettono di fruire della DaD nei casi in cui non è espressamente specificato a chi si riferisca l'evidenza; *competenze informatiche degli studenti scarse/assenti, competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti* e *competenze informatiche dei docenti scarse/assenti,* in riferimento alla mancanza di abilità e competenze informatiche dei diversi attori coinvolti.

La terza categoria emersa racchiude le *Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento,* ovvero le problematiche che gli insegnanti percepiscono a livello didattico nel trasporre i loro insegnamenti dalle aule alla modalità online. Questa categoria è organizzata nelle seguenti sottocategorie:

Punti di debolezza	
Categorie	**Sottocategorie**
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici	Connessione scarsa/assente
	Mancanza/carenza di dispositivi
	Dispositivi inadeguati
	Difficoltà tecniche
2. Problemi legati alle competenze informatiche	Competenze informatiche scarse/assenti
	Competenze informatiche degli studenti scarse/assenti
	Competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti
	Competenze informatiche dei docenti scarse/assenti
3. Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento	Scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback
	Mancanza di contatto diretto
	Relazioni tra pari
	Difficoltà nei processi valutativi
	Difficoltà nel monitoraggio e controllo
	Inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività collaborative e di gruppo
	Difficoltà di coinvolgimento
	Difficoltà nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi
	Inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età
	Impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento
	Aumento del carico di lavoro per gli studenti
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico	Aumento del carico di lavoro dei docenti
	Assenza di linee guida ministeriali
	Assenza/eccessivo controllo del dirigente scolastico
	Scarsa/assente organizzazione scolastica
	Aumento del carico di lavoro per le famiglie/gestione familiare
	Inadeguata formazione dei docenti
	Scarsa o assente collaborazione fra docenti
5. Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento	Attenzione, impegno e partecipazione
	Motivazione e interesse
	Autonomia e responsabilità
	Certezza di promozione
	Scarsa importanza attribuita alla DaD
	Relazioni scuola-famiglia
	Interferenza dei genitori nelle attività didattiche
	Scarsa o assente collaborazione scuola-famiglia
6. Inclusione	Difficoltà linguistiche
	Difficoltà nella gestione di interventi personalizzati e individualizzati
	Rischio di dispersione
	Problematiche certificate e non
	Svantaggio socio-culturale ed economico
	Ampliamento dei disagi familiari
	Non accessibile a tutti/non inclusiva
7. Effetti negativi della DaD	Salute generica
	Salute fisica
	Salute psicologica
	Giudizi negativi generici
8. Altre risposte	Altro e/o non so
	Nessuno

Tab. 5 - *Categorie e sottocategorie dei punti di debolezza della DaD.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback relativa al fatto che i docenti riscontrano difficoltà di comunicazione e interazione, manifestate con l'assenza o la scarsità di feedback e di riscontri immediati da parte degli studenti e/o delle famiglie. *Mancanza di contatto diretto* fa riferimento a una differente tipologia di relazione/interazione caratterizzata dalla carenza di contatti e rapporti diretti/in presenza. Rientra in questa prima sottocategoria anche l'impoverimento dell'aspetto empatico ed emotivo e della qualità delle relazioni. La sottocategoria *relazioni tra pari* fa riferimento alle evidenze che mettono in luce che la mancanza di interazione sociale in classe limita la socializzazione tra pari. Rientrano in questa sottocategoria anche le evidenze relative a una riduzione del confronto, della collaborazione, del supporto tra studenti e a uno scarso senso di appartenenza alla comunità scolastica. La sottocategoria *difficoltà nei processi valutativi* fa riferimento alle problematiche incontrate nella valutazione in itinere, formativa e sommativa; *difficoltà nel monitoraggio e controllo* racchiude le criticità legate a un generico monitoraggio dei processi didattici e di contesto degli studenti quali attenzione, stato emotivo e partecipazione. L'ambiente virtuale ostacola le attività laboratoriali, fisiche e manuali, rendendo inoltre più difficili le attività didattiche in modalità collaborativa e di gruppo (*inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività collaborative e di gruppo)*. Le evidenze lasciano emergere, come punti di debolezza dichiarati, la difficoltà da parte dei docenti nel coinvolgere gli studenti e mantenere vivo il loro interesse (*difficoltà di coinvolgimento*), oltre che la maggiore difficoltà nella gestione della programmazione e nel raggiungimento degli obiettivi didattici, talvolta ritenuti scarsi o nulli e la mancanza di una routine (*difficoltà nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi*). Nella sottocategoria *inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età* si inseriscono tutte le evidenze che fanno riferimento a come la didattica a distanza sia inappropriata in particolare per i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia e delle prime classi della scuola primaria. L'*impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento* sottolinea che le caratteristiche dei mezzi tecnologici impediscono una gestione autonoma dello studio o delle attività didattiche con ricadute sulla partecipazione all'attività didattica. Infine, un'ultima sottocategoria raccoglie tutte le evidenze che identificano come punto di debolezza della DaD un *aumento del carico di lavoro per gli studenti.*

La quarta categoria, *Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico,* comprende le seguenti sottocategorie: l'*aumento del carico di lavoro dei docenti* e una conseguente difficoltà di gestione dei tempi; l'*assenza di linee guida ministeriali*, ovvero la carenza di indicazioni da parte del MIUR; l'*assenza/eccessivo controllo del dirigente scolastico* cioè la percezione di un'inadeguatezza del ruolo dei dirigenti scolastici che va dal controllo eccessivo all'assenza di supporto; la *scarsa/assente organizzazione scolastica*.

Inoltre, l'*aumento del carico di lavoro per le famiglie/gestione familiare* fa riferimento al sovraccarico in termini organizzativi e di gestione del lavoro che ha portato a una con-

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

seguente difficoltà di gestione dei tempi per i genitori o tutori. L'*inadeguata formazione dei docenti* racchiude la carenza di una formazione specifica, pregressa o in itinere, adeguata ad avviare la DaD. Infine, *scarsa o assente collaborazione fra docenti* fa riferimento al fatto che la modalità di lavoro a distanza costituisce una difficoltà in termini di collaborazione e supporto tra colleghi.

La categoria *Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento* fa riferimento agli atteggiamenti mostrati nei confronti della didattica a distanza dai vari soggetti coinvolti e alla difficoltà di una ridefinizione di ruoli che questo nuovo ambiente ha reso necessaria. La prima sottocategoria riguarda tutti gli aspetti negativi legati alle difficoltà di *attenzione, impegno e partecipazione*. La seconda sottocategoria è invece legata alla scarsa *motivazione e interesse* mostrata talvolta da bambini e studenti rispetto alla proposta didattica. La successiva, *autonomia e responsabilità,* riguarda tutti gli alunni che manifestano uno scarso o nullo senso di responsabilità e autonomia nei confronti delle attività didattiche e nell'organizzazione dello studio. La comunicazione del MIUR dell'ammissione garantita all'anno scolastico successivo sembra aver avuto come conseguenza un abbassamento dell'interesse e della motivazione a partecipare alle attività didattiche negli studenti (*certezza di promozione*). La *scarsa importanza attribuita alla DaD* fa riferimento all'atteggiamento di alunni e/o famiglie che percepiscono questa nuova modalità come "non scuola". Le evidenze, infine, lasciano emergere come punto di debolezza la dimensione delle *relazioni scuola-famiglia* durante la DaD. Più nello specifico, si evidenziano le difficoltà legate a una presenza eccessiva della famiglia, che interferisce nello svolgimento delle attività e nella quotidiana organizzazione didattica (*interferenza dei genitori nelle attività didattiche*), così come le difficoltà legate allo scarso livello di interesse e di collaborazione dei genitori (*scarsa o assente collaborazione scuola-famiglia*).

Dal momento che alcune caratteristiche della didattica a distanza sembrano non essere state efficaci nell'inclusione di tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali, si è reso necessario creare una categoria relativa alle problematiche legate all'*Inclusione*. Gli aspetti specifici che sono indicati come punti di debolezza dai docenti sono: le *difficoltà linguistiche,* che comprendono le problematiche legate alla comunicazione dovute alla scarsa conoscenza della lingua italiana, sia relativamente alle famiglie che agli studenti; le *difficoltà nella gestione di interventi personalizzati e individualizzati*; il *rischio di dispersione* scolastica, dovuta al fatto che la DaD non riesce a raggiungere tutti gli studenti; le *problematiche certificate e non* e le condizioni di *svantaggio socio-culturale ed economico*, nella misura in cui la DaD contribuisce a determinare ulteriori divari, difficoltà di inserimento, partecipazione e di apprendimento scolastico. Queste sottocategorie sono strettamente correlate con l'*ampliamento dei disagi familiari*. L'ultima sottocategoria emersa riguarda la tipologia di didattica che risulta per molti *non accessibile/non inclusiva,* non permettendo un pari accesso a tutti gli studenti.

Nella settima categoria, *Effetti negativi della DaD,* sono racchiuse le conseguenze derivate dalla didattica a distanza relative al benessere e alla salute di docenti, famiglie e alunni coinvolti. Questa categoria si suddivide in quattro sottocategorie: *salute generica* che racchiude gli effetti negativi sullo stato di salute di docenti, alunni o genitori/tutori; *salute fisica* e *salute psicologica*; infine, l'ultima sottocategoria rappresenta tutti i *giudizi negativi generici* in merito alla DaD.

Nella categoria *Altre risposte* confluisce la sottocategoria *altro e/o non so* che comprende le evidenze degli insegnanti che non hanno individuato un punto di debolezza della didattica a distanza oppure che hanno fornito risposte non pertinenti alla domanda. In questa sottocategoria vengono posizionate anche le risposte degli insegnanti che non rientrano in nessuna delle categorie precedentemente descritte. Inoltre, nella sottocategoria *nessuno* vengono comprese le risposte degli insegnanti che non hanno riscontrato alcun punto di debolezza della didattica a distanza.

6. Commenti e riflessioni ulteriori rispetto alla DaD

L'ultima sezione del questionario è rappresentata da uno spazio in cui i docenti hanno potuto esprimere eventuali commenti o riflessioni personali sull'esperienza di DaD. Non costituendosi come una domanda orientata, le risposte sono caratterizzate da ampiezza e varietà. Dall'analisi delle evidenze, avviata ai fini della categorizzazione, è emerso come questo spazio sia stato utilizzato sia per argomentare e approfondire con ulteriori elementi alcuni aspetti presentati nelle domande aperte precedenti sia per presentare questioni nuove.

Nella Tab. 6 sono presentate le Categorie e le Sottocategorie costruite per consentire l'analisi dei commenti e delle riflessioni dei docenti.

La prima categoria, *Professionalità docente*, risulta dalle evidenze riferite alle opportunità di crescita e di formazione professionale. Nello specifico, all'interno di questa categoria, sulla base delle evidenze, sono individuabili quattro sottocategorie. La prima, *sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti*, racchiude le risposte che fanno riferimento all'incremento e al consolidamento delle conoscenze, abilità e competenze acquisite precedentemente, relative all'introduzione delle nuove tecnologie come risorsa per la didattica. Le sottocategorie *opportunità di crescita professionale* e *mancanza di formazione e di competenze nei docenti* comprendono le evidenze relative ai percorsi formativi, mentre l'ultima, *collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema*, le evidenze relative alla cooperazione dei diversi attori coinvolti.

La categoria *Conseguenze negative personali sui docenti* emerge dalle evidenze riferite all'impatto della DaD sulla vita privata dei rispondenti, ed è articolabile in: *conseguenze negative sulla salute psico-fisica dei docenti* (come stress, ansia, frustrazione, demotivazione e - a livello fisico - come stanchezza o disturbi connessi all'aumento del tempo passato davanti al computer); *conseguenze negative sulla gestione della*

Commenti e riflessioni dei docenti	
Categorie	**Sottocategorie**
1. Professionalità docente	Sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti
	Opportunità di crescita professionale per i docenti
	Mancanza di formazione e di competenze nei docenti
	Collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema
2. Conseguenze negative personali sui docenti	Conseguenze negative sulla salute psico-fisica dei docenti
	Conseguenze negative sulla gestione della vita privata
3. Criticità del precariato	Difficoltà connesse al precariato
4. Effetti della DaD sulla didattica	Maggior raggiungimento di tutti gli studenti
	Maggiore personalizzazione della didattica
	Scoperta di nuove strategie didattiche
	Efficacia della didattica
	Risultati positivi inattesi
	Integrazione della DaD nella didattica in presenza
	Innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita per il futuro
5. Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	Difficoltà nella valutazione e nel monitoraggio
	Difficoltà di comunicazione e mancanza di feedback
	Difficoltà legate all'età
	Mancanza dell'aspetto pratico e di materiali didattici
	Problemi connessi alle risorse tecnologiche
	Assenza di relazione in presenza
6. Difficoltà di inclusione	Difficoltà di personalizzazione della didattica
	Difficoltà legate a problematiche certificate
	Dispersione scolastica/difficoltà di raggiungere gli alunni
	Difficoltà economico-socioculturali/divario tra studenti
	Difficoltà pregresse
	Scarsi apprendimenti
7. Risposta all'emergenza	Continuità didattica
	Risposta emergenziale
	La DaD non può sostituire la didattica in presenza
8. Ruoli e atteggiamenti verso la DaD	Impegno e partecipazione dei docenti
	Impegno e partecipazione degli studenti
	Impegno e partecipazione delle famiglie
	Mancanza di impegno e partecipazione degli studenti
	Mancanza di impegno e partecipazione delle famiglie
	Sovrapposizione delle famiglie
9. Difficoltà organizzative	Difficoltà di gestione della DaD
	Mancanza di routine
	Aumento del carico di lavoro
	Aumento del carico di lavoro per i genitori
	Mancanza di indicazioni precise per i docenti
	Difficoltà di collaborazione tra docenti e con figure di sistema
10. Altre risposte	Richiesta di un intervento da parte delle istituzioni
	Commenti generici positivi e commenti generici negativi
	Difficoltà riscontrate nella compilazione del questionario
	Ringraziamenti
	Altre risposte
	Non so/nessun commento

Tab. 6 - *Categorie e sottocategorie dei commenti e delle riflessioni dei docenti sulla DaD.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

vita privata, sottocategoria che emerge da evidenze riferite a una difficile gestione della DaD per chi ha rivestito il duplice ruolo di insegnante e genitore.

La *Criticità del precariato* è una categoria risultante dalle risposte riferite a questa specifica condizione lavorativa e permette di raccogliere commenti e riflessioni che presentano, ad esempio, riferimento all'assenza di supporti economici per l'acquisto delle risorse tecnologiche, al sovraccarico di lavoro e alla mancanza di riconoscimento per quanto svolto. Per la specificità delle evidenze la categoria è stata isolata come indipendente dalle altre.

La riprogettazione flessibile della proposta didattica nel nuovo ambiente di apprendimento definisce la categoria *Effetti della DaD sulla didattica*. Sulla base del corpus, tali effetti risultano distribuiti in sette sottocategorie: *scoperta di nuove strategie didattiche,* che nasce dai riferimenti alle metodologie efficaci per migliorare la qualità della proposta formativa nella modalità a distanza; maggior *raggiungimento di tutti gli studenti*; *maggiore personalizzazione della didattica*; *efficacia della didattica,* che emerge dalle osservazioni e dai commenti riferiti ai risultati di apprendimento e di capacità e competenze strategiche sviluppate dagli studenti, come ad esempio il senso di responsabilità e l'autonomia; *risultati positivi inattesi,* che risultano dalle risposte relative al superamento dei pregiudizi e delle iniziali aspettative dei docenti; *integrazione della DaD nella didattica in presenza* e *innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita per il futuro*, che emergono dalle evidenze riferite all'uso di tale modalità al termine dell'emergenza sanitaria.

Le evidenze relative alla richiesta di intervenire tempestivamente, per rispondere alla situazione emergenziale e garantire il diritto allo studio, hanno fatto emergere la categoria definita *Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento,* dove sono state raggruppate sei sottocategorie: *difficoltà nella valutazione* (in itinere, formativa e sommativa) *e nel monitoraggio* del percorso didattico; *difficoltà di comunicazione e mancanza di feedback* da parte di alunni e famiglie; *difficoltà legate all'età* - ritenendo che le specificità della didattica a distanza siano inadeguate in particolare per la scuola dell'infanzia e per le prime classi di scuola primaria; problematiche dovute alla *mancanza dell'aspetto pratico e di materiali didattici* - poiché l'ambiente virtuale ostacola attività laboratoriali e manuali e la situazione emergenziale ha reso difficile il reperimento di alcuni materiali da casa; *problemi connessi alle risorse tecnologiche*, come la connessione internet o l'uso di dispositivi informatici inadeguati; *assenza di relazione in presenza* e quindi la necessità di contatto e rapporto diretto.

In questa sezione del corpus sono presenti evidenze dalle quali è emersa la categoria *Difficoltà di inclusione*, che comprende le difficoltà legate sia alla progettazione e alla gestione di interventi individualizzati e personalizzati (sottocategoria *difficoltà di personalizzazione della didattica*) sia alla fruizione della DaD da parte di studenti con problematiche certificate o di altro tipo (sottocategoria *difficoltà legate a problematiche certificate e non*). Ulteriori sottocategorie nelle quali si articolano le difficoltà di inclusione sono:

dispersione scolastica/difficoltà di raggiungere gli alunni, risultante dai commenti e dalle riflessioni circa il rischio di dispersione scolastica, a causa delle difficoltà di raggiungimento di tutti gli studenti; *difficoltà economico-socioculturali/divario tra studenti,* che nasce da evidenze relative al divario tra gli studenti e le famiglie in condizioni di disagio socioculturale e/o economico; *difficoltà pregresse* degli alunni e, in ultimo, *scarsi apprendimenti,* sottocategoria che affiora da risposte riconducibili a un calo nei risultati di apprendimento e negli atteggiamenti degli alunni.

La categoria *Risposta all'emergenza* emerge dalle evidenze che indicano una percezione della DaD in termini sia di *continuità didattica,* cioè di continuità del percorso formativo e della relazione educativa sia di *risposta emergenziale,* ossia come unica soluzione possibile. Dal corpus è emersa un'ulteriore sottocategoria definita *la DaD non può sostituire la didattica in presenza*, che nasce da riflessioni e commenti circa la necessità della DaD durante la pandemia e, al contempo, circa le differenze tra didattica a distanza e in presenza.

Ruoli e atteggiamenti verso la DaD è una categoria risultante dalle risposte che segnalano le modalità con cui gli attori coinvolti nel processo si sono posti nei confronti della situazione emergenziale. In questa categoria confluiscono le sottocategorie inerenti l'*impegno e la partecipazione dei docenti*, *degli studenti* e *delle famiglie* (considerando sia la mancanza sia la presenza, aggregandole in sottocategorie distinte). Rispetto alle famiglie, dalla lettura delle evidenze, è emersa la necessità di isolare un'ulteriore sottocategoria definita *sovrapposizione delle famiglie,* che segnala una presenza negativa dei genitori che interferiscono con il ruolo degli insegnanti nella didattica, intervenendo con azioni di controllo o di sostituzione dei figli nelle attività o nei compiti.

Nei commenti e riflessioni dei docenti emergono descrizioni relative alla flessibilità organizzativa, che hanno dato vita alla categoria definita *Difficoltà organizzative.* La DaD ha reso necessaria una riprogettazione dal punto di vista organizzativo e gestionale per tutti gli attori coinvolti: insegnanti, famiglie, alunni, comunità educante. Queste evidenze sono alla base della sottocategoria *Difficoltà di gestione della DaD.* Viene riportata anche una difficoltà legata alla *mancanza di routine,* che ha comportato un'alterazione dei ritmi e della quotidianità scolastica.

Due ulteriori sottocategorie sono relative all'*aumento del carico di lavoro* per i docenti, in quanto faticoso, impegnativo e inadeguato anche rispetto allo stipendio percepito, e all'*aumento del carico di lavoro per i genitori,* in termini organizzativi e di gestione del lavoro. Un'altra difficoltà riguarda la *mancanza di indicazioni precise per i docenti,* a livello di meso e di macro sistema, e una *difficoltà di collaborazione tra docenti e con figure di sistema*, tra cui il dirigente scolastico e le funzioni strumentali.

Infine, la categoria *Altre risposte* si basa sulle evidenze che non rientrano nelle precedenti categorie. Questa categoria si costituisce di sottocategorie generiche (*nessun commento/non so*, *altre risposte*) e di sottocategorie specifiche che rappresentano dei fattori di novità rispetto a quanto già emerso.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Emerge la *richiesta di un intervento da parte delle istituzioni*, manifestando la necessità di ulteriori investimenti (individuazione e messa a disposizione di fondi, risorse, spazi e strumentazione) e di una migliore gestione degli stessi per innalzare la qualità del servizio dei docenti. Si riscontrano *commenti generici positivi* e *commenti generici negativi* sulla didattica a distanza, in cui vengono espressi giudizi sull'esperienza svolta. Sono presenti anche le eventuali *difficoltà riscontrate nella compilazione del questionario* e i *ringraziamenti* per la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e di avvalersi del processo di risposta al questionario come risorsa utile e strategica per riflettere criticamente sull'esperienza di didattica a distanza e acquisirne maggiore consapevolezza.

7. Considerazioni conclusive e prosecuzione dell'analisi

Il lavoro di analisi categoriale ha permesso una modellizzazione dal basso delle domande aperte che, senza riferimenti a priori, ha portato alla costruzione di una struttura a partire dalle evidenze stesse. Con l'ampiezza del modello individuato si è cercato di comprendere le consistenti e rilevanti sfumature di significato e di pensiero presenti in un corpus così densamente popolato di risposte. La composizione del gruppo, rappresentativa sia a livello nazionale sia dal punto di vista degli attori presenti (ricercatori e coordinatori afferenti a diverse università con la supervisione dei membri del Direttivo SIRD), non solo ha rappresentato un fattore arricchente di tutte le fasi del processo metodologico ma ha anche contribuito a garantire la qualità della triangolazione dei differenti punti di vista e l'affidabilità del modello categoriale emerso. La rigorosità del processo è stata sostenuta inoltre dalla scelta di utilizzare forme di lavoro eterogenee, includendo sia il lavoro individuale sia in piccolo gruppo sia in grande gruppo, che ha permesso di accrescere nel tempo la consapevolezza e la capacità riflessiva dell'intero gruppo di ricerca.

Per cogliere il più possibile le sfumature delle evidenze è stato deciso di avvalersi di una struttura molto ampia, il più possibile rappresentativa dell'esteso dataset e della diffrazione di significati presenti nelle risposte. Al termine del calcolo delle occorrenze non ci si aspettano grossi spostamenti ma leggeri scostamenti resi possibili da letture interpretative più generali o da sottocategorie con poche evidenze.

Appare senz'altro evidente dalle categorie emerse come la tempestiva risposta che le scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale sono riuscite a dare agli studenti e alle famiglie per garantire la continuità didattica, abbia presentato, oltre alle criticità e ai punti di debolezza, diversi e interessanti punti di forza e riflessioni critiche che costituiscono una risorsa preziosa per la ricerca educativa.

L'analisi delle evidenze ha messo in luce come alcuni nuclei tematici siano trasversali e presenti nelle diverse domande. In particolare, è stato rilevato come i docenti abbiano fatto emergere alcuni *topic* sia come punti di forza sia come criticità. Questa doppia connotazione, che contraddistingue alcuni

aspetti dell'esperienza di DaD, conferma da una parte la complessità della situazione in cui i docenti e la scuola si sono trovati improvvisamente a operare, dall'altra la varietà delle angolature da cui i soggetti rispondenti hanno interpretato la realtà.

Uno degli aspetti ricorrenti in tutte le domande riguarda la scarsa digitalizzazione degli attori coinvolti e la mancante o inadeguata disponibilità della strumentazione informatica. Questa evidenza trova conferma anche dalle recenti analisi effettuate attraverso il *Digital Economy and Society Index (DESI, in Italiano Indice di digitalizzazione dell'economia e della società*), lo strumento che la Commissione Europea utilizza per misurare il grado di digitalizzazione nei 28 Paesi membri, che posiziona l'Italia al 25° posto, davanti solo a Romania, Grecia e Bulgaria (Commissione Europea, 2020). È interessante notare come la DaD si sia configurata, nonostante le difficoltà, come un'opportunità per consolidare e sviluppare le competenze informatiche degli studenti, dei docenti e anche delle famiglie. In particolare, i docenti, seppur rilevando come la mancanza di formazione specifica abbia costituito un fattore di forte criticità, rilevano anche come questa nuova modalità abbia influito positivamente sulla quota di docenti che si è messa in gioco sperimentando strategie didattiche innovative e avviando un processo di autoformazione che ha permesso di contribuire a migliorare la qualità della proposta formativa.

La necessità di riprogettare la didattica in un nuovo ambiente di apprendimento ha messo in luce inoltre diversi problemi organizzativi che hanno inciso negativamente sui livelli di apprendimento degli studenti e nel mancato raggiungimento di alcuni obiettivi.

Sono emerse tutte le difficoltà scaturite da una mancanza di relazione quotidiana e in presenza che hanno compromesso la qualità dei rapporti, minando così anche il senso di appartenenza, la partecipazione, il coinvolgimento e tutte le interazioni che caratterizzano la vita scolastica. Tuttavia, l'aspetto relazionale è emerso anche come punto di forza perché la buona capacità reattiva all'emergenza ha permesso talvolta la valorizzazione dello scambio, del confronto e del dialogo tra colleghi e con le figure di sistema, tra studenti e docenti ma anche con le famiglie stesse.

In generale le caratteristiche specifiche della DaD sembrano aver amplificato alcune problematiche pregresse, aumentando le forme di disuguaglianza. I docenti riferiscono un incremento nelle difficoltà di progettazione di attività che possano favorire il percorso di apprendimento di studenti con problematiche certificate e con svantaggi socio-culturali ed economici ma anche con difficoltà linguistiche. Lo stesso aspetto assume una connotazione positiva nella domanda relativa ai punti di forza in cui emerge come le risorse multimediali siano state efficaci nel percorso di apprendimento di studenti con difficoltà.

La struttura categoriale emersa evidenzia la complessità del sistema che i docenti hanno dovuto affrontare nella fase di didattica a distanza, in una situazione unica di emergenza, che ha permesso di non interrompere le attività didattiche garantendo, seppur in modo virtuale, la continuità educativa e relazionale.

In conclusione, come presentato nei paragrafi precedenti, il modello al quale si è giunti è molto articolato e la struttura delle categorie e delle sottocategorie permette di analizzare i dati a più livelli, sulla base delle finalità della ricerca e dell'analisi che si intende condurre, consentendo approfondimenti dai più trasversali ai più dettagliati, in riferimento, per esempio, a specifiche aree geografiche, caratteristiche dei rispondenti, ordine e grado scolastico. La struttura del modello e il sistema di codifica delle evidenze rendono altresì possibile realizzare analisi in relazione ai dati quantitativi. In una prossima fase della ricerca, infatti, gli esiti dell'analisi qualitativa saranno correlati con quanto emerso dall'analisi dei dati quantitativi rilevati mediante il questionario SIRD (Lucisano, 2020; Girelli, 2020) e condivisi con la comunità scientifica e con tutti gli attori interessati e impegnati nel settore.

I risultati generali della ricerca saranno auspicabilmente strategici per avviare riflessioni condivise con le scuole su quanto vissuto dagli insegnanti durante la fase di lockdown e di didattica a distanza emergenziale e per individuare le modalità per migliorare la qualità della didattica sia in presenza sia a distanza, valorizzando il fondamentale apporto del "mondo dei pratici" (Damiano, 2013).

Bibliografia

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), pp. 77-101.

Commissione Europea (2020). *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) 2020-Italia*. Disponibile su: https://d110erj175o600.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/06/report-italia.pdf [Accesso 30.11.2020]

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

Gale, N.K., Heath G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13:117. Disponibile su: http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117.

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). *RicercAzione,* 12 (1), pp. 203-208.

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*, pp. 3-25.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnografy? Methodological Explorations*. London: Routledge.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, *4*(7), pp. 97-106.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12209

Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti

A description of remote education and of professional learning related to this experience. The point of view of teachers

Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua & Barbara Balconi[1,2]

Sintesi

Lo studio intende fornire un approfondimento qualitativo dell'esperienza professionale di insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado durante il periodo di didattica a distanza (marzo-giugno 2020). In particolare, la ricerca si propone di esplorare l'impatto formativo di tale esperienza in relazione ai diversi profili professionali degli insegnanti e al ruolo del contesto lavorativo. I dati sono stati raccolti a luglio 2020 mediante la somministrazione di un questionario a insegnanti prevalentemente residenti in Lombardia. Sui dati dei 634 questionari validi è stata condotta un'analisi descrittiva di tipo univariato e un'analisi tematica riflessiva. I risultati mostrano che l'esperienza professionale della scuola a distanza è stata prevalentemente percepita come un periodo di crescita professionale, di sperimentazione didattica e di intenso confronto collegiale; più attenuate sono le difficoltà descritte dagli insegnanti, ad eccezione di quelle relative all'accesso all'istruzione da parte degli studenti in situazione di marginalità educativa e sociale.

Parole chiave: Didattica a distanza; Pandemia COVID-19; Impatto formativo; Apprendimento professionale; Confronto collegiale.

Abstract

This paper describes in depth the quality aspects of the professional experience of kindergarten, primary and lower secondary school teachers during the shift to remote education (March - June 2020). In particular, the study intends to explore the formative impact of the experience itself in relation to the professional profiles of teachers and the role played by their working context. Data was collected in July 2020 via a questionnaire administered to teachers mainly living in Lombardy. A univariate descriptive analysis and a reflexive thematic analysis were performed based on the data of the 634 valid questionnaires. The results show that the professional experience during the remote education period was mainly described as a period of intense professional growth, peer discussion and didactic experimentation rather than a period of difficulty and stress, except for the 'issues encountered with students who are marginalized in educational and social terms and who have problems in gaining access to remote education.

Keywords: Remote education; COVID-19 pandemic; Formative impact; Professional learning; Peer discussion.

1.Università degli Studi di Milano-Bicocca, franco.passalacqua@unimib.it
2 Tutti e tre gli autori hanno contribuito all'elaborazione del presente studio. I paragrafi 1 e 6 sono stati curati da Elisabetta Nigris; i paragrafi 4 e 5 da Franco Passalacqua e i paragrafi 2 e 3 da Barbara Balconi. Le conclusioni sono state scritte dai tre autori.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Introduzione: l'impatto della pandemia Covid-19 sul sistema di istruzione e sulla professionalità degli insegnanti

Il presente contributo intende approfondire l'impatto che l'esperienza professionale della didattica a distanza ha avuto nei docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado durante i mesi conclusivi dell'anno scolastico 2019/2020. In particolare, la ricerca si propone di esplorare il ruolo di alcune variabili relative al profilo professionale degli insegnanti (anni di servizio, ordine scolastico di insegnamento, tipologia contrattuale, ruolo scolastico) e al contesto lavorativo (tipologia di coordinamento del dirigente scolastico durante il periodo di scuola a distanza) nel favorire eventuali processi di apprendimento professionale e, in senso più generale, nell'influenzare la qualità dell'esperienza professionale a distanza.

I principali contributi pubblicati negli scorsi mesi sugli effetti della scuola a distanza sono stati prevalentemente rivolti alla considerazione delle diseguaglianze sociali con cui i bambini e ragazzi di tutti e cinque i continenti hanno avuto accesso all'apprendimento (Save the Children, 2020; Green, 2020). I risultati di queste prime indagini evidenziano in maniera assai uniforme l'effetto di ulteriore limitazione nell'accesso all'istruzione scolastica da parte di bambini e ragazzi in situazione di povertà educativa, con una notevole differenza nella possibilità di disporre di connessioni e device per l'apprendimento a distanza (GEM, 2020) e con la previsione di prospettive piuttosto negative rispetto all'effettivo ritorno a scuola da parte di questi studenti (Save the Children, 2020). Altre ricerche evidenziano una medesima dinamica di crescente diseguaglianza socio-culturale anche nelle opportunità di apprendimento informale, come nel caso dei prestiti di libri digitali dalle biblioteche (Jæger & Blaabæk, 2020). Gli studi che si sono dedicati all'analisi dei cambiamenti nelle pratiche didattiche sono stati rivolti sia in direzione di una comprensione più accurata delle trasformazioni avvenute nelle metodologie di insegnamento (SIRD, 2020), sia nei confronti dell'impatto delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento e apprendimento (Ferdig *et al.,* 2020). Da questi contributi iniziali emerge una duplice tendenza che riguarda, da un lato, l'elaborazione da parte degli insegnanti di competenze nell'uso didattico delle tecnologie digitali e mostra, dall'altro, un discreto sviluppo delle capacità di progettazione (Hodges *et al.,* 2020; Williamson *et al.,* 2020). Queste indagini, inoltre, evidenziano che il rafforzamento di tali capacità professionali è stato facilitato dal confronto collegiale e da una più proficua collaborazione con le famiglie, ritenuta particolarmente significativa specialmente dai docenti della scuola dell'infanzia e primaria (SIRD, 2020).

Benché non siano ancora numerosi gli studi focalizzati sull'impatto professionale dell'esperienza scolastica a distanza e sulle trasformazioni che ha generato nel sistema scolastico, le prime pubblicazioni mostrano la presenza di alcuni elementi ricorrenti: in ambito italiano, le indagini iniziali hanno messo in evidenza che le maggiori criticità riscontrate dagli insegnanti hanno riguardato le pratiche di valutazione e l'influenza giocata dalle variabili socio-culturali e demografica negli apprendimenti (MCE, 2020). Al contempo, alcuni studi internazionali di matrice qualitativa hanno evidenziato la crescente preoccupazione dei docenti nei confronti degli studenti in situazione di marginalità educativa o sociale o con bisogni educativi speciali, sia per le difficoltà nel mantenere una relazione a distanza stabile, sia per la situazione complessiva vissuta da bambini e ragazzi (Kim & Asbury, 2020). Parallelamente, tali studi hanno restituito un'immagine flessibile del sistema scolastico e della pratica professionale degli insegnanti, con una particolare sottolineatura dello sforzo messo in atto - e dei relativi apprendimenti elaborati - nel rimodulare le proposte didattiche per renderle motivanti per gli studenti (Bubb & Jones, 2020). Ed è proprio su questo aspetto, osservato sia nei termini degli apprendimenti professionali maturati dagli insegnanti, sia relativamente alla loro descrizione dell'esperienza professionale a distanza, che il presente contributo intende soffermarsi attraverso l'ascolto della voce di insegnanti coinvolti all'interno di programmi di consulenza e formazione del progetto "Bicocca con le Scuole" promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

2. La trasformazione della professionalità degli insegnanti tra variabili contestuali e variabili individuali

Il concetto di sviluppo professionale è definito negli studi classici sulla formazione degli insegnanti come l'insieme delle trasformazioni, individuali e collettive, di competenze e componenti identitarie messe in atto all'interno di specifiche situazioni lavorative (Barbier *et al.,* 1994). Tale caratterizzazione pone l'accento sulla funzione formativa delle interazioni che il docente intrattiene nel proprio contesto professionale e sulla valenza collettiva della trasformazione e, nel fare riferimento a un modello definitorio di tipo ecologico, racchiude altre due dimensioni che occorre mettere in evidenza: l'orizzonte di autonomia verso cui tende la trasformazione professionale dell'insegnante (sviluppo professionale come "movimento di autonomia verso nuove forme di relazionalità e di collaborazione con colleghi, studenti e genitori"; Hargreaves, 1995) e la natura continuativa e permanente di tale processo, particolarmente valorizzata nelle definizioni di sviluppo professionale fornite dalle istituzioni europee («lo sviluppo professionale è un processo attivo e costruttivo, orientato al problema, basato sui contesti sociali e sulle loro circostanze e […] lungo l'intero arco vitale degli insegnanti», Scheerens, 2010). In questa sede si intende considerare il valore euristico del concetto di sviluppo professionale al fine di esplorare le

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

trasformazioni individuali caratterizzanti il periodo di scuola a distanza. Tuttavia, come evidenziato altrove (Coffield, 2000; Friedman & Philips, 2004), alla definizione di tale termine è spesso attribuito un elevato grado di vaghezza concettuale - e talvolta di contraddittorietà - che, indebolendone il potere esplicativo, ha favorito l'elaborazione di concetti con referenti semantici più circoscritti: da un lato, infatti, tale concetto è concepito in maniera strettamente connessa ai processi di miglioramento dell'istituzione scolastica ed è maggiormente focalizzato su processi formativi formali, con una particolare enfasi sulla performatività e sul raggiungimento di standard scolastici (Day, 1999); dall'altro, il frequente accostamento di sviluppo professionale al concetto di formazione permanente (*lifelong or continuing learning*) conduce a estendere l'orizzonte temporale delle trasformazioni e, parallelamente, a espandere lo spettro dei cambiamenti da considerare.

Le criticità ora rapidamente considerate hanno condotto diversi studiosi a preferire il concetto di apprendimento professionale (Hoban, 2002), maggiormente capace di far riferimento a contesti e processi formativi non formali, ma al contempo a privilegiare uno sguardo sulle trasformazioni individuali e a concepirle all'interno di periodi temporali più limitati. È per queste ragioni e in virtù della considerazione di un'esperienza professionale - quella della scuola a distanza - circoscritta a pochi mesi e certamente non pianificata, che nel presente studio si preferisce adottare questo secondo termine. A questo proposito è utile sottolineare che la definizione di apprendimento professionale è anche in grado di considerare le differenti sfumature presenti tra gli ambiti formativi, siano essi formali o informali oppure pianificati o incidentali (Kennedy, 2011), e pertanto a restituire la complessità di ambiti formativi che hanno attraversato gli insegnanti tra marzo e giugno 2020.

Gli studi sulla formazione degli insegnanti hanno lungamente indagato le variabili in grado di facilitare processi di apprendimento professionale all'interno dei contesti scolastici. In particolare, il concetto di *expertise*, definito come la capacità degli insegnanti di agire in maniera efficace e autonoma (Scardamalia & Bereiter, 1989), consente di mettere a fuoco il ruolo di alcune condizioni. Palmer *et al.* (2005), in particolare, individuano quattro variabili alla base dell'*expertise* del docente: a) gli anni di servizio; b) il riconoscimento da parte dei colleghi; c) l'appartenenza a uno o più gruppi professionali; d) le performance di insegnamento. Occorre osservare che ciascuna di tali condizioni, benché rivesta una funzione centrale nel facilitare processi di sviluppo professionale, non ne rappresenta una condizione sufficiente quanto, piuttosto, necessaria. Gli anni di servizio, tuttavia, posseggono un ruolo di maggiore rilievo rispetto alle altre tre variabili, come è testimoniato dai due criteri presenti in letteratura per identificare le fasi dello sviluppo della professionalità insegnante: il primo criterio considera, ancorché parzialmente, l'anzianità di servizio giacché è basato sulle fasi formative del percorso professionale dell'insegnante (*pre-service training, induction training, in service training*; Eurydice, 2015); il secondo, che identifica tre livelli di *expertise* (*pre-service teacher, novice teacher, expert teacher*), fa riferimento a un criterio dipendente dalle competenze raggiunte dall'insegnante associabili, anche se in forma non diretta, agli anni di servizio (Snow *et al.,* 2005). Rilevante in funzione dello sviluppo della professionalità, come numerosi studi hanno evidenziato (Hattie, 2009, Wenger, 1998), è anche l'appartenenza a una comunità di apprendimento professionale (Hord, 2004; 2008) e, dunque, il fare parte di un gruppo professionale che si riunisce periodicamente e che facilita il confronto e la collaborazione tra insegnanti e tra le diverse figure scolastiche (DuFour, 2004; Zepeda, 2008).

Il riferimento all'appartenenza a una comunità di apprendimento conduce ad ampliare lo sguardo sulle condizioni di sviluppo degli apprendimenti professionali e a considerare altre variabili di carattere contestuale. Tra queste, la leadership esercitata dal dirigente scolastico è certamente quella che presenta la più lunga tradizione di studi, soprattutto a livello internazionale (Silva *et al.,* 2011; Grissom *et al.,* 2015), con un corposo insieme di contributi che ne evidenziano il ruolo cruciale nel facilitare processi di apprendimento e professionalizzazione (Leithwood *et al.,* 2010). Tuttavia, la presenza di ricerche limitate in ambito europeo e, ancor di più, italiano, oltre al differente grado di autonomia che caratterizza il ruolo del dirigente scolastico nei diversi Paesi (particolarmente limitato in Italia, se comparato con altri Paesi; OECD, 2013) non hanno finora consentito una significativa analisi dell'impatto sullo sviluppo della professionalità degli insegnanti. Inoltre, tale variabile è caratterizzata da una pluralità di proposte definitorie che hanno portato alcuni studiosi a parlare di "babele della leadership" (Paletta, 2015) e che, al contempo, hanno condotto a individuare due polarità in cui distribuire le diverse definizioni: da un lato, il concetto di leadership del dirigente è inteso secondo un approccio focalizzato sul ruolo di coordinamento e controllo dei processi di insegnamento-apprendimento (*instructional leadership*), dall'altro, tale concetto è caratterizzato a partire dall'attenzione nei confronti del supporto professionale degli insegnanti e nella costruzione di processi decisionale condivisi (*transformational leadership*). In anni recenti è stata elaborata una terza proposta che va a integrare le due polarità precedenti e che fa riferimento a un'idea di leadership distribuita e condivisa (Harris, 2013), non più legata unicamente al ruolo del dirigente scolastico, ma anche del *middle management* e, quindi, di tutti gli insegnanti che rivestono ruoli di coordinamento. È in questo panorama di leadership collaborativa (Hallinger & Heck, 2010) che diventa interessante indagare gli effetti del ruolo esercitato da dirigenti scolastici e insegnanti con ruoli di coordinamento nel periodo di scuola a distanza, tanto più se si considera l'intensa pressione che tali figure hanno subito in questi mesi di stravolgimento scolastico (Netolicky, 2020; Harris & Jones, 2020), ma anche di nuove e inaspettate opportunità trasformative dei sistemi scolastici (Zhao, 2020).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

3. Contesto e metodologia della ricerca

La presente ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto "Bicocca con le Scuole", iniziativa di divulgazione e formazione a distanza avviata a marzo 2020 dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tale progetto, elaborato in seguito alla interruzione del servizio scolastico in presenza e alla contestuale attivazione "per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole" della "modalità di didattica a distanza" (D.P.C.M. 9 Marzo 2020), già prevista sul territorio lombardo da fine febbraio 2020 (D.P.C.M. 25 febbraio 2020), ha inteso offrire un supporto professionale alle scuole convenzionate con l'Ateneo attraverso la creazione di occasioni di confronto e tutoring tra pari e di percorsi formativi coordinati da docenti e ricercatori universitari in collaborazione con insegnanti. Accanto ai materiali didattici e alle riflessioni di insegnanti e ricercatori pubblicati sul sito https://bicoccaconlescuole.unimib.it/, sono stati realizzati - e sono tuttora in fase di realizzazione - webinar tematici e percorsi strutturati di formazione e consulenza didattica rivolti tanto alle scuole convenzionate, quanto a docenti di tutto il territorio nazionale. È proprio ai docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado che hanno partecipato a tali iniziate di formazione (circa 6.000) che è stato inviato il questionario oggetto della presente ricerca (luglio 2020).

3.1. Domanda di ricerca e definizione delle variabili

In continuità con tale osservatorio privilegiato e facendo quindi riferimento a un campione costituito da insegnanti già inseriti in forme di collaborazione con l'Università o che mostrano una particolare propensione alla formazione o auto-formazione, la presente ricerca si propone di rispondere a un duplice interrogativo: a) In che modo gli insegnanti descrivono l'esperienza professionale della scuola a distanza? b) Quali variabili relative al profilo professionale e al contesto lavorativo degli insegnanti hanno contribuito a influenzare la qualità di tale esperienza lavorativa e a facilitare eventuali trasformazioni professionali? Il primo interrogativo è ulteriormente suddivisibile in tre sotto-domande relative alla descrizione dell'esperienza di didattica a distanza in termini di difficoltà e risorse, agli apprendimenti percepiti in seguito a tale esperienza e alle modalità formative messe in atto. Il secondo interrogativo fa riferimento a cinque variabili relative al profilo professionale e al contesto lavorativo degli insegnanti: a) anzianità di servizio; b) ruolo rivestito dagli insegnanti nei contesti scolastici (insegnanti vice-dirigenti; insegnanti con funzione strumentale; insegnanti di sostegno; insegnanti senza altri incarichi); c) tipologia di contratto (determinato; indeterminato); d) ordine scolastico di insegnamento; e) tipologia di coordinamento del dirigente scolastico durante il periodo di scuola a distanza (coordinamento immediato e continuativo; coordinamento avviato con ritardo ma continuativo; coordinamento avviato con ritardo ed estemporaneo; assenza di coordinamento). Tali variabili sono state selezionate con il proposito di esplorare il ruolo del contesto lavorativo nell'influenzare la qualità dell'esperienza professionale a distanza - con un'attenzione particolare alla leadership del dirigente scolastico - e di differenziare l'impatto di tale esperienza in funzione dei diversi profili di insegnanti.

3.2. Il campione della ricerca

Il questionario è stato somministrato via mail a circa 6.000 insegnanti che hanno usufruito della piattaforma "Bicocca con le Scuole". Hanno risposto, in forma anonima, 722 docenti tra il 15 e il 31 luglio 2020. Sono risultati validi 634 questionari con un campione così strutturato rispetto alle 5 variabili appena considerate: a) anzianità di servizio: meno di 1 anno 4,2% dei rispondenti, da 1 a 3 anni 5,5%, da 3 a 5 anni 6,8%, da 5 a 10 anni 8,8%, da 10 a 25 anni 33,4%, più di 25 anni 41,3%; b) ruolo svolto nel contesto scolastico: insegnanti senza altri incarichi 62,4%; insegnanti di sostegno 8,2%; insegnanti con funzione strumentale 26,5%; vice-dirigenti 2,9%; c) ordine scolastico: infanzia 27,8%, primaria 58,7%, secondaria di primo grado 13,6%; b) tipologia contratto: tempo indeterminato 83,9%, tempo determinato 16,1%; 3) tipologia di coordinamento del dirigente scolastico durante il periodo di scuola a distanza: immediato e continuativo 43,1%; con ritardo ma continuativo 28,6%; con ritardo e in modo discontinuo 20,2%; senza alcun coordinamento 8,1%.

3.3. Strumento di raccolta dati e metodo di analisi

Una prima versione del questionario è stata somministrata a un campione pilota di 20 insegnanti (giugno 2020) che ha fatto seguito a un'indagine esplorativa condotta attraverso interviste semi-strutturale a 6 insegnanti (2 di scuola dell'infanzia, 2 di scuola primaria e 2 di scuola secondaria di primo grado). Le interviste semi-strutturate, focalizzate sulla descrizione dell'esperienza professionale, hanno avuto l'obiettivo di individuare le peculiarità formative e gli elementi professionali distintivi del periodo di didattica a distanza e hanno consentito di elaborare gli item delle 6 sezioni del questionario. La versione definitiva dello strumento, infatti, si compone di 56 item organizzati in 6 sezioni. Gli item, elaborati senza riferimenti a strumenti già noti in letteratura, sono costituiti da domande a scala Likert (da 1 a 5), ad eccezione della sezione 4, strutturata in una scala a differenziale semantico, e della sezione 3, che prevede due domande a risposta aperta.

L'analisi condotta sui dati raccolti è di due tipi: analisi descrittiva di tipo univariato relativamente ai dati tratti dalle scale Likert; analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) focalizzata sul livello semantico per quanto riguarda le due domande aperte. Quest'ultima tipologia di analisi, condotta con il supporto del software Nvivo 12 plus, si è articolata in un processo strutturato in 5 fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici inizia-

Sezione	Struttura
1. Profilo e contesto professionale	6 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo e il contesto professionale dell'insegnante: anzianità di servizio; ruolo svolto nel contesto scolastico; ordine scolastico; mobilità di servizio; tipologia contratto; tipologia coordinamento dirigente scolastico
2. Descrizione dell'esperienza professionale a distanza	11 domande a scala Likert
3. Difficoltà riscontrate e risorse messe in atto nell'esperienza professionale a distanza	2 domande aperte
4. Descrizione dell'esperienza professionale a distanza	Differenziale semantico composto da 9 coppie di aggettivi (scala 1-10)
5. Apprendimenti percepiti a seguito dell'esperienza professionale a distanza	9 domande a scala Likert
6. Modalità formative messe in atto durante il periodo professionale a distanza	5 domande a scala Likert

Tab. 1 - *Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione.*

li alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set; (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali.

4. Risultati

Si presentano di seguito i principali risultati emersi dal processo di analisi. I risultati della seconda e terza sezione verranno presentanti simultaneamente (descrizione dell'esperienza professionale a distanza); a questi fanno seguito quelli della quinta (apprendimenti) e della sesta sezione (modalità formative), mentre i risultati dell'analisi delle due domande aperte (quarta sezione) saranno illustrati per ultimi.

4.1. La descrizione dell'esperienza professionale a distanza

I risultati della seconda e terza sezione del questionario consentono di caratterizzare la qualità dell'esperienza professionale a distanza per come è stata percepita dagli insegnanti. Come si osserva nelle Figg. 1 e 2, gli insegnanti hanno prevalentemente ritenuto tale periodo un'occasione di sperimentazione didattica, di confronto con i colleghi e di crescita professionale; un periodo utile e stimolante dal punto di vista lavorativo nonostante la complessità e le difficoltà nella relazione con gli studenti, piuttosto che un momento di forte problematicità professionale o di particolare criticità per il bilanciamento della vita personale con quella lavorativa.

I valori del differenziale semantico confermano la descrizione emergente nella seconda sezione. I punteggi medi più elevati riguardano, infatti, l'aggettivo "formativa" (7,59 su 10) e, a seguire, tre aggettivi che qualificano l'esperienza della scuola a distanza come utile (7,36 su 10), stimolante (7,1 su 10) e motivante (7,03 su 10).

La considerazione delle variabili caratterizzanti il profilo e il contesto professionale degli insegnanti consente di evidenziare un impatto maggiormente significativo da parte della tipologia di coordinamento esercitato dal dirigente scolastico e del ruolo rivestito dai docenti rispetto all'anzianità di servizio, alla tipologia di contratto e all'ordine scolastico. Limitatamente alla tipologia di coordinamento, sono i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun accompagnamento da parte del dirigente scolastico e quelli che, all'opposto, lo descri-

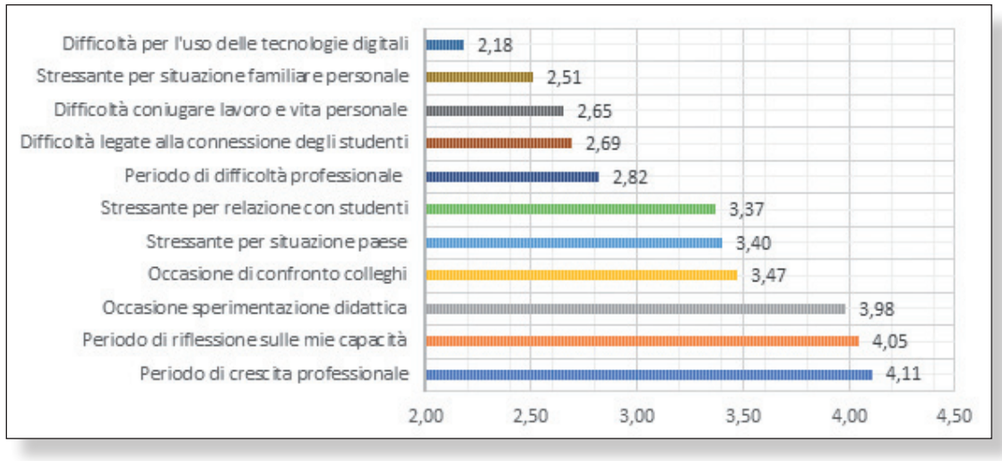


Fig. 1 - *Descrizione dell'esperienza professionale a distanza.*

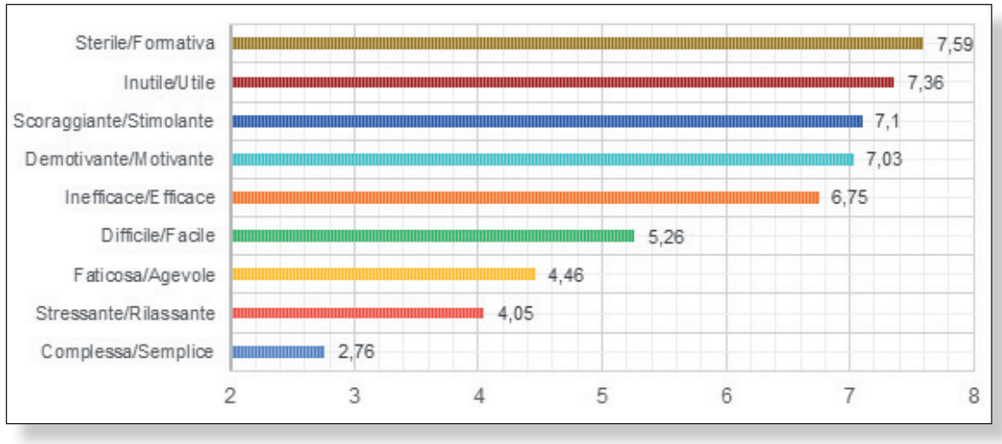


Fig. 2 - *Differenziale semantico (punteggi medi).*

vono come tempestivo ed efficace a riportare i punteggi medi più elevati nei due item relativi alla crescita professionale (4,29 su 5 per i primi e 4,28 per i secondi, mentre 3,91 per coloro che hanno avuto un coordinamento estemporaneo e 3,99 per coloro che hanno avuto un coordinamento avviato con ritardo ma continuativo) e nei punteggi medi del differenziale semantico. In particolare, l'esperienza professionale a distanza è stata ritenuta "formativa" da coloro che hanno avuto un coordinamento immediato da parte del dirigente (7,64 su 10) e, ancor di più, da coloro che non hanno ricevuto alcun coordinamento (7,82 su 10), mentre i docenti che hanno dichiarato di aver avuto un coordinamento in ritardo o di averlo avuto in forma estemporanea presentano un punteggio inferiore (rispettivamente 7,3 e 7,1). Analogamente sono i docenti con ruolo di vice-dirigente o di funzione strumentale e i docenti di sostegno a riportare i punteggi più elevati nei due item relativi alla crescita professionale (rispettivamente 4,24, 4,11 e 4,12 contro 4,01 dei colleghi senza altri ruoli) e negli aggettivi "stimolante" e "motivante" del differenziale semantico (rispettivamente 7,83 e 7,5 per i vice-dirigenti rispetto a 7,36 e 7,22 dei docenti di sostegno, a 7,21 e 7,19 dei docenti con funzione strumentale e, per ultimo, agli insegnanti senza altri ruoli nel contesto scolastico che hanno valori medi di 6,99 e 6,91). Al contempo, i docenti senza altri incarichi affermano di aver ritenuto più "agevole" (4,55 rispetto a 4,4 dei docenti con funzione strumentale, 4,22 dei vice-dirigenti e 3,92 dei docenti di sostegno) e "rilassante" l'esperienza professionale a distanza (4,21 rispetto a 4,02 dei docenti con funzione strumentale, 3,78 dei vice-dirigenti e 3,50 dei docenti di sostegno).

La variabile relativa all'anzianità di servizio presenta una distribuzione piuttosto omogenea, con due sole differenze significative: a) la difficoltà nell'uso delle tecnologie digitali, maggiormente elevata per i docenti con una più estesa esperienza professionale (1,17 su 5 per i docenti con anzianità inferiore a un anno, 1, 57 per i docenti con un'esperienza professionale da 1 a 3 anni, 1,58 per i docenti con anzianità compresa tra 3 e 5 anni, 1,82 per i docenti con 5-10 anni di anzianità e ben 2,42 per i docenti con più di 25 anni di esperienza); b) la descrizione in termini formativi dell'esperienza professionale, maggiormente marcata per gli insegnanti con minor esperienza professionale (il punteggio dell'aggettivo "formativo" del differenziale semantico è sempre superiore a 8 su 10 per i docenti con meno di 5 anni di anzianità e inferiore a 7,5 per i docenti con più di 5 anni). Infine, i dati riguardanti la tipologia di contratto mostrano un giudizio maggiormente positivo espresso dai docenti con contratto a tempo determinato. In particolare, guardando al differenziale semantico, l'esperienza professionale a distanza è giudicata maggiormente "formativa" rispetto ai colleghi con contratto a tempo indeterminato (punteggio medio 8,08 contro 7,49), "motivante" (7,25 e 6,96), "stimolante" (7,27 e 7,04), "efficace" (6,84 e 6,69). Le altre coppie di aggettivi presentano punteggi medi analoghi.

4.2. Apprendimenti percepiti

I dati della sezione riguardante gli apprendimenti che gli insegnanti affermano di aver elaborato nel periodo di didattica a distanza mostrano due aspetti di particolare rilevanza. Come si può osservare dalla Fig. 3, lo sviluppo di capacità didattiche di tipo digitale e l'elaborazione di capacità di riflessione sulla propria pratica didattica hanno ottenuto i punteggi medi più elevati della sezione. Si può pertanto ipotizzare che la valenza formativa di tale esperienza professionale non sia limitata allo sviluppo di capacità di utilizzo delle tecnologie didattiche, ma che faccia riferimento a uno spettro professionale più ampio, che va dalle capacità riflessive alle competenze di progettazione didattica e di gestione degli aspetti relazionali con le famiglie.

Le variabili relative al contesto e al profilo professionale degli insegnanti evidenziano linee di tendenza comuni a quanto osservato nel precedente paragrafo. Il ruolo di accompagnamento del dirigente mostra nuovamente una distribuzione polarizzata su due differenti profili: al primo appartengono i docenti che non hanno ricevuto alcun coordinamento e i docenti che hanno avuto un supporto immediato ed efficace, con punteggi medi elevati (rispettivamente di 3,72 e 3,59); al secondo fanno riferimento i docenti che hanno ricevuto un coordinamento lievemente in ritardo, e quelli che hanno avuto un coordinamento estemporaneo hanno dati medi invece significativamente inferiori (rispettivamente 3,43 e 3,38). Gli item che presentano le maggiori differenze tra questi due gruppi riguardano le capacità legate agli aspetti tecnologici (4,01 per chi non ha ricevuto alcun coordinamento, 3,95 per coloro che hanno ricevuto un coordinamento immediato, 3,61 per i docenti con un coordinamento lievemente tardivo e 3,58 per coloro con un coordinamento estemporaneo), le capacità di entrare in relazione con i colleghi (3,64 per chi non ha ricevuto alcun coordinamento, 3,61 per coloro che hanno ricevuto un coordinamento immediato, 3,36 per i docenti con un coordinamento lievemente tardivo e 3,29 per coloro con un coordinamento estemporaneo) e con le famiglie (3,91 per chi non ha ricevuto alcun coordinamento, 3,58 per coloro che hanno ricevuto un coordinamento immediato, 3,47 per i docenti con un coordinamento lievemente tardivo e 3,52 per coloro con un coordinamento estemporaneo).

Se i dati relativi al ruolo professionale dei

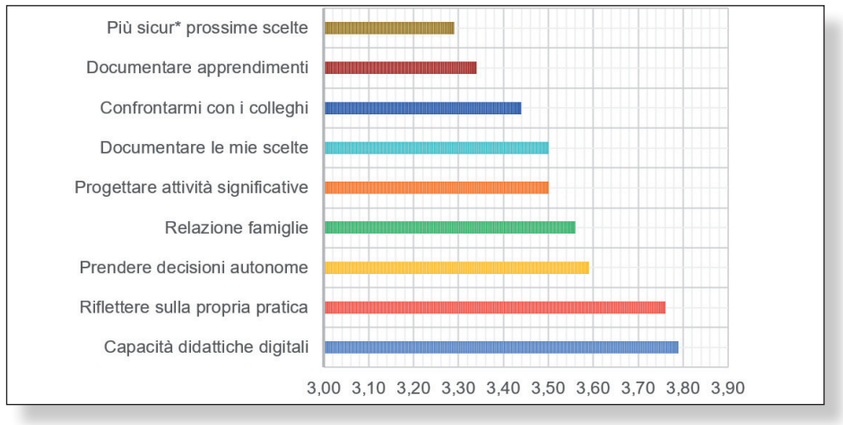


Fig. 3 - *Apprendimenti percepiti durante il periodo di didattica a distanza.*

docenti mostrano, a differenza di quanto osservato in precedenza, una distribuzione uniforme (il punteggio medio più elevato della sezione è relativo ai docenti di sostegno, 3,56, seguiti dai docenti con funzione strumentale con 3,51, dai vice-dirigenti con 3 e dai docenti senza altri incarichi con 3,43), i dati dell'anzianità di servizio evidenziano ancora un rapporto di proporzionalità indiretta tra gli anni di esperienza professionale e la descrizione del periodo di distanza in termini formativi: sono gli insegnanti con minor anzianità di servizio, come si evince dalla Fig. 4, ad attribuire i punteggi medi più elevati alla sezione "apprendimenti".

Tale tendenza è riscontrabile principalmente - e in maniera sorprendente - relativamente all'apprendimento degli aspetti tecnologici (4,67 per i docenti con meno di 1 anno di esperienza, 4 per i docenti con un'esperienza professionale da 1 a 3 anni, 3,92 per i docenti con anzianità compresa tra 3 e 5 anni, 3,96 per i docenti con 5-10 anni di anzianità, 3,84 per i docenti con 10-25 anni di anzianità e 3,7 per i docenti con più di 25 anni di esperienza) e allo sviluppo di capacità di confrontarsi con i colleghi (4,17 per i docenti con meno di 1 anno di esperienza, 3,69 per i docenti con un'esperienza professionale da 1 a 3 anni, 3,42 per i docenti con anzianità compresa tra 3 e 5 anni, 3,42 per i docenti con 5-10 anni di anzianità, 3,34 per i docenti con 10-25 anni di anzianità e 3,41 per i docenti con più di 25 anni di esperienza).

La variabile relativa all'ordine scolastico non mostra variazioni significative. I punteggi medi della sezione evidenziano un elevato grado di omogeneità, con valori lievemente più elevati per la scuola primaria (3,53) rispetto alla scuola dell'infanzia (3,51) e alla secondaria di primo grado (3,46). Gli apprendimenti legati all'uso della tecnologia didattica sono maggiormente elevati alla secondaria (3,88) e alla primaria (3,83) rispetto all'infanzia (3,71), mentre le capacità di confrontarsi con i colleghi (rispettivamente 3,46 e 3,47) e di relazionarsi con le famiglie sono maggiormente riscontrate all'infanzia e alla primaria (3,55 e 3,64) rispetto alla secondaria (3,29 e 3,22). Infine, i dati riguardanti la variabile relativa alla tipologia di contratto mostrano un giudizio maggiormente positivo espresso dai docenti con contratto a tempo determinato, con un punteggio medio degli item della sezione di 3,75 rispetto a 3,49 dei colleghi in possesso di un contratto a tempo indeterminato. Tale differenza è più marcata nella capacità di confrontarsi con i colleghi (3,81 dei docenti con contratto a tempo determinato contro 3,39 dei colleghi a tempo indeterminato), nelle capacità di progettazione didattica (3,8 contro 3,46) e nella capacità di riflettere sulla propria pratica professionale (3,97 contro 3,72).

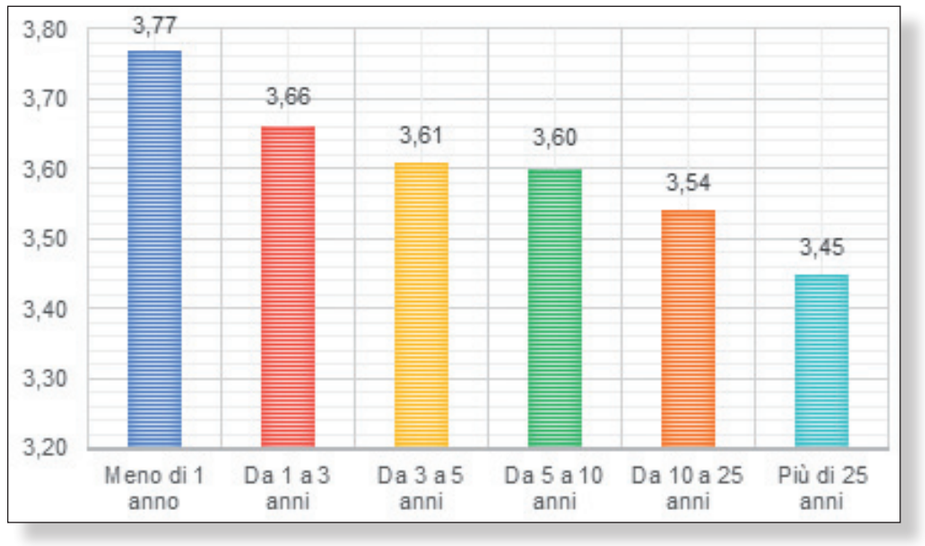


Fig. 4 - *Punteggio medio sezione "apprendimenti" per anzianità di servizio.*

4.3. Le modalità formative

I risultati relativi alle modalità formative messe in atto nel periodo di didattica a distanza mostrano una significativa propensione verso strategie di auto-formazione e occasioni formative fruite digitalmente (in particolare i webinar). Il confronto tra colleghi è stata una risorsa formativa maggiore tra docenti della medesima classe o interclasse rispetto al confronto più esteso con colleghi dell'istituto comprensivo. Al ruolo di accompagnamento del dirigente scolastico è stato attribuito un minor impatto formativo.

Le variabili relative al profilo e al contesto professionale degli insegnanti seguono un andamento parzialmente analogo alle sezioni considerate nei due paragrafi precedenti.

Analogamente alla tendenza osservata nella descrizione dell'esperienza di scuola a distanza e negli apprendimenti percepiti, la variabile relativa all'accompagnamento del dirigente mostra nuovamente punteggi elevati per due dei 4 profili di insegnanti: in 3 dei 5 item della sezione i punteggi superiori sono sempre relativi ai docenti che non hanno ricevuto alcun supporto da parte del dirigente e, in misura minore, ai docenti che hanno avuto un coordinamento tempestivo (le strategie di autoformazione presentano punteggi di 4,55 per i docenti senza alcun coordinamento e di 4,33 per i docenti con supporto tempestivo, contro 4,3 e 4,31 dei docenti con coordinamento lievemente ritardato e dei docenti che hanno avuto un supporto estemporaneo). Punteggi analoghi si riscontrano per il confronto con i colleghi di classe e interclasse (3,97 per docenti senza alcun coordinamento e 3,63 per coloro che hanno avuto un coordinamento estemporaneo) e per i webinar (4,24 per i docenti senza coordinamento e 3,83 per coloro con coordinamento estemporaneo). Al contrario, i punteggi dell'item relativo all'accompagnamento fornito dal dirigente mostrano un andamento prevedibilmente opposto (1,27 per i docenti senza alcun coordinamento, 1,70 per i docenti con supporto estemporaneo, 2,7 per coloro che hanno avuto un coordinamento lievemente ritardato e 3,53 per i docenti con supporto tempestivo). I dati relativi alla tipologia di contratto mostrano nuovamente pun-

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

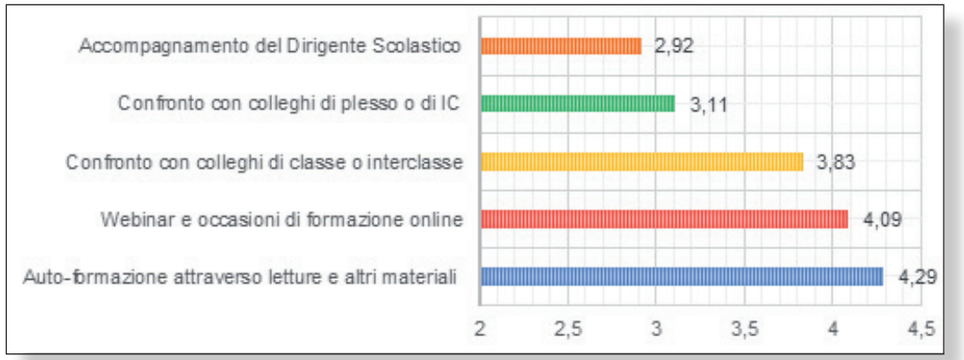


Fig. 5 - *Modalità formative messe in atto durante il periodo di didattica a distanza.*

teggi più elevati per i docenti con contratto a tempo determinato. Le variabili con maggiore variazione riguardano il confronto tra colleghi di classe (4,14 rispetto a 3,8 dei colleghi con contratto a tempo indeterminato), le indicazioni del dirigente (3,20 contro 2,87) e il confronto con colleghi di plesso o istituto (3,32 contro 3,04).

L'anzianità di servizio e l'ordine scolastico non mostrano un impatto significativo. Nel primo caso, tra i risultati dei 5 item, si segnala solamente che le strategie di auto-formazione presentano punteggi superiori per i docenti con meno di tre anni di servizio (4,5 per quelli con meno di un anno; 4,37 per coloro con anzianità di 1-3 anni) rispetto ai docenti con più di 25 anni di servizio (4,29), a coloro con anzianità di 10-25 anni (4,32), 5-10 anni (4,22) e, infine, 3-5 anni (3,96); nel caso della seconda variabile, si sottolineano punteggi lievemente superiori per gli insegnanti dell'infanzia. In particolare, gli item che presentano le maggiori variazioni riguardano la partecipazione a webinar e occasioni di formazione online (4,21 all'infanzia, 4,08 alla primaria e 3,76 alla secondaria di primo grado) e il confronto tra colleghi di classe e interclasse (4,01 all'infanzia, 3,82 alla primaria e 3,55 alla secondaria di primo grado), a conferma della tendenza riscontrata fino ad ora relativamente al maggiore ricorso al confronto tra colleghi da parte dei docenti dell'infanzia. Anche i dati della variabile riguardante il ruolo professionale dei docenti mostrano una distribuzione uniforme, con variazioni apprezzabili unicamente in riferimento all'item sull'accompagnamento del dirigente scolastico (3,5 per i vice-dirigenti, 3,09 per i docenti con funzione strumentale, 2,94 per i docenti di sostegno e 2,79 per i docenti senza altri ruoli o incarichi). Il confronto tra colleghi, sia di classe che di istituto, mostra dati significativamente maggiori per i docenti di sostegno (rispettivamente 3,92 e 3,40) rispetto ai docenti con funzione strumentale (3,76 e 3,22), ai vice-dirigenti (3,83 e 3,11) e ai docenti senza altri incarichi (3,84 e 3,03).

4.5. Difficoltà

I risultati dell'analisi della prima delle due domande aperte identificano 6 temi principali mediante i quali gli insegnanti caratterizzano le difficoltà affrontate nei mesi di scuola a distanza: a) la progettazione di strategie didattiche adeguate al nuovo contesto (32,4% delle risposte totali); b) la percezione di possedere competenze digitali inadeguate e le difficoltà nel gestire i tempi e modi della pratica professionale da casa (22,1% delle risposte totali); c) il mantenimento della relazione con bambini e ragazzi (19,2% delle risposte totali); d) la dimensione collegiale della professione insegnante: le difficoltà di coordinamento da parte del dirigente scolastico e l'assenza di confronto tra colleghi (14,5% delle risposte totali); e) i limiti dei dispositivi digitali e di connessione internet (7,4% delle risposte totali); f) il rapporto e la comunicazione con le famiglie (4,4% delle risposte totali).

Il primo tema fa riferimento a criticità principalmente legate alla progettazione didattica, con una notevole rilevanza attribuita ai problemi riscontrati nell'elaborare proposte didattiche inclusive e in grado di "essere accessibili a tutti gli studenti", soprattutto bambini e ragazzi in situazione di marginalità educativa e sociale, e nell'allestire ambienti di apprendimento a partire da vincoli inediti («è stato difficile riorganizzare il programma e ricostruire un ambiente di apprendimento totalmente nuovo» - insegnante primaria). Un terzo elemento sottolineato con elevata frequenza, benché in misura minore rispetto ai primi due, fa riferimento agli aspetti motivazionali e di coinvolgimento degli studenti; tale elemento è fatto dipendere dalla difficoltà ad allestire proposte didattiche significative per bambini e ragazzi («la difficoltà maggiore è stata coinvolgere gli studenti che man mano perdevano stimoli nel lavoro a distanza e la perdita di motivazione negli alunni quando erano lasciati a se stessi senza la supervisione degli adulti» - insegnante secondaria I grado) e attività di carattere laboratoriale o di gruppo («è stato faticoso fare una didattica laboratoriale tenendo sotto gli occhi tutti i bambini» - insegnante primaria). Accanto a questi primi tre elementi gli insegnanti sottolineano due ulteriori criticità, strettamente correlate ed entrambe dipendenti dai processi di valutazione degli apprendimenti: a) la difficoltà nel mettere in atto una valutazione adeguata alla nuova condizione scolastica, sia rispetto al processo di monitoraggio degli apprendimenti («la difficoltà maggiore è stata cogliere lo sviluppo degli apprendimenti e intervenire in maniera mirata durante le attività» - insegnante secondaria I grado), sia relativamente alla valutazione finale («non riuscire ad avere un effettivo riscontro da parte di tutti gli alunni su quanto realmente svolto e la difficoltà trovata nel dover effettuare la valutazione per la compilazione della scheda» - insegnante primaria); b) l'assenza di feedback da parte degli studenti («La mancanza del feedback immediato dei bambini: le attività sono state progettate senza possibilità di rielaborazione a breve termine a seguito delle risposte dei bambini» - insegnante infanzia).

Delle 5 variabili relative al profilo professionale degli insegnanti quella che presenta le variazioni più significative riguarda l'ordine scolastico, con una maggior rilevanza delle difficoltà di ordine didattico per i docenti della secondaria di primo grado (44,5%), soprattutto in rapporto al coinvolgimento degli studenti che già presentavano criticità («difficoltà

soprattutto di motivare gli studenti più difficili e che già prima faticavano ad interessarsi»), rispetto ai docenti di scuola primaria (35,4%) e di scuola dell'infanzia (25,6%).

Il secondo tema riguarda le difficoltà legate alle competenze digitali degli insegnanti e al cambiamento delle modalità lavorative che hanno portato ad una «sovrapposizione della vita personale con quella professionale» e hanno «dilatato i tempi di lavoro facendolo divenire totalizzante». L'aspetto del cambiamento dei tempi lavorativi, in particolare, è vissuto con difficoltà, sia per il fatto di «non riuscire a scindere la dimensione scolastica e personale, non avendo orari di lavoro definitivi» (insegnante infanzia), sia per la «gestione del tempo da dedicare alla DaD, la connessione illimitata nel corso di una giornata, tempi lunghi per progettare» (insegnante secondaria I grado). L'elemento di difficoltà maggiormente sottolineato fa riferimento alla percezione di non essere in possesso delle competenze digitali adeguate alla sfida della scuola a distanza («le difficoltà maggiori le ho incontrate a causa della mia scarsa formazione tecnologica» - insegnante primaria) e alla necessità di dover formarsi in fretta - e abituarsi - alla didattica digitale («imparare in tempi brevi nuovi programmi, usare software conosciuti, ma poco utilizzati nella pratica quotidiana, abituarmi ad accettare me stessa nei video registrati per i bambini: la mia voce, la modalità di espressione» - insegnante secondaria I grado).

Sono prevalentemente gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio a evidenziare tali difficoltà (soprattutto i docenti con più di 25 anni di esperienza, con il 28% delle risposte che riguardano l'assenza di competenze digitali), mentre gli insegnanti con funzione strumentale e i vice-dirigenti evidenziano la difficoltà nella gestione dei tempi e del carico di lavoro. Relativamente all'ordine scolastico, sono i docenti dell'infanzia e della primaria a sottolineare maggiormente le difficoltà dovute alla mancanza di competenze digitali.

La difficoltà nel mantenere e nel ricostruire la relazione con gli studenti è il terzo elemento per numero di occorrenze, comprendendo il 19,2% delle risposte totali degli insegnanti. In molti casi tale fattore è esplicitamente concepito come precondizione per l'allestimento di una proposta didattica significativa («le maggiori difficoltà professionali incontrate riguardano principalmente la costruzione di una relazione stabile con i bambini per incuriosirli, per permettere loro di confrontarsi, rispettarsi, ascoltarsi» - insegnante primaria). Gli insegnanti, inoltre, sottolineano il cambiamento relazionale generato dall'assenza di fisicità («la mancanza di rapporti affettivi, fatti di sguardi, abbracci, parole... con i miei alunni» - insegnante infanzia) e la parallela difficoltà nel comprendere, nei pochi momenti di attività sincrone, lo stato d'animo di bambini e ragazzi («vederli poco e con la mancanza di vicinanza fisica, l'impossibilità di utilizzare il non verbale, di accorgersi di cosa pensano e di come stanno i bambini» - insegnante secondaria I grado). Sono soprattutto gli insegnanti dell'infanzia a evidenziare queste difficoltà (29,9% delle risposte contro il 16,2% della primaria e il 12,4% della secondaria di primo grado), sia per l'impossibilità di ricostruire il legame affettivo con i bambini («certamente la relazione con i bambini, visto che il coinvolgimento emotivo nella scuola dell'infanzia è basilare» - insegnante infanzia), sia per l'età degli studenti e il fatto di dover dipendere dalla risorse e dal tempo dei genitori («il rapporto indiretto con gli alunni, perché con i bambini troppo piccoli non è possibile mantenere la relazione tramite le videochiamate» - insegnante infanzia). Anche la variabile riguardante l'anzianità di servizio presenta una distribuzione significativa, soprattutto perché evidenzia un maggior grado di difficoltà nei docenti con minor esperienza (28,5% per i docenti con meno di 1 anno di servizio, 24,3% per i docenti con 1-3 anni di servizio, 22,1% per i docenti con 3-5 anni di servizio, contro il 17% dei docenti con 10-25 anni e il 16,8% per i docenti con più di 25 anni).

In misura lievemente inferiore (14,4% delle risposte), gli insegnanti mettono in evidenza le difficoltà riguardanti la dimensione collegiale della pratica professionale. L'elemento maggiormente presente fa riferimento alle criticità riscontrate nel confronto e nella condivisione con i colleghi, sia per l'assenza di una prospettiva didattica comune («fatica a confrontarmi con le colleghe per visioni diverse su come portare avanti la DaD» - insegnante secondaria I grado), sia per le difficoltà relazionali («la mancata complicità con il team di lavoro che in quel momento così difficile avrebbe dovuto essere punto stabile e di riferimento non solo dal punto di vista didattico ma anche emotivo» - insegnante primaria) e la scarsa abitudine ad un lavoro condiviso («ha messo in evidenza la mancanza di confronto con le colleghe di altre sezioni e il non sapere lavorare in una modalità cooperativa» - insegnante secondaria I grado). Anche il ruolo di coordinamento e di orientamento del dirigente è messo in evidenza come aspetto di difficoltà, ora per l'assenza di indicazioni precise sulle scelte da adottare («gran parte delle difficoltà sono dipese dalla totale assenza di linee guida da parte della presidenza» - insegnante secondaria I grado), ora per la mancanza di una traccia di lavoro comune («assenza di una direzione comune, ognuno faceva per sé senza che il dirigente si preoccupasse di guidarci o anche solo farci sentire parte di un gruppo comune» - insegnante primaria).

Anche rispetto alle difficoltà nel rapporto con i colleghi sono gli insegnanti con minor esperienza professionale a sottolinearne maggiormente l'impatto (28,9% per i docenti con meno di 1 anno di servizio, 22,8% per i docenti con 1-3 anni di servizio, 17,1% per i docenti con 3-5 anni di servizio, contro il 12,7% dei docenti con 10-25 anni e il 9,8% per i docenti con più di 25 anni). Una seconda variabile legata al profilo professionale dei docenti che evidenzia una distribuzione significativa riguarda il ruolo scolastico dei docenti: sono i docenti con funzione strumentale e i vice-dirigenti a riscontrare le maggiori difficoltà nel mettere in atto un confronto e una collaborazione proficui con i colleghi, soprattutto in rapporto alla loro funzione di coordinamento che li ha portati a considerare maggiormente gli elementi di collegialità («è stato difficile far lavorare tra di loro i docenti senza che ognuno prendesse la sua strada e convincere i più resistenti a fare dei cambi nelle loro abitudini» - insegnante secondaria I grado). Relativamente all'ordine scolastico,

ritorna nuovamente la distanza tra la scuola secondaria che riscontra le criticità maggiori legate al confronto collegiale (17,1%) rispetto alla scuola primaria (11,9%) e alla scuola dell'infanzia (10,2%). Infine, occorre sottolineare che anche la variabile relativa al ruolo di accompagnamento dei dirigenti presenta una distribuzione particolarmente rilevante: coloro che non hanno ricevuto alcun coordinamento evidenziano una notevole difficoltà nel confronto con i colleghi (29,4%), così come i docenti che hanno ricevuto un coordinamento estemporaneo (23,3%); minori difficoltà sono sottolineate invece dai docenti che hanno avuto un coordinamento ritardato ma efficace (11,4%) e da coloro che hanno avuto un coordinamento tempestivo (9,2%).

Le difficoltà legate alla mancanza di dispositivi digitali e di una connessione internet adeguata rappresentano il 7,4% del totale. Gli insegnanti riscontrano, in particolare, una situazione di difformità tra gli studenti dipendente da fattori socio-economici e dalle risorse a disposizione dei genitori («difficoltà legate a connessione e mancanza di strumenti tecnologici da parte dei genitori» - insegnante primaria), con molti bambini e ragazzi che non erano in possesso di device o che hanno dovuto condividerli con genitori o fratelli («molti ragazzi non potevano accendere la telecamera perché avevano altri fratelli connessi e non avevano banda sufficiente o spesso non potevano proprio usare il computer o il telefono» - insegnante secondaria I grado). È inoltre evidenziata la difficoltà dei docenti nell'accettare di dover far ricorso a risorse digitali personali («la connessione mia e degli studenti; la connessione ai docenti dovrebbe essere fornita dall'istituto così come pc e cuffie, invece è tutto a nostro carico» - insegnante secondaria I grado). L'unica variabile legata al profilo professionale degli insegnanti che mostra un impatto significativo riguarda quella relativa al ruolo dei docenti: i docenti senza altri incarichi e gli insegnanti di sostegno evidenziano con maggiore enfasi le difficoltà legate alla connessione e all'assenza di dispositivi digitali (rispettivamente 9,8% e 8,8%) rispetto ai colleghi con funzione strumentale (4,1%) e ai vice-dirigenti (3,8%).

Infine, l'ultimo tema emerso nelle risposte degli insegnanti per numero di occorrenze riguarda il rapporto e la comunicazione con le famiglie (corrispondente al 4,3% delle risposte totali). A essere sottolineata con maggiore enfasi è la difficoltà nel raggiungere alcune famiglie per poter entrare in contatto con gli studenti («con alcune famiglie, con cui già faticavamo, non siamo proprio riusciti a stabilire un contatto e i bambini non hanno proprio partecipato alle attività che svolgevamo» - insegnante primaria) o nel mantenere una comunicazione continuativa che permettesse agli studenti di partecipare efficacemente alle attività («la comunicazione con alcune, fortunatamente poche, famiglie, le quali non hanno fatto svolgere con regolarità le attività ai propri figli; questo ha generato un forte stress emotivo nei bambini, i quali si sono resi conto di aver perso parte dei contenuti affrontati, specialmente dopo 3 mesi» - insegnante primaria). Sono soprattutto gli insegnanti di scuola dell'infanzia a sottolineare queste difficoltà (9%) rispetto ai colleghi della primaria (2,5%) e della secondaria di primo grado (1,9%).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

4.6. Risorse

I dati riguardanti le risorse che gli insegnanti hanno affermato di aver messo in atto per superare le difficoltà riscontrate nel periodo di scuola a distanza sono distribuiti in 6 temi principali: a) le occasioni di formazione e auto-formazione (33,1% delle risposte totali); b) la collaborazione e il confronto tra colleghi (23,3% delle risposte totali); c) le competenze professionali di tipo didattico e le esperienze professionali pregresse (14,1% delle risposte totali); d) lo sviluppo di competenze digitali e di tecnologia didattica (13,9% delle risposte totali); e) le competenze personali di tipo trasversale (12,6% delle risposte totali); f) il rapporto con le famiglie (3,2% delle risposte totali).

La partecipazione a occasioni formative e i momenti di autoformazione sono ritenuti dagli insegnanti le risorse di maggiore utilità. I docenti affermano di aver prevalentemente partecipato a webinar o di aver usufruito di risorse digitali per formarsi in autonomia («partecipazione a webinar che mi potessero aiutare nella preparazione di attività il più possibile laboratoriali o creative per rendere le lezioni il più possibile piacevoli» - insegnante secondaria I grado); al contrario, i corsi di formazione con un accompagnamento professionale più strutturato, come anche le occasioni formative organizzate dall'istituto comprensivo di appartenenza o da associazioni professionali, sono molto meno evidenziati. Relativamente alle cinque variabili caratterizzanti il profilo e contesto professionale degli insegnanti, si sottolinea unicamente il ruolo significativo dell'anzianità di servizio: in particolare, sono i docenti con maggiore esperienza professionale ad attribuire alle occasioni formative un ruolo maggiormente significativo (35,4% per i docenti con più di 25 anni di servizio; 34,6% per coloro con 10-25 anni di servizio) rispetto ai docenti più giovani (22,9% per i docenti con 1-3 anni di servizio; 25,4% per i docenti con 3-5 anni di servizio).

La dimensione collegiale ha assunto un rilievo notevole nel consentire agli insegnanti di affrontare le difficoltà professionali della scuola a distanza. La maggior parte delle occorrenze fa riferimento al confronto attivato tra gli insegnanti, anche di scuole differenti («ciò che mi è stato più di aiuto è stato il confronto continuo con le colleghe ma anche con docenti di altre scuole» - insegnante infanzia); meno presente, ma comunque riportata con una discreta frequenza, è la collaborazione nella progettazione di attività didattiche condivise («il confronto con la collega con cui lavoro da 15 anni e il costruire insieme unità di apprendimento utilizzando la didattica a distanza come un'opportunità per lavorare in compresenza, cosa che nella realtà è sempre stato impossibile» - insegnante secondaria I grado), spesso descritta come una "felice riscoperta" da far diventare una routine professionale («ho fatto affidamento sul lavoro collaborativo con i miei colleghi e mi auguro che questo modo di lavorare meno solitario possa continuare anche a settembre» - insegnante secondaria I grado). La considerazione delle variabili riguardanti il profilo professionale consente di evidenziare un significativo impatto dell'anzianità di servizio, con i docenti con minor esperienza che attribuiscono un ruolo di maggiore rilievo al confronto tra

colleghi (48,9% per i docenti con meno di 1 anno di servizio, 29,2% per i docenti con 1-3 anni di servizio, 31,1% per i docenti con 3-5 anni di servizio, contro il 20,5% dei docenti con 10-25 anni e il 21% per i docenti con più di 25 anni). Anche il ruolo del dirigente presenta una certa rilevanza nella distribuzione dei dati, con i docenti che non hanno avuto alcun coordinamento che valorizzano maggiormente il ruolo del confronto tra colleghi (30,1%) rispetto a coloro che hanno ricevuto un coordinamento estemporaneo (24,1%), lievemente in ritardo (23,2%) e tempestivo (21,5%). Sono prevalentemente i docenti di infanzia (27,1%), rispetto ai colleghi di primaria (21,6%) e di secondaria di primo grado (19,2%) a sottolineare la rilevanza di questa risorsa, come anche i docenti di sostegno (31%) rispetto ai colleghi con funzione strumentale (21,6%) e agli insegnanti senza altri incarichi (21%). Infine, i docenti con contratto a tempo determinato evidenziano un maggiore ricorso al confronto tra colleghi (29,2%) rispetto ai colleghi con contratto a tempo indeterminato (22,1%).

La terza risorsa per numero di occorrenze fa riferimento alle competenze professionali di tipo didattico. Gli insegnanti affermano, in primo luogo, di aver fatto ricorso a esperienze e conoscenze professionali pregresse per trovare spunti utili per progettare la propria pratica didattica a distanza («mi ha aiutato tutta l'esperienza dei miei anni di lavoro e le idee a cui faccio sempre riferimento, come l'approccio laboratoriale che ho provato a seguire anche a distanza» - insegnante secondaria I grado) e, secondariamente, sottolineano anche di aver fatto affidamento sulla capacità di differenziare i canali comunicativi al fine di raggiungere con efficacia tutti gli studenti («essendo all'infanzia ho provato modi diversi: chat diretta con le famiglie, uso costante della mail, video settimanali di saluto ai bimbi, audio di rinforzo come correzione dei lavori dei bambini» - insegnante infanzia). Inoltre, gli insegnanti evidenziano come risorsa la capacità di rimodulazione del gruppo classe e di costruzione di piccoli gruppi per seguire le video-lezioni («ho cercato di fare lezioni online a piccoli gruppi ripetute durante la giornata così da poter ascoltare tutti e ridurre i tempi di attesa mantenendo alta la concentrazione» - insegnante secondaria I grado) e per favorire l'interazione con e tra gli studenti («ho cercato di aumentare il più possibile i momenti di discussione e di dialogo» - insegnante primaria), oltre alla flessibilità dimostrata per personalizzare le proposte didattiche («una enorme elasticità nelle proposte, nei tempi e nell'accogliere le richieste delle diverse famiglie e le particolarità dei bambini» - insegnante primaria). Le variabili relative al profilo e contesto professionale degli insegnanti non mostrano un impatto rilevante, all'infuori del ruolo del dirigente e alla tipologia di contratto: i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun coordinamento sottolineano con maggiore rilevanza il ricorso alle proprie competenze didattiche (19,9%) rispetto ai docenti con un coordinamento estemporaneo (14,9%), lievemente in ritardo (13,4%) e tempestivo (13,2%). I docenti con contratto a tempo indeterminato mostrano un ricorso maggiore (16,4%) rispetto ai colleghi con contratto a tempo determinato (10,1%). L'anzianità di servizio presenta un impatto lievemente maggiore per gli insegnanti con maggior esperienza.

La quarta risorsa evidenziata dai docenti riguarda il ricorso alle proprie competenze digitali, talvolta sottolineandone la recente acquisizione. Gli insegnanti, infatti, mettono in evidenza l'utilizzo immediato delle conoscenze e competenze elaborate nel periodo iniziale di didattica a distanza («ho cercato di imparare ciò che non sapevo fare, funzionamento di piattaforme digitali e di programmi per il pc per poterle usare» - insegnante primaria) e sottolineano la varietà di strumenti usati («ho praticamente usato tutto ciò che sapevo: office365, YouTube, giochi interattivi, Kahoot, Google Form» - insegnante secondaria I grado). Sono i docenti della secondaria ad aver fatto maggior riferimento a tale risorsa (20,9%) rispetto ai colleghi di primaria e infanzia (rispettivamente 14,1% e 14%), come anche i docenti con contratto a tempo determinato (20,4%) rispetto ai docenti a tempo indeterminato (12,1%). L'anzianità di servizio presenta un impatto lievemente maggiore per gli insegnanti con minor esperienza professionale (19,2% per i docenti con 1-3 anni di servizio rispetto al 12,4% dei docenti con più di 25 anni di servizio).

Le competenze personali di tipo trasversale rappresentano la quinta risorsa su cui hanno fatto affidamento gli insegnanti (12,6% delle risposte totali). Le risposte fornite mostrano una frequenza significativa di capacità descritte nei termini di flessibilità e creatività professionale («l'adattamento: ho cercato di adattarmi, essere elastica, positiva, malleabile per poter far fronte ai cambiamenti che avevamo ogni giorno e per trovare soluzioni sempre diverse» - insegnante secondaria I grado) finalizzate all'allestimento di proposte didattiche significative per gli studenti («collaborazione con la collega di sezione e tanta creatività; ho scelto man mano vie diverse e inedite per me in modo da rendere stimolante il lavoro per i bambini» - insegnante primaria). Anche le capacità relazionali sono sottolineate con particolare frequenza («sicuramente le risorse umane e personali per mantenere una buona relazione con i bambini, ma ancora per poter collaborare di più con i colleghi» - insegnante infanzia). Le variabili riguardanti il profilo professionale non mostrano un impatto rilevante, all'infuori di quella relativa al ruolo del dirigente e al ruolo scolastico degli insegnanti: sono i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun coordinamento da parte del dirigente (14,5%) e quelli con un coordinamento immediato (13,5%) a sottolineare un maggior ricorso alle competenze personali rispetto ai docenti con un coordinamento estemporaneo (8,4%) e lievemente in ritardo (12,2%). Al contempo sono i vice-dirigenti a evidenziare il maggiore ricorso a tale risorsa (28,4%) e i docenti con funzione strumentale (17,5%), rispetto ai docenti di sostegno (12,7%) e agli insegnanti senza altri incarichi (13,3).

Infine, l'ultima risorsa messa in evidenza riguarda il rapporto con le famiglie (corrispondente al 3,2% delle risposte totali). Gli insegnanti sottolineano il ricorso a forme di collaborazione più continuative e strutturate con le famiglie, sia per accogliere le esigenze in vista della progettazione delle attività («abbiamo fatto ricorso a questionari e chiamate alle famiglie per capire la disponibilità dei de-

vice e anche gli orari in cui poter fare lezione» - insegnante primaria) sia per condividere le proposte didattiche («l'alleanza con i genitori è stata decisiva e ha portato ad una fiducia nell'accogliere le proposte che facevamo» - insegnante infanzia). Sono soprattutto gli insegnanti della secondaria (5,5%) e dell'infanzia (4,1%) a sottolineare tale risorsa, come anche gli insegnanti di sostegno (5,6%), i vice-dirigenti (4,5%), i docenti con funzione strumentale (4,4%) rispetto agli insegnanti senza altri ruoli (2,1%). Relativamente al ruolo del dirigente, ancora una volta sono i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun coordinamento a mostrare un ricorso maggiore alla collaborazione con le famiglie (5,8%) rispetto ai docenti con coordinamento estemporaneo (4,3%), lievemente in ritardo (3,9%) e tempestivo (1,9%).

5. Discussione

I risultati della presente ricerca mostrano che l'esperienza professionale a distanza è stata per gli insegnanti un periodo formativo, stimolante e utile, benché assai complesso, anzitutto per le difficoltà nel mantenere viva la relazione con gli studenti in situazione di marginalità educativa e culturale. È un periodo descritto come occasione di sperimentazione didattica e di confronto con i colleghi, piuttosto che rappresentato nei termini di un'esperienza caratterizzata da difficoltà di ordine professionale e personale o da criticità dovute all'improvvisa dipendenza dalle tecnologie digitali. Queste ultime, infatti, sono state percepite in maniera marginale rispetto alle difficoltà riscontrate nell'elaborare strategie di progettazione in grado di rendere stimolanti le proposte didattiche e, ancor di più, nel rendere accessibile l'apprendimento a distanza a tutti gli studenti, soprattutto a coloro già in condizione di fragilità educativa. Sono pertanto fattori legati alla motivazione e all'accessibilità dei contenuti di apprendimento ad aver assunto centralità nella pratica professionale degli insegnanti, in particolare per quelli delle scuole secondarie di primo grado, mentre per gli insegnanti della primaria e dell'infanzia le difficoltà maggiormente significative hanno riguardato il mantenimento della relazione con i bambini più piccoli per via della forte dipendenza dai vincoli familiari. A questo proposito si può affermare che la ricostruzione del dispositivo di insegnamento e apprendimento, improvvisamente interrotto nelle sue coordinate relazionali, spaziali e temporali quotidiane, sia avvenuta a partire dalla considerazione della centralità della relazione insegnante/studente e degli aspetti motivazionali alla base del rapporto tra studenti e sapere. Inoltre, tale ridefinizione della relazione docente/studente sembra aver permesso agli insegnanti di comprendere l'influenza giocata da alcune condizioni socio-culturali nell'accesso all'istruzione degli studenti.

Gli apprendimenti che i docenti affermano di aver elaborato fanno riferimento a un ampio spettro di competenze e si può pertanto ipotizzare che la portata formativa di tale esperienza non sia solamente ascrivibile a un uso più consapevole delle tecnologie digitali, ma che investa integralmente la professionalità degli insegnanti e le sue diverse dimensioni, con particolare riferimento alle capacità di progettazione didattica, come già evidenziato in alcuni recenti contributi (SIRD, 2020), al confronto e collaborazione con colleghi e famiglie (Bubb & Jones, 2020) e, più in generale, alle capacità di riflessione sulla propria pratica didattica. Lo sviluppo di questi apprendimenti sembra dipendere principalmente dalla notevole propensione mostrata dagli insegnanti verso forme di auto-formazione o di formazione mediante risorse digitali (molto meno citata è la partecipazione a modalità formative maggiormente strutturate) e, parallelamente, dall'ampio ricorso al confronto e alla collaborazione tra colleghi, elementi entrambi riferibili a una sfera formativa di matrice informale e a una capacità di far fronte autonomamente alle difficoltà professionali. Al fine di indagare con maggiore accuratezza tali trasformazioni e, soprattutto, di esplorarne gli elementi di trasferibilità e le ricadute non solo sul piano professionale individuale, ma anche nei diversi livelli del sistema scolastico, si rendono necessarie ricerche con un campione più esteso, meno connotato geograficamente e maggiormente rappresentativo dell'intera popolazione degli insegnanti. I contributi sulla crescita post-traumatica (Calhoun & Tedeschi, 2006; Prati, 2007), benché elaborati prevalentemente in ambito psicologico e poco presenti negli studi sulla formazione degli insegnanti, possono rappresentare uno stimolante confronto per comprendere la portata dei cambiamenti professionali messi in atto e le eventuali analogie con altre figure professionali (Walton, 2020).

Le variabili relative al profilo e al contesto professionale degli insegnanti mostrano alcune linee di tendenza uniformi nella distribuzione dei risultati. Anche in questo caso sono necessarie analisi di carattere quantitativo sul database della presente ricerca per isolare con maggiore accuratezza l'impatto di ciascuna variabile. I risultati presentati in queste pagine consentono, per il momento, di evidenziare che la leadership del dirigente scolastico sembra presentare un ruolo significativo nell'influenzare la qualità dell'esperienza professionale e gli apprendimenti dei docenti, soprattutto nei contesti in cui è giudicata in termini assai positivi e in quelli in cui, al contrario, è totalmente mancante. Accanto a tale variabile, anche il ruolo scolastico degli insegnanti evidenzia dei tratti ricorrenti, anche se meno accentuati: i docenti con funzione di vice-dirigenti e con funzione strumentale sottolineano maggiormente il carattere formativo dell'esperienza di scuola a distanza, ma la descrivono anche come periodo professionalmente complesso rispetto ai colleghi senza incarichi nei propri contesti lavorativi che, al contrario, ne attenuano le difficoltà. Sono sempre gli insegnanti con ruoli di vicedirigenza o incarichi di funzione strumentale a rimarcare con maggiore intensità la rilevanza degli elementi di collegialità, evidenziandone sia l'impatto positivo nell'accompagnare i cambiamenti professionali, sia le difficoltà nel facilitare la collaborazione tra tutti i colleghi. Analogamente, sono i docenti di scuola secondaria di primo grado a mettere in luce le maggiori difficoltà dipendenti dalla mancata collaborazione con i colleghi, mentre i docenti dell'infanzia e i docenti di sostegno ne sottolineano primariamente le ricadute positive e il ruolo di risorsa su cui poter contare.

L'anzianità di servizio mostra un andamento omogeneo limitatamente ad alcuni aspetti descrittivi, con una presenza costante di una relazione di proporzionalità indiretta tra gli anni di esperienza professionale e la descrizione del periodo di scuola a distanza in termini formativi e come occasione di ricerca continua del confronto collegiale. A conferma di tali risultati si sottolinea un'analoga evidenziazione degli aspetti di formatività e crescita professionale da parte dei docenti con contratto a tempo determinato rispetto a coloro in possesso di un contratto stabile.

6. Conclusioni

La qualità della descrizione fornita dagli insegnanti rispetto all'esperienza professionale a distanza, la rilevanza attribuita agli apprendimenti e ai fattori di crescita professionale, la notevole mobilitazione di risorse personali e collettive, impongono un'urgente riflessione sul potenziale trasformativo presente nel sistema scolastico e sulle strategie formative per farlo divenire una leva in grado di innescare dinamiche di cambiamento duraturo e che guidino la scuola oltre la contingenza legata alla pandemia dovuta al virus SARS-CoV-2. I risultati evidenziano almeno tre fattori - che certamente richiedono ulteriori ricerche per operare un primo processo di generalizzazione - ma che già ora consentono di individuare alcune piste di ragionamento relativamente alla tipologia di supporto formativo da proporre alle professionalità presenti nel sistema scolastico: a) i docenti con minor anzianità di servizio e i docenti non ancora in possesso di un contratto stabile, nel mostrare una maggiore predisposizione agli apprendimenti, rappresentano un capitale professionale che necessita di essere valorizzato e su cui occorre costruire specifiche condizioni formative, come già evidenziato dalle ricerche sui beginning teachers (Barbier, 1999; Balconi 2017); b) i docenti appartenenti al middle-management (vice-dirigenti e docenti con funzione strumentale) hanno mostrato una maggiore capacità di far fronte alle difficoltà incontrate e di trasformare l'esperienza in un'occasione di crescita professionale, oltre che una più marcata disponibilità al confronto e alla collaborazione collegiale; si ritiene allora necessario supportare la ricerca e le strategie di intervento volte a consentire una più accurata selezione di tali figure di sistema, una più significativa valorizzazione contrattuale e la definizione di programmi formativi adeguati ai ruoli e alle funzioni rivestite; c) la leadership del dirigente mostra un'influenza assai significativa nel modo in cui i docenti hanno attraversato il periodo di scuola a distanza e permette di rinnovare il dibattito sulle competenze professionali di tale figura e sulle forme di sviluppo professionale.

Sulla base dei dati rilevati e della letteratura di riferimento è possibile ipotizzare alcune linee di intervento per sostenere gli insegnanti nella sfida professionale della didattica a distanza e della didattica integrata tuttora in corso. In primo luogo, si suggerisce il potenziamento delle cosiddette 'learning networks' come strumento di formazione professionale di tipo informale (Kelly, 2019), dei processi formativi basati sulla metodologia del tutoring tra pari (o di peer coaching, Rhodes *et al.,* 2020) e forme di riflessione collaborativa (Clarà, 2015). Più nello specifico si consiglia: a) l'elaborazione di modalità consulenziali che supportino la costituzione di gruppi di confronto tra docenti (anche di istituti scolastici diversi) con l'obiettivo di ripensare l'esperienza didattica sperimentata in fase di lockdown e in questi mesi di didattica integrata per tradurla in un patrimonio formativo in grado di facilitare nuovi processi di cambiamento; b) la creazione di gruppi di confronto tra figure di sistema (middle-management) con l'obiettivo di capitalizzare le strategie risolutive messe in atto durante il periodo di didattica a distanza rendendole patrimonio utile per la scuola e per le trasformazioni che è chiamata a mettere in atto nei prossimi mesi.

Bibliografia

Balconi, B. (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. In P. Magnoler, A. M. Notti & L. Perla (eds.) *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa Multimedia.

Barbier, J. M. (1999). *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris: PUF.

Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). *Recherche et développement professionnel. Recherche et formation*, 17, 5-8.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.

Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.

Calhoun, L.G., & Tedeschi, R.G. (2006). Posttraumatic growth: Theory and method. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp. 3-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Clarà, M., Kelly, N., Mauri, T., & Danaher, P. A. (2017). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 86-98.

Coffield, F. (Ed.) (2000). *The Necessity of Informal Learning. Bristol: Policy Press*.

Conole, G. (2013). *Designing for learning in an open world*. New York: Springer.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

DuFour, R. (2004). *Schools as Learning Communities. Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions and policies.* Eurydice Report.

Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field*. Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of education and work*, 17(3), 361-376.

Global Education Monitoring (GEM) Report, (2020). World Education Blog, Distance Learning Denied.

Available from: https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/15/distancelearning-denied

Green, F. (2020). *Schoolwork in lockdown: New evidence on the epidemic of educational poverty*. Available from: https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Working%20Paper%2067_0.pdf

Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational evaluation and policy analysis*, 37(1), 3-28.

Hallinger P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A post-modern perspective. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and perspectives*. (pp. 9–34). New York: Teachers College Press

Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 - school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40, 243-24

Harris, A., (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management, Administration & Leadership*,41(5), 545-554.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hoban, G. F., & Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Buckingham: Open University Press.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review,* 27.

Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.

Hord, S. M. (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.

Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524.

Kelly, N. (2019). Online networks in teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), pp. 25-41.

Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 1062-1083.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge.

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational administration quarterly*, 46(5), 671-706.

Netolicky, D. M. (2020), School leadership during a pandemic: navigating tensions, *Journal of Professional Capital and Community*. Available from: https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017

OECD (2013). Synergies For Better Learning: An International Perspective On Evaluation and Assessment. Paris: OECD Publications. Available from: http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm

Paletta, A. (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricercazione*, 93, 17-37.

Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, Jr, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Prati, G. (2007). Fattori che promuovono il processo di crescita post-traumatica: una meta-analisi. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 13(1), 13.

Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.

Save the Children (2020). Protect a generation. The impact of COVID-19 on children's lives. Available from: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/protect-generation-impact-covid-19-childrens-lives.pdf

Scardamalia M., & Bereiter C. (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. In M.C. Reynolds (Eds.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 37-46). New York: Pergamon Press.

Scheerens, J. (2010) (Ed.). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Luxembourg: European Union.

Silva J.P., White G.P., & Yoshida, R. K. (2011). The Direct Effects of Principal-Student Discussions on Eighth Grade Students' Gains in Reading Achievement: An Experimental Study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772-793.

SIRD (2020). Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. In https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una-prima-panoramica-dei-dati.pdf

Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005*). Knowledge to support the teaching of reading: Pre- paring teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

Walton, M. (2020). Post Traumatic Growth during a pandemic: A literature review. *International Journal of Research in Medical and Basic Sciences*, 6(8).

Zepeda, S. (2008). *Professional Professional development: what works*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Zhao, Y. (2020). *COVID-19 as a catalyst for educational change. Prospects*, 49, 29–33.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12206

“Da un giorno all’altro abbiamo dovuto cambiare lavoro”. L’esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti

“We had to change job overnight”. Teachers’ voices on the experience of remote education

Valentina Pagani & Franco Passalacqua[1]

Sintesi

Il presente contributo offre un approfondimento dell’esperienza della “scuola a distanza” così come è stata vissuta da 12 insegnanti della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Lo studio qualitativo esplora il punto di vista degli insegnanti rispetto all’impatto della DaD, con particolare attenzione alle ricadute sugli apprendimenti professionali. I risultati restituiscono una fotografia delle scelte compiute dagli insegnanti nei mesi di DaD e aprono a una più ampia riflessione sul senso dell’esperienza trasformativa vissuta dalla scuola e sul valore rappresentato dalla professionalità dei docenti esperti.

Parole chiave: Didattica a distanza; Pandemia COVID-19; Apprendimento professionale; Sviluppo professionale; *Teachers’ voices.*

Abstract

This paper offers an in-depth examination of the experience of remote education as it was described by 12 Italian teachers of kindergartens and primary and lower secondary schools. The qualitative study aims at exploring the teachers’ point of view about the impact of remote schooling, with a specific focus on professional learning and development. The results give a snapshot of the choices made by teachers during the months of remote teaching. Moreover, they lead to a broader reflection on the transformative meaning of this experience and on the value of expert teachers’ competence.

Keywords: Remote education; COVID-19 pandemic; Professional learning; Professional development; Teachers’ voices.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, valentina.pagani@unimib.it
Entrambi gli autori hanno contribuito a discutere temi e riferimenti di ciascuna parte dell’articolo. In particolare, Valentina Pagani si è occupata della stesura dei par. 3.1, 3.2, 4, 4.1, 4.2; Franco Passalacqua ha curato i par. 2, 3, 4.3; L’introduzione e le conclusioni sono state scritte a quattro mani.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Introduzione

La pandemia dovuta al virus SARS-CoV-2, diffusasi dal mese di marzo 2020 in tutti e cinque i continenti, ha costretto più di un miliardo di studenti a fare scuola da casa (Azevedo *et al.*, 2020) e, laddove possibile, a ridefinire il proprio modo di apprendere attraverso la cosiddetta "didattica a distanza" (DaD). Contemporaneamente, gli insegnanti italiani e delle altre nazioni colpite dalla pandemia si sono trovati da un giorno all'altro a diventare "docenti digitali", senza il tempo di potersi formare adeguatamente a un modo inedito di condurre il processo di insegnamento-apprendimento. Questo repentino cambiamento della pratica educativa non ha tuttavia alterato, ma semmai reso ancor più saliente, la principale sfida che la scuola si trova quotidianamente ad affrontare: far esercitare a tutti gli studenti il diritto all'educazione, indipendentemente dalle condizioni sociali, economiche e familiari di provenienza. La scuola a distanza, frequentata da studenti isolati nelle proprie case e dipendenti da limiti strutturali nell'accesso all'istruzione, ha reso ancor più visibili le difficoltà a perseguire il principio di giustizia sociale alla base del mandato pubblico dell'istituzione scolastica. È questo l'aspetto di maggiore criticità che la DaD ha mostrato - o fatto emergere in maniera marcatamente più visibile rispetto alla scuola pre-COVID-19 - in tutti i livelli scolastici e in tutti i Paesi colpiti dalla pandemia. Ed è su questo aspetto che si sono concentrate inizialmente le principali indagini internazionali (Aliyyah *et al.*, 2020; Santi *et al.*, 2020; GEM, 2020; Green, 2020; Jæger & Blaabæk, 2020) con il proposito di trovare soluzioni immediate alla crescente diseguaglianza nelle possibilità di esercitare tale diritto.

Parallelamente a queste indagini, la comunità scientifica internazionale ha avviato con grande celerità programmi di ricerca volti a comprendere l'effetto della scuola a distanza sul sistema scolastico, privilegiando in particolar modo l'analisi dell'impatto delle tecnologie nel processo di insegnamento e apprendimento (Ferdig *et al.*, 2020; Torrey & Whalen, 2020; Williamson *et al.*, 2020). In ambito nazionale sono state finora rese pubbliche ricerche volte a comprendere l'organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, le condizioni di lavoro degli insegnanti e i processi decisionali adottati nelle scuole (STC, 2020; SIRD, 2020; Di Nunzio *et al.*, 2020). Pochi, ancora, sono gli studi nazionali e internazionali volti ad approfondire l'impatto che questi mesi di scuola a distanza hanno avuto - e continuano ad avere - sulla professionalità dei docenti. Solo alcuni contributi, di taglio qualitativo e basati su campioni estremamente circoscritti di insegnanti, hanno recentemente rivolto l'attenzione all'esplorazione delle trasformazioni professionali dei docenti (Bubb & Jones, 2020; Kim & Asbury, 2020). Ed è la qualità di questo cambiamento, colto dalla voce degli insegnanti, che si desidera approfondire nelle prossime pagine.

2. Apprendimento professionale e sviluppo professionale: due concetti per indagare il cambiamento delle pratiche di insegnamento al tempo della scuola a distanza

L'ipotesi da cui prende avvio il presente studio riguarda la caratterizzazione dell'esperienza lavorativa della scuola a distanza nei termini di un processo trasformativo che ha investito la pratica professionale degli insegnanti. Come hanno evidenziato alcuni studi di carattere esplorativo (Bubb & Jones, 2020; Kim & Asbury, 2020), accanto allo stravolgimento delle condizioni strutturali del fare scuola, l'esperienza di insegnamento a distanza ha attivato un processo di apprendimento e sviluppo professionale le cui ripercussioni vanno ben oltre l'acquisizione di tecniche didattiche digitali. Per esplorare le variabili che potrebbero sostanziare questa ipotesi, si è scelto anzitutto di indagare tale esperienza attraverso la lente prospettica offerta dal concetto, ancorché controverso (Fraser *et al.*, 2007), di sviluppo professionale, soprattutto se inteso all'interno di un modello ecologico che lo definisce come «movimento di autonomia verso nuove forme di relazionalità e di collaborazione con colleghi, studenti e genitori» (Hargreaves, 1994, p. 424)[2]. Tale concetto, se nelle sue definizioni classiche include l'apprendimento da parte degli insegnanti di competenze professionali relative alla padronanza della disciplina insegnata (Hawk *et al.* 1985; Darling Hammond, 2000), alle capacità di carattere pedagogico e relazionale (Shulman, 1986), alle strategie didattiche (Lederman & Gess-Newsome, 1999; Goodson, 2003; Krauss *et al.* 2008) e alla capacità di lettura e trasformazione delle proprie credenze professionali (Pajares, 1992; Schraw & Olafson, 2008; Semeraro, 2010), nelle proposte più recenti abbraccia anche l'idea di un processo di trasformazione che si evolve in interazione con il contesto lavorativo, personale e sociale in cui gli insegnanti agiscono. È a questa prospettiva ecologica che guardano le istituzioni europee nel mettere in relazione il concetto di sviluppo professionale con quello di formazione permanente: «[…] lo sviluppo professionale (è) un processo attivo e costruttivo, orientato al problema, basato sui contesti sociali e sulle loro circostanze e […] lungo l'intero arco vitale degli insegnanti» (Scheerens, 2010, p. 32).

Il legame appena evidenziato con il concetto di formazione permanente, la cui genesi nell'ambito delle istituzioni della comunità europea è anch'essa ricca di letture contrastanti e non priva di spinte contraddittorie per il portato ideologico che possiede (Dehmel, 2006), apre all'idea che lo sviluppo professionale, definito come «l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo» (OCSE-TALIS, 2009, p. 49), sia da concepire in una cornice in cui la dimensione esistenziale supporta e interagisce con quella professionale e in cui le esperienze informali e non formali di apprendimento assumono un ruolo particolarmente decisivo. Tale valorizzazione del ruolo delle esperienze

2. Per un attento approfondimento dei concetti di sviluppo professionale e di apprendimento professionale si veda Hoban (2002) e Coffield (2000); per una efficace sintesi del dibattito sulla vaghezza semantica di tali concetti e delle diverse proposte definitorie, si veda Fraser, Kennedy & Mckinney (2007) e Friedman & Philips (2004).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

informali e non formali nella definizione dello sviluppo professionale è da porre in continuità, all'interno della prospettiva ecologica che si è scelto di adottare, con il processo di responsabilizzazione dell'insegnante relativamente alle pratiche di auto-formazione e, ancor prima, alla capacità di riconoscere gli spazi inter-scolastici ed extra-scolastici di apprendimento (Urbani, 2014). Ed è qui, in questa idea di spazio formativo allargato dove la dimensione formale e quelle informali e non formali dell'apprendimento si incrociano, che diventa interessante per gli obiettivi del presente lavoro mettere a fuoco il valore trasformativo dell'esperienza della scuola a distanza.

Tuttavia, come anticipato, la scelta di guardare allo sviluppo professionale come concetto dotato di un potenziale esplicativo rispetto ai processi trasformativi innescati dall'esperienza della scuola a distanza conduce a scontrarsi con una pluralità definitoria e con un vasto insieme di termini affini che rischiano di indebolirne la valenza euristica. Da più parti è stata infatti notata la vaghezza concettuale di tale termine (Coffield, 2000; Friedman & Philips, 2004) e alcuni studiosi hanno proposto una distinzione tra il concetto di sviluppo professionale e quello di apprendimento professionale (Hoban, 2002): mentre il concetto di sviluppo professionale (*professional development*) riguarda un processo continuo di riflessione attivato a partire dall'identificazione di obiettivi e procedure formative di tipo individuale o collettivo, il concetto di apprendimento professionale (*professional learning*) si riferisce a un processo autonomo di sviluppo, orientato a una crescita personale come anche all'elaborazione di capacità e conoscenze che facilitano la pratica professionale (Middlewood *et al.*, 2005). In questa sede si ritiene che il concetto di apprendimento professionale, per via del suo riferimento a un impatto formativo meno esteso nel tempo, ancorato a dinamiche trasformative - individuali e collettive - di tipo autonomo e pertanto non necessariamente guidato da pratiche formative formali e intenzionali, sia maggiormente capace di descrivere i cambiamenti percepiti dagli insegnanti negli ultimi mesi di insegnamento a distanza.

3. Lo studio

Il presente contributo si inserisce nella cornice progettuale di Education for Social Justice (E4SJ), iniziativa di ricerca, formazione e intervento promossa dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Ateneo di Milano-Bicocca, dedicata a indagare il rapporto tra educazione e giustizia sociale e, più nel dettaglio, a esplorare dal punto di vista di insegnanti e operatori di servizi le condizioni educative e didattiche che consentono un pieno esercizio del diritto all'educazione a scuola e nei servizi per i minori. L'improvvisa rimodulazione di tali servizi e il cambiamento che ha investito la scuola a seguito delle misure di confinamento e distanziamento fisico promulgate dal governo a partire da inizio marzo (D.P.C.M. 9 Marzo 2020 - Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19), e già attive sul territorio lombardo dal 23 febbraio (D.P.C.M. 23 Febbraio 2020), hanno condotto il progetto E4SJ a ridefinire il disegno di ricerca iniziale e a focalizzare l'attenzione sul cambiamento delle possibilità di esercizio del diritto all'educazione da parte dei minori. In continuità con tale cornice e con l'urgenza di interrogare dalla viva voce degli insegnanti la trasformazione educativa e didattica generata dalla scuola a distanza, gli interrogativi a cui il presente lavoro si propone di rispondere sono così sintetizzabili:

a) Che cosa ha significato per gli intervistati insegnare a distanza?
b) Quali tra i cambiamenti e le trasformazioni innescati sono percepiti dagli insegnanti nei termini di apprendimenti professionali?

3.1. Partecipanti, metodi e strumenti

Lo studio qualitativo si colloca all'interno del paradigma ecologico e dell'epistemologia fenomenologica (Denzin & Lincoln, 2011; Mortari, 2007). I partecipanti, 12 insegnanti lombardi di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado (Tab. 1), sono stati selezionati in base a un criterio di *purposive sampling* (Gentles *et al.*, 2015), in funzione della loro esperienza professionale (si trattava, infatti, di *expert teacher*s, secondo la definizione di Snow *et al.*, 2005, che erano stati in precedenza coinvolti in esperienze di ricerca e formazione intraprese dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca) e della disponibilità a prendere parte allo studio. In conformità alla normativa vigente (GDPR n. 679/2016 e DLgs n. 196/2003), tutti i docenti contattati sono stati preventivamente informati riguardo lo scopo e le modalità di raccolta dei dati e hanno accettato di partecipare allo studio esprimendo il loro consenso informato. Lo studio ha inoltre ricevuto l'approvazione del Comitato Etico di Ateneo.

Le interviste semi-strutturate (Sità, 2012), condotte tra i mesi di aprile e giugno 2020, hanno avuto l'obiettivo di esplorare in profondità il punto di vista degli insegnanti rispetto all'impatto dei mesi di DaD a livello personale e professionale (ad esempio, è stato loro chiesto: *Quale impatto sta avendo questa emergenza sul Suo essere un professionista dell'educazione?*), con particolare attenzione ai cambiamenti avvenuti a livello delle proprie pratiche educative e didattiche (*Quali sono i principali cambiamenti che ha messo in atto nella Sua pratica professionale?*) e alle riflessioni e agli apprendimenti innescati da questa esperienza (*Quali riflessioni in merito alla DaD può fare pensando anche in prospettiva a quando si tornerà a scuola?*).

3.2. Analisi dei dati

Le interviste condotte sono state audioregistrate e trascritte *verbatim*. Sull'intero corpus testuale così raccolto è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; Braun *et al.*, 2019), a un livello semantico - si è scelto, cioè, di rimanere aderenti alle parole e prospettive dei partecipanti, catturandone i significati espliciti - e adottando un approccio induttivo. La griglia di temi non è stata, infatti, definita o imposta a priori,

Partecipante	Età (anni)	Genere	Livello scolastico	Disciplina	Esperienza professionale (anni)
SI1	43	F	Scuola dell'infanzia	-	24
SI2	45	F	Scuola dell'infanzia	-	25
SI3	41	F	Scuola dell'infanzia	-	20
SI4	33	F	Scuola dell'infanzia	-	5
SP1	53	F	Scuola primaria	Italiano	33
SP2	39	F	Scuola primaria	Italiano, Lingua inglese	10
SP3	60	F	Scuola primaria	Italiano, Lingua inglese	41
SP4	56	F	Scuola primaria	Matematica	37
SS1	55	M	Scuola secondaria I grado	Lettere	24
SS2	48	F	Scuola secondaria I grado	Matematica, Scienze	5
SS3	35	M	Scuola secondaria I grado	Matematica, Scienze	8
SS4	33	F	Scuola secondaria I grado	Lingue	6

Tab. 1 - *Caratteristiche dei partecipanti.*

ma è a partire dai dati stessi che è stato costruito il framework di codifica.

Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in sei fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set; (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali; (6) la produzione di un report finale. A supporto del processo analitico, che ha visto impegnati i due autori in una costante opera di riflessione e confronto intersoggettivi, ci si è avvalsi del software Nvivo 12 Plus. L'utilizzo del software ha reso più agevole l'organizzazione dei dati raccolti e il lavoro di codifica e progressiva categorizzazione, documentando e tenendo traccia di tutte le operazioni compiute dai ricercatori e rendendo così "trasparenti" le scelte analitiche adottate (Lewins & Silver, 2009; Pagani, 2020).

4. Risultati

Si presentano di seguito i principali risultati emersi dal processo di analisi, che gravitano attorno a tre assi: 1) il significato attribuito dagli insegnanti all'esperienza professionale dell'insegnamento a distanza; 2) i temi riguardanti i cambiamenti evidenziati dagli insegnanti nella pratica educativa e didattica a distanza; 3) i cambiamenti professionali trasferibili nella scuola in presenza.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

4.1. Il significato della scuola a distanza: "una fatica grande" per "mettere in piedi da zero" la scuola da casa e "ripensarmi come docente"

Insegnare a distanza - affermano tutti e 12 i docenti intervistati - è stato faticoso (le parole "fatica" o "faticos*" ricorrono ben 60 volte nell'intero data set). La scuola è stata chiamata a convertirsi in modalità digitale e a distanza all'improvviso, letteralmente dal giorno alla notte, in modo imprevisto, senza che insegnanti (e famiglie; cfr. Pastori *et al.*, 2020) fossero pronti o attrezzati per questo brusco e radicale cambiamento: «ci siamo tutti trovati da un giorno all'altro in una nuova condizione, di cui nessuno aveva esperienza» (SP1). Si è trattato di «un adattamento… lento perché […] abbiamo vissuto anche un buon periodo nell'incertezza» (SS2). All'inizio, infatti, la trasformazione a distanza dell'offerta formativa era sembrata una misura temporanea e di breve durata. Solo con il passare delle settimane e il parallelo aggravarsi della crisi sanitaria ha assunto un carattere sempre meno provvisorio, arrivando ad accompagnare studenti e docenti fino alla fine dell'anno scolastico. La sfida inedita costituita dalla scuola a distanza ha richiesto agli insegnanti di "mettere in piedi da zero" un apparato di "scuola da casa" mai sperimentato - né immaginato - prima. Le prime settimane, soprattutto, sono state attraversate con grande confusione, acuita ancor più dall'assenza di linee guida chiare e condivise, come afferma un insegnante di scuola secondaria di primo grado:

> «Sono andata anche un po' in crisi devo dire la prima settimana. È stata un po' una settimana difficile perché non trovavo nulla che potesse soddisfare le mie esigenze» (SS1).

Le difficoltà iniziali sono dipese anche dalla necessità di formarsi in tempi assai ristretti, come sottolineato in questo caso da una docente della primaria:

> «I primi quindici giorni sono stati una full immersion che non avevo orari. Un po' perché io personalmente ho dovuto imparare tantissime cose e ho fatto i primi quindici giorni in cui credo di aver imparato una quantità di cose incredibile, un po' perché non si capiva bene cosa si dovesse fare» (SP4).

A poco a poco, grazie ad aggiustamenti progressivi e, come vedremo, al prezioso confronto con i colleghi, i docenti sono riusciti a superare - almeno in parte - la percezione di «navigare a vista» (SP2), ma è rimasta comunque una sensazione di grande fatica «sotto tanti punti di vista» (SS1):

- la fatica di vivere a distanza una professione permeata di relazioni, momenti di "vita insieme", scambi immediati e diretti con i bambini (ma anche con i colleghi e le famiglie):

> «Mancano dei momenti di incontro e di condivisione continua, […] momenti di chiacchiera, di gioco, di divertimento, di allegria. […] La difficoltà che io adesso ho è cogliere e curare questa relazione [con i bambini], perché è una relazione mediata, mediata dalla tecnologia e non è una relazione che mi consente di cogliere quelli che sono i loro bisogni adesso, perché sono comunque bisogni che vengono mediati dalle famiglie» (SP3).

- la fatica incontrata nel valutare l'apprendimento di bambini e ragazzi, ma anche nel rimodulare la propria proposta educativa e didattica in assenza dei loro feedback e senza poter osservare direttamente i processi messi in atto dagli studenti:

> «Magari sto spiegando qualcosa e mi accorgo dal loro faccino e dalla loro espressione che c'è qualcosa che non va. Ma altrimenti non abbiamo la possibilità di vedere niente. Anche in un compito di apprendimento, noi non riusciamo più a indagare quelli che sono i processi. Noi ci ritroviamo un prodotto e possiamo farci delle domande, ma non abbiamo la possibilità di capire che cosa c'è dietro» (SP2).

- la fatica di trovare (o creare) alternative efficaci per arrivare a tutti i bambini, pur dovendo passare per una doppia mediazione - quella digitale e, soprattutto con i più piccoli, della famiglia -, cercando di non risultare "invasivi" ma «rispettos[i] di ciascun nucleo familiare» (SI2), e senza poter contare su modalità didattiche abituali e consolidate;
- la fatica nello scontrarsi con le tempistiche diverse della scuola digitale e nel trovare un giusto equilibrio tra lavoro e vita privata, mettendo dei «limiti all'esondare della vita quotidiana in quella personale» (SP4), in un tempo che è diventato sempre più "liquido":

> «Come Baumann definiva liquide le relazioni, io ho definito il tempo liquido perché ormai si adatta a questa emergenza, a questo stare in casa. Non ho più una organizzazione, proprio, temporale. Faccio fatica, faccio molta fatica a starci dentro» (SI1).

Ad acuire questa grande fatica si è aggiunta anche la percezione che il radicale cambiamento imposto dalla scuola a distanza abbia "snaturato" il proprio lavoro («All'inizio è stata dura perché sentivo che il mio lavoro si stava sgretolando»; SI4) o addirittura abbia comportato una trasformazione professionale ancora più radicale:

> «Da un giorno all'altro abbiamo dovuto, in un certo senso, cambiare lavoro perché comunque prima con la didattica in presenza è quello il nostro lavoro, di andare in una classe, incontrarsi con gli studenti e svolgere una serie di pratiche didattiche che si svolgono ovviamente in presenza» (SS3).

Tale cambiamento, tuttavia, non si esaurisce in questo vissuto di fatica e di perdita dei propri riferimenti professionali, ma ha rappresentato per gli intervistati un'occasione di riflessione e ripensamento che, in ultima analisi, è possibile leggere nei termini di processo di trasformazione professionale. A questo proposito un'insegnante della scuola dell'infanzia evidenzia il passaggio dal disorientamento iniziale alla necessità di avviare una riconsiderazione del proprio ruolo: «Mi percepisco in maniera diversa. Ho passato un momento di insicurezza all'inizio […]. Quindi ho dovuto ricostruire la bussola, ripensarmi come docente» (SI4). Le parole di una docente della secondaria di primo grado mettono invece ben in luce la tensione verso pratiche formative che fossero di supporto per affrontare i cambiamenti occorsi: «È impossibile affrontare questo periodo senza formarsi» (SS2). Posti dinanzi a uno scenario inedito quanto imprevisto, i docenti hanno sentito l'esigenza di rimettersi in discussione, interrogarsi sul proprio modo di fare scuola, aprirsi a nuove conoscenze e proposte (riprendendo in mano i libri o seguendo dei webinar) così da "ricostruire la bussola" e trovare nuove soluzioni per superare le - non poche - difficoltà che la DaD ha portato con sé.

4.2. È "come se fossimo tornati noi stessi alunni": i cambiamenti nella pratica educativa e didattica a distanza

Gli insegnanti di tutti e tre gli ordini scolastici descrivono cambiamenti messi in atto nella propria pratica professionale in relazione a sei temi principali: a) la progettazione; b) il punto di vista sui bambini e ragazzi; c) la documentazione e valutazione; d) la relazione con le famiglie; e) il confronto con i colleghi; f) l'acquisizione di competenze digitali e tecnologiche di supporto alla didattica.

In relazione alle scelte di progettazione didattica, i docenti intervistati affermano che l'esperienza della DaD ha permesso loro di rivalutare la centralità di tale pratica, come afferma un'insegnante della scuola secondaria:

> «È stato molto più evidente che doveva esserci un grande lavoro di progettazione dietro alle nostre attività, cosa che spesso in presenza invece non era così […]. Capita spesso di andare in classe e andare un po' di rendita… e a volte un po' di improvvisare anche la lezione. […] Invece l'idea della progettazione adesso era fondamentale perché non si poteva arrivare alla videolezione e improvvisare» (SS2).

Il periodo di "scuola da casa" non è, ovviamente, stato recepito positivamente da tutti gli studenti (come confermano, del resto, le voci dei genitori; cfr. Pastori *et al.*, 2020). Privati dei contatti con insegnanti e compagni e posti di fronte alla mediazione digitale, alcuni «bambini che in classe erano spigliatissimi [sono parsi] bloccati» (SP2), talora «in balia delle emozioni che spesso non riescono a definire, figuriamoci a controllare né tantomeno a contenere» (SI4). L'altra faccia della medaglia, tuttavia, come sottolineano soprattutto i docenti della primaria e della secondaria, è rappresentata da tutti quei bambini e ragazzi che sono stati "riscoperti" o "rivalutati" poiché grazie alla DaD «stanno mettendo in gioco loro stessi» (SP3), mostrando una nuova motivazione e competenze di cui gli insegnanti non erano a conoscenza.

La possibilità di osservare i bambini da una prospettiva differente ha offerto un respiro più ampio alle pratiche di documentazione e valutazione in itinere, che, pur a fronte di alcune oggettive criticità (cfr. SIRD, 2020), hanno potuto far leva su elementi prima solo parzialmente esplorati dagli insegnanti. In particolare, nella scuola primaria e secondaria, la DaD ha permesso ai docenti di raccogliere, anche grazie al supporto delle tecnologie digitali, una documentazione più ampia e sistematica dei lavori degli studenti:

> «Questo tipo di didattica ha consentito a noi insegnanti di monitorare meglio il lavoro di ogni studente perché, avendo la possibilità di vedere quello che fanno nelle piattaforme, quindi ognuno che consegna il proprio lavoro, è stato possibile anche vedere quello che fanno giorno per giorno, […] vedere lo sviluppo di ogni alunno, ma anche, appunto, accompagnarli in questo» (SS3).

Nella scuola dell'infanzia, invece, è stato possibile coinvolgere in modo più significativo i genitori nel processo di documentazione. Se, da un lato, gli insegnanti hanno potuto mostrare in modo più diretto le proposte avanzate ai bambini, dall'altro, la DaD ha permesso loro di raccogliere i "dietro le quinte", il modo in cui i bambini rielaborano e restituiscono a casa quanto appreso a scuola, aprendo così un prezioso spazio di dialogo e di co-progettazione con le famiglie:

> «I genitori, con lo spazio Drive che noi abbiamo, sanno esattamente quali sono gli argomenti che stiamo affrontando. È come se fosse una forma di documentazione di quello che arriva nella scuola, e di quello su cui stanno raccontandosi e confrontandosi i bambini [...] È come avere uno spazio in cui "noi vi raccontiamo che cosa succede a scuola e voi ci dite qual è il ritorno a casa". […] È diventato uno spazio di co-progettazione con i genitori, che prima non c'era» (SI2).

In questo senso, l'esperienza DaD ha aperto la strada a «una relazione diversa con la famiglia» (SI2). In primo luogo, ha permesso ai genitori di acquisire maggiore consapevolezza rispetto al lavoro degli insegnanti e al valore della loro professionalità:

> «Sta rendendo la mia figura professionale più valida. Genitori che magari sottovalutavano la scuola dell'infanzia adesso [...] questa cosa è servita ai genitori, è servita alla mia professionalità per far capire al genitore che cosa vuol dire» (SI4).

Secondariamente, ha permesso ancor più agli insegnanti di «mettere in campo la propria umanità, quindi l'empatia, la comprensione» (SP3) verso le famiglie nella consapevolezza che «la scuola in questo momento crea la comunità, una comunità di persone che sono nella stessa situazione ma a casa» (SI3) (cfr. Pagani *et al.*, *forthcoming*):

> « [I genitori] spesso su attività che il bambino avrebbe fatto molto tranquillamente da solo a scuola, intervengono in maniera molto presente. Lì è giusto da parte mia dire al genitore "fatti da parte"? Io non credo che questo sia il momento di farlo. Io credo sinceramente che sia il momento di dare tempo anche a loro genitori che si stanno reinventando quanto noi e quanto i bambini. […] Questo credo che sia il valore aggiunto di questa DaD: stiamo imparando noi docenti ad essere molto più pazienti, molto più flessibili» (SI4).

La sfida inedita posta dalla DaD ha sollecitato "un confronto maggiore con i colleghi, una collaborazione maggiore" (SP2), ma anche una "cura" reciproca nel cercare di superare insieme fatiche e incertezze:

> «Prima ognuno andava un po' per la sua strada e invece adesso c'è stata molta più condivisione di quello che abbiamo fatto, […] momenti anche di progettazione insieme… spero che sia una cosa che ci porteremo dietro» (SS2).

Il confronto con i colleghi ha rappresentato non solo un fondamentale supporto iniziale, ma si è tradotto sovente in esperienze di auto-formazione, come sottolineano con efficacia questi insegnanti:

> «Allora sì, secondo me c'è stato un confronto maggiore ed è servito tanto sicuramente dall'inizio proprio, cioè dal cercare di trovare una linea comune su come andare avanti in questo tipo di vita e ovviamente scambiarci anche buone pratiche e anche difficoltà ovviamente e quindi sì insomma, consigliarci, presentare i problemi che riscontriamo. È stato tanto utile il lavoro con i colleghi» (SS3).
>
> «Quello che è stato messo in campo è stato straordinario, perché chi più sapeva ha cercato di condividere con gli altri. Quindi è il lavoro che cerchiamo di fare con i bambini, quindi è stato bello sperimentarlo. Come se fossimo tornati noi stessi alunni, quindi fare in modo di valorizzare la cooperazione. […] Noi abbiamo visto tutorial improvvisati da colleghi più giovani, da colleghi più esperti, operazione a tutti i livelli e con tutti gli strumenti. Quindi l'apprendimento è stato pazzesco per tutti» (SP2).

La necessità di avvalersi di strumenti digitali per colmare lo spazio vuoto lasciato dalla chiusura delle scuole è stata per i docenti un'opportunità per avvicinarsi con rinnovato interesse e motivazione alle tecnologie, superando talora anche una certa diffidenza e scoprendone le potenzialità:

> «L'altra parte nuova, invece, è sicuramente la parte delle tecnologie, che io conoscevo e un po' evitavo. In realtà nel momento in cui c'è stato bisogno mi sono rimboccata le maniche, ho deciso di togliere i muri mentali che mettevo nei confronti dell'uso della nuova tecnologia e ho capito come funzionava una cosa, l'ho fatta e sono partita» (SI2).

In ottica inclusiva, inoltre, la DaD ha aperto canali nuovi - e talora più efficaci - per consentire a tutti i bambini di partecipare al processo di apprendimento:

> «Se usiamo sempre tanti canali diversi per arrivare al bambino, il bambino che ha un apprendimento di quel genere può arrivare nella maniera in cui arriva anche l'altro. Quindi è un po' il lavoro che dovremo fare, che avremmo dovuto fare anche in passato, differenziare anche per metodi di apprendimento. La differenziazione forse potrebbe passare anche per questa pratica qui. Io credo che mantenere la classe virtuale anche in futuro possa essere un'alternativa, considerando che abbiamo i nativi digitali in classe» (SI4).

4.3. "È come se stessimo facendo un mega corso di aggiornamento": apprendimenti professionali ed elementi di trasferibilità nella scuola in presenza

Come già osservato nelle verbalizzazioni appena riportate degli insegnanti, l'esperienza della scuola a distanza è stata esplicitamente percepita nei termini di un processo faticoso di trasformazione delle proprie pratiche didattiche che si qualifica a partire dalla dimensione della scoperta («L'occasione che io ho avuto di fare questa didattica a distanza per me è stata una sorpresa»; SS4) e dell'apertura di spazi professionali inediti («Non abbandonerei completamente questa didattica. Sotto tanti punti di vista sta aprendo nuovi scenari»; SS1). Sono gli insegnanti stessi a riconoscere la portata formativa di tale esperienza, ora sottolineandone il carattere esplorativo e di ricerca, come afferma un'insegnante della scuola dell'infanzia, ora mettendo in luce la relazione tra il cambiamento agito e l'impatto professionale generato:

> «È come se stessimo facendo un mega corso di aggiornamento. Non sei in una situazione in cui senti delle cose belle, qui lo devi inventare giorno per giorno, quindi stai facendo una fatica grande, con delle cose che funzionano e delle cose che non funzionano. Ecco, è più come una ricerca-azione in questo momento» (SI2).
>
> «L'impatto ce l'ha, perché comunque sei costretta a rivederti, a reinterrogarti sul modo di fare scuola, sul modo di stare con

le bambine e i bambini» (SP3).

La possibilità di rileggere l'esperienza della DaD in chiave formativa ha permesso ai docenti intervistati di superare i vissuti di fatica e disorientamento che avrebbero altresì potuto essere soverchianti. Come sembra emergere dalle verbalizzazioni dei partecipanti alla ricerca, una variabile che ha reso possibile poter "agire il cambiamento" imposto dalla DaD con rinnovato slancio, anziché subirlo passivamente, è rappresentata dalla capacità di identificare gli obiettivi educativi e didattici:

> «Risorse personali sono state sicuramente il credere, anzi l'aver chiaro un obiettivo finale, che cosa volevo raggiungere. E quindi per i bambini, mantenere una relazione, in primis, con le famiglie perché erano il tramite. Ma, per raggiungerlo, la risorsa sulla quale dovevo usare, dovevo agire, erano le nuove tecnologie. Quindi imparare in questo senso ad utilizzare meglio alcune possibilità» (SI1).

Parallelamente, anche la possibilità di far riferimento alle pratiche scolastiche abituali, come afferma con chiarezza una docente della primaria, ha costituito un elemento di facilitazione del processo trasformativo:

> «Il lavoro che normalmente si fa in classe cerchiamo di traslarlo attraverso la video chiamata. Quindi fare in modo di correggere con loro delle attività, sentire quelli che sono i loro interventi, sentire tutto ciò che ci dicono, magari dalle idee o da un gioco. Quindi cercare di rendere tutto meno pesante possibile, pur tenendo una continuità a livello di contenuti […] Senza alcun dubbio quello che si faceva prima. E quello che si continua a fare anche in questo contesto, quindi con le attività più disparate, con contenuti più disparati possibili, è il confronto. Quindi quello che noi facevamo già in classe, stiamo cercando di portarlo avanti» (SP2).

Tra i cambiamenti professionali sottolineati dagli insegnanti ve ne sono alcuni a cui è esplicitamente attribuito un principio di trasferibilità. È questo il caso delle capacità maturate nell'uso delle tecnologie didattiche, ora finalmente concepite come strumenti versatili e con funzioni differenti:

> «Indubbiamente, per il futuro, un utilizzo più consapevole delle tecnologie informatiche, sì; erano presenti all'interno delle nostre classi, ma venivano utilizzate più che altro […] come proiezione di materiali» (SP1).

Le tecnologie didattiche consentono, come già osservato nel precedente paragrafo, di tenere traccia del processo di apprendimento degli studenti e dei materiali via via prodotti da loro. A questo proposito una docente della secondaria di primo grado sottolinea l'importanza di mantenere anche nella scuola in presenza l'uso degli ambienti digitali di apprendimento:

> «Se quando siamo in presenza si ha un po' meno l'occhio forse su tutti gli elaborati dei ragazzi, sul materiale che producono, eccetera… invece in questo momento per forza siamo stati costretti ad avere… a farci mandare i lavori da loro e questo è un vantaggio perché in realtà ci consente anche di avere un buon patrimonio di materiale… e di documentazione sul quale lavorare, insomma. Quindi questo sicuramente potrebbe essere un vantaggio e una cosa da poter continuare anche in futuro, anche quando torneremo in presenza» (SS2).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Per ultimo, il confronto tra colleghi, elemento così cruciale nei mesi di DaD, è ritenuto dai docenti una pratica professionale che necessita di perdurare nella scuola in presenza:

> «Prima ognuno andava un po' per la sua strada, invece adesso c'è stata molta più condivisione di quello che abbiamo fatto; spero che questo sia un qualcosa che in presenza, non so in che modo, magari appunto prevedendo anche più momenti di condivisione oppure momenti anche di progettazione insieme; spero che sia una cosa che ci porteremo dietro» (SP4).

5. Conclusioni

I risultati dell'analisi condotta mostrano che l'esperienza della "scuola da casa" ha stravolto abitudini e certezze dei docenti, ridisegnando forzosamente le pratiche educative e didattiche e mettendo in discussione l'identità professionale anche degli insegnanti più esperti. Accanto alla fatica e alle difficoltà di mantenere la relazione con studenti e famiglie e di adattare progressivamente le routine scolastiche e la struttura stessa del fare scuola ai tempi e modi della didattica digitale (aspetto evidenziato anche da altre indagini nazionali condotte su campioni più estesi, cfr. SIRD, 2020; Di Nunzio *et al.*, 2020), gli insegnanti dei diversi gradi scolastici hanno dato risalto a una pluralità di tensioni trasformative originate da tale esperienza. Le trasformazioni percepite dai docenti sono state descritte sia in termini di cambiamenti professionali circoscritti al qui e ora del periodo di DaD, sia come processi di cambiamento di portata più estesa, spesso caratterizzati da un principio di trasferibilità, come già è stato sottolineato da ricerche analoghe condotte in altre nazioni (Bubb & Jones, 2020; Kim & Asbury, 2020). Diversi sono i cambiamenti che gli intervistati esplicitamente auspicano possano entrare strutturalmente in uso nella scuola in presenza: dall'utilizzo consapevole degli ambienti digitali di apprendimento (Ferdig *et al.*, 2020) a una più accurata capacità di tenere traccia e di monitorare *in itinere* gli apprendimenti degli studenti, dal confronto tra colleghi come pratica abituale di progettazione didattica all'uso delle tecnologie digitali in ottica inclusiva[3].

Benché la numerosità assai ridotta e il carattere selettivo del campione non permettano di generalizzare i risultati ottenuti, il presente lavoro offre alcune piste di riflessione attraverso cui esaminare con maggior dettaglio la qualità delle trasformazioni professionali. Si tratta, in primo luogo, dei numerosi aspetti legati ai cambiamenti e apprendimenti professionali descritti dai docenti intervistati e che, al di là delle considerazioni specifiche espresse, impongono una riflessione profonda sul senso dell'esperienza trasformativa vissuta dalla scuola e sulle modalità di supporto da offrire ai docenti nel nuovo anno scolastico, ancora denso di incertezza e cambiamenti, e in quelli a venire. Il patrimonio di apprendimenti dichiarati dai docenti, in particolare, porta a riconsiderare le metodologie di formazione professionale abitualmente proposte alla scuola o messe in atto dalle istituzioni scolastiche stesse e, con esse, le strategie di innovazione e miglioramento della qualità della proposta formativa. L'intensità dell'impatto delle pratiche auto-formative tra insegnanti e la capacità di far fronte autonomamente a

3. Per maggiori approfondimenti sugli apprendimenti percepiti dagli insegnanti nel periodo della DaD si rimanda al contributo, contenuto nel presente numero, di Nigris, Balconi e Passalacqua "Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti".

trasformazioni estremamente complesse e repentine come quelle avvenute negli scorsi mesi portano a ipotizzare forme di supporto professionale che muovano dalla valorizzazione delle risorse interne alla scuola, anzitutto di quelle a disposizione dei docenti esperti. In quest'ottica si ritiene di poter proporre una duplice considerazione conclusiva. Anzitutto, le forme e strategie di innovazione scolastica e di crescita professionale dei docenti, già a partire da quelle che verranno messe in atto nel nuovo anno scolastico, non possono prescindere dalla considerazione del potenziale formativo dei docenti esperti, ora nell'ottica di forme professionalmente fondate di tutoraggio verso i colleghi con meno esperienza, ora nel quadro di un sistematico riconoscimento professionale di tali figure di sistema. In secondo luogo, la collaborazione tra scuola e mondo della ricerca e della formazione, tra pratici e ricercatori-formatori, così di frequente assunta come relazione fondativa dei programmi di ricerca-azione o ricerca-formazione, deve essere in grado di riconoscere anzitutto il potenziale trasformativo presente negli insegnanti, soprattutto quelli esperti, e fondare gli interventi a partire dall'attivazione di tali capacità professionali, prima ancora che dall'individuazione di altri obiettivi, soprattutto se di carattere unicamente speculativo.

Bibliografia

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *7*(2), 90-109.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Policy Research Working Paper. World Bank Group.

Braun V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Braun V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2019). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about Thematic Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 1-22.

Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.

Coffield, F. (2000). Introduction: a critical analysis of the concept of a learning society. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society*. Bristol: Policy Press.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8.

Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, *42*(1), 49-62.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011) (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Di Nunzio, D., Pedaci, M., Pirro, F., & Toscano, E. (2020). *La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19*. Flc-Cgil - Fondazione Giuseppe Di Vittorio. Working Paper.

Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field*. Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, *33*(2), 153-169.

Friedman, A., & Philips, M. (2004). Continuing professional development: developing a vision. *Journal of Education and Work*, *17*(3), 361–376.

Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbon, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The qualitative report*, *20*(11), 1772-1789.

Global Education Monitoring (GEM) Report. (2020). *World Education Blog Distance Learning Denied*. https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/15/distancelearning-denied/#more-12982.

Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*. Buckingham, Open University Press.

Green, F. (2020). *Schoolwork in lockdown: New evidence on the epidemic of educational poverty*. In https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Working%20Paper%2067_0.pdf

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, *10*(4), 423-438.

Hawk, P. P., Coble, C. R., & Swanson, M. (1985). Certification: It does matter. *Journal of Teacher Education*, *36*(3), 13–15.

Hoban, G. F. (2002). Teacher learning for educational change. Buckingham: Open University Press.

Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68.

Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 1062-1083.

Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J.R., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716-725.

Lederman, N. G., & Gess-Newsome, J. (1999). Reconceptualizing secondary science teacher education. In N. G. Lederman & J. Gess-Newsome (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 199-213). Dordrecht: Springer.

Lewins A., & Silver, C. (2009), *Choosing a CAQDAS package*. A working paper (6th ed.), CAQDAS Networking Project.

Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). Creating a learning school (London, Paul Chapman Publications).

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

OCSE (2009). *Teaching and Learning International Survey* (TALIS).

Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.

Pagani, V., Falcone, C., Pastori, G., & Zaninelli, F. (2020). Povertà educativa, diritto all'educazione e approccio alle capacità. La voce di educatrici e insegnanti dei servizi educativi per l'infanzia e di scuola primaria. *Scholé*, 2, 181-188.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-32.

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

Santi, E., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12.

Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Semeraro, R. (2010). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria. Docenti in formazione iniziale e in servizio a confronto*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Schraw, G. J., & Olafson, L. J. (2008). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: epistemological studies across diverse cultures* (pp. 25-44). New York: Springer.

SIRD (2020). Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. In https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una-prima-panoramica-dei-dati.pdf

Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.

STC (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa, Save the Children Italia 2020*. In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

Torrey, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, *28*(2), pp. 189-199.

Urbani, C. (2014). Professional teacher's development in enlarged learning contexts. The transition from skills to agency. *Formazione & Insegnamento*, *13*(2), 99-119

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, *45*(2), 107-114.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12207

La scuola non si ferma… ma dove stiamo andando?

Education does not stop… but where are we going?

Maria Cristina Veneroso[1]
Maria Soria[2]
Mattia Oliviero & Maria Arici[3]

Sintesi

Il presente lavoro nasce all'interno del progetto longitudinale di ricerca-azione "Didattica Inclusiva Integrata", promosso dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) a partire dall'anno scolastico 2017-18 e tuttora in corso.
Vengono illustrati i risultati di un questionario online, elaborato nell'ambito della ricerca-azione e promosso a livello nazionale, rivolto ai docenti di scuola primaria con l'obiettivo di indagare quali siano state le loro percezioni nell'esperienza di Didattica a Distanza (d'ora in poi DaD), esperienza che, ancora lontana dal concludersi, sta perdendo la sua connotazione di intervento emergenziale per assumere quello di "stabile necessità".
Il senso della ricerca compiuta dagli autori è proprio quello di cogliere e raccogliere le esperienze e le percezioni dei docenti nella nuova modalità del "fare scuola", ponendo un'attenzione particolare ad alcuni aspetti derivanti dagli studi delle Neuroscienze e al tema dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento, con l'obiettivo di far emergere se vi siano, e quali siano, gli elementi che, in linea con quanto indicato dalle scienze bioeducative, possano essere la base da cui poter generare una nuova agenda di ricerca pedagogica.

Parole chiave: Didattica a Distanza; Pratica didattica; Neuroscienze; Didattica inclusiva.

Abstract

This paper is part of the longitudinal action research project "Didattica Inclusiva Integrata" ("Integrated Inclusive Teaching") promoted by the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation (IPRASE). It started in the school year 2017-2018 and it is still in progress.
We offer here the results of an online questionnaire, developed within the project and promoted at national level, aimed at primary school teachers with the goal of investigating their perceptions and experiences about remote education. This situation is far from over and it is losing its connotation of an emergency measure to assume that of a "permanent necessity".
The meaning of the research carried out by the authors is precisely to grasp and collect the experiences and perceptions of teachers in the new way of teaching by paying specific attention to a number of aspects deriving from Neurosciences and the area of learning disorders. The goal is to highlight whether there are elements that can be used to create a new pedagogical research agenda and identify them.

Keywords: Remote education; Teaching practice; Neurosciences; Inclusive teaching.

1. Università degli Studi di Verona, cristinaveneroso@libero.it
2. Associazione NeaMood, Neuro Abilitazione-Psicoterapia-Apprendimento-Formazione, Napoli.
3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Premessa

Durante il mese di marzo 2020, per limitare la diffusione dell'epidemia virale COVID 19, le scuole di tutta Italia hanno chiuso. Questa emergenza ha posto il "sistema scuola" dinanzi a una sfida che potremmo definire epocale. La necessità di garantire il diritto all'istruzione attraverso il supporto delle tecnologie ha, in brevissimo tempo, reso necessaria l'attivazione di nuove forme di sperimentazione didattica dalla cui pratica si sono generate riflessioni più ampie: è possibile ripensare a percorsi di progettazione educativa e didattica in grado di poter declinare «per tutti e per ciascuno» l'expertise accumulata nelle nuove modalità del "fare scuola"? Sull'onda di questo "rinnovamento digitale" sarebbe possibile che le esperienze acquisite possano poi, con il ritorno alla «normalità», divenire quel valore aggiunto da non abbandonare, ma al contrario da continuare a curare e potenziare?

Come gruppo di ricerca che si occupa di inclusione non potevamo non interrogarci su questi temi e sui futuri scenari pedagogici che ne sarebbero potuti derivare. Con la DaD, ancor di più, sembrerebbe si sia amplificata la necessità di spostare il focus dall'insegnamento verso l'apprendimento o, meglio, verso una riflessione sui fondamenti dell'apprendimento, sulle basi neuroscientifiche su cui poggiano le pratiche educative e su come e in quali termini la pratica educativa quotidiana di un docente possa, nella ricerca neuroscientifica, trovare la risposta alle criticità che caratterizzano la complessità dell'apprendere.

Il presente lavoro si colloca in questa prospettiva. Dopo una breve descrizione del progetto di ricerca-azione longitudinale "Didattica Inclusiva Integrata", promosso dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) in collaborazione con l'Università di Trento e di Verona, si riferirà sulle riflessioni emergenti da un'indagine condotta attraverso un questionario online, elaborato all'interno dello stesso progetto di ricerca.

Il questionario, promosso a livello nazionale e rivolto ai docenti di scuola primaria, si è posto l'obiettivo di indagare, alla luce dell'approccio multidisciplinare delle scienze bioeducative (Santoianni *et al.,* 2004), quali siano state le esperienze dei docenti durante il periodo emergenziale e se e come tali esperienze possano costituire la base da cui poter generare una nuova agenda di ricerca pedagogica.

2. Inquadramento e sfondo teorico

L'inizio dell'educazione formale e l'esposizione agli apprendimenti di base costituiscono, per i bambini, una fase di transizione chiave. Da questo momento in poi le richieste della scuola implicheranno, per accedere all'apprendimento, la necessità di attivazione di "risorse attentive esplicite" e di strategie organizzative sempre più complesse sul piano quali/quantitativo. Una sempre più solida letteratura internazionale rivela come, alla base di un sereno percorso scolastico e di un apprendimento "senza intoppi", vi sia un'efficiente gestione degli aspetti che riguardano le competenze esecutive (Moschovitch & Umiltà, 1990; Blair & Razza, 2007; Gathercole & Alloway, 2008).

Il Sistema Esecutivo Attentivo (Baddeley, 1992; Norman & Shallice, 1986) è parte in causa in moltissimi compiti a cui è chiamato il bambino nella gestione di tutti gli apprendimenti:

- organizzare il materiale didattico che occorre a scuola: pianificazione, memoria di lavoro, controllo dell'impulso (Kaufman, 2010; Melzer, 2018);
- rimanere seduti in classe: controllo esecutivo-motorio e inibizione (Hoffman & Baddeley, 2011; Hocking *et al.,* 2020);
- ascoltare e comprendere: attenzione sostenuta e memoria di lavoro verbale (Vukovic & Siegel, 2006);
- stimare il tempo per l'esecuzione del compito: mantenimento dello scopo dell'azione, inibizione dei pensieri intrusivi interni e degli stimoli uditivi e visivi esterni (Severin, 2012; Ogden *et al.,* 2014);
- copiare alla lavagna, seguire la dettatura e controllare la correttezza di quanto si sta scrivendo, monitorare il compito che si sta svolgendo: gestire i doppi compiti (Bull & Scerif, 2001; Wang & Gathercole, 2013);
- inibire gli impulsi e i desideri di intervenire in una discussione o in un gioco, abilità centrali per favorire la relazione con i pari: autoregolazione, controllo esecutivo (Baddeley, 2007);
- pianificare e risolvere *problem solving* quotidiani proposti dalla realtà scolastica quali ad esempio risoluzione di conflitti, soluzione di problemi aritmetici e pianificazione di testi scritti: autoregolazione, memoria di lavoro, metacognizione (Welsh & Pennington, 1991; Diamond & Lee, 2011);
- pianificare strategicamente lo studio pomeridiano gestendo le risorse a disposizione e decidendo priorità e obiettivi: attenzione sostenuta, memoria di lavoro, pianificazione, autoregolazione, inibizione (Welsh & Pennington, 1991; Diamond & Lee, 2011).

La letteratura internazionale citata, gli studi di Francesco Benso sugli "stati di flusso" (Benso, 2018) e anche quanto da noi già verificato in una precedente sperimentazione (Veneroso *et al.,* 2016) sono stati la cornice teorica di riferimento del lavoro di ricerca. I principi delle scienze bioeducative in tema di apprendimento, strutturazione delle conoscenze, funzioni esecutive (Bernstein & Waber, 2007) e le più recenti ricerche neuroscientifiche sull'attenzione esecutiva (Engle, 2002; McCabe *et al.,* 2010, Sweller, 1991) hanno guidato la costruzione delle proposte da utilizzare nella pratica didattica. Abbiamo ipotizzato che fosse possibile realizzare l'integrazione tra la stimolazione dei sistemi modulari (lettura-scrittura-calcolo) e il potenziamento degli aspetti esecutivo-attentivi (controllo inibitorio, memoria di lavoro, flessibilità cognitiva). La conseguente programmazione curricolare ideata è stata impostata perseguendo il principio di massima flessibilità e gradualità nell'esposizione agli appren-

dimenti scolari, avendo l'obiettivo di favorire per tutti gli alunni la percezione della propria autoefficacia ed efficienza nell'apprendere (Cornoldi, 2000).

Sulla scia di queste riflessioni e ipotesi di lavoro è nato nel 2017 il progetto longitudinale di ricerca-azione "Didattica Inclusiva Integrata", con l'obiettivo di verificare sul campo se vi fosse la possibilità di raggiungere migliori livelli di automatizzazione degli apprendimenti di base, prevedendo, sin dalla prima esposizione, l'utilizzo di strategie didattiche supportate da tecniche di elicitazione, mantenimento e potenziamento dei sistemi esecutivo-attentivi.

Il lavoro di ricerca, nel primo anno di sperimentazione, ha coinvolto sette classi prime di scuola primaria e un numero totale di 105 alunni, suddivisi in quattro classi sperimentali (28 femmine e 26 maschi) e tre classi di controllo (31 femmine e 20 maschi) di età media pari a 6,9 anni. Le evidenze statistiche effettuate alla fine del primo anno di sperimentazione confermarono l'ipotesi di ricerca secondo cui, nei bambini delle classi sperimentali, la partecipazione all'intervento avrebbe contribuito sia a migliorare le performance degli aspetti modulari (nel parametro accuratezza) sia a rafforzare il Sistema Attentivo-Esecutivo negli aspetti autoregolativi. Le evidenze statistiche sono state poi, dal punto di vista qualitativo, confermate da genitori e docenti che hanno rilevato un generale benessere dei bambini sia dentro sia fuori il contesto scolastico[4].

La sperimentazione longitudinale è al suo quarto anno di realizzazione e nel tempo ha incrementato significativamente il numero di soggetti coinvolti. Attualmente partecipano alla ricerca 10 classi sperimentali di IV primaria, appartenenti a 6 istituti scolastici, per un numero totale di 18 docenti e 140 alunni (58 maschi e 82 femmine) di età media pari a 8,7 anni. L'esperienza coinvolge un ulteriore gruppo di 25 docenti, e circa 300 alunni, di classi dalla I alla IV primaria. Questi docenti hanno espresso interesse verso la metodologia e, a seguito di un percorso formativo, hanno avuto accesso, come i docenti sperimentali, ai materiali messi a disposizione in una piattaforma appositamente predisposta da IPRASE, avendo anche la possibilità (attraverso un forum dedicato) di interagire tra di loro o con gli esperti coordinatori del progetto di ricerca per condividere proposte, esperienze, elementi di criticità nella gestione didattica della classe o di singoli alunni o, più in generale, confrontarsi su temi attinenti il progetto. Si è costituita così, negli anni, una vera, attiva "comunità di pratiche".

3. Lo strumento di indagine

Con il sopraggiungere dell'emergenza epidemiologica, dal 5 marzo 2020, si è disposta la chiusura delle attività didattiche in presenza e l'avvio della DaD. Nell'ambito del nostro progetto di ricerca-azione, la prima difficoltà che ci siamo trovati ad affrontare è stata l'estrema eterogeneità infrastrutturale e organizzativa delle scuole. In alcuni istituti molte famiglie facevano fatica a seguire la DaD per problemi di connessione o per postazioni informatiche insufficienti e/o assenti o a causa di competenze informatiche carenti.

4. Per un'analisi maggiormente esaustiva dell'oggetto e delle metodologie di ricerca si faccia riferimento a Veneroso M.C. et al., (2018), Favorire gli apprendimenti nella scuola primaria con l'utilizzo di tecniche di attivazione del sistema attentivo-esecutivo, RicercAzione, Vol. 10. n. 2. pp. 135-148.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Sugli aspetti organizzativi, poi, si è partiti in completa assenza di una regolamentazione didattica e valutativa, se non quanto indicato nella nota 388 del Miur del 17 marzo "Indicazioni operative DaD", in cui si sottolineava l'importanza che le attività di DaD non fossero un trasferimento di informazioni "statico" (assegnazione dei compiti, invio di documenti da studiare,…) quanto piuttosto "la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni" che implicasse di "riesaminare le progettazioni definite nel corso delle sedute dei consigli di classe e dei dipartimenti di inizio d'anno, al fine di rimodulare gli obiettivi formativi sulla base delle nuove attuali esigenze".

Per individuare criticità e punti di forza ma, soprattutto, comprendere come proseguire, è nata la prima indagine conoscitiva preliminare, interna al gruppo di ricerca. I docenti delle classi sperimentali sono stati invitati a rispondere alle seguenti domande: *Secondo la tua esperienza, quali sono le criticità che stai incontrando nella DaD? Secondo la tua esperienza, quali sono i vantaggi legati alla DaD?*

L'analisi delle risposte ha evidenziato come, relativamente alle criticità, gli aspetti più preoccupanti per i docenti fossero quelli legati al monitoraggio e alla valutazione dell'apprendimento (29% dei rispondenti) e all'aggancio emotivo-motivazionale dei bambini (16% dei rispondenti). Altro aspetto critico emerso è stata la dilatazione dei tempi di lavoro (19% dei rispondenti) di ogni singolo docente, a cui, però, non sempre corrispondeva un'effettiva resa in termini di efficienza ed efficacia degli intenti didattici e di ricaduta sugli apprendimenti dei bambini.

Gli aspetti positivi individuati sono stati quelli relativi all'opportunità di acquisizione di maggiori competenze informatiche (39% dei rispondenti) e di acquisizione di maggiori capacità di reperimento delle risorse che la Rete offre in termini di contenuti, varietà di proposte, opportunità di approfondimento (23% dei rispondenti). Inoltre, il 35% dei rispondenti ha evidenziato come positivo il maggior coinvolgimento delle famiglie nel percorso di apprendimento dei bambini.

Dall'analisi dei risultati dell'indagine si è giunti all'elaborazione condivisa delle strategie organizzativo/didattiche da adottare per rispondere all'esigenza di dar vita a un ambiente di apprendimento online accessibile e in grado di garantire a tutti la continuità del processo di apprendimento.

In seguito alle suddette riflessioni e scelte metodologiche, il gruppo di ricerca ha deciso di elaborare un questionario di più ampio respiro con l'obiettivo di indagare quali fossero state le esperienze dei docenti di scuola primaria durante il periodo emergenziale, focalizzandosi in particolare sugli aspetti esecutivo-attentivi e sui disturbi e le difficoltà di apprendimento, anche per valutare se e come tali esperienze potessero costituire un valore aggiunto da continuare a curare e potenziare per ripensare i percorsi di progettazione educativa e didattica in un'ottica inclusiva davvero pervasiva ed efficace.

Il questionario elaborato si configura come strumento di indagine quantitativo, composto da domande a risposta chiusa, con l'obiettivo di favorire un'analisi comprensiva e utile per fotografare una situazione eteroge-

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

nea e multidimensionale. Siamo pienamente consapevoli che la scelta di un questionario composto da domande chiuse rappresenti un compromesso, in termini di tecniche di indagine, a scapito della profondità e del livello di dettaglio, che sarebbero raggiungibili attraverso l'utilizzo di tecniche di indagine qualitativa (interviste in profondità, focus group, ecc.). Tuttavia l'obiettivo, in questa fase emergenziale, è stato quello di raggiungere un ampio numero di docenti per avere un quadro preliminare della situazione il più possibile coerente con la realtà nazionale. Ciò non sarebbe stato possibile utilizzando altre tecniche di raccolta dati più dispendiose in termini di risorse temporali ed economiche sia per gli intervistatori che per gli intervistati. Infine, per consentire comunque di raccogliere le diverse sfumature che caratterizzano le esperienze individuali dei docenti, abbiamo scelto di lasciare, al termine del questionario, uno spazio libero per riflessioni personali sull'esperienza della DaD (si veda a questo proposito l'Appendice 1, in cui sono riportate le riflessioni da noi considerate maggiormente significative). Una seconda fase di approfondimento di questi primi risultati, attraverso metodologie diverse, potrà essere intrapresa in futuro una volta che gli ambiti e le tematiche più sensibili e rilevanti saranno stato individuate.

4. I risultati dell'indagine

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso la piattaforma Google Moduli. Il questionario è stato diffuso a livello nazionale attraverso una rete di contatti dei coordinatori della ricerca-azione. All'indagine hanno risposto in forma anonima 227 docenti di scuola primaria e i dati sono stati raccolti nel periodo tra maggio e settembre 2020.

Il questionario, che ha trovato nell'esperienza della DaD lo spunto di partenza, si sviluppa in cinque sezioni. La prima è dedicata alla raccolta delle informazioni generali relative a genere, regione di appartenenza, anzianità di servizio, formazione svolta sul tema DSA e BES. La seconda sezione è dedicata all'esperienza di DaD in termini di modalità, tempi e strumenti tecnologici utilizzati. In questa sezione si allarga l'indagine agli aspetti esecutivo-attentivi che sono in relazione con gli apprendimenti scolastici (Gathercole *et al.,* 2004; Reiter *et al.,* 2005). È stato chiesto ai docenti di esprimere le loro percezioni rispetto a come i bambini avessero gestito alcuni compiti/attività didattiche direttamente riconducibili all'Attenzione Esecutiva (Benso, 2018) e alle sue funzioni (avviare un compito o un'azione, sostenere l'attenzione per un tempo adeguato, ricordare e manipolare contenuti, riuscire a sostenere richieste repentine di cambio di compiti,) nelle lezioni in presenza vs quelle a distanza. Il focus della terza sezione è la gestione degli alunni con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento a partire dalla numerosità per classe per passare alla presenza o meno di percorsi abilitativi e, infine, alla stesura del piano didattico personalizzato come espressione di una condivisione di intenti e obiettivi tra scuola, famiglia ed eventuale contesto abilitativo. La quarta sezione ha cercato di approfondire quale sia stata, per i docenti, la risposta dei bambini con difficoltà di apprendimento alla DaD, sia nella gestione degli aspetti esecutivo-attentivi, sia nelle performance di apprendimento più in generale. La quinta sezione è dedicata alle competenze digitali, ai livelli di partenza, alle nuove acquisizioni e all'uso che prospetticamente i docenti pensano di farne. Il questionario termina con uno spazio di "libera espressione" in cui i rispondenti hanno potuto lasciare un feedback sullo strumento d'indagine o condividere pensieri e considerazioni sui temi affrontati.

L'analisi dei dati di seguito presentata si compone unicamente di un approccio descrittivo attraverso l'analisi *monovariata* delle risposte fornite dai docenti. La dimensione del campione, infatti, unita alla scarsa rappresentatività a livello nazionale data dal campionamento non probabilistico, non ha consentito di incrociare più variabili (analisi *bivariata* e *multivariata*). In questa fase, in cui i dati raccolti sull'esperienza della DaD sono spesso frammentati, la possibilità di raccogliere dati che approfondiscano tematiche ancora poco esplorate rappresenta già di per sé un contributo rilevante sia per il mondo della scuola che della ricerca più in generale.

Nelle figure che seguono i dati verranno presentati sia attraverso *frequenze assolute* - numero di docenti che presentano uno specifico valore - sia attraverso *frequenze relative* - valori percentuali - che consentono una lettura ed un'interpretazione dei dati più immediata.

5. Sezione 1: Informazioni generali

Le caratteristiche dei rispondenti sono mostrate nella Tab. 1. Alla luce del processo di raccolta dei dati, il campione non può considerarsi rappresentativo della realtà nazionale. Tuttavia, alcune caratteristiche degli insegnanti rispecchiano il dato della popolazione a livello nazionale. In particolare, possiamo notare come la quasi totalità degli insegnanti sia di sesso femminile, dato che rispecchia la realtà italiana per quanto riguarda la scuola primaria. Inoltre, il campione risulta distribuito nelle tre aree geografiche con una sovrastima per quanto riguarda l'Italia settentrionale e una sottostima per quanto riguarda l'Italia centrale. Tutto ciò rispetto ai dati relativi alla popolazione dei docenti statali di scuola primaria. Per quanto riguarda gli anni di insegnamento, si può notare come circa il 60% dei rispondenti riporti di avere venti o più anni di esperienza nella scuola. Queste caratteristiche, seppur non ci consentono di garantire un elevato grado di rappresentatività, mostrano un'eterogeneità del campione che permette di avere informazioni ben distribuite sia a livello geografico sia per quanto riguarda gli anni di esperienza di insegnamento.

Inoltre, circa il 90% dei rispondenti riporta di aver frequentato un qualche tipo di attività di formazione in servizio che fa riferimento all'area dell'inclusione. Nello specifico, circa la metà dei docenti ha partecipato ad attività di formazione sia sui DSA sia sulla didattica inclusiva.

Caratteristiche	%
Femmina	93,4
Docente di sostegno	20,7
Area geografica	
Nord	59,5
Centro	10,1
Sud	30,4
Formazione di base	
Diploma	56,4
Laurea in scienze della formazione	12,8
Altra laurea	30,8
Anni di insegnamento	
<5 anni	9,7
5-9 anni	10,1
10-14 anni	10,6
15-19 anni	10,1
20-24 anni	17,6
25-30 anni	21,1
>30 anni	20,7

Tab. 1 - *Principali caratteristiche dei docenti che hanno partecipato all'indagine (N = 227).*

6. Sezione 2: La DaD

L'obiettivo di questa sezione è stato quello di indagare se e quali differenze i docenti abbiano percepito/rilevato tra Didattica in presenza e DaD in relazione agli aspetti esecutivo-attentivi che sono in relazione con gli apprendimenti scolastici (Gathercole *et al.,* 2004; Reiter *et al.,* 2005). È stato chiesto ai docenti di esprimere le loro percezioni rispetto a come i bambini avessero gestito alcuni compiti/attività didattiche direttamente riconducibili all'Attenzione Esecutiva (Benso, 2018) e alle sue funzioni (avviare un compito o un'azione, sostenere l'attenzione per un tempo adeguato, ricordare e manipolare contenuti, riuscire a sostenere richieste repentine di cambio di compiti,…) nelle lezioni in presenza vs quelle a distanza. In questa sezione i docenti sono stati invitati anche a esprimere se e in che misura sia variato il grado di coinvolgimento delle famiglie nel processo di apprendimento nella DaD.

La maggior parte (circa l'80%) ha riportato di aver utilizzato maggiormente lezioni in modalità sincrona. In media ogni sessione online aveva una durata di circa 47 minuti, mentre ogni classe era composta da quasi 10 studenti. Risulterebbe meno utilizzata la modalità con videolezioni registrate (circa il 65%).

Rispetto alle differenze percepite dai docenti tra Didattica in presenza e DaD in relazione agli aspetti esecutivo-attentivi correlati con l'apprendimento (Fig. 1), emergerebbe che la maggior parte dei docenti (60%) ha riscontrato, da parte di tutti gli alunni, bassa

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

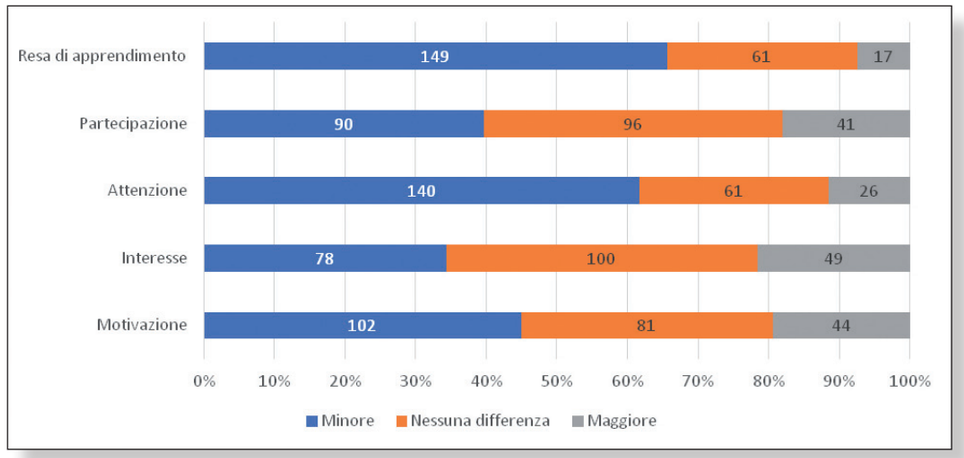


Fig. 1 - *Risposta degli alunni alle lezioni a distanza rispetto alle lezioni in presenza (valori assoluti e percentuali).*

motivazione, una minor resa negli apprendimenti scolari ma anche più difficoltà nel sostenere l'attenzione, avviarsi nell'esecuzione di un compito, fare collegamenti inter ed intra-disciplinari. Risulta interessante notare come gli aspetti in cui emergono maggiori criticità siano tra loro collegati. Motivazione, Emozioni, Risorse cognitive sono profondamente interrelati (Duncan, 2001). Dalla natura virtuosa o, al contrario, complicata, di questo dialogo ricorsivo, può dipendere lo "star bene" o lo "star male a scuola". È esperienza comune quanto, spesso, il profilo del "cattivo studente" sia connotato da scarsa motivazione e interesse attribuendo a queste caratteristiche la "*volontarietà nel non essere attenti*". La visione neuropsicologica dell'apprendimento (Benso, 2013; Lewis & Todd, 2007), invece, potrebbe contribuire al superamento di questo *bias*: apprendo con fatica perché ho poche e mal indirizzate risorse attentive; dunque, sono poco motivato nello spendermi nei compiti che mi vengono richiesti.

Relativamente al tempo medio di attenzione degli alunni (Fig. 2), i dati mostrano come, per la maggior parte dei docenti (circa il 70%) i tempi medi di attenzione, in una lezione in presenza, siano superiori ai 15 minuti. Quasi il 40% dei docenti riporta che per le lezioni a distanza il tempo medio di attenzione dei propri alunni sia inferiore ai 10 minuti. Anche qui, potremmo pensare a una visione neuropsicologica nell'analisi di questi dati che non giunga alla rapida conclusione "nella DaD i bambini non riescono a stare attenti". Si potrebbe ipotizzare che durante le lezioni a distanza i bambini siano sottoposti a un maggior dispendio di risorse attentive (Moscovitch & Umiltà, 1990; Shallice,1988; Duncan, 2001), con scarse opportunità di ricarica rispetto a una lezione in presenza. Hoffman *et al.* (2011) evidenziavano quanto le risorse attentive siano a capacità limitata e come vi possa essere un maggior e più rapido esaurimento di risorse quando ci si trova ad affrontare doppi compiti (di cui uno non automatizzato) e compiti successivi.

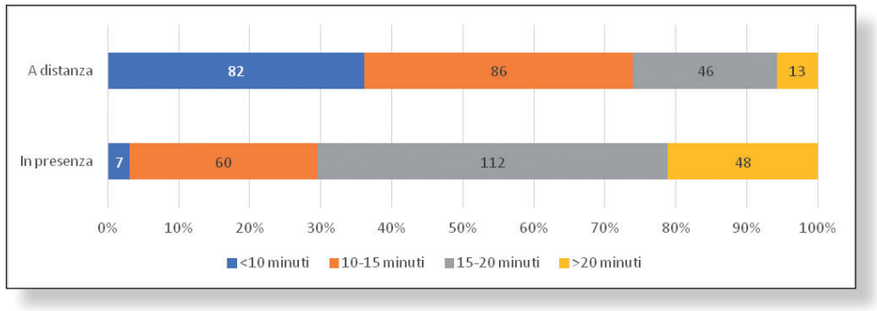


Fig. 2 - *Tempo di attenzione medio degli alunni durante una lezione a distanza e in presenza (valori assoluti e percentuali).*

Quanti di noi, adulti, costretti, in questa emergenza, a sperimentare con assiduità video-conferenze, a tenere lezioni, a registrare webinar, a gestire call interminabili, ci siamo trovati alla fine estremamente esausti? Oltre alla richiesta cognitiva, durante una qualsivoglia attività a distanza (lezione, call, conferenza) quante e quali risorse vengono massivamente impegnate e richieste, soprattutto in un'iniziale fase di non, o scarsa, automatizzazione d'uso? Sono domande aperte ma ci sembra che, essendo l'esperienza della DaD ancora lontana dal concludersi, possano fornire interessanti spunti di riflessione e ricerca.

Ancora, un altro aspetto che emerge come significativo per i docenti (circa l'80%) nella DaD è legato al (percepito) maggiore coinvolgimento della famiglia nel processo di apprendimento del bambino (Fig. 3). Inoltre, per circa l'80% dei docenti l'aspetto relativo alla verifica e valutazione dell'apprendimento risulta una criticità, sia che si consideri il monitoraggio complessivo della classe sia dei singoli alunni. Elemento percepito come positivo dalla maggior parte dei rispondenti (circa il 90%) è rappresentato dall'ampliamento delle competenze digitali che la DaD avrebbe favorito.

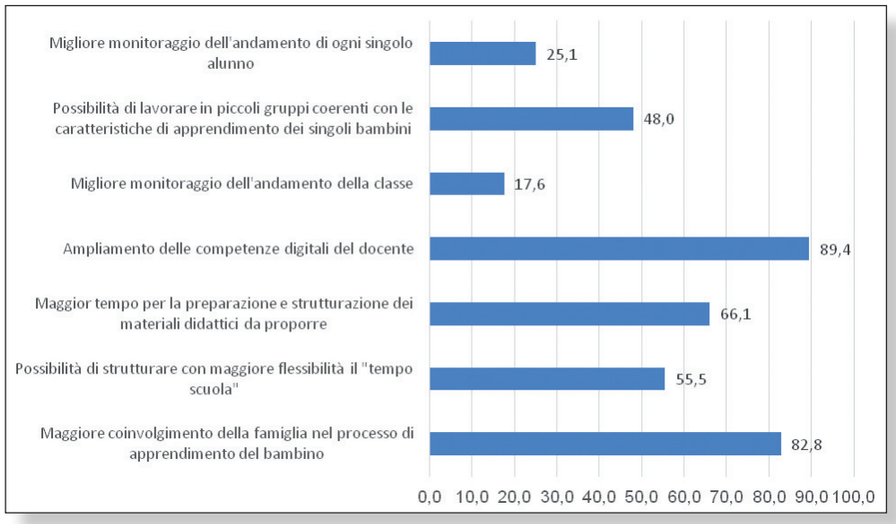


Fig. 3 - *Percentuale di docenti che si dichiarano d'accordo o molto d'accordo su alcuni aspetti legati all'esperienza del docente nella DaD.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

L'ultima domanda della sezione 2 è stata funzionale all'introduzione della sezione successiva, che si focalizza sulla presenza in classe di alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (d'ora in poi DSA) e con difficoltà di apprendimento.

Circa la metà dei docenti riporta che nelle proprie classi sono presenti sia alunni con DSA che con difficoltà di apprendimento (Fig. 4), mentre circa il 30% riporta di avere solo alunni con difficoltà di apprendimento. Circa il 15% dei docenti afferma di non avere alunni né con DSA né con difficoltà di apprendimento. Infine, trascurabile risulta la porzione di docenti che riportano di avere solo alunni con DSA.

7. Sezione 3: DSA e Percorsi personalizzati

Questa sezione è dedicata agli alunni con DSA. Ci è parso utile, inizialmente, monitorare, alla luce di quanto previsto dalla normativa vigente (legge 170/2010 - Accordo stato regioni 25/07/2012), il processo di inclusione successivo all'emissione della diagnosi (elaborazione dei Piani Didattici Personalizzati, attivazione di percorsi abilitativi) e il coinvolgimento percentuale dei diversi soggetti.

In questa sezione si fa riferimento ai docenti con alunni con DSA (circa il 54% dei rispondenti). In media ci sono poco più di due alunni (2,1) con diagnosi DSA per classe, un dato che, per la primaria, si posiziona in linea con la media nazionale[5].

Quasi il 40% dei docenti riporta che gli alunni con DSA delle proprie classi non seguono percorsi abilitativi (Fig. 5), mentre circa il 33% dei docenti afferma che gli alunni con DSA seguono solamente un percorso abilitativo di Logopedia e circa il 24% segue invece sia un percorso di Logopedia sia di Neuropsicomotricità.

Questo dato ci permette di evidenziare una delle criticità maggiori riferite spesso dai docenti in merito alla gestione degli alunni con DSA all'interno di classi sempre più composite e complesse: la scarsità di percorsi abilitativi specifici sulle abilità e sui processi deficitari che, di fatto, demanda solo alla scuola e alla famiglia il carico e la responsabilità della gestione di queste problematiche quando, invece, una presa in carico integrata (scuola - famiglia - sanità), porterebbe sicuramente grandi benefici nell'accesso agli apprendimenti per questi alunni.

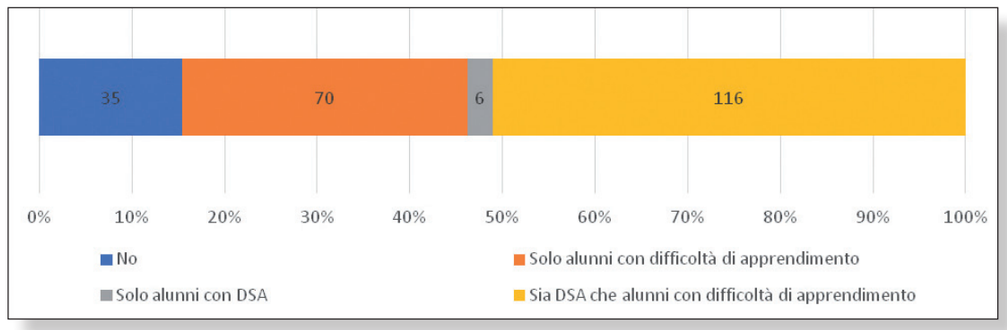


Fig. 4 - *Presenza di alunni con DSA e/o con difficoltà di apprendimento (valori assoluti e percentuali).*

5. I dati Miur (a.s. 2017-2018) riportano nella primaria una media di alunni DSA di circa il 2%.

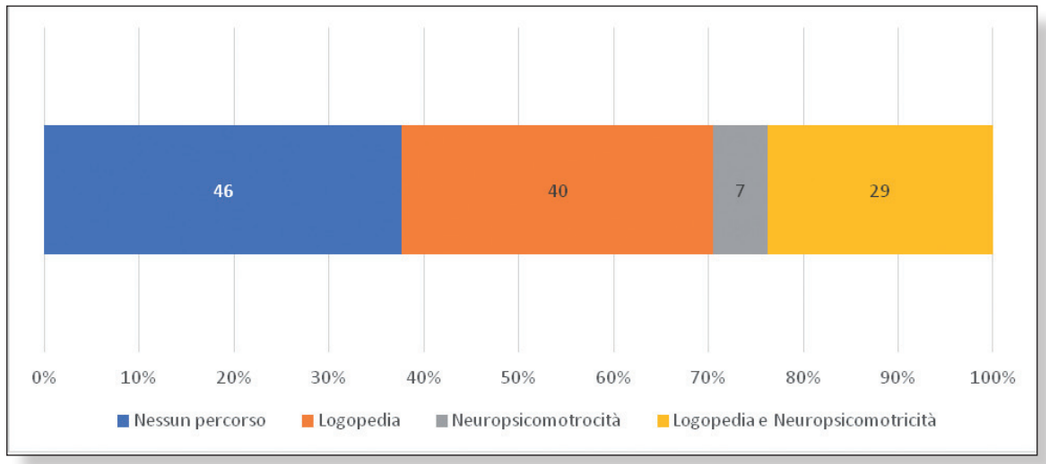


Fig. 5 – *Tipologia di percorso abilitativo attivo per alunni con DSA.*

8. Sezione 4: DaD e Difficoltà di apprendimento

La quarta sezione è dedicata a un approfondimento sugli alunni che presentano difficoltà di apprendimento. Circa l'85% dei docenti riporta di avere in classe bambini che presentano fatica nell'apprendere (all'incirca 3,1 per classe). La ricaduta della DaD sia sulle performance scolastiche sia nella gestione degli aspetti esecutivo-attentivi dei bambini con difficoltà di apprendimento sembra sovrapponibile a quella già riscontrata nella sezione 2, avendo come riferimento la classe in generale. Nelle Figg. 6 e 7 si è voluto comparare la risposta degli alunni, dal punto di vista del docente, in relazione a processi direttamente riconducibili all'Attenzione Esecutiva, nella modalità a distanza vs quella in presenza, rispettivamente per gli alunni in generale (Fig. 6) e per gli alunni con difficoltà di apprendimento o DSA (Fig. 7). I valori positivi indicano un aumento nella proporzione comparativa, mentre i valori negativi indicano una diminuzione, in relazione al tipo di risposta allo specifico processo. In linea generale possiamo notare come, sia per gli alunni in generale che per gli alunni con difficoltà o DSA, vi sia stata più fatica nel gestire la maggior parte delle richieste scolastiche e in particolare alcune di esse (avviare un compito e rispondere velocemente ed efficacemente a richieste di cambi attività).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

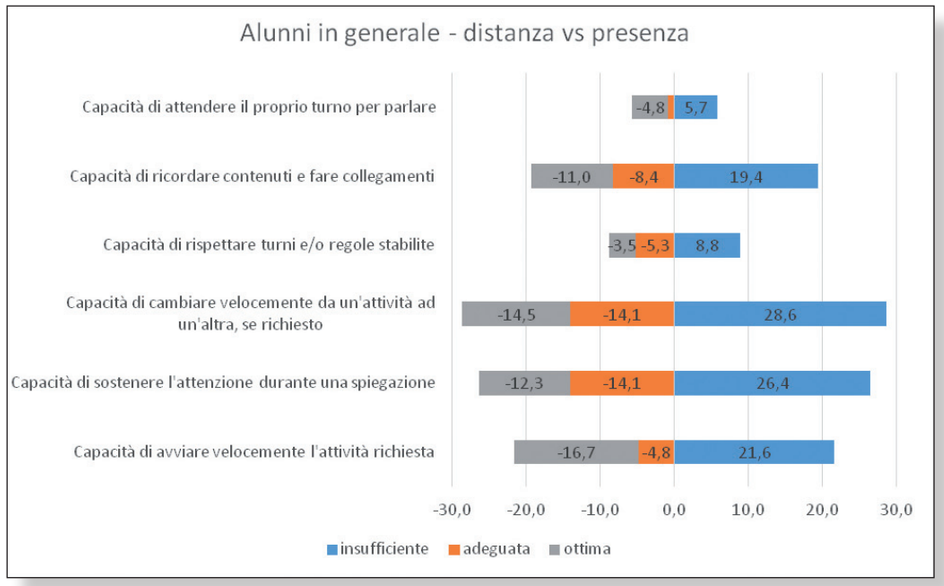


Fig. 6 - *Differenza tra DaD e didattica in presenza, per gli alunni in generale, nelle percentuali di risposta relative ad alcuni processi collegati all'Attenzione Esecutiva.*

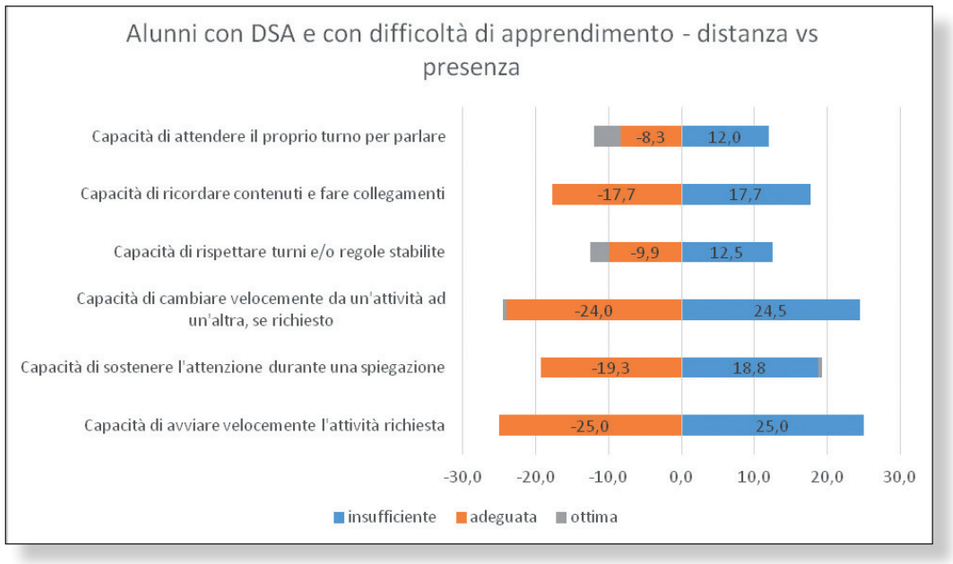


Fig. 7 - *Differenza tra DaD e didattica in presenza, per gli alunni con DSA o difficoltà di apprendimento, nelle percentuali di risposta relative ad alcuni processi collegati all'Attenzione Esecutiva.*

Inoltre, la maggioranza dei docenti - con percentuali che variano dal 60% al 70% - riporta che l'esperienza della DaD ha peggiorato negli alunni con DSA o con difficoltà di apprendimento il rendimento scolastico generale, l'autonomia nel portare a termine le consegne, la partecipazione attiva alle lezioni, la motivazione e l'interesse (Fig. 8). Va anche tuttavia segnalato che, per quanto riguarda questi ultimi due aspetti, circa il 20% dei docenti afferma che il vissuto nella DaD sia stato migliore rispetto alle lezioni in presenza.

Allo stesso tempo emerge come più dell'80% dei docenti affermi che nella DaD vi sia una maggiore necessità di personalizzare i contenuti di apprendimento rispetto alla didattica in presenza (Fig. 9).

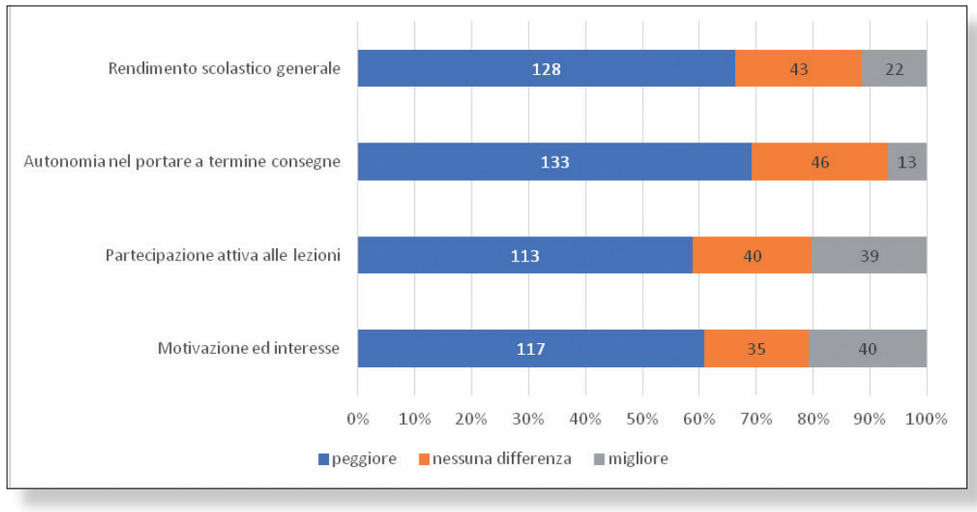


Fig. 8 - *Vissuto degli alunni con DSA o difficoltà di apprendimento nella DaD rispetto alla didattica in presenza (valori assoluti e percentuali).*

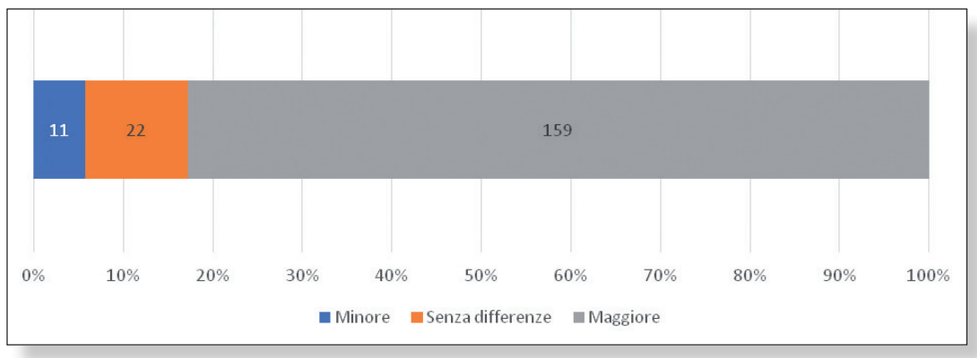


Fig. 9 - *Necessità di personalizzare i contenuti di apprendimento nella DaD per alunni con DSA o con difficoltà di apprendimento rispetto alla didattica in presenza (valori assoluti e percentuali).*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

9. Sezione 5: DaD e Digitale

L'obiettivo di questa sezione era indagare la percezione dei docenti rispetto alle competenze digitali già in loro possesso o acquisite durante il periodo emergenziale.

In linea generale dai dati emerge come i docenti si posizionino su livelli medio-alti in relazione alle proprie competenze digitali (Fig. 10). Infatti, circa il 50% riporta di avere delle competenze avanzate che vengono intese come il saper utilizzare flessibilmente e con spirito critico le tecnologie digitali, finalizzando queste competenze a valutazione, reperimento, produzione e scambio di materiali didattici anche attraverso la partecipazione a reti collaborative tramite internet. Meno del 10% degli intervistati riporta di avere delle competenze poco sopra il livello base.

Poco più del 70% dei docenti che hanno partecipato all'indagine riporta di utilizzare frequentemente o sempre il computer per strutturare materiali didattici (Fig. 11). La percentuale rimane su livelli simili (65%) se si considera la frequenza di utilizzo del computer per strutturare materiali didattici specifici per alunni con DSA o con difficoltà di apprendimento (Fig. 12).

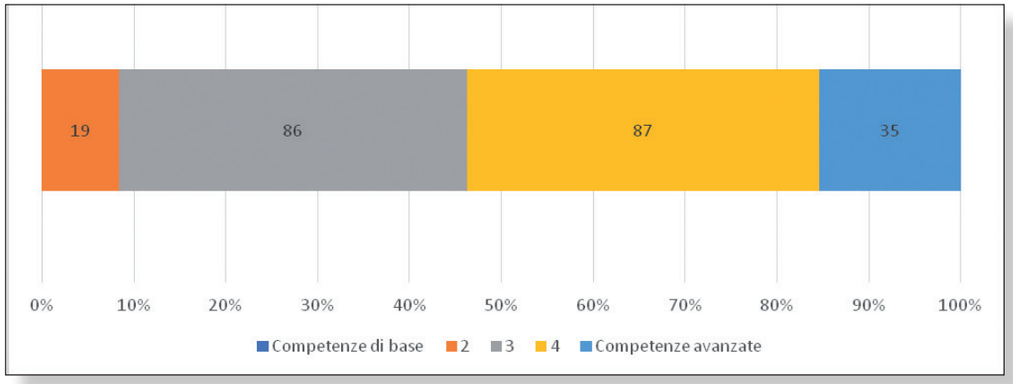


Fig. 10 - *Competenze digitali dei docenti intese come il saper utilizzare flessibilmente e con spirito critico le tecnologie digitali, finalizzando tali competenze a valutazione, reperimento, produzione e scambio di materiali didattici (valori assoluti e percentuali).*

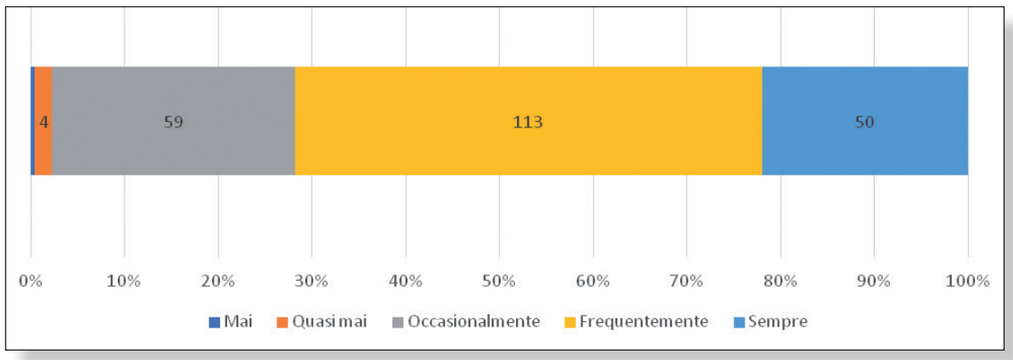


Fig. 11 - *Frequenza di utilizzo del computer nell'arco di due settimane per strutturare materiali didattici da proporre (valori assoluti e percentuali).*

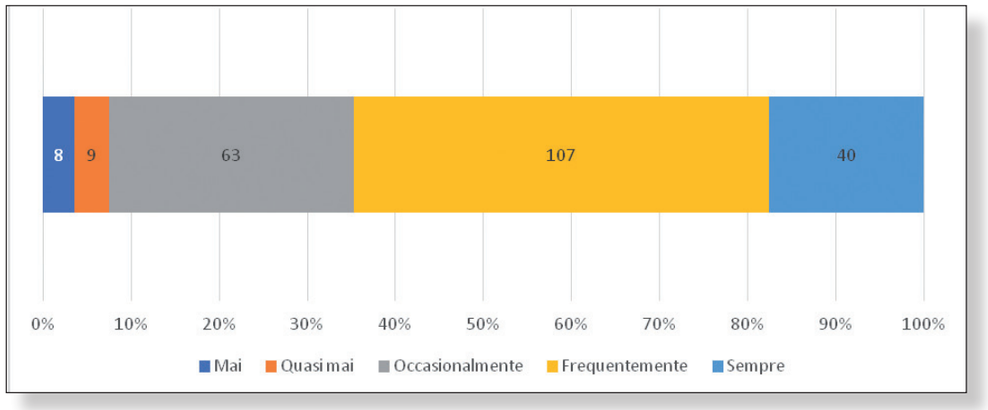


Fig. 12 - *Frequenza di utilizzo del computer nell'arco di due settimane per strutturare materiali didattici da proporre agli alunni con DSA o con difficoltà di apprendimento (valori assoluti e percentuali).*

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come le competenze digitali acquisite dai docenti durante i mesi di lockdown avranno ricadute positive anche sulla didattica in presenza (Fig. 13). Infatti, quasi la totalità dei docenti - tra l'85% e il 95% - riporta che le competenze digitali saranno abbastanza o molto utili per strutturare materiali adatti a tutti gli alunni ma anche per alunni con certificazione diagnostica L. 104, con DSA o con difficoltà di apprendimento.

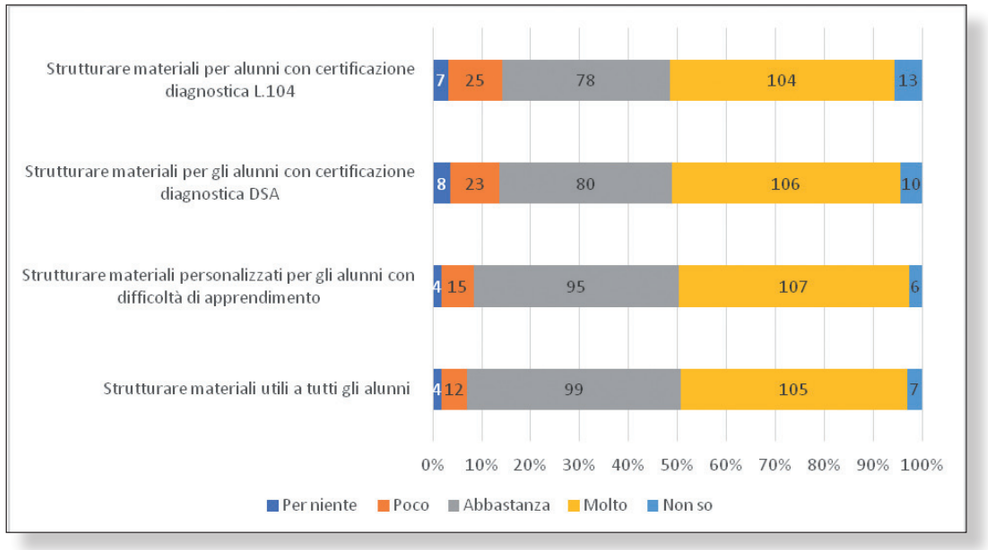


Fig. 13 - *Ricadute sulla didattica in presenza delle competenze digitali acquisite nei mesi di lockdown (valori assoluti e percentuali).*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

In caso di integrazione obbligatoria di didattica in presenza e didattica a distanza, gli interventi prioritari da attivare, secondo quanto riportato dai docenti, sarebbero relativi a connessioni più stabili e garantite per insegnanti e alunni. Per circa l'80% dei docenti, inoltre, sarebbe importante o molto importante ricevere un supporto ed accompagnamento formativo esperienziale nella pratica didattica così come una formazione specifica sulle metodologie più efficaci in tema di DaD (Fig. 14).

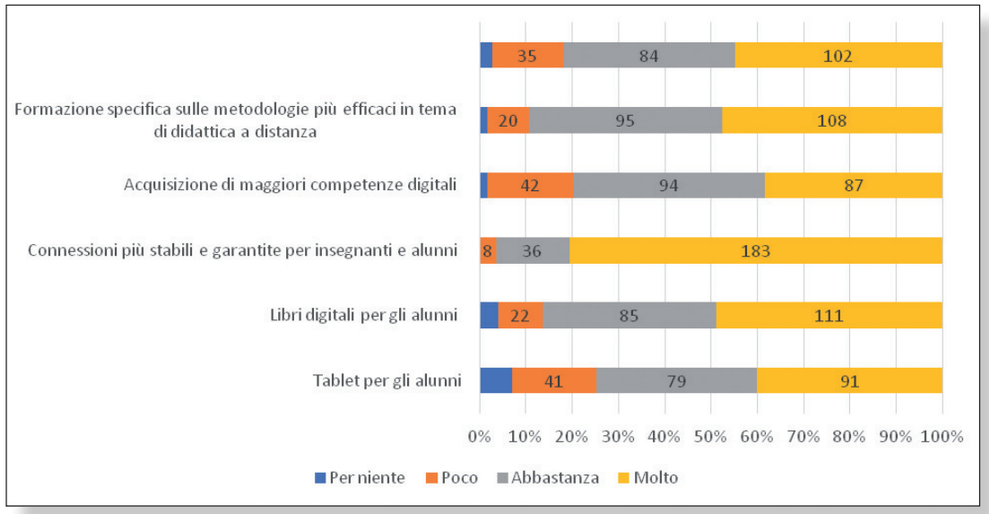


Fig. 14 - *Interventi necessari in caso di integrazione della didattica in presenza con la DaD.*

10. Conclusioni

Attraverso l'ottica transdisciplinare delle neuroscienze educative, che guida il progetto di ricerca-azione "Didattica Inclusiva Integrata", si è cercato di indagare quali siano state le esperienze dei docenti nella DaD, tema divenuto centrale nel dibattito in ambito pedagogico-educativo.

L'utilizzo di uno strumento di ricerca quantitativo, seppur con i limiti già esposti legati alla modalità di raccolta dei dati, ci ha permesso di elaborare statisticamente le informazioni raccolte e ci ha dato la possibilità di riflettere non solo sull'esperienza in se stessa, ma anche su quali elementi dell'esperienza possano contribuire ad affinare le pratiche inclusive e le proposte formative per i docenti. Emerge, prioritaria, la necessità di accelerare i tempi di quel ripensamento della didattica tradizionale alla luce di un approccio integrato e multidisciplinare in cui sempre più la Pedagogia e le Neuroscienze, come principali interlocutori, potrebbero ridefinire le linee guida di una nuova, efficace, progettazione didattica, a distanza o in presenza che sia. Le proposte e/o gli orientamenti da intraprendere per rispondere, almeno in parte, alla com-

plessità della scuola che verrà, ci sembrano dunque non poter prescindere dall'incrementare ed arricchire il "dialogo" tra neuroscienze e didattica così come dal costruire "ponti più solidi" tra scuola e sanità.

Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema "Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro - Fase 2", cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti i docenti che con interesse ed entusiasmo, con le loro risposte, hanno contribuito al nostro lavoro. Un grazie particolare ai docenti dell'I.C. 28 Giovanni XXIII di Napoli, che da sempre accompagnano e incoraggiano le nostre aspirazioni e i nostri progetti.

Si ringrazia il professor Claudio Girelli del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi di Verona, responsabile scientifico della ricerca.

Si ringrazia il professor Francesco Benso del Dipartimento di Psicologia e Scienze cognitive dell'Università degli studi di Trento, ispiratore, guida e punto di riferimento del nostro lavoro.

Si ringraziano l'Associazione DSA, Dislessia un limite da superare, Napoli, l'Associazione HekAuxilium, Giugliano in Campania, la Consulta pari opportunità Comune di Napoli sezione Chiaia, il Centro FoniKamente, Napoli, la dottoressa Fortunato ed Orizzonte Scuola.it, testata giornalistica online, la Marymount International School, Roma, che hanno mostrato sensibilità ed interesse verso l'indagine e contribuito alla raccolta dei dati.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Appendice 1

Per dare voce ai docenti e raccogliere eventuali sfumature, nella sezione finale del questionario è stato inserito uno spazio aperto a libere riflessioni sull'esperienza di DaD. Riportiamo in questa Appendice alcuni degli interventi che abbiamo considerato, anche alla luce della lettura dei dati, più significativi e rispondenti al sentire generale sull'esperienza. Circa il 25% dei docenti, che ringraziamo, ha lasciato considerazioni in merito.

> *«In relazione al miglioramento dei livelli di apprendimento degli alunni, ho notato che per alcuni si è registrato un incremento di attenzione, motivazione e anche prestazione. Probabilmente i tempi maggiormente distesi, le consegne "ragionate" (da parte dell'insegnante) e calibrate sul minor carico dei compiti e una maggior concentrazione dovuta al fruire le lezioni nel proprio ambiente domestico hanno giovato»*

> *«La DaD, nei casi in cui non vi sono state grosse difficoltà legate all'utilizzo del medium tecnologico, ha funzionato perché gli insegnanti, per la prima volta, hanno prestato maggior attenzione ai bisogni degli alunni, in termini di carico di lavoro, sforzo cognitivo, personalizzazione. In classe, per quanto vi siano altri elementi che la DaD non potrà mai e poi mai sostituire, si tende a livellare, ad adottare uno stile di insegnamento/apprendimento prevalente e congeniale all'insegnante e spesso si dimentica di stupire, coinvolgere e di dare tempo»*

> *«Nella DaD purtroppo si è fatta una didattica che ha lasciato andare alla deriva i più deboli a livello scolastico e sociale, malgrado lo sforzo immane dei docenti che si sono trovati in prima linea con strumenti inesistenti, inadeguati e formazioni aleatorie»*

> *«Il divario sociale delle classi con la DaD è diventato un baratro. Il divario digitale corrisponde a quello socioeconomico… per i dsa, Bes e le 104 è ancora peggio, se sono in videolezione non riescono a seguire e comunque anche le relazioni con i compagni sono differenti, in negativo. Rimediare con incontri individuali risulta "vincente" dal punto di vista didattico ma così perde la relazione con la classe come comunità che apprende e si sostiene»*

> *«Nella mia classe sono presenti anche 2 bambini certificati 104... per tutti la mancanza della relazione quotidiana con compagni e insegnanti e il venir meno di un rapporto educativo concreto (ancor prima che didattico) è stato molto problematico»*

> *«Durante la DaD con la mia collega abbiamo cercato di curare le relazioni giornaliere con gli alunni, ma necessariamente si è dovuto compiere delle scelte rispetto alle conoscenze da affrontare. Si è cercato poi di coinvolgere gli alunni con attività giocose, condivisione di materiali prodotti, quiz con premio di gruppo...»*

«Gli alunni L104 delle mie due classi sono stati seguiti individualmente, con una frequenza a giorni alterni, anche da insegnante di sostegno e/o assistente educatore. Ciò, durante il periodo di lezioni a distanza, ha permesso di lavorare oltre al consolidamento delle conoscenze, soprattutto al mantenimento della relazione con l'insegnante e, in parte, con i compagni»

«Per gli alunni certificati che ho seguito, il periodo di DaD è stato la cartina tornasole delle loro abilità e difficoltà. Ci si è resi conto che le difficoltà che in presenza si riusciva a sostenere, a distanza non sempre era possibile affrontare in modo adeguato. Questo ha comportato un aumento delle difficoltà ed ha fatto maturare l'esigenza di semplificare ulteriormente gli apprendimenti, causando un conseguente impoverimento nelle conoscenze degli alunni. In presenza, invece, si è sempre riusciti ad affrontare anche argomenti piuttosto complessi in modo semplice, proponendo attività che con le tecnologie non era possibile praticare. Con questo non si vuole "demonizzare" la DAD, ma (per la propria esperienza personale) si pensa non sia la via maggiormente funzionale per gli alunni con difficoltà di apprendimento medio-gravi»

«Come docenti abbiamo dovuto, in breve tempo, rivedere il nostro modo di fare didattica con gli alunni, anche se alcuni di noi certamente avevano già sperimentato azioni di didattica integrata nella loro pratica educativa e didattica (l'uso delle tecnologie a supporto della didattica è attivo da tempo) attraverso l'uso delle TIC. Chiaramente gli strumenti da soli non sono stati in grado di sostituire la pratica del fare scuola a cui eravamo abituati prima della DAD, quindi l'uso delle sole tecnologie nella didattica non ha portato grandi risultati, se non accompagnato dalla mediazione ad opera del docente nella relazione, nella comunicazione e nella ricerca di strategie personalizzate per ogni singolo alunno. E ancora vi è molto da fare… Come docenti abbiamo dovuto rivedere il metodo comunicativo, collaborativo, organizzativo e non solo educativo e didattico. L'ambiente di apprendimento, inteso come spazio fisico si è improvvisamente trasformato in ambiente virtuale, dove le vecchie regole hanno assunto una veste diversa, nei tempi, negli spazi e nelle risorse umane e materiali a nostra disposizione, per non parlare del coinvolgimento delle famiglie: complesso e "forzato". Tali aspetti hanno reso certamente più difficile il percorso dall'insegnamento/apprendimento degli alunni con BES, laddove il ruolo dell'insegnante facilitatore ha fatto la differenza»

«È stata un'occasione interessante per riflettere in merito alle strategie che ho utilizzato per includere i bambini Dsa e Bes, sia nella DaD che in presenza»

«La DaD ha ampliato il divario tra gli alunni con DSA e la classe a livello di apprendimento. Ciò è comprensibile in una fase di emergenza, ma ritengo sia necessaria una formazione adeguata in caso ci fosse nuovamente la necessità di insegnare a distanza»

«… Personalmente ho trovato l'esperienza della DaD molto utile per evidenziare delle caratteristiche dei bambini che in classe non ho notato. Per i bambini le difficoltà presenti in classe sono state le stesse che a distanza: in classe supportato dall'insegnante, a casa dal genitore»

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Appendice 2

Nella pratica educativa interna al progetto di ricerca-azione, le criticità e gli spunti di riflessione emersi, anche grazie al questionario, sono stati da guida per il gruppo di ricerca nella elaborazione, produzione e verifica "dell'efficacia sul campo" di materiali didattici che potessero rispondere, anche nelle diverse modalità (in presenza / a distanza) alle esigenze di inclusione e accessibilità degli apprendimenti.

A titolo esemplificativo riportiamo in questa Appendice le maggiori criticità riscontrate e che sono risultate di indirizzo per l'elaborazione e la strutturazione di alcune proposte didattiche e delle relative scelte metodologiche.

LA DAD EVIDENZIA UNA CADUTA NELLE PERFORMANCE ACCADEMICHE E DIFFICOLTÀ NEL MANTENIMENTO E NELLA GESTIONE DEGLI ASPETTI ESECUTIVO-ATTENTIVI PER TUTTI GLI ALUNNI E PIÙ SIGNIFICATIVAMENTE PER I BAMBINI CHE PRESENTANO DIFFICOLTÀ O DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO (AVVIO-MEMORIA DI LAVORO-ATTENZIONE SOSTENUTA-FLESSIBILITÀ).

Il fattore tempo ci è parsa la prima variabile da modificare.
Per questo si è intervenuti proponendo lezioni della durata massima di 30 minuti.
La proposta ha anche previsto la strutturazione temporale di ogni lezione (a prescindere dalle discipline):

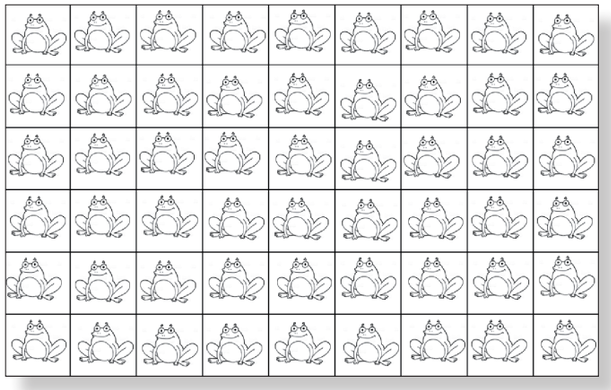
- 5 minuti iniziali, saluto ai bambini + gioco di attivazione utile a favorire il potenziamento dell'Avvio dell'Allerta Fasico anche, se possibile, coerente con la disciplina che si andrà ad affrontare successivamente;
- 20 minuti di impegno cognitivo;
- 5 minuti per dare indicazioni sulle attività da eseguire in autono- mia al termine della lezione.

Alla riduzione del tempo di esposizione abbiamo affiancato anche la riduzione del numero di alunni (5) per ogni sessione di "Lezione digitale" ritenendo che ciò potesse venire incontro alla necessità di focalizzare l'attenzione (Hoffman et al., 2011) per tutti i bambini, ma anche di favorire azioni di maggiore personalizzazione per gli alunni con difficoltà o disturbo dell'apprendimento.

Nell'esempio, un gioco di Attivazione utilizzato sia nelle lezioni DaD (sincrone) sia nelle lezioni in presenza:

- ogni bambino ha il suo foglio Ranocchie;
- si assegna un suono alle Ranocchie ed un suono al "resto fermo";
- una volta accertatisi che tutti i bambini abbiamo memorizzato i suoni/compiti, si dà la consegna del gioco:
  - » quando senti il suono/rana, cancella una ranocchia
  - » quando senti il suono/fermo, non fare nulla

Alla fine, si verificherà se il numero dei suoni corrisponderà al numero di ranocchie cancellate.



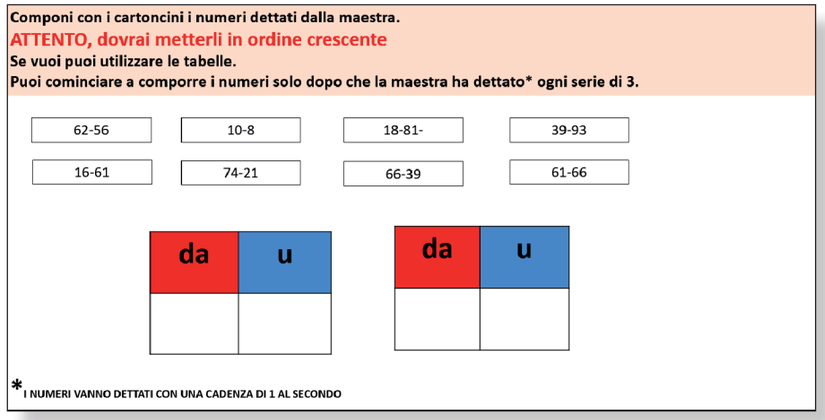
Questo tipo di attività è utilizzato prima delle lezioni (DaD e in presenza) e, nelle lezioni in presenza, anche dopo le pause didattiche (pausa merenda del mattino e pausa post-prandiale in orario pomeridiano). Tali attività favoriscono il potenziamento dell'Avvio e dell'Allerta Fasico (Petersen & Posner 2012; Benso 2018), l'attivazione delle aree DMN e quelle anteriori frontali (Fassbender, 2009), predisponendo alla successiva fase di richiesta di attivazione volontaria dell'Attenzione (Benso, 2018).

LA DAD EVIDENZIA LA NECESSITÀ DI MAGGIORE PERSONALIZZAZIONE.

Questa criticità è stata affrontata proponendo attività che, allo stesso tempo, integrassero la "potatura" di tutti gli elementi che potevano creare un sovraccarico cognitivo disfunzionale al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Engle, 2002; Sweller, 1991) con il coinvolgimento degli aspetti esecutivi in relazione con gli apprendimenti scolastici (Gathercole et al., 2004; Reiter et al., 2005).

Nell'esempio, un'attività per verificare la capacità di manipolare l'ordine crescente e decrescente, utilizzata sia nelle lezioni DaD (sincrone) sia nelle lezioni in presenza.

I bambini hanno a disposizione le tabelle e le tessere con i numeri da 0 a 9. L'insegnante detta due numeri. Solo dopo la dettatura i bambini potranno comporre i numeri e posizionarli nell'ordine crescente.



In questo caso le tabelle, per i bambini che mostrano difficoltà nella gestione del valore posizionale delle cifre, evitano la dispersione di risorse (Engle, 2002; Sweller, 1991), che potranno invece essere utilizzate per verificare l'obiettivo prescelto (ordine crescente-decrescente).

DEBOLE INTEGRAZIONE/INTERAZIONE TRA PERCORSI ABILITATIVI E PERCORSI SCOLASTICI.

Accogliendo la complessità insita nella tematica, ed anche le obiettive ed ulteriori criticità in tema di gestione degli alunni con difficoltà di apprendimento o DSA, derivanti dall'attuale stato emergenziale, proviamo comunque a trarre dai dati raccolti delle riflessioni.
Ogni contesto (scuola/sanità) esprime ed usufruisce di proprie professionalità, competenze e modalità di intervento; partendo da questo presupposto, ne deriva che, se è vero che gli insegnanti non debbano diventare neuroscienziati, tuttavia, è nostra ferma convinzione che le scoperte neuroscientifiche dovrebbero assumere una sempre maggiore rilevanza per chi si occupa di formazione dei docenti; d'altro canto, per le scienze cognitive sarebbe sicuramente "vantaggioso" raccogliere i dati dell'expertise dei docenti per indirizzare la produzione di ricerche e studi utili e fattivamente rilevanti per l'insegnamento (Geake, 2016). In tale sforzo interdisciplinare, i docenti potrebbero presentare le questioni educative contingenti che derivano dalla pratica didattica e che indirizzino un processo di ricerca-azione neuroscientifica, i cui risultati ritornino alla didattica per essere empiricamente sperimentati (Bruer,1994). Dunque, attraverso un dialogo simmetrico e a "doppio senso di marcia", le neuroscienze potrebbero supportare la scuola dando prove a sostegno delle "buone prassi" e la scuola potrebbe supportare le neuroscienze «sia fornendo dati comportamentali complementari, specialmente sugli scolari, sia proponendo nuove linee di indagine degne di essere perseguite» (Geake,2016); la teoria fornirebbe i modelli esplicativi delle questioni che emergono dalla pratica; la pratica, testando sul campo, nella classe, le proposte, fornirebbe alla teoria nuovi spunti di riflessione ed eventuali adattamenti dello stesso modello esplicativo.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Bibliografia

Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (Eds.). (2006). Working memory and neurodevelopmental disorders. Psychology Press.

Baddeley, A. (1992). Working memory. Science, 255(5044), 556-559.

Baddeley, A. (2007). Working Memory, Thought, and Action. New York, NY: Oxford University Press.

Benso, F., Clavarezza V., Caria A., & Chiorri C. (2013), Validazione di un modello multicomponenziale della lettura. Teorie utili alla prevenzione, allo screening e all'intervento nella dislessia evolutiva, *Dislessia,* 1, Erickson, Trento, pp. 39 -65.

Benso F. (2018). *Attenzione esecutiva, memoria e autoregolazione. Una riflessione neuroscientifica su funzionamento, assessment, (ri)abilitazione*. Firenze: Hogrefe.

Benso F., Santoro GM., & Ardu E. (in press) *Batteria MEA, Misura dell'Executive Attention*. Firenze: Hogrefe.

Berninger, V. W., & Corina, D. (1998). Making cognitive neuroscience educationally relevant: Creating bidirectional collaborations between educational psychology and cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review,* 10(3), 343-354.

Bernstein, J.H., & Waber, D.P. (2007). Executive capacites from a developmental perspective. In L. Meltzer (a cura di), *Executive function in education from theory to practice*, 39-54. New York: The Guilford Press.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663.

Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* New York, NY, 318(5855), 1387.

Bruer, J. T. (1994). Classroom problems, school culture, and cognitive research. na.

Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology,* 19(3), 273-293.

Cornoldi, C. (2000). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il mulino.

Cowan, N., Elliott, E. M., Saults, J. S., Morey, C. C., Mattox, S., Hismjatullina, A., & Conway, A. R. (2005). On the capacity of attention: Its estimation and its role in working memory and cognitive aptitudes. *Cognitive psychology,* 51(1), 42-100.

Csikszentmihalyi, M. (1996). The creative personality. *Psychology today*, 29(4), pp. 36-40.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science* (New York, NY), 318(5855), 1387.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science,* 333(6045), 959-964.

Duncan, J. (2001). An adaptive coding model of neural function in prefrontal cortex. *Nature reviews neuroscience,* 2(11), 820-829.

Engle, R. (2002). Dynamic conditional correlation: A simple class of multivariate generalized autoregressive conditional heteroskedasticity models. *Journal of Business & Economic Statistics,* 20(3), 339-350.

Fassbender, C., Zhang, H., Buzy, W. M., Cortes, C. R., Mizuiri, D., Beckett, L., & Schweitzer, J. B. (2009). A lack of default network suppression is linked to increased distractibility in ADHD. *Brain research*, 1273, pp. 114-128

Gathercole, S., & Alloway, T. P. (2008). Working memory and learning: A practical guide for teachers. Sage.

Gathercole S.E., Pickering S.J., Knight C., & Stegmann Z. (2004), Working memory skills and educational attainment: Evidence from National Curriculum Assessments at 7 and 14 years of age, *Applied Cognitive Psychology,* vol. 18, pp. 1-16.

Geake, J. G. (2016). *Il cervello a scuola: neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti.* Trento: Erickson.

Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.

Hofmann, W., Friese, M., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2011). Working memory and self-regulation, In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 204–225). Guilford Press.

Hocking, D. R., Fritsche, S., Farhat, H., Atkinson, A., Bendak, H., & Menant, J. (2020). Working memory is a core executive function supporting dual-task locomotor performance across childhood and adolescence. *Journal of experimental child psychology,* 197, 104869.

James, W. (1980). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.

Kahneman, D. (1973). *Attention and effort* (Vol. 1063). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Legge 8 Ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, G.U. N. 244 del 18 Ottobre 2010, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/10/18/244/sg/pdf

Lewis M.D., & Todd R.M. (2007), The self-regulation brain: Cortical-suncortical feedback and the development of intelligent action, *Cognitive Development,* vol. 22, pp. 406-430.

McCabe, D. P., Roediger III, H. L., McDaniel, M. A., Balota, D. A., & Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology,* 24(2), 222.

Meltzer, L. (Ed.). (2018). Executive function in education: From theory to practice. Guilford Publications.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), pp.49-100.

MIUR, 2019, I principali dati relativi agli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)-Anno Scolastico 2017/2018.

Moscovitch M., & Umiltà, C. (1990), Modularity and neuropsychology. In M. Schwartz (a cura di), *Modular process in Alzheimer disease,* Cambridge, MA, MIT Press.

MIUR, *Nota prot.388 Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, 17 marzo 2020.

Ogden, R. S., Wearden, J. H., & Montgomery, C. (2014). The differential contribution of executive functions to temporal generalisation, reproduction and verbal estimation. *Acta Psychologica,* 152, 84-94.

Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, 35, pp. 73-89.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology,* 45(4), 958.

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.

Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M., (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative,* Roma-Bari: Laterza.

Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure.* Cambridge University Press.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Sweller, J., & Chandler, P. (1991). Evidence for cognitive load theory. *Cognition and instruction*, 8(4), pp. 351-362.

Tang, Y. Y., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2012). Neural correlates of establishing, maintaining, and switching brain states. *Trends in cognitive sciences*, 16(6), pp. 330-337.

Veneroso, M. C., Di Somma, A., Soria, M., Ardu, E., & Benso, F. (2016). Dalla teoria alla pratica: un progetto di didattica integrata. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), pp. 123-133.

Wang, S., & Gathercole, S. E. (2013). Working memory deficits in children with reading difficulties: Memory span and dual task coordination. *Journal of experimental child psychology,* 115(1), 188-197.

Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental neuropsychology,* 7(2), 131-149.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12204

In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni

Remote education with recent immigrant pupils: practices, solutions, relations

Zoran Lapov[1]

Sintesi

L'introduzione della DaD nel primo ciclo d'istruzione come soluzione didattica d'emergenza nel contesto della pandemia da Covid-19 è un argomento inedito e poco esplorato: sullo sfondo di un'esperienza interculturale maturata a Firenze, i contenuti a seguire si immergono nelle dinamiche dell'azione didattica a distanza con alunni di recente immigrazione per approdare ai risvolti verificatisi sul piano relazionale. L'articolo attinge ai risultati di uno studio empirico, sorretto dai metodi della ricerca partecipata e qualitativa: oltre a delineare l'osservato, l'intento è quello di offrire un apporto alla riflessione pedagogica sui processi formativi in contesti d'emergenza e alla modellizzazione dei rispettivi paradigmi operativi.

Parole chiave: Soluzioni didattiche d'emergenza; Alunni d'origine immigrata; Relazioni in DaD; Mediazione; Prospettiva interculturale.

Abstract

The introduction of remote education in primary and lower secondary schools as an emergency teaching and learning solution in the context of the Covid-19 pandemic is an unprecedented and little-explored topic: against the background of an intercultural experience developed in Florence, the following content delves into the dynamics of remote education with recent immigrant pupils to shed light on its relational implications. This paper builds upon the results of an empirical study, supported by participatory and qualitative research methods: while outlining the experience observed, it aims to contribute to pedagogical reflections on educational processes in emergency contexts, and to the production of relevant operational models.

Keywords: Emergency education solutions; Pupils with a migrant background; Relations in remote education; Mediation; Intercultural perspective.

1. Università degli Studi di Firenze, kham_lapov@yahoo.com

1. Contestualizzazione generale

Il giorno 4 marzo 2020 è stato emanato, in linea con le indicazioni formulate dal Comitato tecnico-scientifico, il Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri (DPCM 4 marzo 2020) recante misure urgenti in materia di contenimento dell'epidemia da Covid-19 e di gestione della derivante emergenza sanitaria. È stato, quindi, questo atto a inaugurare la stagione del distanziamento sociale generalizzato, quale provvedimento indotto dall'emergenza. Nello specifico, il Decreto includeva, tra le altre, l'ordinanza che disponeva la chiusura delle istituzioni scolastiche ed educative di ogni ordine e grado sull'intero territorio nazionale: all'atto pratico, tale disposizione - coniugata con poco tempo per poter organizzare poche risorse, peraltro mai pensate per essere usate ai fini di interventi risolutivi in una dinamica talmente nuova, complessa e di portata internazionale - si è tradotta nella sospensione delle attività didattiche in presenza, culminando per contro nell'adozione della didattica a distanza (DaD), anch'essa generalizzata nella sua valenza di soluzione metodologico-operativa d'emergenza.

Immesse in una cornice emergenziale, le dette circostanze chiamano in causa la pedagogia dell'emergenza (Isidori, 2011; Isidori & Vaccarelli, 2013): un ramo emergente delle scienze pedagogiche che, tuttora in fase di elaborazione, invoca la necessità di strutturarsi e consolidarsi come disciplina (Isidori, 2010; Vaccarelli, 2014; 2017). A prescindere dal suo status epistemologico, la pedagogia dell'emergenza si è dedicata finora ai processi formativi e alle soluzioni didattiche in relazione alle questioni di carattere socio-esistenziale, ovvero alle ripercussioni che esse esercitano sulla vita quotidiana delle persone e delle comunità, suscitate, in questa loro configurazione, da disastri naturali, conflitti armati, violenze, disagio giovanile, migrazioni forzate, e altre circostanze paragonabili. Accomunate dalla loro natura di matrice emergenziale e dai rischi di vario genere che ne possano conseguire a cominciare da quello di mancanza di sicurezza, sono altresì situazioni contestualizzate nel tempo e nello spazio, riconducibili cioè a determinati momenti e luoghi del loro manifestarsi. Siffatta caratterizzazione agevola i soggetti coinvolti a indirizzare, pur nella loro estrema complessità, i processi decisionali e le strategie gestionali e di intervento, rendendo le condizioni di emergenza maggiormente circoscrivibili anche in termini della loro osservabilità e progettualità pedagogica.

Questa volta ci troviamo, invece, di fronte a un evento globalmente diffuso, la cui fisionomia fenomenologica, dipendente da un *organismo* «microscopico, globale, inatteso, adattativo, letale» (Mariani, 2020, p. 5), è definita da tempi e spazi che si estendono su tutti i meridiani, sfumatura che aiuta ad accrescere il suo potenziale epidemico e i concomitanti rischi per la salute umana: ne consegue che la sua sconfitta dipende dalla scoperta di un rimedio concreto - un vaccino. Nel frattempo, è d'obbligo osservare responsabilmente le misure di prevenzione e contenimento del contagio da Covid-19.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Conformemente, le istituzioni scolastiche ed educative, all'interno dei rispettivi sistemi d'istruzione, fanno riferimento alle indicazioni ministeriali e alle prescrizioni operative elaborate dagli appositi comitati tecnico-scientifici, *in primis* quello dell'area sanitaria, intrecciandovi - laddove fattibile - spunti della propria inventiva pedagogica.

2. Verso un inquadramento teorico

Tra decreti, rilevazioni demo-sanitarie e dibattiti politici, si è dovuto aspettare l'estate del 2020 per poter intravedere i primissimi sforzi di inquadrare in un discorso pedagogico i provvedimenti operativi dettati dall'emergenza sanitaria, con focus sulla chiusura delle scuole e di altre istituzioni educative, sulla sospensione delle attività in presenza e sulla conseguente adozione della didattica a distanza (DaD) (Cambi, 2020; Girelli, 2020; Girelli & Arici, 2020; Gotor & Chiocca, 2020; Ranieri *et al.*, 2020). Vieppiù contestualizzati nell'esperienza della pandemia, i pochi lavori finora pubblicati e altri che usciranno nei prossimi mesi sulle riviste scientifiche stanno aprendo nuove piste di ricerca verso un campo di studio pedagogico tutto da scoprire.

In attesa di ulteriori sollecitazioni teoriche e approfondimenti metodologici sul tema, un importante contributo sono state le "cronache" dalla DaD, curate da insegnanti, dirigenti scolastici, educatori (ad es. APEI, Associazione Pedagogisti Educatori Italiani), ONG (ad es. Associazione 21 luglio, 2020) e altri gruppi di interesse pedagogico e sociale, i quali hanno condiviso sui propri siti web le esperienze (interventi, progetti, dati, ecc.), tra cui quelle didattiche, succedutesi nei mesi primaverili del 2020, integrandone la narrazione con una nutrita riflessione. L'assortimento delle fonti conoscitive sulla prima fase dell'emergenza si completa con la rassegna stampa, anch'essa in modalità online, i cui autori hanno cooperato all'opera di diffusione delle informazioni sulla situazione sanitaria, economica e sociale, in generale, e su quella scolastica, in particolare. Quanto al livello sovranazionale, si sono mosse le organizzazioni internazionali, anzitutto l'UNESCO (UNESCO, 2020a, b, c, d, e), l'UNICEF (UNICEF, 2020; UNESCO, UNICEF, World Bank & World Food Programme, 2020) e la Commissione europea (European Commission, 2020), redigendo una serie di rapporti, raccomandazioni e linee guida in risposta all'argomento.

Alla luce di questa congiuntura senza precedenti, l'attenzione della ricerca pedagogica è stata concentrata sulle implicazioni fattuali e simboliche, tangibili e intangibili, ingenerate da questo evento nei sistemi d'istruzione rispetto all'uso didattico di nuove tecnologie, allo svolgimento di attività didattiche in sicurezza, anzitutto quella sanitaria, e alle questioni di natura sociale e culturale alimentate dalle misure messe in atto a partire da quelle scaturite dal connubio tra la chiusura delle scuole e il distanziamento sociale. Malgrado la sua entità planetaria, l'avvento della pandemia ha prodotto, per ora, esigui risultati sul fronte dello scambio di strategie, pratiche e politiche educative tra istituzioni, gruppi di lavoro e singoli soggetti, tantomeno in pro-

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

spettiva internazionale. Anzi, si osserva una certa frammentarietà operativa anche entro i confini delle singole nazioni, l'Italia compresa, fatto dovuto al carattere emergenziale del fenomeno e all'impatto differente della pandemia in territori differenti.

Ebbene, si evidenzia la necessità di un'operazione di raccolta e analisi dei resoconti di esperienze concrete che, corroborati da risultanti riflessioni e paradigmi, consentano di procedere verso una modellizzazione pedagogica del lavoro svolto nel periodo segnato dall'emergenza: significa, in primo luogo, mettere a sistema le potenzialità, ovvero quell'insieme di risorse, strategie, competenze, soluzioni e pratiche che sono state adottate dal personale docente ed educativo per affrontare la didattica a distanza, senza tacere sulle criticità emerse propagandando l'idea di un suo uso pronto, comodo e indiscriminato e di una sua utilità incondizionata (Williamson *et al.*, 2020); in secondo, costruire modelli operativi e metodologici alternativi e sostenibili (Aime, 2020; Pona, 2020) da investire in futuro, a cominciare dall'anno scolastico 2020-21 appena avviato, nonché marcato da incertezze, con lo scopo di salvaguardare la continuità formativa e prevenire gli incombenti rischi di disparità educativa e dispersione scolastica (Ranieri *et al.*, 2019).

3. Impianto metodologico

Contemplando le funzioni che la DaD è andata a ricoprire nella scuola italiana, il presente scritto nasce dall'esigenza di documentare un'esperienza didattica maturata a Firenze nel corso dell'attuale emergenza sanitaria (marzo-giugno e inizio settembre 2020) e dalla volontà di offrire un apporto alla ricerca pedagogica sui processi formativi in contesti di emergenza e post-emergenza (Isidori & Vaccarelli, 2012) e alla modellizzazione delle relative strategie operative (Pona, 2020; Raffaghelli & Richieri, 2010). Strutturato sotto forma di testimonianza del lavoro a distanza con alunni d'origine immigrata (età 7-14), specie se di recente arrivo, questo studio pone l'accento sulla DaD e sulle relazioni sociali, educative e interculturali che si sono instaurate in concomitanza con l'introduzione di questa soluzione didattica d'emergenza nel primo ciclo d'istruzione (Ranieri *et al.*, 2020; Ranieri, 2020; Boca *et al.*, 2009; Maher, 2014; Potestio, 2013).

Trattandosi di un argomento inedito e poco esplorato, i contenuti a seguire sono principalmente il frutto di un lavoro sul campo. Vista la recente storia del fenomeno studiato, il corpo dei dati primari si completa in misura minore con le nozioni attualmente disponibili nelle fonti bibliografiche di riferimento (letteratura scientifica, riviste online, rassegna stampa, ecc.).

Al fine di conseguire gli obiettivi di ricerca prefissati, l'articolo attinge ai risultati di uno studio empirico che si avvale - in una prospettiva interdisciplinare tra pedagogia interculturale[2], etnografia della scuola[3] e antropologia dell'educazione[4] - dei modelli, approcci e strumenti di ricerca provenienti da due assetti metodologici:

- quello della ***ricerca(azione) partecipata*** (Barbier, 2007 [1996]; Nigris, 1998; Rapoport, 1970), definita dal coinvolgimento del ricercatore nelle azioni volte al contesto d'indagine; orientato ad agevolare i coinvolti nell'operare cambiamenti, con particolar riferimento ai processi di inclusione scolastica e continuità educativa, il presente paradigma metodologico si richiama all'insieme di significati e valori, importati in un campo educativo dal trinomio esperienza-apprendimento-trasformazione (Dewey, 2014 [1938]; Mezirow, 1991; 2003);
- quello della ***ricerca qualitativa*** (Khan, 2014; LeCompte *et al.*, 1992; Mantovani, 1998), a carattere narrativo-descrittivo, tipica come tale di ogni percorso esplorativo nella sfera delle scienze umane, che si compone in campo educativo di diverse *micro-pedagogie* (Demetrio, 1992) o *micro-narrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007).

In questa sede, i due filoni metodologici poggiano sulla partecipazione diretta quale metodo d'indagine, laddove l'osservazione partecipante (Braga & Tosi, 1998, pp. 84-88; Postic & De Ketele, 1993), assieme alle conversazioni e interazioni spontanee (Feldman, 1999; Swain & Spire, 2020), costituiscono i principali strumenti di rilevazione funzionali alla lettura e alla valutazione dei dati emersi. Lo studio di caso in chiave etnografica (fotografia della realtà e delle rispettive percezioni) e l'approccio narrativo (analisi del testo/racconto/narrato) (Khan, 2014, p. 226) rappresentano, infine, i metodi qualitativi maggiormente utilizzati per l'analisi dei dati.

La vicenda ivi narrata è stata osservata, per la maggior parte dell'indagine, nell'ambito dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 di Firenze. In parallelo, la ricerca si è affacciata su diversi scenari scolastici, in particolare sulle attività portate avanti durante la chiusura dal corpo docente degli Istituti Comprensivi "G. Pieraccini" e "Centro Storico-Pestalozzi", situati nel Quartiere 1 della città di Firenze che, al pari di altre scuole pubbliche del primo ciclo, ospitano i servizi dei Centri di alfabetizzazione. In questo contesto, l'impiego della suddetta impostazione metodologica è stato possibile grazie all'opportunità di immergersi nei paesaggi pedagogici della realtà studiata, ripartiti essenzialmente in tre aree d'azione, quali:

- l'esercizio della DaD con alunni di recente immigrazione (ossia: arrivati di recente o nati da genitori immigrati di recente arrivo) frequentanti le scuole primarie e secondarie di primo grado;
- le riunioni d'équipe e le sessioni di programmazione didattica, realizzate presso i Centri di alfabetizzazione di Firenze;
- la comunicazione telematica con due specifiche tipologie di comunità professionali, formate da docenti-facilitatori linguistici dei Centri di alfabetizzazione e docenti curricolari delle scuole di afferenza.

Prestandosi all'interazione con i fruitori della DaD e, quindi, a un confronto denso di riflessioni e suggerimenti, queste occasioni d'incontro, seppur distanziato, hanno permesso di raccogliere informazioni, acquisire nuove conoscenze e mettere a fuoco ele-

2. Per approfondimenti si rinvia a: Cambi (2001); Demetrio & Favaro (2002); Fiorucci (2008; 2015); Lapov (2018; 2019); Pinto Minerva (2002).
3. Per approfondimenti si rinvia a: Gobbo & Gomes (2003); Mills & Morton (2013); Spindler (1987); Watson-Gegeo (1997).
4. Per approfondimenti si rinvia a: Hodges (2011); Spindler (1963).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

menti utili a una più profonda comprensione del fenomeno sottoposto all'osservazione.

4. Campo d'indagine

Secondo gli ultimi dati disponibili, «nell'anno scolastico 2018/2019 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.580.000 studenti di cui [857.729 (10% del totale)] di cittadinanza non italiana» (MIUR, 2020, p. 8). Con 22.311 presenze, la Provincia di Firenze si posizionava nel medesimo anno scolastico tra le prime 10 per numero di alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti), aggiudicandosi il 6° posto su scala nazionale (*ibidem*, pp. 16-17).

Volendo ottimizzare i processi di inclusione scolastica e sociale dei minori d'origine immigrata, il Comune di Firenze ha valutato indispensabile, a partire dall'anno scolastico 2000-01, la predisposizione di un servizio di alfabetizzazione in italiano L2. Oltre all'intesa stipulata tra l'Assessorato alla Pubblica istruzione del Comune di Firenze e la Direzione Regionale per la Toscana, il progetto è stato sostenuto dai Consigli di Quartiere, da dirigenti scolastici e insegnanti, dalla Biblioteca di Documentazione Pedagogica e da varie associazioni e cooperative attive in città: come risultato dell'iniziativa è stata istituita la Rete dei Centri di alfabetizzazione in L2, quali Gandhi, Giufà e Ulysse.

Nei suoi vent'anni di vita, la Rete dei Centri ha mantenuto l'obiettivo centrale del proprio essere, che è quello di favorire il diritto allo studio per tutti con lo scopo di contribuire alla coesione sociale e alla formazione di una cittadinanza attiva e consapevole (Comune di Firenze, *Educazione*, sito; DIDAweb, sito). In quest'ottica, il servizio si rivolge al primo ciclo d'istruzione pubblica, ovvero a tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado sul territorio fiorentino, nonché, da due anni, ad alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, coprendo così l'insieme dei percorsi d'istruzione obbligatoria.

Il fulcro del progetto sono i laboratori di italiano L2 che accompagnano gli itinerari formativi della popolazione scolastica d'origine immigrata dalla prima alfabetizzazione all'autonomia linguistica. Oltre ai laboratori linguistici, l'offerta dei Centri, incardinata su una visione pedagogica interculturale che contempla ampio uso delle pratiche di interazione e scambio di conoscenze, si dirama attraverso un sistema di servizi volti a supportare: l'accoglienza di alunni neoarrivati, la facilitazione del loro inserimento linguistico, il sostegno allo studio e all'apprendimento, il mantenimento della lingua d'origine, la didattica interculturale a classi intere organizzata con docenti curricolari e la mediazione linguistico-culturale finalizzata a promuovere una più proficua comunicazione tra scuola e famiglia. In base alla disponibilità dei fondi e progetti supplementari, il ventaglio operativo dei Centri si integra con ulteriori percorsi interculturali e glottodidattici, destinati a vari collettivi di utenti d'origine immigrata (alunni, minori non accompagnati, donne, ecc.) e orientati a consolidare i processi di inclusione scolastica e coesione sociale.

La gamma dei servizi erogati dai Centri si suddivide in quattro aree principali, quali:

1. *glottodidattica - laboratori di italiano L2*: corsi durante l'anno scolastico, sostegno allo studio, preparazione all'esame finale della scuola secondaria di primo grado, laboratori extrascolastici (es. pre-scuola a settembre e post-scuola a giugno), ecc.;
2. *corsi di lingua interculturali*: attività in gruppi/classi bilingui o plurilingui, laboratori di mantenimento della lingua d'origine L1, corsi di lingue dell'immigrazione, ecc.;
3. *laboratori interculturali a classe intera*: interazione e scambio socioculturale, inclusione delle diversità, valorizzazione del plurilinguismo, accoglienza di alunni neoarrivati d'origine immigrata, ecc.;
4. *mediazione linguistico-culturale*: il coinvolgimento dei mediatori è previsto nei contesti di relazione scuola-famiglia, relazione con docenti curricolari, accoglienza di alunni neoarrivati d'origine immigrata, didattica, mantenimento della lingua d'origine L1, traduzione e sportello informativo presso la scuola.

Nel panorama nazionale, l'operato dei Centri di alfabetizzazione si è meritato un posto nella mappatura dei centri interculturali (Favaro & Luatti, 2008) e il titolo di un servizio d'eccellenza, definito dal Sottosegretario alla pubblica istruzione (2006-08), Letizia De Torre, come «il primo esempio italiano di un percorso di accoglienza e di inclusione degli alunni stranieri» (DIDAweb, sito). Da frutto di buone pratiche di accoglienza, inserimento linguistico, educazione interculturale e mediazione linguistico-culturale, tale riconoscimento è stato determinato tanto dal complesso delle finalità del servizio, quanto da personale qualificato incaricato del loro concretamento (corpo docente-facilitatori linguistici in italiano L2, docenti bilingui, docenti madrelingua/L1, mediatori, coordinamento pedagogico). O nelle parole dell'assessore alla pubblica istruzione di Firenze dal 1999 al 2009, Daniela Lastri, una delle principali promotrici del progetto: «Il servizio [dei Centri], unico in Italia per dimensione e qualità, si decentra in sedi scolastiche e ha l'obbiettivo di consentire il migliore apprendimento dell'italiano come seconda lingua […]. Si tratta di una delle iniziative più innovative e di particolare valore didattico ed educativo, condotte da un team di esperti che lavora a stretto contatto con gli insegnanti» (Daniela Lastri, sito).

Entrando nel dettaglio del servizio, gli ultimi dati aggiornati a giugno 2019 informano che, nell'anno scolastico 2018-19, i laboratori di italiano L2 hanno ospitato 1.166 alunni di 53 nazionalità diverse (Comune di Firenze, 2019). Infatti, svolte in piccoli gruppi plurilingui (se possibile, massimo 8 alunni alla volta), le attività proposte dai Centri hanno visto studiare insieme bambini appartenenti a varie comunità - cinesi, albanesi, marocchini, bangladesi, filippini, peruviani, romeni, rom, pakistani, indiani, srilankesi, tra i più rappresentati, e parlanti una varietà di lingue - cinese, albanese, arabo, bengalese, tagalog, spagnolo, romeno, romané, urdu, panjabi, hindi, singalese, e via discorrendo.

Con il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria da Covid-19, i Centri, al pari di altri servizi educativi e scolastici, non erano dota-

ti di strumenti che permettessero loro di far fronte a questa evenienza del tutto imprevedibile. La carenza di tempo da dedicare a una preparazione mirata ha dettato i ritmi di una programmazione didattica che, pur avendo mantenuto il ruolo di strumento operativo di base, veniva sviluppata gradualmente in funzione dell'evolversi delle circostanze. D'altro canto, non esistevano percorsi di formazione cui affidarsi per eventuali aggiornamenti sulle competenze specifiche da mettere in campo. In effetti, al di là della disponibilità delle risorse umane, materiali e didattiche, il contributo scientifico sul fenomeno e sulle relative strategie operative non era pronto a marzo e nemmeno nei mesi successivi segnati dalla DaD: come già accennato, occorreva aspettare il mese di maggio, o meglio giugno 2020, per poter sfogliare primissimi articoli che fornivano suggerimenti metodologico-operativi da adottare nel lavoro educativo in questa particolare forma di emergenza. In poche parole: per la prima fase era già tardi.

Significa che, mentre seguivano le indicazioni e le linee guida predisposte dal Ministero nel rispetto delle norme vigenti, i Centri di alfabetizzazione di Firenze si sono organizzati pressappoco da soli ricorrendo alle risorse preesistenti, adattate alle nuove condizioni di lavoro attraverso una programmazione realizzata in sinergia, per quanto possibile, con le scuole di riferimento e in collaborazione con le famiglie degli alunni presi in carico.

5. DaD 2020 come strategia e soluzione didattica d'emergenza

Strategia e *soluzione*, concetti interdipendenti che si incontrano e interagiscono sul piano dei loro intrinseci propositi: come tali, uno porta all'altro avvalendosi del proprio potenziale progettuale, metodologico, per non dire "strategico", laddove l'altro, se ben investito, arriva a costituire la conseguenza "risolutiva" del primo.

L'esigenza di ottenere risultati appaganti per tutti in campo educativo richiama l'attenzione sulla necessità di costruire percorsi sostenibili (Aime, 2020), quali *soluzioni* plausibili poiché capaci di garantire una proficua inclusione scolastica, fortemente subordinata alla continuità didattica: ne consegue che il concetto di soluzione deve coniugarsi con quello di strategia che esige, invece, un processo di elaborazione per poter raggiungere la sua configurazione finale sotto forma di un prodotto cognitivo, di una manovra pronta ad attivarsi per potenziare le prospettive di riuscita (Lapov & Campani, 2017, p. 83). L'impiego originario della voce *strategia*, di etimo greco e dal significato di "comando dell'esercito", è stato progressivamente allargato ad altre sfere di pianificazione strategica, con particolare peso nel settore della politica, dell'economia e dello sport. Il concetto, pertanto, racchiude sia il proposito di conseguire i propri obiettivi con successo (*piano*), sia la competenza di pianificare questa operazione in relazione alle circostanze (*metodo*). Approdato alla realtà di scienze sociali, il termine si è colorato di varie sfumature di carattere sociologico (Crow, 1989). Assorbiti in questa loro caratterizzazione dalle discipline umanistiche, i concetti di strategia e soluzione - nell'intimo delle loro implicazioni più essenziali di piano e metodo - sono entrati altresì a far parte del lessico delle scienze pedagogiche.

Rapportando questa fusione concettuale ai contesti di emergenza, è facile evincere come la buona volontà non è sufficiente per orientarsi nella varietà di situazioni che si possono verificare in una circostanza inedita, come quella causata dall'espansione del Covid-19. Alla luce delle condizioni emergenziali, con le quali il personale docente e dirigente ha dovuto misurarsi nel periodo della chiusura delle scuole, tanto la strategia quanto la soluzione si sono rivelate meccanismi determinanti per la valutazione delle modalità d'azione più idonee da adottare nel tentativo di far continuare il loro progetto pedagogico in modo costruttivo.

Questa illustrazione ci introduce alle domande che stanno alla base di questo lavoro, quali:

- È possibile definire la DaD una strategia e una soluzione funzionali ai fini dell'attività didattica nel primo ciclo d'istruzione e, nel caso di risposta affermativa, perché?
- In quanto tale, come può essere usata la DaD per raggiungere altri traguardi pedagogici, ossia come strategia e soluzione relazionale nell'interazione con i beneficiari (es. alunni d'origine immigrata) e con altri soggetti coinvolti nei processi educativi (es. famiglie immigrate)?

La situazione epidemiologica e le condizioni contingenti hanno portato alla disposizione del distanziamento sociale, quale misura di sicurezza che si è tradotta in campo educativo nella chiusura generalizzata delle scuole e in un numero imponente di minori in età scolastica - oltre 8 milioni in Italia - rimasti a casa (UNICEF, 2020). A fronte di questo scenario, tanto complesso quanto inconsueto, è stato imperativo escogitare strategie e soluzioni operative che potessero assicurare la continuità didattica ed educativa in sicurezza: si osserva, al riguardo, come la DaD ha avuto il sopravvento nel mondo della scuola su altre potenzialità operative, mantenendosi nella realtà italiana in questa sua funzione, di fatto assolutizzata, fino alla conclusione dell'anno scolastico 2019-20.

Qui lo scopo non è quello di analizzare tale scelta operativa, né di discuterne eventuali alternative: nondimeno, uno sguardo retrospettivo permette di evincere come, nelle ore in cui veniva decretata la chiusura delle scuole e la sospensione dell'attività didattica in presenza, non sussistessero altre risorse cui ricorrere. Calcolato questo presupposto, la DaD, condotta dai Centri di alfabetizzazione in raccordo con le scuole, si è dimostrata, nel duplice ruolo di strategia e soluzione didattica, un valido strumento d'emergenza, atto a garantire alla popolazione scolastica la continuità educativa, nonché un prezioso supporto alle famiglie immigrate. Ammettendo che il suo impiego sia giustificato da condizioni emergenziali, sono in diversi a convenire che tale modalità dovrebbe essere destinata a un uso limitato e, semmai, combinato con altri strumenti di lavoro, per arrivare infine

al superamento della sua applicazione pratica, impresa che al momento appare difficilmente immaginabile nella sua forma definitiva per due motivi: primo, l'inarrestabile avanzata delle nuove tecnologie ha trovato, oramai da qualche decennio, un ampio uso in tutte le sfere della quotidianità umana, compresa quella scolastica; secondo, l'emergenza sanitaria da Covid-19, che ha altrettanto pervaso tutti i campi della vita umana, è tuttora in atto.

Una volta contestualizzata nel ventaglio dell'offerta metodologico-operativa della scuola italiana, la DaD ha comportato implicazioni diverse in condizioni e ambiti diversi. Entrando nel merito della questione, si rileva come nel caso del primo ciclo d'istruzione, per non dire nel lavoro con i bambini "piccoli", la DaD non ha raffigurato uno strumento didattico d'uso comune né diffuso, a differenza di quanto riscontrabile rispetto al suo utilizzo in altri contesti formativi che, a partire dalla scuola secondaria, progressivamente aumenta per diventare parte integrante del bagaglio didattico a livello d'istruzione superiore. Tale constatazione ci inizia alla consapevolezza che la DaD, mentre si propone come risorsa operativa in ambito scolastico (Maher, 2014), presenta diverse sfide sul piano pedagogico-educativo con particolar riferimento alla dimensione relazionale (Ranieri, 2020) che si è vista costretta ad abbracciare una serie di adattamenti su diversi livelli.

La situazione diventa ulteriormente complessa laddove la DaD trovi un suo investimento nella didattica con alunni immigrati di recente arrivo. Nella realtà fiorentina, il contributo fornito dai Centri di alfabetizzazione è stato fondamentale in questa operazione d'emergenza, soprattutto per il segmento che riguardava, da un lato, la gestione dei contatti e delle attività didattiche volte alla popolazione scolastica di recente immigrazione e, dall'altro, la comunicazione con le rispettive famiglie: tutto realizzato a distanza e in poco tempo.

6. In DaD con alunni di recente immigrazione: quali servizi e con quali metodi?

Come ribadito a più riprese, la didattica a distanza (DaD) ha avuto un'ampia affermazione come soluzione didattica d'emergenza nel contesto della pandemia da Covid-19. La nuova ambientazione tecnologica, nonché didattica, sociale e relazionale, ha importato diverse sfide nella quotidianità degli attori sociali coinvolti: toccati in prima persona dalla condizione, i professionisti dell'educazione hanno dovuto mettere alla prova le proprie competenze per fronteggiare i rischi di disparità educativa, dispersione scolastica ed esclusione di soggetti più vulnerabili dai processi formativi; in parafrasi, ciò presupponeva conquistare la sostenibilità della DaD (Maher, 2014; Raffaghelli & Richieri, 2010; Ranieri *et al.*, 2020) con la quale si trovavano a convivere al fine di superare potenziali ostacoli che ostruiscono la strada verso il traguardo, quale la continuità educativa per tutti.

Interessato all'operato dei Centri di alfabetizzazione di Firenze in tale circostanza, il presente paragrafo si apre con le seguenti domande:

- Quali segmenti dell'offerta formativa dei Centri sono stati preservati per garantire la continuità educativa alla popolazione scolastica di recente immigrazione frequentante la scuola primaria e secondaria di primo grado?
- Con quali approcci metodologici sono stati erogati i servizi?
- Come è stata impiegata la DaD per rispondere ai bisogni specifici dell'utenza?

Per fornire risposte, occorre partire dall'ultimo quesito. I bisogni specifici delle alunne e degli alunni immigrati di recente arrivo si trovano ricompresi in due processi, quali banchi di prova per orientare il loro benessere in emigrazione: l'inserimento linguistico-culturale e l'ambientamento socio-relazionale. Ambo le situazioni si configurano come azioni di minuzioso ricucimento e ristrutturazione delle condizioni che consentono di innescare i percorsi di socializzazione, funzionali all'immissione dei giovani immigrati nel nuovo tessuto socioculturale e scolastico. In linea di massima, la scuola italiana presta in questo senso una disponibilità generale, espressa mediante le direttive ministeriali che invitano ad abbracciare la prospettiva interculturale nel promuovere l'esercizio del diritto allo studio e delle opportunità formative per tutti (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014, spec. pp. 4-7). Le indicazioni fornite nei documenti ministeriali e nella relativa letteratura pedagogica hanno trovato un terreno fertile in numerosi contesti, specie quelli di impatto locale: tra questi, anche l'esperienza dei Centri di alfabetizzazione che - partendo dai bisogni linguistici per agganciare quelli di natura culturale, sociale e relazionale - si impegna a trasferirne i contenuti nelle scuole fiorentine.

In un'ottica meramente operativa, l'implementazione della DaD ha postulato una sequenza di passaggi pratici di natura tecnica prima di essere pronta a servire la causa della continuità formativa nel contesto dell'attuale emergenza sanitaria: si è trattato anzitutto di recuperare i contatti, questa volta distanziati, con famiglie e alunni, di provvedere alla fornitura di dispositivi elettronici ove risultassero mancanti e di stabilire la connessione ad internet mediante apposite piattaforme digitali o altri strumenti predisposti dalle istituzioni scolastiche.

Spostando l'attenzione sul piano metodologico-organizzativo, è doveroso constatare come la DaD ha rappresentato un'assoluta novità per il lavoro dei Centri di alfabetizzazione dal momento che la loro offerta professionale non ha mai fatto affidamento sulla distanza, bensì sulla presenza, sulla prossimità e sulla partecipazione diretta, non mediata, insistendo su stretto contatto con l'utenza e con altri attori sociali e professionali coinvolti. Da questo punto di vista, il quadro metodologico è stato invertito, donde le strategie comunicative e operative nella loro totalità sono confluite in un'offerta di servizi filtrati dall'uso didattico di nuove tecnologie che, mentre costringono alla distanza, riducono il contatto diretto e inducono a rimodellare le relazioni. Significa, in sintesi, che l'interazione fra le figure professionali - docenti-facilitatori linguistici, coordinatrici pedagogiche dei Centri, mediatori linguistico-culturali, insegnanti curricolari, dirigenti scolastici, referenti delle scuole, ecc. - si è servita delle forme

di comunicazione a distanza. La medesima condizione ha investito il versante organizzativo, nel senso che le attività - dalle riunioni d'équipe alla programmazione didattica, dalla coordinazione dei contenuti e degli orari al mantenimento della motivazione allo studio e della frequenza da parte degli alunni - sono state tutte condotte a distanza, da "casa", e in continua condivisione online.

Parimenti, i canali di comunicazione telematica (internet, telefono, chat, ecc.) sono stati usati come strumento di interazione con le famiglie allo scopo di contattare gli alunni, informare i genitori delle modalità di lavoro che si andavano predisponendo in vista di attività didattica a distanza e di organizzare, in caso di necessità, interventi di mediazione linguistico-culturale.

Come di consueto, i laboratori linguistici e di studio sono stati erogati in piccoli gruppi, strutturati dai docenti facilitatori dei Centri in collaborazione con i docenti curricolari referenti delle scuole in base alla valutazione del livello di competenza linguistica in italiano L2 degli alunni, abbinato al corrispondente ciclo d'istruzione. Altra formula, meno frequente, consisteva in percorsi individuali, programmati sulla base dell'appartenenza linguistica con supporto di mediatori linguistico-culturali, nonché docenti bilingui. A prescindere dalla loro organizzazione interna (in gruppo o individuale), le attività laboratoriali venivano realizzate, come previsto, collegandosi online sull'apposita piattaforma DaD della scuola di afferenza. Per quanto riguarda l'assortimento del materiale didattico, esso è stato in parte ripreso dai repertori già disponibili in formato elettronico, in parte creato *ex novo* nei mesi della chiusura in funzione di un loro uso didattico a distanza: una volta predisposti, i materiali sono stati utilizzati durante le lezioni in modalità DaD e - qualora ritenuto opportuno (es. materiali integrativi, letture, compiti, approfondimenti, ricerche, ecc.) - condivisi con gli alunni tramite i contatti e-mail o telefonici dei loro genitori. Considerate le strumentalità possedute dall'utenza, da un lato, e le condizioni originate dalla nuova modalità operativa, quale la DaD 2020, dall'altro, i contenuti selezionati e proposti sono stati ulteriormente semplificati nel caso in cui tale operazione si rendesse determinante per l'apprendimento. Con gli alunni di livello linguistico avanzato si è proceduto, invece, combinando la glottodidattica con i contenuti disciplinari e curricolari, trattati "in classe".

In definitiva, è possibile affermare che nel periodo di emergenza (marzo-giugno 2020) si è riuscito a mantenere tutti quei piani d'azione che si prestavano a una loro realizzazione in modalità a distanza (DaD). Questa precondizione ha significato la possibilità di assicurare lo svolgimento di pressappoco tutta l'offerta dei Centri, sostanziata cioè nei seguenti servizi:

1. *laboratori linguistici*: laboratori di italiano L2;
2. *sostegno allo studio*: sostegno all'acquisizione dei contenuti disciplinari;
3. *esame finale*: preparazione e accompagnamento all'esame finale della scuola secondaria di primo grado;
4. *post-scuola*: laboratori extrascolastici di italiano L2, offerti alla fine dell'anno scolastico 2019-20 (11-30 giugno 2020);
5. *pre-scuola*: laboratori extrascolastici di italiano L2, offerti all'inizio dell'anno scolastico 2020-21 (03-11 settembre 2020);
6. *relazione con le scuole*: rapporti e comunicazione con le scuole tramite le dirigenze e il personale docente (rappresentanti, referenti intercultura, docenti curricolari);
7. *relazione con le famiglie*: rapporti con e sostegno alle famiglie;
8. *mediazione*: mediazione linguistico-culturale e servizi di sportello informativo;
9. *traduzione*: informazioni sul Covid-19, sulla didattica e sulle azioni inerenti per sostenere le famiglie dell'immigrazione nella fase di emergenza;
10. *documentazione*: archivio del lavoro in DaD, ossia dei materiali didattici prodotti nella fase di chiusura.

Come si evince, dell'area glottodidattica e didattica (punti 1-5) sono state salvaguardate tutte le tipologie di attività offerte dai Centri. Il medesimo esito si osserva nell'ambito dei servizi di comunicazione e mediazione con le scuole e con le famiglie (punti 6-8), entrambi fondamentali per poter offrire ai genitori un sostegno nella gestione della DaD dei loro figli (fornitura di dispositivi elettronici laddove necessario, predisposizione delle credenziali, connessione ad internet, iscrizione alla piattaforma, comunicazione telematica, gestione dei tempi, ecc.).

Al novero dei servizi si aggiunge, come novità metodologico-operativa, la produzione della documentazione informativa in merito al Covid-19, alla didattica e alle corrispondenti azioni, redatta in collaborazione con i mediatori linguistico-culturali in varie lingue per sostenere le famiglie d'origine immigrata (punto 9). Infine, dall'esperienza dei Centri di alfabetizzazione con la DaD 2020 sono nati percorsi e materiali didattici che, in parte originali e comunque messi a frutto dal personale docente dei Centri nel periodo di emergenza, si trovano raccolti in un archivio operativo appositamente creato (punto 10).

Tra i servizi sospesi per motivi di distanziamento sociale, nonché per le urgenze operative e organizzative derivate da tale provvedimento, si collocano, invece, le attività che postulano una didattica laboratoriale in gruppo, interattiva e in presenza: vale a dire che la ristrutturazione ha fatto scemare la possibilità di attuare i lavori di gruppo e l'apprendimento cooperativo nell'accezione tradizionale del metodo e di realizzare, quindi, gli interventi a classe intera (ICI), i laboratori bilingui o plurilingui, i laboratori di mantenimento della lingua d'origine L1, i corsi di lingue dell'immigrazione, e simili. Non per questo è venuta meno la dimensione interculturale nella condivisione dei lavori e dei risultati con le scuole e soprattutto nell'interazione socioculturale con l'utenza e con le famiglie, fatto che ha avuto - come vedremo - particolar impatto sul piano socio-relazionale.

7. Relazioni - sociali, educative, interculturali - in DaD

Dalle riunioni d'équipe dei Centri di alfabetizzazione, ricche di osservazioni circa l'esperienza didattica maturata durante la chiusura

delle scuole, sono emerse con particolar impeto una serie di considerazioni pertinenti al piano relazionale del lavoro a distanza con alunni immigrati e della comunicazione telematica intercorsa con le loro famiglie. Da qui il presente paragrafo, dedicato alle relazioni di natura sociale, educativa e interculturale in stato di emergenza e alle implicazioni che da questa specificazione possano delinearsi in riferimento alla gestione delle rispettive soluzioni metodologiche e didattiche.

Senza la pretesa di esaurire l'argomento, né di proporsi come archetipo, la riflessione a seguire, incrociata con analoghi apporti raccolti durante l'indagine, vorrebbe contribuire ai processi di teorizzazione pedagogica sugli strumenti e sulle soluzioni didattiche d'emergenza a partire dagli esiti che si colgono nella concretezza di quanto avvenuto nella seconda metà dell'anno scolastico 2019-20. Questa ricognizione porta all'evidenziarsi di taluni aspetti di natura metodologico-operativa e socio-relazionale che trovano una loro conferma nei resoconti forniti dalle figure professionali, anzitutto insegnanti e dirigenti scolastici, impegnate in prima linea nella gestione della didattica, in particolare della sua variante a distanza (DaD). Un tale bagaglio conoscitivo, emerso dal loro vissuto tangibile, si sta attualmente integrando con l'analisi offerta dai contributi scientifici, fatto che permetterà di procedere verso una modellizzazione pedagogica dei percorsi praticabili in emergenza e oltre.

Nell'affrontare il tema in ambito educativo, le relazioni vanno lette nella loro molteplicità e complessità fenomenologica (Disanto, 2009; Galanti, 2002; Orefice, 2013; Postic, 1999). Si prospetta, in tal senso, l'esigenza di soffermarci per un attimo sui tre qualificatori che definiscono la loro fisionomia nel presente studio: sinteticamente, le relazioni sussistono come fatti sociali in virtù della loro valenza antropologica, sono educative per le loro intrinseche qualità pedagogico-formative, mentre la loro essenza interculturale sgorga dalla fusione delle prospettive di analisi, ricerca e scambio che si profilano in entrambi i campi, quello antropologico e quello pedagogico. L'emergenza sanitaria e la conseguente adozione della DaD aggiungono a questa loro identità un'ulteriore nota: le relazioni umane, dirette e immediate, sono - pur restando umane e con ciò sociali, educative e interculturali - diventate meno dirette e decisamente mediate dalle nuove tecnologie.

Si desume come in base alle condizioni tecnologiche in atto, ovvero all'insieme di sfide, rischi, ma anche benefici che ne derivano, si trasformano, oltre alle modalità organizzative, gestionali e didattiche, le dinamiche relazionali (Ranieri, 2020). Per le famiglie e soprattutto per i genitori, questa nuova realtà ha implicato l'urgenza di rimodulare i tempi e gli spazi della loro quotidianità genitoriale, rendendosi maggiormente disponibili ad affiancare i propri figli nei percorsi didattici a distanza, fatto non automatico in quanto esige delle competenze a cominciare da quella linguistica. In effetti, la situazione che si è venuta a creare assieme all'espansione del Covid-19 e alle concomitanti misure di contenimento e sicurezza, già compromettente per la salute, sconosciuta e quindi destabilizzante, si è altresì rivelata altamente ansiogena (Baloran, 2020; Piceci & Cancellara, 2020): tal suo impatto si direbbe, in prima istanza, più evidente negli adulti che nei piccoli, reazione rapportabile a diverse forme e livelli di gestione delle informazioni e delle responsabilità intergenerazionali (Hodd, 2020), nonché a diverse strategie di adattamento e superamento dell'ansia (Baloran, 2020). In sostanza, risulta imperativo notare che si è formato un ampio consenso tra le parti sociali interessate sugli obiettivi formativi e sociali da conseguire; d'altro canto, riconoscendo nella DaD la non-didattica, la non-scuola e la non-relazionalità (Dogliani, 2020), il medesimo consenso reclama la necessità di presenza mentre difende l'ipotesi dell'impraticabilità delle relazioni - appunto sociali, educative e interculturali - nelle scelte didattiche a distanza. A tal riguardo è d'obbligo altrettanto ribadire come senza la DaD sarebbe stato, apparentemente, impossibile garantire la continuità didattica ed educativa ai milioni di alunni rimasti a casa: questa affermazione viene di solito contrapposta dall'idea che, in estrema sintesi, la DaD 2020 poteva essere strutturata diversamente e integrata con altre risorse metodologico-operative, richiamandosi con ciò alle modalità in presenza.

Nel loro insieme, queste constatazioni ci spingono a porci di nuovo delle domande, questa volta su eventuali vantaggi della DaD con particolare attenzione alla sfera relazionale, ossia:

- Perché e come cambiano le relazioni in DaD?
- Le relazioni create in DaD possono incidere sulla motivazione allo studio - come e perché?
- Quali aspetti operativi della DaD possono favorire la partecipazione scolastica di alunni d'origine immigrata a partire dalle relazioni?

Vogliamo avviare l'analisi osservando come le condizioni emergenziali non hanno precluso la comunicazione con l'utenza, con le famiglie, con le istituzioni scolastiche. È qui che subentrano due strumenti socio-pedagogici che si sono mostrati indispensabili per una buona riuscita dell'impresa:

- ***mediazione linguistico-culturale***: nel lavoro didattico con alunni d'origine immigrata, soprattutto se di recente arrivo, come pure nella gestione dei contatti e delle relazioni con le rispettive famiglie, la mediazione linguistico-culturale[5] praticata a distanza ha avuto un ruolo di spicco, talvolta anche maggiore che in presenza: gli interventi di mediazione, estremamente utili nel periodo della chiusura delle scuole, hanno strappato le relazioni individuali e di gruppo, interpersonali e collettive dalla morsa dell'immobilità dettata dal distanziamento sociale per tirarle fuori dal remoto e riportare su un piano di prossimità relazionale, pur virtuale e mediata, ma percettibile e riconosciuta nella sua rilevanza socio-pedagogica;
- ***prospettiva interculturale***: i detti processi si inscrivono, nel loro complesso, in una cornice tracciata dalla componente interculturale, la quale - parimenti mediata dalla "barriera" tecnologica e da un suo uso distanziato - è stata riposta ciononostante nelle attività realizzate in modalità

5. Per una panoramica delle pratiche di mediazione linguistico-culturale/mediazione interculturale, si rinvia alle seguenti letture: Fiorucci M. (2000; 2004); Luatti L. (2006).

DaD: significa che l'agire pedagogico, seppur definito e condizionato da forme di comunicazione telematica, non ha cessato di tingersi di un approccio riflessivo, critico e attento alle diversità (Fiorucci, 2008; 2015; Pinto Minerva, 2002), fondato cioè, da relazione educativa multidimensionale qual è, sulle dinamiche di interazione, condivisione e scambio delle conoscenze (Lapov, 2018; 2019).

Nella realtà fiorentina, questa azione congiunta e condivisa tra i Centri di alfabetizzazione, l'utenza, le famiglie, i mediatori, le scuole e le istituzioni ha fatto sì che la continuità educativa, da un lato, e i processi di costruzione e promozione delle relazioni sociali, educative e interculturali, dall'altro, rimanessero, non solo ideali auspicabili, bensì principi garantiti anche nella seconda metà dell'anno scolastico 2019-20.

Addentrandoci nel concreto della vicenda, una primissima analisi ci consente di rilevare come la DaD, adottata nella qualità di strumento didattico, obbliga i suoi fruitori ad adattare e modificare molti aspetti del proprio essere e agire. E tra le varie sfumature operative che vengono toccate da questi aggiustamenti, si staglia nitidamente la sfera relazionale dal momento che le abilità di relazionarsi e di interagire con l'interlocutore passano questa volta dalle potenzialità tecnologiche di dispositivi elettronici.

Come già specificato, la DaD, adoperata nella fattispecie con alunni immigrati di recente arrivo, è stata realizzata in piccoli gruppi o, all'occorrenza, individualmente: anche se svolto in gruppo, un lavoro didattico a distanza non di rado dà l'idea di un percorso individualizzato. La sensazione che ne deriva si abbina alla già avviata nascita di nuove modalità relazionali in contesti educativi e formativi (Ranieri, 2020), stimolando - nei soggetti coinvolti e soprattutto nei destinatari dell'azione didattica a distanza - una serie di posizionamenti, atteggiamenti e comportamenti differenziati rispetto a quanto possa verificarsi nella didattica in presenza.

Ebbene, i partecipanti alle conversazioni, motivate da varie ragioni didattiche, si trovano a comunicare, anziché in presenza, a distanza. Con ciò, la prossimità tangibile si riduce a quella che diventa una prossimità offerta dallo schermo davanti al quale i partecipanti si collocano per assistere alle lezioni: si è osservato, ciononostante, che siffatta dislocazione spaziale può indurre, specie i bambini piccoli, ad avvertire la vicinanza, a sentirsi vicini, a credere di stare insieme, pressoché in presenza. Per alcuni, questa sensazione, in mezzo a una chiusura totale, scaturiva dalla voglia di relazionarsi e di comunicare, pur a distanza, per alcuni altri - come tra poco vedremo - ha costituito, invece, una sorta di filtro antistress.

Questo "stare vicini", o meglio questa percezione di *esserci*, è alimentata da determinati fattori che, sullo sfondo di particolari condizioni emergenziali e di apposite soluzioni didattiche, possono essere letti come funzionali alla continuità educativa e relazionale dei piccoli beneficiari della DaD. Pur mediata dalla distanza e dallo schermo di un dispositivo elettronico, la relazione, apparendo in taluni casi più ravvicinata, rende infine alcune alunne e alunni più rassicurati e più rilassati, orientando così la loro motivazione a farsi assorbire dai contenuti e dalle attività didattiche erogate a distanza fino alla potenzialità di incidere sul loro rendimento scolastico: ebbene, poca esperienza pratica di tutti i coinvolti con la DaD, la scarsa disponibilità temporale per poter valutare adeguatamente i percorsi degli alunni e la decisione ministeriale di attuare una promozione di massa hanno reso difficile un intervento di osservazione sul rendimento degli alunni/studenti, condizionato dopotutto da una partecipazione alla didattica da remoto; nonostante questi elementi che circoscrivono operativamente la situazione, in alcuni casi è stato possibile riscontrare progressi di varia portata sul piano sia dell'apprendimento che della relazionalità.

Prendendo spunto dalle riflessioni espresse al riguardo dal personale docente, ma anche, seppur in maniera meno diretta, dall'utenza, la definizione degli anzidetti fattori - che agiscono sulla creazione e ricreazione delle relazioni in termini della loro triplice valenza sociale, educativa e interculturale - permette di classificarli in tre ampie categorie, psicologica/psico-relazionale, socio-relazionale e interculturale. Più in dettaglio:

1. ***dimensione psicologica/psico-relazionale***: in una situazione DaD, ciascun interlocutore si trova in uno spazio virtualmente condiviso, situato cioè in una realtà - appunto - virtuale, simulata, e non effettiva né tangibile; differente, quindi, per ciascun partecipante, questo spazio si colloca usualmente in un ambiente domestico, circoscritto, divenuto alquanto personalizzato, proprio, suo. Pur vedendo altri partecipanti sullo schermo o sentendone perlomeno le voci, la percezione che si crea è quella di interagire e interloquire con una sola persona, ovvero con l'insegnante che conduce la lezione. Un tale concorso di circostanze, se gestito con efficacia e professionalità, può giovare notevolmente all'abbassamento del tasso di ansia e di imbarazzo davanti alla "classe", quella micro-comunità, la cui presenza in condizioni "normali" avrebbe potuto determinare uno stato psicologico di disagio derivante da fatti (potenzialmente) emotivi, quali ad esempio l'esposizione orale, l'interrogazione o qualunque altra forma di interazione verbale avvenuta al cospetto dei compagni di classe e incrociata, nel caso di alunni di recente immigrazione, con una loro competenza minima o iniziale in italiano. Senza ammettere generalizzazioni, in diversi casi è stato facile osservare come uno scenario in remoto aveva raffigurato, invece, un palcoscenico sul quale poter recitare la propria parte di alunno con maggiore disinvoltura e spontaneità. In termini più pedagogici, si è trattato di non dover badare all'eventualità di commettere errori. Per contro, configurandosi come tentativi di risposta, di soluzione, di continuità, gli errori - legittimo aspettarselo - persisteranno nel loro manifestarsi: quel che realmente cambia sono le molteplici strategie e modalità comunicative che diventano

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

sfumate, poiché mediate, assieme alle relazioni, dalle nuove tecnologie e alleggerite così dal distacco spaziale procurato dalla distanza;

2. ***disponibilità socio-relazionale***: altro aspetto da contemplare è la disponibilità generalmente diffusa, compresa quella di carattere socio-relazionale, che si prospetta nel sistema scolastico italiano nei confronti dell'utenza e delle famiglie: onde evitare rischi di generalizzazione, diciamo che, laddove sussistente, questo approccio socialmente connotato parte dal diritto allo studio per arrivare, attraversando una vasta gamma di pratiche di accoglienza e inclusione, alle plurime forme di relazionalità educativa (Disanto, 2009; Galanti, 2002; Orefice, 2013; Postic, 1999). Tra queste, una posizione speciale è occupata dai rapporti collaborativi che si cerca di instaurare con i genitori, soprattutto nei servizi per la prima infanzia e nella scuola primaria, al fine di raggiungere alleanze scuola-famiglia (Silva, 2004), necessarie per la realizzazione di un progetto pedagogico completo e funzionale al benessere del bambino. Nel periodo emergenziale da Covid-19, lo schema metodologico-operativo della modalità di lavoro a distanza è stato potenziato, in certi casi, da una maggiore reperibilità dei docenti, parte dei quali si sono ritagliati ulteriori momenti da consacrare alla comunicazione telematica con i genitori e ad un affiancamento di questi ultimi nella gestione della DaD; inoltre, attuata attraverso le piattaforme DaD adottate dalle scuole, l'iniziativa di didattica a distanza è stata accompagnata dalla fornitura dei dispositivi elettronici concessi in comodato d'uso agli alunni che non ne erano in possesso. Siffatto quadro di disponibilità è sovente percepito da gran numero delle famiglie immigrate come un atteggiamento culturale e un trattamento sociale "speciale", nel senso positivo, dal momento che i sistemi d'istruzione di diverse realtà nazionali dalle quali provengono non possono (per motivi di varia natura) vantare un analogo approccio;
3. ***componente interculturale***: non è affatto superfluo riaffermare la pluralità e la complessità della dimensione interculturale, nonché la coesistenza di diverse delle sue espressioni teoriche, metodologiche e operative che insieme permeano la tipologia del lavoro pedagogico-educativo promosso dai Centri di alfabetizzazione di Firenze; sebbene le medesime scelte definiscano l'atteggiamento professionale di buona parte del corpo docente operante nel sistema scolastico italiano, in questo caso ci collochiamo in uno dei centri interculturali per eccellenza, sparsi in diversi angoli del Paese (Favaro & Luatti, 2008). A tal punto, ancor meno superflua risulta la constatazione che l'educazione interculturale non è una proposta pedagogica riservata esclusivamente all'utenza d'origine immigrata, bensì a quanti si affacciano su e *inter*-agiscono in vesti diverse in un qualsiasi campo della pedagogia moderna (Fiorucci, 2008; 2015; Lapov, 2018; Pinto Minerva, 2002). Approdati alla modalità DaD, si evidenzia un particolare che ha reso, in svariate occasioni, le distanze meno distanti e meno virtuali, convertendole in opportunità d'incontro, in luoghi maggiormente *inter*-agenti, per non dire più *inter*-culturali, ossia: seppur per vie virtuali, i docenti si sono fatti spazio nelle case delle alunne e degli alunni con cui si incontravano, dialogavano e interagivano in DaD - fatto avvenuto, ovviamente, anche in senso contrario. Questo reciproco varcare dei confini degli ambienti domestici ha significato spingersi oltre, addentrarsi cioè - da parte dei docenti - nella sfera intima delle bambine e dei bambini, pur rimanendo in una realtà virtuale, ma cosparsa di momenti di vivida relazionalità, che ha comportato tra le altre variabili la possibilità di realizzare una presentazione più completa delle loro famiglie, da un lato, agendo in tal modo sull'arricchimento lessicale e non solo, e di incrementare attraverso questo tocco di familiarità la motivazione all'apprendimento, dall'altro, erogato questa volta a distanza.

Emersi nel corso della ricerca, sono questi tre i bacini, al cui interno si muovono ed evolvono le dinamiche relazionali intercorrenti tra individui, gruppi e comunità: in considerazione delle finalità formative e socializzanti da conseguire, la produttività e la funzionalità delle relazioni dipenderanno certamente da una certa frequentazione tra gli attori sociali che popolano virtualmente gli spazi telematici e da una mirata amministrazione dei legami interpersonali e intergruppo che ne derivano. Si evince che, per essere formative e socializzanti, le relazioni umane devono comunque poggiare su solidi fondamenti socio-psicologici, precondizione che permette loro di convertirsi in solidi ponti atti a collegare in maniera costruttiva individui e collettivi: questo paradigma diventa tanto più rilevante in un contesto d'emergenza che si caratterizza per il distanziamento sociale quale soluzione primaria della situazione. Ed ecco che ritorna a evidenziarsi l'importanza della mediazione linguistico-culturale e della prospettiva interculturale, entrambe interfacce relazionali del proprio agire pedagogico. Ovverossia: immessi in un ambito educativo, i processi di costruzione, manutenzione e gestione delle relazioni (Disanto, 2009; Postic, 1999) non possono oggigiorno esulare dai patti di una professionalità pedagogica di matrice interculturale (Banks, 2017; Cambi, 2001; Fiorucci, 2008; Ford, 2014; Gay, 2004), requisito che, in ultima analisi, definisce e determina la disciplina pedagogica del ventunesimo secolo (Lapov, 2018).

8. Considerazioni conclusive

Nell'attuale fase dell'emergenza, alquanto più rilassata rispetto al suo stadio iniziale, è possibile ritagliarsi del tempo per fare due

conti con un fenomeno che ha costretto il sistema d'istruzione italiano a chiudere le aule scolastiche, a lasciarne fuori milioni di alunni e ad attivarsi didatticamente in uno spazio virtuale. Sulla scia di questa vicenda planetaria, la ricerca pedagogica ha avuto l'opportunità di aprirsi a nuovi orizzonti, inesplorati e inediti, della prassi educativa, della speculazione teorica e della sperimentazione metodologico-operativa. Risulta, pertanto, vitale riconoscere che questa esperienza ha cambiato profondamente l'umanità, e al contempo ci ha insegnato e continua a insegnarci tante cose su tutti i fronti: sanitario, sociale, culturale, individuale, collettivo, economico, relazionale, tecnologico, politico, psicologico, pedagogico, e altri ancora.

Osservando la situazione da un'altra angolatura, si potrebbe pensare alla sussistenza di una generazione digitalizzata, tecnologizzata, computerizzata, virtualizzata, nonché unita in questa sua dimensione su scala mondiale. Certo, possiamo vantare, da un po' di tempo, l'uso di strumenti (sempre più) tecnologici, di reti sociali virtuali, della comunicazione telematica, e con ciò la possibilità di usufruire di accorciamenti virtuali delle distanze, divenute - anch'esse - virtuali: oramai si nasce in *questo* mondo e si convive con *queste* forme della creatività innovatrice umana che, tra l'altro, hanno prefigurato la genesi dell'azione didattica a distanza. Questa ricognizione è direttamente associata a una consapevolezza di indirizzo pedagogico che ci riconduce all'appena citata generazione digitalizzata: sì, si nasce in un mondo vieppiù popolato da digitali *nativi*; il punto è, però, che questi abitanti digitali non tutti e non sempre dimostrano di essere altrettanto *competenti* in questa loro identità tecnologica, che si rivela non poche volte carente di altre competenze, tra cui un buon livello di capacità socio-relazionale da spendere nell'attivare la comunicazione, laddove di comunicazione si possa parlare, che sia essa telematica, digitale e/o virtuale: il salto cioè verso una competenza comunicativa e socio-relazionale in ambito digitale non è affatto un passaggio automatico.

Considerando questi presupposti, nel caso dell'emergenza sanitaria in corso si è trattato di una commistione di situazioni, complesse e al contempo eterogenee, che avevano stimolato una crescente riflessione pedagogica sulle implicazioni ingenerate da questo fenomeno in relazione ai processi formativi, ovvero: sulla varietà di approcci destinati all'argomento, sulle ripercussioni che i provvedimenti adottati a livello nazionale e regionale hanno avuto in contesti educativi, sulle metodologie, strumenti e strategie atte a garantire la continuità educativa in sicurezza, tra cui le soluzioni didattiche d'emergenza da applicare nei momenti di criticità.

Il presente studio si immerge nell'operativo della questione attraverso le pratiche di inclusione scolastica delle alunne e degli alunni d'origine immigrata frequentanti le scuole fiorentine: giovani protagonisti che hanno conosciuto l'emergenza sanitaria da Covid-19 fuori dai loro contesti natii. O ancor più tangibilmente: l'inserimento socioculturale, linguistico e scolastico di una parte di loro si è scontrato, dopo pochi mesi dal loro arrivo in Italia, con due misure volte ad assicurare la sicurezza sanitaria a livello nazionale, quali il distanziamento sociale e la chiusura delle scuole. Situazione difficile per tutti, tanto più per quanti si trovano in uno stadio sensibile dell'età evolutiva che si presenta come un laboratorio al cui interno si vive la ristrutturazione del proprio modo di essere e di stare al mondo, si sperimenta un'accelerazione della maturazione cognitiva, si fondano le basi per una sempre più intensa socializzazione correlata con i processi di sviluppo emotivo, con la proliferazione e il potenziamento di rapporti interpersonali e legami relazionali: una carica di sensazioni che nel caso di giovani immigrati si intreccia con le sfide poste dall'incontro con una nuova realtà socioculturale, linguistica e scolastica, nonché relazionale, confluita per giunta - nella seconda metà dell'anno scolastico 2019-20 - nella didattica a distanza.

L'esperienza ventennale dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, che fa da sfondo della tematica ivi affrontata, rappresenta - grazie al suo impegno interculturale e alle risorse operative messe a disposizione nel campo dell'inserimento scolastico degli alunni di origine immigrata - un tassello a parte nel variegato mosaico di intervento educativo in Italia. Alla luce di questa specificità professionale dei Centri di Firenze, si è cercato - seguendo le situazioni e relative considerazioni emerse nel corso dell'osservazione realizzata ai fini di ricerca nel periodo della DaD - di illustrare le azioni che sono state mantenute nel lavoro con alunni di recente immigrazione durante la chiusura delle scuole e di analizzare talune implicazioni verificatesi sul piano relazionale.

Come sottolineato nel testo, non è tanto per il contatto con le nuove tecnologie, quanto per le dinamiche relazionali di impronta sociale, educativa e interculturale, che gli scenari delineatisi nel contesto della DaD hanno permesso di prevedere una serie di ricadute sul piano dell'acquisizione dei contenuti linguistici e curricolari, dell'inserimento socioculturale e dell'inclusione scolastica di alunni di recente immigrazione. In questo senso, si è visto come, oltre agli aspetti inerenti alla didattica e all'apprendimento, la sfera relazionale aveva subito modifiche evidenziando, in questa sua metamorfosi, l'importanza della mediazione linguistico-culturale nella comunicazione con le famiglie immigrate e della componente interculturale per la dimensione pedagogica *in toto*.

Per questo motivo, l'intento di questo percorso esplorativo è stato quello di rilevare risvolti positivi in mezzo alle varie trasformazioni che hanno caratterizzato le attività in remoto con alunni d'origine immigrata e di sottoporre alla riflessione alcuni accorgimenti metodologico-operativi derivanti dalle dinamiche relazionali a distanza, al fine di contribuire al nascente ramo della ricerca pedagogica che si interessa ai processi formativi in contesti di emergenza e post-emergenza, legata alla pandemia da Covid-19.

Bibliografia

Aime, M. (2020). Riapertura scuole, oltre a proteggerci dal Covid pensiamo anche a costruire percorsi diversi. *Il Fatto Quotidiano*. Disponibile su: https://www.ilfattoquotidiano.it/2020/09/08/riapertura-scuole-oltre-a-proteggerci-dal-covid-pensiamo-anche-a-costruire-percorsi-diversi/5923126/. [Accesso 10.09.20].

Associazione 21 luglio (2020). *Il Lockdown: Spazio di attesa o momento di opportunità? La risposta di Associazione 21 luglio nel periodo del Covid-19*. Roma: Associazione 21 luglio Onlus. Disponibile su: https://www.21luglio.org/2018/wp-content/uploads/2020/05/il-lockdown.pdf. [Accesso 01.06.20].

Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma, 25*(8), pp. 635-642.

Banks, J. A. (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.

Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando (ed. orig. 1996, Paris).

Boca, S., Pace, U., & Severino, S. (cur.). (2009). *Apprendimento, relazioni sociali e nuove tecnologie*. Milano: Unicopli.

Braga, P., & Tosi, P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (cur.), *La ricerca sul campo in educazione…* (pp. 83-162).

Burgio, G. (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.

Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione, 23*(1), pp. 55-57.

Comune di Firenze. (n.d.). *Educazione – Inclusione scolastica – Italiano per alunni stranieri: I centri di alfabetizzazione in L2*. Disponibile su: https://educazione.comune.fi.it/pagina/inclusione-scolastica/italiano-alunni-stranieri. [Accesso 25.09.20].

Comune di Firenze. (2019). *Centri di alfabetizzazione in L2 Ulysse, Giufà, Gandhi - Anno scolastico 2018-2019 – Aggiornamento Giugno 2019*. Firenze: Comune di Firenze.

Crow, G. (1989). The Use of the Concept of 'Strategy' in Recent Sociological Literature. *Sociology, 23*(1), pp. 1-24.

Daniela Lastri. *Benvenuti a Firenze*. Disponibile su: http://www.danielalastri.it/daniela/?page_id=409. [Accesso 15.10.20].

Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci, FI: La Nuova Italia.

Demetrio, D., & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1938, New York).

DIDAweb (http://www.didaweb.net/). Sezione: Mediatori Culturali: *I centri di alfabetizzazione di Firenze, esempio eccellente a livello nazionale*. Comune di Firenze, A.S. 2007-08, aggiornato al 21-12-2007. Disponibile su: https://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id_vol=6748. [Accesso 10.10.20].

Disanto, A. M. (2009). La costruzione della relazione educativa. *International Journal of Psychoanalysis and Education - IJPE, I*(2), pp. 49-88.

Dogliani, C. (2020). Perché la didattica a distanza non è scuola. *Volerelaluna*. Disponibile su: https://volerelaluna.it/in-primo-piano/2020/06/11/perche-la-didattica-a-distanza-non-e-scuola/?fbclid=IwAR3ANxPwUtVeDYhOprVpnjhyZFVJoGjyDq2qwfVpkdhg3D_KWgI14D7ZFb8. [Accesso 12.10.20].

European Commission. (2020). *Education in Emergencies (EiE)*. Brussels: European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. Retrieved from: https://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/education-emergencies_en [Accessed 10.10.20].

Favaro, G., & Luatti, L. (2008). *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

Feldman, A. (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research, 7*(1), pp. 125-147.

Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando.

Fiorucci, M. (cur.). (2004). *Incontri: Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.

Fiorucci, M. (cur.). (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2015). L'educazione interculturale: una proposta per tutti. *Sesamo – didattica interculturale*. Giunti Scuola. Disponibile su: https://www.giuntiscuola.it/articoli/leducazione-interculturale-una-propost/ [Accesso 14.10.20].

Ford, D. Y. (2014). Why Education Must Be Multicultural. Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments. *Gifted Child Today, 37*(1), pp. 59-62.

Galanti, M. A. (2002). Accoglienza e relazionalità educativa. In E. Catarsi (cur.), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia* (pp. 64-78). Tirrenia, Pisa: Edizioni del Cerro.

Gay, G. (2004). The Importance of Multicultural Education. *Educational Leadership, 61*(4), pp. 30-35.

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). *RicercAzione, 12*(1), pp. 203-208.

Girelli, C., & Arici, M. (2020). Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19. *RicercAzione, 12*(1), pp. 9-20.

Gobbo, F., & Gomes, A. M. (cur.). (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.

Gotor, M., & Chiocca, E. (2020). La scuola nell'emergenza sanitaria Covid-19. *Il Mulino*. Disponibile su: https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:5201 [Accesso 09.10.20].

Hodd, C. (2020). Function of fear: Dealing with anxiety amid COVID-19. *The Chronicle Herald*. Retrieved from: https://www.thechronicleherald.ca/lifestyles/regional-lifestyles/function-of-fear-dealing-with-anxiety-amid-covid-19-468915/ [Accessed 16.10.20].

Hodges, D. J. (ed.). (2011). The Anthropology of Education. Classic Readings (Revised Edition). San Diego, CA: Cognella.

Isidori, M. V. (2010). Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza. *Studi sulla formazione, XIII*(1/2), pp. 133-142.

Isidori, M. V. (2011). *Educatamente con l'emergenza.* Roma: Monolite.

Isidori, M. V. (2012). Il volto umano dell'emergenza: Implicazioni pedagogico/educative. *Ricerche di pedagogia e didattica,* 7, pp. 1-15.

Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza.* Roma: Armando.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.* Milano: FrancoAngeli.

Khan, S. N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management, 9*(11), pp. 224-233.

Lapov, Z. (2018). *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale.* Milano: FrancoAngeli.

Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche, LIII* (211), pp. 75-94.

Lapov, Z., & Campani, G. (2017). *Donne africane oltre le frontiere. Percorsi partecipativi in prospettiva di genere.* Firenze: Nerbini.

LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J. (eds.). (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.

Luatti, L. (cur.). (2006). Atlante della mediazione linguistico culturale: nuove mappe per la professione di mediatore. Milano: FrancoAngeli.

Maher, D. (2014). Chapter 10: Online learning in primary schools. In P. R. Lowenthal, C. S. York, & J. C. Richardson (eds.), Online Learning: Common Misconceptions, Benefits and Challenges (pp. 125-135). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Mantovani, S. (cur.). (1998). La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi. Milano: Bruno Mondadori.

Mariani, A. (2020). Editoriale – L'emergenza Covid-19: riflessioni pedagogiche. Un'emergenza inquietante a più volti. Studi sulla Formazione, 23(1), pp. 5-7.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti.* Milano: Raffaello Cortina.

Mills, D., & Morton, M. (2013). *Ethnography in Education.* London: Sage.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.* Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri;* spec. Parte Prima: Il *contesto, § 2 Chi sono gli alunni di origine straniera*, pp. 4-7.

MIUR. (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2018/2019.* Roma: MIUR.

Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (cur.), *La ricerca sul campo in educazione…* (pp. 163-201).

Orefice, C. (2013). *Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione.* Firenze: Firenze University Press.

Piceci, L., & Cancellara, L. (2020). Pedagogy of Emergency and Vulnerability and COVID-19: Psychological Aspects and Links with Technology. Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 4(2), pp. 43-52.

Pinto Minerva, F. (2002). L'intercultura. Roma-Bari: Laterza.

Pona, A. (2020). Fare italiano L2 a distanza. Un modello operativo per la scuola. *L2elledue, Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2,* 4, pp. 11-12.

Postic, M. (1999). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro.* Roma: Armando.

Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione***.** Torino: SEI.

Potestio, A. (2013). La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie. *Formazione, lavoro, persona, III(8)*, pp. 49-59.

Raffaghelli, J. E., & Richieri, C. (2010). *A classroom with a view: Net-based strategies to promote intercultural education.* Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning, pp. 327-335.

Ranieri, M. (2020). Oltre la distanza. La didattica digitale a supporto della relazione educativa. *Saperecoop 2020.2021 – Contributi*, COOP. Disponibile su: https://www.saperecoop.it/contributi/oltre-la-distanza-la-didattica-digitale-a-supporto-della-relazione-educativa/ [Accesso 15.10.20].

Ranieri, M., Fabbro, F., & Nardi, A. (2019). Ridurre le diseguaglianze: *media education* e contesti interculturali (Goal 10). *Rivista dell'Istruzione,* 3, pp. 33-38.

Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa,* vol. 15, pp. 1-20.

Rapoport, R. N. (1970). Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human Relations, 23*(6), pp. 499-513.

Silva, C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.

Spindler, G. D. (1963). Education and Culture: Anthropological Approaches. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Spindler, G., & L. (eds.). (1987). Interpretive Ethnography of Education: at Home and Abroad. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Swain, J., & Spire, Z. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21*(1), art. 10.

UNESCO. (2020a). *Supporting teachers in back-to-school efforts. Guidance for policy-makers.* May 2020. Paris: Teacher Task Force Secretariat at UNESCO.

UNESCO. (2020b). *UNESCO COVID-19 Education Response: Conflict-affected, displaced and vulnerable migrant populations.* Education Sector issue notes. Issue note n° 8.1, April 2020.

UNESCO. (2020c). *UNESCO COVID-19 Education Response: COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning.* Education Sector issue notes. Issue note n° 4.2, April 2020.

UNESCO. (2020d). *UNESCO COVID-19 Education Response: Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures.* Education Sector issue notes. Issue note n° 2.1, April 2020.

UNESCO. (2020e). *UNESCO COVID-19 Education Response: How many students are at risk of not returning to school?* Advocacy paper, 30 July, 2020. Paris: UNESCO Education Sector.

UNESCO, UNICEF, World Bank, & World Food Programme. (2020). *Framework for reopening schools.* April 2020.

UNICEF. (2020). *Famiglie e coronavirus, i risultati del questionario UNICEF.* Roma: UNICEF Italia, 22 giugno 2020. Disponibile su: https://www.unicef.it/doc/9952/vita-famiglia-coronavirus-risultati-questionario.htm [Accesso 15.10.20].

Vaccarelli, A. (2014). Educazione, rischio, catastrofi. Verso una pedagogia dell'emergenza. In M. Corsi (cur.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 315-324). Lecce-Rovato, BS: PensaMultimedia.

Vaccarelli, A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una

professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. Pedagogia Oggi, XV(2), pp. 341-355.

Watson-Gegeo, K. A. (1997). Classroom Ethnography. In N. H. Hornberger & D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 135-144), Vol. 8. Dordrecht: Springer.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology, 45*(2), pp. 107-114.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12202

Promuovere la resilienza con un approccio sistemico: l'esperienza del progetto UPRIGHT nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Trento

Promoting resilience with a systemic approach: the experience of the UPRIGHT project in lower secondary schools in the province of Trento

Silvia Gabrielli[1]
Valeria Donisi, Silvia Rizzi & Sara Carbone[2]

Sintesi

L'articolo presenta obiettivi e strumenti metodologici impiegati dal progetto europeo UPRIGHT per promuovere una cultura del benessere psicologico nelle comunità scolastiche della scuola secondaria di primo grado. Il progetto consiste nella co-creazione di un programma formativo sulla resilienza mentale, nella sua erogazione in ottica sistemica presso le comunità scolastiche di 5 regioni europee e nella validazione della sua efficacia, tramite uno studio randomizzato per cluster e l'impiego di metodologie *mixed method*. Il contributo descrive, in particolare, le componenti e abilità principali oggetto dell'intervento UPRIGHT, le diverse fasi di sviluppo e di implementazione del programma, l'approccio metodologico utilizzato per la sua validazione multicentrica e longitudinale. In conclusione, alcuni spunti di riflessione derivati dall'esperienza di co-creazione e di formazione di docenti e famiglie nella prima edizione, con particolare riferimento alla sperimentazione pilota condotta in Trentino.

Parole chiave: Benessere mentale; Adolescenza; Resilienza; Approccio sistemico; Studio randomizzato; Co-progettazione.

Abstract

This paper presents objectives and methods applied in the UPRIGHT European project to promote a culture of psychological well-being in lower secondary school communities. The project consists in the co-creation of a training programme on mental resilience, in its delivery to school communities with a systemic intent in 5 European regions and in the validation of its effectiveness through a cluster randomized controlled trial and the use of a mixed method approach. This paper describes, in particular, the main components and skills covered in the UPRIGHT project, the different phases of development and implementation of the programme, and the methodological approach used for its multi-centric and longitudinal validation. Some food for thought derived from the experience of co-creation and training of teachers and families in the first edition is also provided, with particular reference to the pilot testing performed in Trentino.

Keywords: Mental well-being; Adolescence; Resilience; Systemic approach; Cluster randomized controlled trial; Co-design.

1. Fondazione Bruno Kessler, sgabrielli@fbk.eu, per conto del consorzio UPRIGHT.
2. Fondazione Bruno Kessler.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Introduzione

La correlazione positiva tra un buon livello di benessere mentale in età evolutiva e adolescenziale e il benessere dell'individuo in età adulta è ampiamente documentata in letteratura e ciò pone in evidenza la necessità di programmare e realizzare tempestivamente attività strutturate per la promozione della salute e la prevenzione del disagio psicologico. In aggiunta, disturbi non adeguatamente trattati durante l'infanzia e adolescenza, si associano a più elevati tassi di disagio mentale in età adulta (Fergusson *et al.,* 2005; Colman *et al.,* 2009; Odgers *et al.,* 2007; NICE, 2009). Kessler (2005) afferma che, nella maggior parte dei casi, l'insorgenza del disagio mentale coincide con i 14 anni di età.

I fattori di rischio cui sono esposti la maggior parte degli adolescenti sono certamente numerosi e di diversa natura, ma la variabilità degli esiti di salute mentale che si riscontra per questa popolazione chiama in causa l'esplorazione di altri fattori esplicativi: è la resilienza a entrare in gioco per spiegare la diversa capacità degli individui di reagire alle avversità.

L'Azione Congiunta sulla Salute Mentale (Salute Mentale e Scuole, 2013-2015) voluta e sostenuta dalla Commissione Europea, ha portato a delineare specifiche raccomandazioni di politica sanitaria focalizzate sulla salute mentale degli adolescenti, con specifico riferimento all'ambito scolastico (Azione Congiunta sulla Salute Mentale - Salute Mentale e Scuole, 2013-2015, Rampazzo *et al.,* 2016), che invitano a: i) approfondire la ricerca sulla salute mentale dei bambini e degli adolescenti, identificando l'ambiente scolastico come ambito elettivo per questo genere di interventi - data la possibilità di raggiungere il gruppo target -; ii) migliorare la formazione in tale ambito per i docenti e tutto lo staff scolastico; iii) considerare le scuole come uno dei nodi fondamentali della più ampia rete di prevenzione e promozione della salute, che deve essere sostenuta anche da altre istituzioni e agenzie del territorio e dall'intera comunità.

In tale contesto, il progetto UPRIGHT (*Universal Preventive Resilience Intervention Globally implemented in schools to improve and promote mental Health for Teenagers* - Intervento di prevenzione universale basato sulla resilienza e implementato nelle scuole per migliorare e promuovere la salute mentale degli adolescenti) è tra i progetti recentemente finanziati e condotti su questo tema nell'ambito del programma Europeo di ricerca e innovazione Orizzonte 2020[3]. Questo articolo descrive il quadro teorico alla base dell'intervento progettato e l'approccio scientifico e metodologico di riferimento del programma UPRIGHT, approfondendone i principali contenuti e le strategie di implementazione, per riflettere infine su alcune barriere e alcuni facilitatori emersi nella fase iniziale della sua introduzione nel contesto scolastico della Provincia Autonoma di Trento.

2. Il progetto UPRIGHT

Il progetto UPRIGHT è uno studio multicentrico volto a promuovere una cultura del benessere mentale nella comunità scolastica in 5 regioni Europee (Italia-Provincia Autonoma di Trento, Polonia-Bassa Slesia, Spagna-Paesi Baschi, Danimarca e Islanda-Reykjavik) attraverso la co-creazione, l'erogazione e la validazione di un programma formativo sulla resilienza mentale (http://uprightproject.eu/) (Las Hayas *et al.,* 2019). Del consorzio fa parte anche la Norvegia (Università Norvegese di Scienza e Tecnologia, Trondheim), che ha curato in particolare la fase di co-creazione del programma formativo. La sperimentazione del programma copre complessivamente 3 anni scolastici nel periodo 2018-2021 e nasce dalla collaborazione di enti di ricerca e università, in Europa, particolarmente attive nel campo della salute mentale e della formazione alla resilienza. Per il Trentino la ricerca è gestita dai ricercatori dell'area ad Alto Impatto su Salute e Benessere della Fondazione Bruno Kessler, in collaborazione con il Dipartimento Istruzione e Cultura e il Dipartimento Salute e Politiche Sociali della Provincia Autonoma di Trento (PAT). Tra i professionisti coinvolti vi sono psicologici clinici e scolastici, pedagogisti e ricercatori esperti di resilienza.

I beneficiari finali a cui è rivolto il programma per la promozione del benessere nella prima adolescenza sono gli studenti nella fascia di età 12-14 anni, le loro famiglie, i professionisti della scuola (docenti, dirigenti e staff scolastico) e i responsabili delle politiche didattiche in ambito locale. Rappresentanti di queste diverse categorie di *stakeholders* sono infatti coinvolti in ogni fase del progetto: co-creazione, implementazione e valutazione.

UPRIGHT è uno studio randomizzato per cluster (*Randomised Control Trial,* RCT) che prevede un confronto tra l'effetto dell'intervento formativo sulla resilienza, svolto nelle scuole assegnate alla condizione di intervento (formazione docenti e famiglie, attività con gli studenti) e il livello di resilienza presente nelle scuole assegnate alla condizione di controllo che non applicano l'intervento, consentendo di valutare empiricamente se l'effetto prodotto risulta significativo. Tale valutazione viene effettuata pre-post intervento e dopo un periodo di 12 mesi dalla conclusione dell'intervento.

L'obiettivo principale del progetto è valutare l'efficacia e fattibilità del programma di formazione UPRIGHT nel promuovere una cultura del benessere nella scuola. UPRIGHT viene erogato in classe agli studenti delle scuole secondarie di primo grado dai loro docenti appositamente formati precedentemente da team locali di psicologi. Fondamentale è il coinvolgimento nella formazione anche delle famiglie. Per l'Italia il progetto ha coinvolto in totale 9 scuole secondarie di primo grado della Provincia Autonoma di Trento e i risultati relativi all'efficacia saranno disponibili dopo la conclusione delle attività progettuali.

L'approccio metodologico su cui si fonda il programma UPRIGHT ha le seguenti caratteristiche principali:

- l'adozione di un intervento formativo realizzato in un'ottica sistemica;
- la co-creazione dell'intervento attraverso azioni partecipative;
- la collaborazione con il territorio e l'adattamento ai bisogni regionali;
- la valutazione di efficacia secondo i principi dell'evidenza empirica;
- l'utilizzo di metodologie miste.

3. Accordo di sovvenzione n. 754919.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

2.1. Intervento formativo in ottica sistemica

Il progetto UPRIGHT agisce in ottica sistemica, seguendo il cosiddetto *Whole School Approach* (Weare, 2000), ovvero un approccio multicomponenziale che punta a includere e mobilitare la totalità delle risorse del contesto scolastico per promuovere il benessere ed affrontare eventuali problematiche di salute mentale, intesa quest'ultima come "qualcosa che riguarda tutti".

L'ottica sistemica adottata nel progetto si declina nel coinvolgimento sia dello staff scolastico, che degli studenti e delle rispettive famiglie. Nello specifico, in ogni centro, sono coinvolti genitori, docenti e studenti delle classi seconde e terze delle scuole secondarie di primo grado aderenti al progetto.

I docenti beneficiano di un programma di formazione di circa 20 ore, che fornisce loro la cornice concettuale alla base di UPRIGHT, un inquadramento teorico per ogni singola competenza, i materiali per svolgere le attività con gli studenti e un training esperienziale basato sulle metodologie che i docenti potranno adottare in classe.

Il team di psicologi UPRIGHT in ciascuna regione pilota offre, inoltre, degli incontri di gruppo dedicati alle famiglie dei ragazzi, con l'obiettivo di favorire e consolidare il clima di collaborazione tra il sistema scolastico e il contesto familiare. In particolare, durante la prima edizione, i genitori hanno avuto la possibilità di partecipare a 6 incontri psico-educativi riguardanti le tematiche del programma UPRIGHT, condotti da due psicologhe esperte di salute mentale e resilienza del team italiano di UPRIGHT. Inoltre, per le famiglie sono predisposti dei materiali appositi, disponibili attraverso una piattaforma web online[4], articolata in 3 sezioni che rispecchiano l'ecologia dello *Whole School Approach,* cioè "scuola", "famiglia" e "comunità".

2.2. La co-creazione del programma

Nei primi mesi di progetto, il team UPRIGHT ha lavorato alla co-creazione del programma di formazione, adottando una metodologia partecipativa che ha coinvolto tutti i principali attori in gioco, attraverso la compilazione di un questionario *ad hoc* e l'organizzazione di tre laboratori, uno per ciascun gruppo target (Morote *et al.,* 2019). Il processo di co-creazione è fondamentale per poter adattare il programma alle reali esigenze della popolazione target e favorirne il pieno coinvolgimento.

Tale procedura è stata adottata anche al fine di preservare e valorizzare le specificità socio-culturali del contesto di attuazione, per prevenire possibili resistenze all'intervento da parte dei destinatari finali, cosa che potrebbe verificarsi se questo fosse percepito come non calibrato sulle loro reali esigenze e preferenze.

2.3. La collaborazione con il territorio e l'adattamento regionale

Per la sperimentazione pilota in Trentino, il progetto è stato presentato nel 2017 ai dirigenti degli Istituti Comprensivi. Sono 9 gli Istituti scolastici che hanno aderito: 5 sono stati assegnati alla condizione "intervento" e 4 a quella di "controllo". Il progetto, fin dal suo inizio, è stato supportato e facilitato dal Dipartimento Istruzione e Cultura e dal Dipartimento Salute e Politiche Sociali della PAT, che ne hanno agevolato l'erogazione presso gli Istituti coinvolti e che fungono da terza parte 'osservante' del progetto, al fine di analizzarne la ricaduta sul territorio provinciale e informare le politiche future su questi temi.

2.4. L'importanza della valutazione dell'efficacia

Nonostante la grande diffusione a livello internazionale di programmi di promozione della salute mentale nelle scuole, solo una minima parte di questi è valutata in termini di efficacia con metodi empirici, su larga scala e coinvolgendo campioni significativi di partecipanti. Per la valutazione quantitativa in UPRIGHT è prevista la somministrazione di questionari appositamente selezionati per ciascun gruppo target, al fine di valutare il benessere mentale, i fattori di resilienza, la qualità della vita, lo stress percepito, le problematiche comportamentali (violenza e bullismo), il disagio mentale (depressione, ansia e disturbi che creano dipendenza) e la resilienza della comunità scolastica. Gli strumenti di misura utilizzati consentono la loro compilazione in tempi brevi e sono validati per la popolazione italiana di riferimento. Vengono inoltre raccolti dati attraverso la consultazione dei registri scolastici, al fine di misurare i livelli di assenteismo di insegnanti e studenti (prima e dopo l'intervento) e altri eventi significativi relativi a situazioni di disagio, quali conflitti tra studenti, abbandoni scolastici e casi di bullismo. L'effetto dell'intervento UPRIGHT sarà inoltre valutato, nel periodo di *follow-up*, con modelli statistici che terranno conto delle misurazioni ripetute per ciascun partecipante e della struttura dei dati.

Nel contesto della valutazione di efficacia di un intervento di prevenzione e promozione della salute mentale dedicato agli adolescenti, è fondamentale sottolineare l'importanza che tale genere di interventi può avere in termini di risparmio per la spesa sanitaria e sociale in materia di prevenzione e cura del disagio mentale.

Questa riflessione, favorendo un sostanziale capovolgimento di prospettiva, può far sì che la promozione della salute mentale diventi realmente una priorità nelle agende politiche locali, nazionali ed europee.

2.5. L'adozione di metodologie mixed-method

UPRIGHT segue un protocollo strutturato per la valutazione di efficacia dell'intervento, che comprende un insieme di metodologie quantitative e qualitative. L'impiego di una pluralità di metodologie consente di ricavare una comprensione più ampia e approfondita del contributo delle varie fasi e modalità di intervento (Seymour, 2012). I risultati di questo genere di valutazione permettono di cogliere con maggiore chiarezza il punto di vista dei partecipanti e la loro soddisfazione rispetto al corso di azioni programmate e intraprese nell'intero progetto.

Gli obiettivi specifici della valutazione qualitativa di UPRIGHT sono stati declinati come segue:

4. https://www.uprightprogram.eu/italiano/

- soddisfazione e accettabilità del programma;
- cambiamenti nel benessere;
- promozione di una cultura della resilienza e del benessere mentale.

La valutazione qualitativa, svolta al termine della prima edizione del programma, ha coinvolto in ciascun sito pilota rappresentanti di ciascun gruppo target, con la condizione che provenissero da almeno due Istituti differenti. Nello specifico, sono stati realizzati due focus group con gli studenti di due classi, tre interviste semi-strutturate con altrettanti docenti e quattro interviste semi-strutturate rivolte ai familiari degli studenti coinvolti.

Per assicurare l'omogeneità delle procedure, in ciascun sito pilota si è utilizzato lo stesso protocollo metodologico di raccolta dei dati, creati per questa specifica attività di valutazione.

3. Il framework teorico e i materiali di UPRIGHT

3.1. Competenze e abilità

Nella sua versione finale, il programma UPRIGHT sulla resilienza comprende 4 macro-componenti (mindfulness, coping, efficacia e competenze socio emotive), che a loro volta si articolano in 18 abilità specifiche (Las Hayas, *et al.* 2019).

Il coping, ovvero l'insieme degli sforzi, cognitivi e comportamentali, che si mettono in atto per gestire richieste specifiche, esterne e/o interne, valutate come difficili da affrontare rispetto alle risorse che la persona sente di avere (Lazarus & Folkman, 1984), è allenato attraverso la capacità di attuare cambiamenti cognitivo-comportamentali, affrontare i conflitti, comunicare in maniera assertiva e acquisire alcune conoscenze basilari in materia di salute mentale.

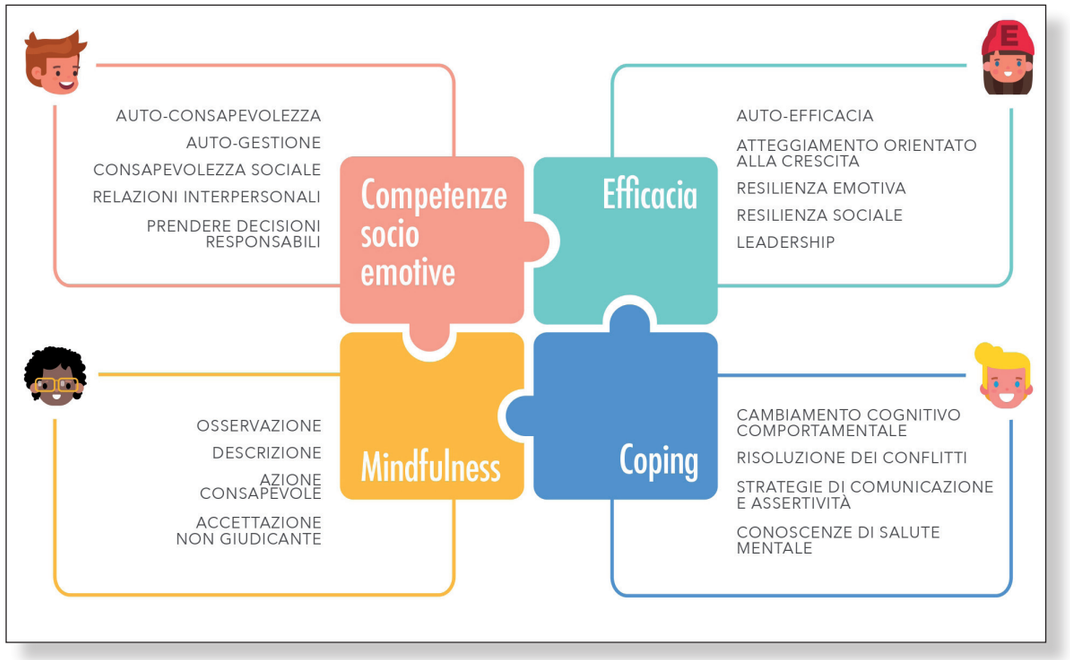


Fig.1 - *Le componenti e le abilità di UPRIGHT.*

L'efficacia, intesa come la capacità di produrre un risultato atteso, si esprime come "performance comportamentale" e fa riferimento alla percezione che una persona ha delle proprie capacità (Nugent, 2013); include l'allenamento dell'auto-efficacia, lo sviluppo di un atteggiamento mentale orientato alla crescita, la resilienza emotiva e sociale e, infine, lo sviluppo della leadership positiva.

Le competenze socio emotive (SEL, dall'inglese *Social Emotional Learning*), sono il processo attraverso il quale bambini e adulti acquisiscono e applicano in maniera efficace conoscenze, atteggiamenti e competenze per la comprensione e la gestione delle emozioni, definiscono e raggiungono obiettivi positivi, provano e dimostrano empatia per gli altri, stabiliscono e mantengono relazioni positive e, infine, prendono decisioni responsabili (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* - CASEL); comprendono quindi la capacità di auto-regolarsi, di sviluppare e mantenere buone relazioni interpersonali e di prendere decisioni in maniera responsabile.

La mindfulness, intesa come componente trasversale alle precedenti, è definita come la capacità di agire con piena consapevolezza, cioè "sapere cosa stai facendo, mentre lo stai facendo" (Kabat-Zinn, 2004), atteggiamento che nasce dal prestare attenzione intenzionalmente al momento presente, escludendo la dimensione del giudizio. In UPRIGHT si declina nelle abilità di osservazione, descrizione, azione consapevole e accettazione non giudicante.

3.2. I materiali di UPRIGHT: dal cartaceo al digitale

Il manuale di formazione UPRIGHT, nella sezione dedicata alla mindfulness, comprende sia degli strumenti per la pratica formale (meditazioni guidate da poter svolgere in classe, con l'aiuto di tracce audio messe a disposizione dai formatori) sia dei consigli per la pratica informale. A ognuno dei capitoli del manuale è stata associata la meditazione mindfulness ritenuta più appropriata, a complemento dell'abilità corrispondente.

Ogni capitolo del manuale fornisce un breve inquadramento teorico della specifica abilità, comprensivo di riferimenti alla letteratura scientifica, riassunto anche in un video della durata di qualche minuto che può essere presentato in classe agli studenti. Vengono inoltre forniti degli spunti di riflessione per introdurre ciascun argomento e dei riferimenti a situazioni della vita quotidiana di un adolescente in cui l'applicazione di tale capacità può essere d'aiuto concreto. Questi esempi sono stati stilati anche con il contributo degli adolescenti dei diversi siti pilota coinvolti nella fase di co-creazione del progetto. Vi sono poi le attività specifiche che i docenti possono decidere di realizzare in aula, seguendo le

diverse metodologie didattiche illustrate nel manuale, come ad esempio la discussione in gruppo, i dilemmi, i giochi di ruolo, le storie, immagini, video, la scrittura creativa e la riflessione, il lavoro in coppie o in piccoli gruppi.

Alla fine di ogni capitolo del manuale vengono fornite alcune domande stimolo finalizzate a supportare i ragazzi nell'esportare l'abilità allenata in altri contesti di vita, oltre a quello scolastico.

Per supportare i docenti nelle attività con i ragazzi sono stati realizzati, oltre al manuale, delle raccolte di slide, brevi video formativi e tracce audio per guidare la pratica della mindfulness.

Questi contenuti sono disponibili tramite una piattaforma web protetta da password (https://www.uprightprogram.eu/), in modo da risultare facilmente accessibili ai docenti partecipanti, sia per la loro formazione che per il lavoro in classe con i ragazzi.

Come precedentemente descritto, per agevolare in massima misura la partecipazione delle famiglie, è stata dedicata loro una sezione particolare della piattaforma web, dove è possibile scaricare materiale formativo sul progetto e reperire informazioni sugli eventi relativi al tema della resilienza e del benessere mentale disponibili nella comunità scolastica e cittadina, organizzati sia da UPRIGHT che da altre iniziative locali.

4. Riflessioni sulla prima edizione di UPRIGHT in Trentino

Nella sua prima edizione in Trentino, il programma ha formato 47 docenti per un totale di 18 ore di formazione di gruppo.

Più di 400 studenti hanno svolto in classe con i loro docenti le attività previste dal programma UPRIGHT.

Dai dati di utilizzo della piattaforma UPRIGHT da gennaio a giugno 2019, risulta che circa 300 utenti in Trentino fra docenti e famiglie si sono collegati al sito per prendere visione dei contenuti e scaricare il materiale formativo. In media, gli utenti hanno visitato 7 pagine per sessione, per una durata di circa 6 minuti ciascuna. Complessivamente gli utenti della piattaforma nelle 5 regioni europee che partecipano alla sperimentazione sono stati più di un migliaio.

Il progetto si svolge in tre anni scolastici consecutivi: dopo la prima edizione i risultati emersi e la valutazione di possibili barriere e facilitatori all'implementazione permetteranno di migliorare il programma e massimizzarne la fattibilità di attuazione anche negli anni futuri.

Nello specifico, grazie all'attività di monitoraggio relativa alla prima edizione, è stato possibile per i ricercatori identificare le barriere (indicate sinteticamente in Tab. 1) e discutere le corrispondenti misure correttive da applicare alla seconda edizione del programma.

Gruppo target	Barriere	Misure correttive
Docenti	Preoccupazioni relative a: - privacy e trattamento dei dati raccolti; - difficoltà nello svolgimento completo del programma formativo.	Adesione formale attraverso una lettera di intenti, contatti frequenti con docenti e dirigenti scolastici per tenerli informati e farli partecipare alle decisioni. Sessione informativa sulla gestione dei dati raccolti e sull'applicazione della normativa sulla privacy; programmazione adeguata del calendario di formazione (primi 2 mesi anno scolastico). Appropriata informazione sul lavoro da svolgere in aula, risorse adeguate, ristrutturazione piattaforma web per facilitare accesso ai materiali.
Adolescenti	Difficoltà nella compilazione di: - moduli di consenso; - questionari di valutazione. Partecipazione alla formazione in classe da parte di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Complessità di alcuni materiali formativi.	Semplificazione dei moduli di consenso e chiarezza sul rispetto della privacy. Creazione di indicazioni per la compilazione dei questionari per studenti con BES. Calendarizzazione della seconda formazione in accordo con i bisogni espressi dalle scuole, per agevolare lo svolgimento delle attività in classe. Semplificazione del linguaggio dei materiali formativi e aggiunta di esempi concreti di applicazione delle abilità; docenti invitati a selezionare le attività più adatte al singolo gruppo classe. Definizione delle priorità delle modifiche da apportare ai materiali al fine di migliorarli, per garantire il rispetto dei tempi necessari alla revisione degli stessi.
Famiglie	Difficoltà nella partecipazione alle attività di formazione in presenza. Difficoltà nella comprensione di moduli consenso e questionari di valutazione. Difficoltà nell'utilizzo della piattaforma e comprensione dei materiali disponibili nella piattaforma web. Difficoltà di sincronizzazione delle attività formative svolte dagli studenti in classe e quelle che è possibile fare in famiglia.	Organizzazione di incontri con le famiglie per presentare progetto, obiettivi e attività. Semplificazione dei moduli di consenso, lavoro in rete con i rappresentanti dei genitori. Riduzione dell'intervallo di tempo tra la distribuzione dei moduli di consenso e la compilazione dei questionari; facilitazione, per lo scarico dei materiali dalla piattaforma web, dell'accesso tramite un'unica password ai materiali e rielaborazione dei materiali stessi (aggiunta audioguide per facilitare l'utilizzo dei materiali). Revisione del calendario della formazione per ridurre il divario temporale tra la formazione che i ragazzi ricevono a scuola e le attività in famiglia.

Tab. 1 - *Barriere e misure correttive individuate nella prima edizione di UPRIGHT.*

Un'ulteriore criticità è risultata il coinvolgimento delle scuole appartenenti alla condizione di controllo, che forniscono dati di confronto fondamentali per la validazione di efficacia del programma UPRIGHT, senza però fruire dell'attività di formazione per docenti, adolescenti e famiglie. In Trentino, i ricercatori della Fondazione Bruno Kessler hanno organizzato incontri specifici con i Dirigenti Scolastici di tali Istituti, per incoraggiare la loro partecipazione al progetto e chiarire l'importanza del contributo fornito dai loro Istituti al fine di poter validare UPRIGHT e poterne beneficiare tutti su ampia scala, in regione e oltre, negli anni futuri.

5. Conclusioni

Il progetto UPRIGHT, per diversi aspetti relativi alla sua implementazione e sperimentazione, può superare molti limiti dei programmi di promozione della salute mentale e della resilienza precedentemente sviluppati e attuati. Tra questi si evidenziano i seguenti punti di forza: in linea con le raccomandazioni di politica socio-sanitaria Europee, il progetto agisce in ottica sistemica, adotta una metodologia di co-creazione partecipativa che coinvolge tutti i principali attori in gioco per poter adattare il programma alle reali esigenze della popolazione target e favorirne il coinvolgimento. Adottare una collaborazione attiva, che permetta fin dalle fasi di creazione del programma di comprendere il punto di vista di adolescenti, genitori e docenti, è essenziale per adattare i contenuti del programma ai bisogni del contesto locale.

Altro punto di forza di UPRIGHT consiste nell'essere un intervento erogato e validato in un'ottica pluriennale e multicentrica-internazionale, superando i limiti di altri interventi formativi sul tema, caratterizzati da un'attuazione e sperimentazione di breve durata, coinvolgendo gruppi poco numerosi di partecipanti.

Infine, il disegno dello studio favorisce un proficuo incontro tra il mondo della scuola e della ricerca, considerando le peculiarità socio-culturali del contesto in cui questa viene realizzata. Così facendo, UPRIGHT rappresenta un esempio di ricerca che attraverso un intervento di promozione del benessere favorisce una migliore comprensione dell'ambiente e delle problematiche in cui lo studio è realizzato (Lewin, 1946).

Ringraziamenti

Questo lavoro è stato finanziato dal progetto UPRIGHT, programma di ricerca e innovazione Horizon 2020, accordo di sovvenzione n. 754919. Le idee contenute in questo articolo riflettono esclusivamente il punto di vista degli autori e la Commissione Europea non è responsabile per qualunque utilizzo delle informazioni riportate.
Gli autori desiderano ringraziare in particolare il personale scolastico, gli studenti e le famiglie degli Istituti Comprensivi Aldeno-Mattarello, Alta Vallagarina, Cavalese, Centro Valsugana, Levico Terme, Rovereto Nord, Rovereto Sud, per la loro partecipazione al progetto UPRIGHT.
I membri del consorzio UPRIGHT:

- *Kronikgune (Spagna):* Esteban de Manuel, Ane Fullaondo, Carlota *Las* Hayas, Irantzu Izco-Basurko, Maider Mateo, Nerea González, Igor Larranga.
- *Osakiderza (Spagna):* Ana González-Pinto, Inaki Zorilla, Patricia Pérez Martínez, Itziar Vegara, Javier Mar.
- *FBK (Italia):* Silvia Gabrielli, Valeria Donisi, Sara Carbone, Silvia Rizzi, Serafina Agnello, Rosa Maimone.
- *UMWD/DPC/FH (Polonia):* Iwona Mazur, Anna Królicka-Deregowska
- *NTNU (Norvegia):* Roxanna Morote, Fredrik Anyan, Odin Hjemdal.
- *DOHI (Islanda):* Dora Gudrun Gudmundsdottir, Solveig Karlsdottir, Sigrun Danielsdottir.
- *AU (Danimarca):* Mette Marie Ledertoug, Hans Henrik Knoop, Nina Tange.
- *UoI (Islanda):* Anna Sigridur Olafsdottir, Ingibjorg V. Kaldalons, Bryndis Jona Jonsdottir, Alda Ingibergsdottir, Hrefna Palsdottir, Unnur B. Arnfjord.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Bibliografia

Colman, I., Murray, J., Abbott, R.A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T.J., & Jones, P.B. (2009) Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *BMJ (Clinical research ed.)*, 338, a2981. DOI: 10.1136/bmj.a2981

European Commission (2008). *European pact for mental health and well-being* – Retrieved from: http://ec.europa.eu/health/mental_health/policy/index_en.htm

Fergusson, D.M., Horwood, L.J., & Ridder, E.M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology*, 46, pp. 837-849.

Kabat-Zinn, J. (2004). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using Mindfulness meditation*. London: Piatkus Books.

Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of general psychiatry*, 62(6), pp. 593-602.

Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Fullaondo, A., Gabrielli, S., Zwiefka, A., Hjemdal, O., Gudmundsdottir, D., Knoop, H.H., Olafsdottir, A.S., Donisi, V., Carbone, S., Rizzi, S., Mazur, I., Krolicka-Deregowska, A., Morote, R., Anyan, F., Ledertoug, M.M., Tange, N., Kaldalons, I., Jonsdottir, B.J., González-Pinto, A., Vergara, I., González-Pinto, N., Medina, J.M., & De Manuel Keenoy, E. (2019). Upright, a resilience-based intervention to promote mental well-being in schools: study rationale and methodology for a European randomized controlled trial. *BMC Public Health*.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In G.W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflict*. London: Harper & Row

Morote, R., Anyan, F., & Hjemdal, O. (2019). A Resilience-based school program in five EU countries: Co-creation and regionalization of UPRIGHT (H2020). In D. Guðmundsdóttir & S. Karlsdótti, UPRIGHT - Universal Preventive Resilience Intervention Globally implemented in schools to improve and promote mental Health for Teenagers. *Symposium conducted at the 6th World Congress on Positive Psychology* (IPPA). Melbourne, Australia.

NICE. (2009). Promoting young people's social and emotional wellbeing in secondary education. London: NICE.

Nugent Pam, M.S. (2013). "EFFICACY". In *PsychologyDictionary.org*: https://psychologydictionary.org/efficacy/ (accessed November 5, 2020)

Odgers, C.L., Milne, B., Caspi, A., Crump, R., Poulton, R., & Moffitt, T.E. (2007). Predicting prognosis for the conduct-problem boy: Can family history help? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, pp. 1240–1249.

OECD. (2011). Health policies and data. *Mental Health Systems in OECD Countries.* Retrieved from: http://www.oecd.org/els/health-systems/mental-health-systems.htm. [*March* 21, 2014]

Rampazzo, L., Mirandola, M., Davis, R.J., Carbone, S., Mocanu, A., Campion, J., et al. (2016). *Join Action on Mental Health and Well-being: Mental health and schools: Situation analysis and recommendations for action.* Retrieved from: https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/2017_mh_schools_en.pdf

Seymour, J. (2012). Combined qualitative and quantitative research designs. *Curr Opin Support Palliat Care*, 6(4), pp. 514-24.

Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health: a whole school approach*. London: Routledge.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12203

Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: concetti, azioni, indicatori e strumenti

A model to assess the impact of educational interventions on educational poverty in early childhood: concepts, actions, indicators and tools

Cristina Vedovelli[1]

Sintesi

La valutazione dell'impatto sociale è «lo strumento attraverso il quale gli enti di Terzo settore comunicano ai propri stakeholders l'efficacia nella creazione di valore sociale ed economico, allineando i target operativi con le aspettative dei propri interlocutori» (D.L. 2916/2019). In ambito socio-educativo è sempre più frequente l'investimento "evidence-based" al punto tale che alcuni granter non finanziano alcun programma che non sia supportato da prove (Epstein & Yuthas, 2014). Eppure ancora oggi gli enti del Terzo settore hanno difficoltà a decidere quali impatti sociali vogliono raggiungere e come misurarli. Nel presente contributo cercheremo di rispondere ai quesiti fondamentali della valutazione d'impatto proponendo un possibile modello applicabile ai programmi di contrasto alla povertà educativa. In particolare abbiamo delineato un percorso operativo che, dall'individuazione di un costrutto-guida, ci accompagna nella strutturazione di un modello logico del cambiamento che specifica dimensioni di analisi, indicatori e approcci di misurazione.

Parole chiave: Valutazione d'impatto; Povertà educativa; Comunità educante; Modello logico del cambiamento; Approcci di misurazione.

Abstract

Social impact assessment is «the tool through which third sector organizations communicate their effectiveness in creating social and economic value to their stakeholders, aligning operational targets with the expectations of their interlocutors» (Italian legislative decree 2916/2019). In the socio-educational context, "evidence-based" investment is increasingly frequent to the point that some grantors do not finance programs that are not supported by evidence (Epstein & Yuthas, 2014). And yet Third sector organizations still have difficulties in deciding what social impacts they want to achieve and how to measure them. In this paper we will try to answer the fundamental questions of impact assessment by proposing a possible model applicable to programmes to combat educational poverty. In particular, we have outlined an operational path that, from the identification of a guiding construct, accompanies us in the structuring of a logical model of change that specifies the dimension of the analysis, indicators and measurement approaches.

Keywords: Impact assessment; Educational poverty; Educational community; Logical model of change; Measurement approaches.

1. Università di Cagliari, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, crvedovelli@tiscali.it

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Introduzione

I processi valutativi sono centrali nel nuovo assetto normativo del Terzo settore in Italia. Le linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale «individuano nella valutazione dell'impatto sociale lo strumento attraverso il quale gli enti di Terzo settore comunicano ai propri stakeholders l'efficacia nella creazione di valore sociale ed economico, allineando i target operativi con le aspettative dei propri interlocutori e migliorando l'attrattività nei confronti dei finanziatori esterni» (D.L. 2916/2019, p. 2).

Per impatto sociale si intende sia la quantità che la qualità dei servizi offerti, ma soprattutto gli effetti nel breve e nel lungo periodo, da intendersi in termini di cambiamenti indotti sulla comunità al fine di renderla maggiormente inclusiva, sostenibile e coesa (GECES, 2015; OECD, 2015; L. 106/2016, art. 7, c. 3). L'esigenza di valutare l'impatto sociale dei programmi di sviluppo nasce dall'«Evidence-Based Policy Movement», un movimento che sottolinea la necessità che i decisori politici dimostrino l'efficacia delle decisioni prese e dei provvedimenti adottati, attraverso la misurazione dei risultati in termini di rapporto costi-benefici (Stern, 2016). Si tratta di un concetto traslato dalle discipline economiche e dal settore della grande impresa e che si sta diffondendo in ambiti dove tradizionalmente la valutazione ha incontrato molte resistenze, come quello sociale ed educativo. Stiamo assistendo a una trasformazione concettuale che non intende più il processo valutativo come mero «misurare, giudicare», bensì come «dare valore». Ma superare le logiche di misurazione del mondo capitalistico per valorizzare i percorsi di innovazione sociale dimostrando l'efficacia dei propri modelli d'intervento sulle comunità di riferimento si prospetta un compito impegnativo (Zamagni *et al.*, 2015). Al centro del processo valutativo non ci sono prodotti materiali ma persone e dinamiche socio-culturali multiformi. Per rispondere a problemi sociali complessi occorrono programmi altrettanto complessi, costituiti da interventi diversificati, adattati ai contesti nel quali agiscono, spesso a rischio e caratterizzati da incertezza, che funzionano anche in maniera indiretta e possono avere impatti a lungo termine difficili da misurare (Stern, 2016).

Per queste caratteristiche, dare valore a programmi sociali complessi comporta uscire dagli schemi tradizionali della valutazione, individuare indici non ancora utilizzati, porsi nella prospettiva di ridefinire continuamente gli indicatori, costruire strumenti e metodi di misurazione specifici per la comunità alla quale ci si rivolge.

Consapevoli che non esiste un tool-kit metodologico standard, proponibile per tutti i tipi di programmi o politiche (Stern, 2016), nel presente contributo illustreremo un possibile modello di valutazione dell'impatto sociale applicabile ai programmi di contrasto alla povertà educativa che tenti di rispondere alle seguenti domande:

1. Di che cosa hanno bisogno i bambini per riuscire a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi?
2. Quali effetti possiamo attenderci da un programma di intervento contro la povertà educativa che voglia rispondere a tali bisogni?
3. Come misurare gli effetti e dare evidenza del rapporto causale con le azioni promosse?
4. Quali metriche utilizzare?

Sullo sfondo di un quadro teorico delle principali criticità e sfide che caratterizzano la valutazione d'impatto sociale, vedremo in primo luogo come strutturare, a partire dal concetto di povertà educativa, un programma che la contrasti; in secondo luogo come individuare, date le caratteristiche di un programma, dimensioni di analisi specifiche e relativi indicatori degli effetti degli interventi che segnalino i cambiamenti; infine presenteremo il disegno valutativo costruito e i relativi metodi e strumenti di misurazione degli indicatori.

Il modello proposto è attualmente in fase di implementazione per il triennio 2018-2021 e non sono tutt'ora disponibili gli esiti ottenuti in termini di outcome e d'impatto. L'obiettivo del presente contributo è dunque di illustrare i termini di riferimento per la valutazione d'impatto di un programma contro la povertà educativa determinando le questioni fondamentali che i valutatori devono affrontare nella fase iniziale di strutturazione del piano valutativo.

2. La valutazione d'impatto sociale: definizioni, criticità e sfide metodologiche

Negli approcci proposti per la misurazione dell'impatto sociale dalla Commissione Europea l'impatto sociale è definito «l'effetto sociale (cambiamento), sia a lungo che a breve termine, ottenuto sulla sua popolazione bersaglio a seguito delle attività da essa intraprese - tenendo conto delle variazioni sia positive che negative e considerando fattori quali attribuzione alternativa, effetto inerziale, dislocazione ed esaurimento» (GESE, 2015, p. 7).

Tuttavia, molti altri autori hanno contribuito alla definizione più ampia di questo concetto; nella Tab. 1 elaborata da Maas e Liket (2011) si riportano alcuni contributi ai quali abbiamo aggiunto quelli dell'OCSE e della Banca Mondiale.

Termini	Definizioni
Social impact (Burdge and Vanclay, 1996)	By social impacts we mean the consequences to human populations of any public or private actions that alter the ways in which people live, work, play, relate to one another, organise to meet their needs and generally act as a member of society [Trad: Per impatto sociale intendiamo le conseguenze per le popolazioni umane di qualsiasi azione pubblica o privata che modifica il modo in cui le persone vivono, lavorano, giocano, si relazionano l'una con l'altra, si organizzano per soddisfare i loro bisogni e generalmente agiscono come membri della società].
Social impact (Latané, 1981)	By social impact, we mean any of the great variety of changes in physiological states and subjective feelings, motives and emotions, cognitions and beliefs, values and behaviour, that occur in an individual, human or animal, as a result of the real, implied, or imagined presence or actions of other individuals [Trad: Per impatto sociale intendiamo qualsiasi grande varietà di cambiamenti negli stati fisiologici e sentimenti soggettivi, motivazioni ed emozioni, cognizioni e credenze, valori e comportamenti, che si verificano in un individuo, umano o animale, come risultato dell'azione reale o implicita o immaginata di altri individui].
Impact (Clark *et al.,* 2004)	By impact we mean the portion of the total outcome that happened as a result of the activity of the venture, above and beyond what would have happened anyway [Trad: Per impatto intendiamo quella parte del risultato totale verificatosi a seguito dell'attività dell'impresa, al di là di ciò che sarebbe accaduto comunque].
Social Value (Emerson *et al.,* 2000)	Social value is created when resources, inputs, processes or policies are combined to generate improvements in the lives of individuals or society as a whole [Trad: Il valore sociale viene creato quando risorse, input, processi o politiche vengono combinati per generare miglioramenti nella vita degli individui o della società nel suo insieme].
Social Impact (Freudenburg, 1986)	Social impact refers to impacts (or effects, or consequences) that are likely to be experienced by an equally broad range of social groups as a result of some course of action [Trad: L'impatto sociale si riferisce a impatti (o effetti o conseguenze) che possono essere sperimentati da una gamma altrettanto ampia di gruppi sociali a seguito di una determinata azione].
Social Impact (Gentile, 2000)	Social impacts are the wider societal concerns that reflects and respects the complex interdependency between business practice and society [Trad: Gli impatti sociali sono le implicazioni sociali più ampie che riflettono e rispettano la complessa interdipendenza tra pratica aziendale e società].
Social Impact (IAIA , 2009)	Social impacts are intended and unintended social consequences, both positive and negative, of planned interventions (policies, programs, plans, projects) and any social change processes invoked by those interventions [Trad: Gli impatti sociali sono conseguenze sociali intenzionali e non intenzionali, sia positive che negative, degli interventi pianificati (politiche, programmi, piani, progetti) e di qualsiasi processo di cambiamento sociale invocato da tali interventi].
Impatto sociale (OECD, 2015)	Per impatto sociale si intendono gli effetti a lungo termine, positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisti, prodotti direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo.
Impatto sociale (Banca mondiale)	Per impatto sociale si intende la stima dei cambiamenti nel grado di benessere degli individui, delle famiglie, delle comunità o delle imprese, che possono essere attribuiti ad un particolare progetto, programma o politica.

Tab. 1 - *Definizioni di impatto sociale.*

Adattata da: Maas, K., & Liket, K. (2011). Social Impact Measurement: Classification of Methods. In Burrit, R. L., Schaltegger, S., Bennet, M., Pojola, T., & Csutora, M., *Environmental Management Accounting and Supply Chain Management* (pp. 171-202). Switzerland: Springer.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Denominatore comune di tutte queste definizioni è il concetto di cambiamento nella vita delle persone, nelle persone stesse e nelle condizioni di benessere della comunità di cui fanno parte (Nicholls *et al.*, 2015). Valutare l'impatto sociale significa, dunque, misurare i cambiamenti attribuibili agli interventi erogati verificando cosa sarebbe successo senza di essi, eliminando quello che sarebbe comunque accaduto, tenendo conto degli effetti dovuti a variabili esogene e di quelli causati dal trascorrere del tempo (Stern, 2016).

Alla base del processo valutativo dell'impatto sociale si colloca il modello logico del cambiamento che, attraverso la catena del valore dell'impatto, definisce i passaggi necessari per leggere, comprendere e rappresentare il cambiamento (GESE, 2015) (Fig. 1).

Vecchiato (2019) individua tre criticità fondamentali nella valutazione dell'impatto sociale di interventi educativi che coincidono con tre frequenti ed erronee sovrapposizioni di significato all'interno della catena del valore dell'impatto:

1. attività-impatto: la dimensione narrativa dell'intervento e delle sue potenzialità non definisce l'impatto il quale, invece, attiene ai risultati, richiede l'esplicitazione delle scelte metodologiche e l'utilizzo di indici affidabili, misurabili, confrontabili;
2. output-outcome: entrambi i due termini rientrano nella categoria dei risultati, ma mentre l'output fa riferimento a un bene o servizio realizzato, l'outcome indica la modificazione di una condizione, un cambiamento misurabile a vantaggio dei beneficiari;
3. outcome-impatto: se l'outcome è il risultato riferibile ai beneficiari diretti, l'impatto è il risultato riferibile all'intera comunità sulla quale si è intervenuti, un risultato esteso, generalizzato che si è propagato in maniera indiretta e generativa dagli outcome.

In un modello valutativo che pone al centro il cambiamento è necessario «passare dalle risposte alle soluzioni avendo in mente che l'output non ha valore se non produce outcome e i costi sono sprecati se non producono benefici durevoli» (Vecchiato, 2019, p. 97).

Se ci si pone come obiettivo la valorizzazione della vita delle persone, delle loro capacità e del benessere della comunità che vada oltre l'immediato e oltre i beneficiari diretti, valutare gli esiti e gli impatti sociali di un programma diventa molto complesso per una serie di ragioni:

1. la natura qualitativa dell'impatto sociale, che rende difficile attribuire un valore oggettivo all'impatto e sommarne le varie espressioni (Maas & Liket, 2011);
2. «le difficoltà tecniche e metodologiche

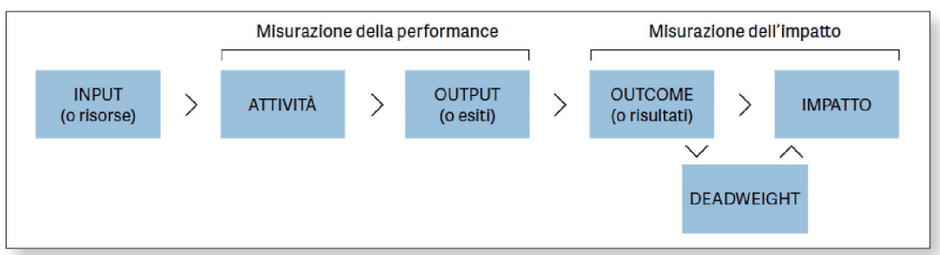


Fig. 1 - *La catena del valore dell'impatto.*

Da: S. Zamagni *et al.* (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa sociale*, 6, pp. 77-97.

di maneggiare molte variabili contemporaneamente» (Vecchiato, 2019, p. 95) essendo il concetto di impatto sociale multidimensionale e multilivello (Nicholls *et al.*, 2015);

3. la complessità di alcuni percorsi causali che conducono dal programma ai risultati, scarsamente comprensibili e misurabili (Stern, 2016);
4. «la mancanza di evidenze convincenti» (Vecchiato, 2019, p. 95) che attribuiscano una relazione di causalità tra attività e impatti (Maas & Liket, 2011);
5. la criticità di valutare il rendimento sociale generato dagli interventi, il benessere implementato nella comunità, dunque il passaggio dall'outcome all'impatto;
6. i limiti logistici nel seguire gli effetti di una serie di interventi per un periodo di tempo molto esteso.

In ambito internazionale esistono diversi approcci per la misurazione degli output, degli outcome e dell'impatto sociale. Come mostrato nella Tab. 2 alcuni autori hanno tentato di classificarli (Zamagni *et al*., 2015).

	APPROCCI				
Nicholls *et al.,* 2015b	Basati sugli **OUTPUT**	Basati sugli **OUTCOME POSITIVI E INTENZIONALI**	**OLISTICI** collegano gli outcome alle attività e coinvolgono gli stakeholder		
Grieco *et al.,* 2014	**QUANTITATIVI SOCIALI SEMPLICI**	**COMPLESSI OLISTICI** basati sia su variabili quantitative che qualitative	**SCREENING QUALITATIVI**	**MANAGEMENT** basati sia su variabili quantitative che qualitative per migliorare la gestione dell'organizzazione	
Bengo *et al.,* 2015	Individuano un **INDICATORE SINTETICO** dell'impatto sociale generato	Basati sul **PROCESSO DI INPUT-ATTIVITÀ-OUTPUT-OUTCOME-IMPATTI**	**CRUSCOTTI E INDICATORI DI PERFORMANCE**		
Perrini, Vurro, 2013	**METODI STRATEGICI** per la gestione dei processi operativi	**METODI INTEGRATIVI** per il controllo di più fattori concomitanti	**METODI PARTECIPATIVI** che considerano ciò che è rilevante per gli stakeholder coinvolti	Basati sul **RITORNO ATTESO**	**METODI SPERIMENTALI**

Tab. 2 - *Classificazioni degli approcci alla valutazione dell'impatto sociale.*

Adattata da: Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa Sociale*, 6, pp. 77-97.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

In funzione dell'approccio scelto, delle caratteristiche dell'ente, delle attività, degli obiettivi che persegue e degli impatti che si propone di misurare, sono diversi gli strumenti costruiti e utilizzati a livello internazionale (per una panoramica vedi Zamagni *et al.*, 2015; Maas & Liket, 2011). Alcuni strumenti sono stati sviluppati da o per organizzazioni non profit o governative, per esempio SROI, OASIS, SCBA e LEM; altri strumenti sono stati sviluppati e utilizzati da società a scopo di lucro, per esempio SRA, ACAFI, TBL, MIF e BACO. Alcuni strumenti, anche se inizialmente sviluppati per un certo tipo di organizzazione, sono stati in seguito adattati e utilizzati da altri tipi di enti. L'uso di SROI è un buon esempio di questo fenomeno. Questo strumento è stato inizialmente sviluppato per organizzazioni senza scopo di lucro ed è attualmente sempre più utilizzato dalle società di profitto. Accanto a questi strumenti quantitativi di misurazione dell'impatto, diverse società, organizzazioni non governative (ONG) e associazioni hanno sviluppato linee guida o quadri, spesso basati su uno o più metodi esistenti (Maas & Liket, 2011). Dei 30 strumenti analizzati da Maas e Liket solo 8 dimostrano di misurare l'impatto sociale, in particolare BoP Impact Assessment Framework, Measuring Impact Framework, OASIS, Partecipatory Impact Assessment, PSIA, Robin Hood Foundation Benefit-cost ratio, SCBA e SIA; oltre questi, altri 4 strumenti misurano l'impatto sociale ma parzialmente, nello specifico Balanced Scorecard, MDG-scan, Social e-valuator e SROI.

Tutti questi strumenti rispondono al tentativo di standardizzazione delle misure d'impatto ma è evidente che non esiste un singolo approccio o strumento o metodo in grado di catturare l'intera gamma di impatti o che possa essere applicato da tutte le organizzazioni. Attualmente l'orientamento prevalente è quello di evitare le semplificazioni eccessive, di porre al centro la narrazione delle condizioni, dei problemi e delle strategie come punto di partenza imprescindibile per misurare il successo, e sul quale costruire un metodo di valutazione che trovi un equilibrio tra dati qualitativi e quantitativi (GESE, 2015) e che contempli al suo interno la partecipazione degli stakeholder intesi sia come operatori che come beneficiari degli interventi. E più variegate saranno le categorie di stakeholder coinvolti, maggiormente diversificate saranno le metriche da utilizzare (Nicholls, 2015; OECD, 2015).

L'obiettivo del presente contributo è quello di illustrare i termini di riferimento per la valutazione d'impatto di un programma contro la povertà educativa. Alla luce delle questioni fondamentali sopra citate abbiamo scelto di affrontare la fase iniziale di strutturazione del piano valutativo sulla base delle indicazioni contenute nel rapporto Briadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluation (2012) che il Department for International Development (DFID) dell'UK ha commissionato a un gruppo di valutatori coordinati da Elliot Stern. Il focus di questo rapporto consiste nel non partire da uno specifico strumentario ma dalla specificità del programma e delle domande valutative e sulla base di queste scegliere l'approccio, i metodi e gli strumenti più efficaci. La complessità di un programma contro la povertà educativa richiede un disegno valutativo non rigido, all'interno del quale il metodo sperimentale è plausibile solo per le variabili che prevedono effetti attesi, diretti, primari e nel breve periodo; per altre variabili potrebbe esse-

re sufficiente un'indicazione o associazione tra effetti e programmi. «Valutazioni in tempo reale, operative, orientate alla ricerca-azione e formative possono colmare dei vuoti nell'evidenza e nella comprensione» (Stern, 2016, p. 27).

Come meglio delineato nel paragrafo 5.3, nel modello da noi proposto abbiamo fatto riferimento alla classificazione degli approcci valutativi di Stern e alle relative varianti specifiche e inferenze causali (Fig. 2).

Approcci per disegni valutativi	Varianti specifiche	Inferenza causale
Sperimentale	Rct Quasi-esperimenti Esperimenti naturali	**Controfattuale:** la differenza tra due casi altrimenti identici (quello manipolato e quello controllato); la compresenza di cause ed effetti
Statistico	Modelli statistici Studi longitudinali Studi econometrici	**Regolarità:** correlazione tra causa ed effetto o tra variabili, influenza di cause multiple (normalmente) isolabili su un singolo effetto. Controllo dei fattori "di disturbo"
Basato sulla teoria	**Disegni di processi causali:** teoria del cambiamento, *process traicing contribution analysis*, percorsi di impatto. **Disegni di meccanismi causali:** valutazione realistica, analisi delle congruenze.	**Causalità generativa:** identificazione e prova dei processi o "catene" causali. Fattori e meccanismi operanti nel contesto.
Basato sugli studi di caso	**Interpretativo:** naturalistico, *grounded theory*, etnografico. **Strutturato:** configurazioni, *Qca*, analisi dei casi, simulazioni e *network analysis.*	**Causalità multipla:** comparazione delle combinazioni dei fattori causali tra e all'interno dei casi. Generalizzazione analitica basata sulla teoria.
Partecipativo	**Normativo:** valutazione partecipativa o democratica, *empowerment evaluation*. **Agency:** *learning-by-doing, policy dialogue,* ricerca-azione collaborativa.	**Actor agency:** i partecipanti validano il fatto che le loro azioni e gli effetti di cui hanno fatto esperienza sono "causati" dal programma. Adozione, personalizzazione e responsabilità rispetto all'obiettivo.
Sintesi	Meta-analisi, sintesi narrative, sintesi realiste.	**Raccolta e aggregazione** con diverse prospettive (statistica, basata sulla teoria etnografica).

Fig. 2 - *Approcci per i disegni valutativi dell'impatto sociale.*

Da: Stern, E. (2016). *La valutazione d'impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: Franco Angeli.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Abbiamo ritenuto utile, considerando la complessità di un programma di intervento contro la povertà educativa, pianificare un disegno valutativo misto che al suo interno prevedesse una varietà di metodi e metriche funzionali alla specificità degli interventi, delle domande valutative e alle diverse categorie di beneficiari coinvolti.

3. Dal concetto di povertà educativa all'elaborazione di un costrutto che guidi le azioni di contrasto e il processo valutativo dell'impatto: la *resilienza*

Il primo step nella costruzione dei termini di riferimento per la valutazione d'impatto di un programma contro la povertà educativa è stato cercare di capire di cosa hanno bisogno i bambini per riuscire a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi. Rispondere a questa domanda ci ha permesso di definire gli impatti attesi. Per far questo abbiamo indagato le conoscenze preesistenti sul tema della povertà educativa.

«La povertà educativa è la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p.4). Un bambino è in povertà educativa quando non ha l'opportunità di sviluppare competenze chiave necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione in un contesto attuale caratterizzato dall'economia della conoscenza. Ciò che definisce a livello territoriale l'indice della povertà educativa è l'assenza di strutture e servizi educativi per la prima infanzia, di scuole senza il tempo pieno e il servizio mensa, la percentuale di dispersione scolastica, il numero di giovani che non leggono libri, non partecipano ad attività culturali e/o ricreative (cinema, musei, teatro, concerti), non praticano uno sport in modo continuativo e non utilizzano Internet (Save the Children, 2014).

Azioni che vogliano contrastare la povertà educativa possono agire su un piano esterno, intervenendo sul contesto, o interno, implementando e dirigendo le competenze degli attori coinvolti nei processi formativi. Intervenire sul contesto significa aumentare concretamente le risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie: attivare strutture e/o servizi come le biblioteche, il teatro, lo sport, la musica, l'accesso a Internet; fornire buoni per l'acquisto di libri, di materiali didattici o educativi o dare la possibilità di frequentare gratuitamente strutture sportive o ricreative (Alivernini *et al.*, 2017). Il limite è che misure di contrasto che intervengono esclusivamente su un piano esterno non sono sostenibili a lungo termine dal punto di vista economico. È necessario dunque predisporre un programma di interventi che generi un circolo virtuoso e autorigenerante di competenze all'interno della comunità educante che impatti nel lungo periodo sulle quattro dimensioni dell'apprendimento che nella povertà educativa vengono negate e/o limitate (Save the Children, 2018):

1. *cognitiva:* acquisire strumenti di comprensione della realtà circostante e le competenze necessarie per affrontarla;
2. *emotiva*: sviluppare pienamente il pro-

prio sé attraverso il rafforzamento della motivazione, del senso di autostima e autoefficacia, coltivando aspirazioni per il futuro e imparando a gestire le proprie emozioni anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;

3. *relazionale*: potenziare le abilità sociali, la capacità di cooperare, ascoltare e comunicare in modo empatico, mediare;
4. *autodeterminazione*: diventare individui autonomi e attivi, rafforzando le proprie possibilità di vita, salute, integrità e sicurezza.

Intervenire su queste quattro dimensioni significa rafforzare la capacità degli individui di resistere alle difficoltà che la povertà educativa comporta per andare oltre. Intorno a queste quattro dimensioni si costruisce, infatti, l'attitudine alla resilienza delle persone. Con questo termine intendiamo la capacità di affrontare le sfide della vita, i cambiamenti, le situazioni difficili, la negatività delle condizioni e degli eventi, anche se continui e ripetuti, trasformandoli in opportunità di crescita e miglioramento, di riorganizzazione e svolta (Martin & Marsh, 2009). La resilienza è uno sguardo alle cose negative della vita flessibile, aperto, divergente, costruttivo e sempre proteso al futuro. Intorno al concetto della resilienza è possibile costruire un programma di azioni contro la povertà educativa e il processo valutativo dell'impatto. La resilienza, infatti, può essere allenata, coltivata, ma anche operazionalizzata, cioè descritta in termini di caratteristiche osservabili e misurabili (LeBuffe & Naglieri, 2015).

Save the Children, con il sostegno del Dipartimento di Economia e Finanza dell'Università di Roma Tor Vergata, ha condotto una ricerca che si focalizza, in particolare, sui fattori individuali, scolastici e del contesto socio-economico e culturale, che favoriscono la resilienza educativa dei bambini in Italia, elaborando dati statistici provenienti da varie indagini di OCSE, EUROSTAT ed ISTAT. Nell'infografica seguente (Fig. 3) abbiamo sintetizzato i risultati di questa ricerca in un quadro dei fattori protettivi della resilienza educativa.

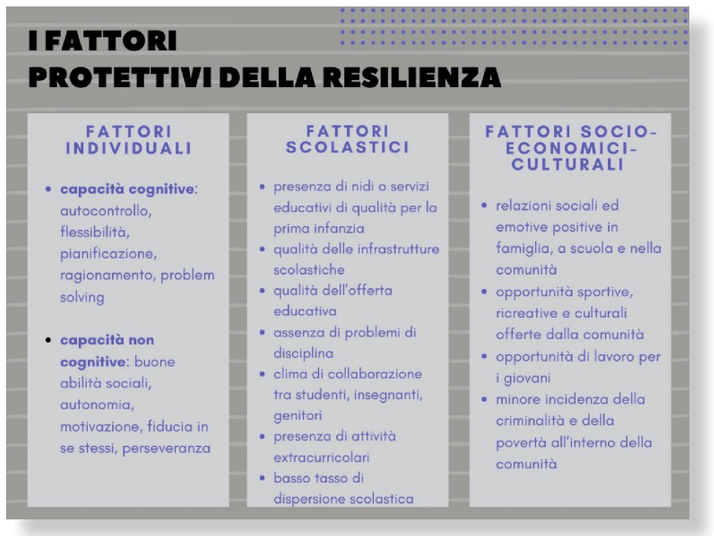


Fig. 3 - *I fattori protettivi della resilienza.*

Adattato da: Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Rispetto a quanto evidenziato nello studio citato, abbiamo inserito, tra i fattori individuali, anche le capacità cognitive, con particolare riferimento alle funzioni esecutive, in quanto diverse ricerche ne sottolineano l'importanza in relazione al raggiungimento della realizzazione personale in tutti gli ambiti di vita (Diamond & Lee, 2011). Inoltre, anche il modello proposto da LeBuffe (2015), al quale abbiamo fatto riferimento in merito agli strumenti valutativi, indica le capacità cognitive tra i fattori protettivi della resilienza.

A partire dai fattori protettivi della resilienza educativa è possibile pianificare una tipologia di azioni che intervengano sui fattori individuali, scolastici e socio-culturali della resilienza non legati a un supporto economico stabile nel tempo ma alle competenze degli attori coinvolti. Nello specifico:

1. fattori individuali: capacità cognitive e non cognitive dei bambini;
2. fattori scolastici: qualità dell'offerta educativa e clima di collaborazione tra studenti, insegnanti e genitori;
3. fattori socio-economici-culturali: relazioni sociali positive in famiglia/scuola/comunità e opportunità sportive, ricreative e culturali offerte dalla comunità.

L'obiettivo del programma è quello di generare un circolo virtuoso di competenze all'interno della comunità educante, con particolare riferimento a insegnanti/personale educativo e genitori, che ricadano sulle competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione dei bambini implementandole nel lungo periodo oltre il progetto stesso e traducendosi così negli impatti desiderati: sviluppo della capacità dei bambini di essere resilienti agli effetti della povertà educativa e promozione/gestione autonoma da parte della comunità di iniziative e opportunità per la prima infanzia.

4. Un modello di intervento: il progetto «SUL FILO. Una rete per i piccoli equilibristi»

4.1. Obiettivi del progetto

Il progetto «SUL FILO. Una rete per i piccoli equilibristi» nasce dall'incontro tra una rete di Associazioni presenti sul territorio di Cagliari (Cada Die Teatro, Cemea, Carovana, Donne e Mestieri di Santa Teresa), una rete di Istituti Comprensivi dell'area vasta e Istituzioni di ricerca (Università di Cagliari, CNR Genova e SApIE), un ente locale (Comune di Cagliari). La finalità generale del progetto è creare, in un contesto caratterizzato da una condizione a forte rischio in termini di sviluppo socio-economico-culturale, con particolare riferimento al comune di Pirri e all'area metropolitana di Cagliari, un nuovo Polo per l'Infanzia che diventi punto di riferimento dell'intera area vasta per lo sviluppo di una rete integrata di opportunità educative rivolte ai bambini 0-6 anni e alle famiglie, con un'attenzione particolare ai nuclei familiari in condizioni di povertà educativa. Il progetto mira a sviluppare azioni sinergiche tra scuola, agenzie di ricerca, attori del terzo settore al fine di ampliare e integrare i servizi e le opportunità esistenti, ma soprattutto sensibilizzare le famiglie rispetto ai bisogni educativi non attualmente soddisfatti, stimolando così la progettazione, l'attivazione e la gestione diretta da parte degli stessi cittadini di nuove iniziative educative.

4.2. Il modello logico

Il secondo step nella costruzione dei termini di riferimento per la pianificazione della valutazione d'impatto consiste nel considerare le caratteristiche del programma, l'architettura, e la complessità.

Nell'infografica seguente (Fig. 4) è rappresentata una mappatura degli interventi promossi all'interno del progetto nel triennio 2018/21 articolati in base ai destinatari ai quali si rivolgono: gli attori principali del contesto scolastico (insegnanti, alunni e genitori) e la comunità.

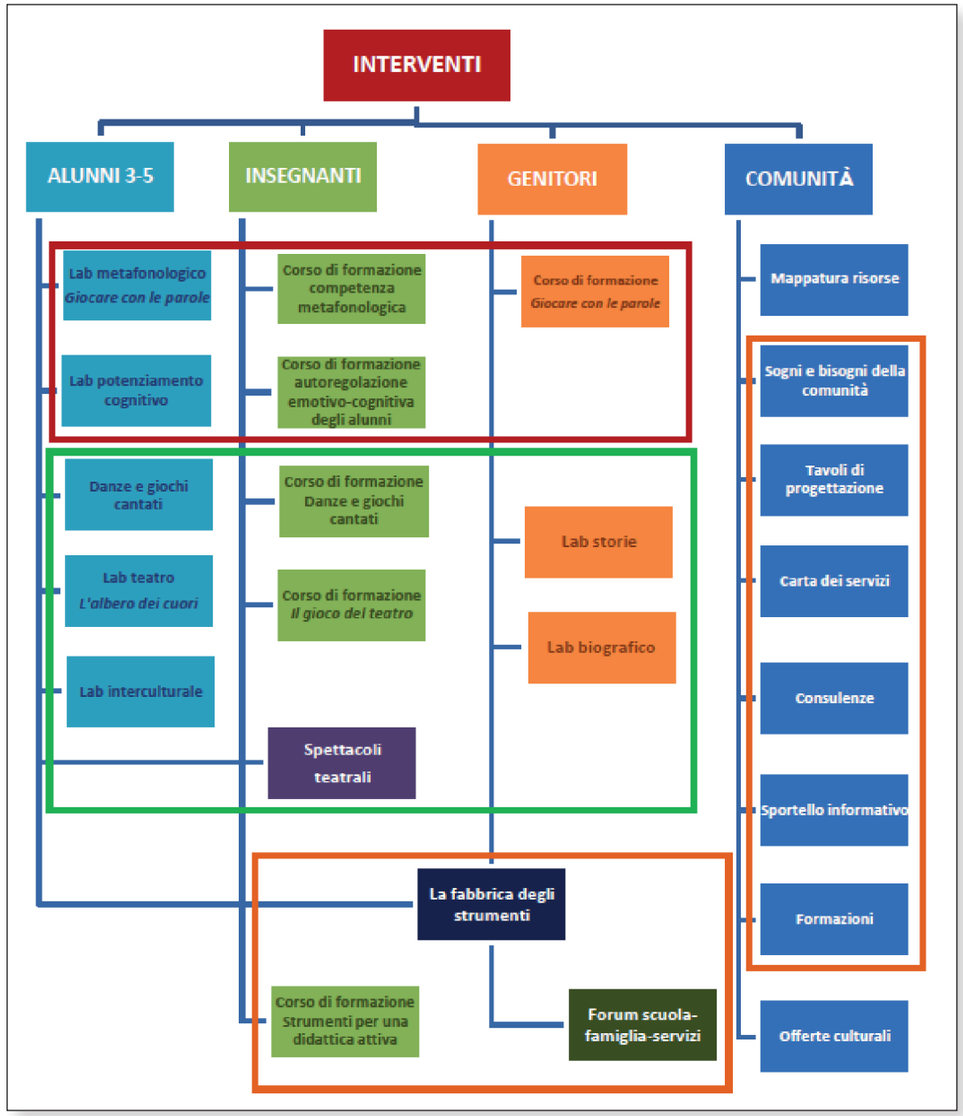


Fig. 4 - *Panoramica generale sugli interventi attivati nel triennio.*

Nel riquadro rosso sono compresi gli interventi di area cognitiva (competenze alfabetiche e funzionamento esecutivo), nel riquadro verde gli interventi di area non cognitiva (competenze emotive e relazionali) e in quello arancione le azioni volte allo sviluppo dell'autodeterminazione. (Fonte propria).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Gli interventi hanno coinvolto due macro-ambiti: scuola e comunità nel suo complesso. Per quanto riguarda gli interventi in ambito scolastico, si è cercato di predisporre un'azione sinergica che intervenisse nelle medesime aree sui tre principali protagonisti dell'azione educativa: alunni, insegnanti e genitori. Nello specifico gli interventi si sono focalizzati su tre aree di competenza principali:

- cognitiva (alfabetica e funzionamento esecutivo);
- non cognitiva (emotiva e relazionale);
- autodeterminazione.

Per massimizzare l'impatto sull'attitudine dei bambini a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, queste tre aree di intervento, cognitiva, non cognitiva e di autodeterminazione, si sono concretizzate in laboratori per gli alunni e, parallelamente, in momenti formativi per insegnanti e genitori. Per quanto riguarda l'area cognitiva, le azioni proposte hanno insistito sullo sviluppo di competenze alfabetiche di tipo metafonologico e sull'implementazione del funzionamento esecutivo. Nel primo caso gli alunni hanno partecipato al laboratorio *Giocare con le parole*, gli insegnanti a un corso di formazione sulle strategie didattiche per implementare questo tipo di competenze, i genitori a un momento formativo che insegnasse loro alcuni giochi da proporre in ambito familiare per facilitarne lo sviluppo. Nel secondo caso, gli interventi si sono focalizzati in particolar modo sul potenziamento del funzionamento esecutivo attraverso laboratori per gli alunni e corsi di formazione per gli insegnanti con l'ausilio di strumenti digitali e non. L'area non cognitiva di tipo emotivo-relazionale è stata sollecitata attraverso diverse azioni: per gli alunni un laboratorio di *Danze e giochi cantati*, uno di teatro, *L'albero dei cuori*, e un altro di tipo *interculturale* per superare stereotipi e pregiudizi sulla diversità; anche per gli insegnanti sono stati proposti percorsi formativi su danze e giochi cantati e su tecniche teatrali; per i genitori, ma aperti a tutti i cittadini, il laboratori di *Storie* e *Biografie*, il primo per acquisire tecniche di lettura e narrazione animata di storie per bambini, il secondo per trasformare situazioni di vita quotidiana e familiare in spettacoli da portare in scena e condividere con la collettività. Il terzo filone di interventi focalizzato sulle competenze di autodeterminazione ha riguardato la progettazione, costruzione e sperimentazione di strumenti didattici funzionali all'auto-apprendimento: da un percorso formativo rivolto agli insegnanti si è passati gradualmente alla predisposizione e gestione di un laboratorio permanente collocato nell'Istituto Comprensivo di Pirri che coinvolge attivamente insegnanti, genitori e alunni.

Per quanto riguarda le azioni rivolte all'intera comunità, anch'esse intervengono nell'area dell'autodeterminazione. Nella prima fase è stata predisposta una mappatura delle risorse presenti sul territorio per la fascia di età 0-6 in modo da far conoscere ai genitori, e in generale a tutti i cittadini, le opportunità educative e i servizi attualmente esistenti e potenziarne l'accesso. Nella seconda fase sono stati attivati tavoli tematici all'interno dei quali genitori, operatori dei servizi e comuni cittadini si sono confrontati sui bisogni educativi dei bambini non ancora soddisfatti e hanno sviluppato idee per la creazione di

nuovi servizi nell'ottica di un ampliamento, integrazione e potenziamento dell'offerta esistente. Il costante confronto con i cittadini, sia fruitori che operatori dei servizi, ha portato all'elaborazione di una Carta dei Servizi partecipata, un dispositivo informativo costruito dalla comunità per la comunità, valido strumento di accesso ai servizi e di interconnessione tra gli stessi. L'obiettivo è stato quello di sensibilizzare la comunità rispetto ai problemi che la caratterizzano aiutandola ad attivare quei processi di responsabilizzazione e di presa in carico che inevitabilmente hanno ricadute positive sulle famiglie con minori risorse educative.

Come tutti gli interventi di tipo socio-educativo, si tratta di un programma complesso, costituito da azioni diversificate che funzionano anche in maniera indiretta e possono avere impatti a medio e lungo termine di difficile misurazione. Date queste caratteristiche, il processo valutativo è stato strutturato intorno alle seguenti domande:

1. Ogni intervento è da considerarsi separatamente oppure insieme agli altri?
2. Come considerare le interazioni tra gli interventi?
3. Come individuare le dimensioni di analisi specifiche e i relativi indicatori degli effetti che segnalino i cambiamenti?
4. E una volta individuati, come misurarli?

5. Il processo valutativo: procedura, indicatori, strumenti

5.1. Procedura

Uno dei principi cardine della valutazione d'impatto sociale è il coinvolgimento e la partecipazione dei soggetti interessati (Nicholls *et al.*, 2012). Il rispetto di questo principio consente di ridefinire regolarmente le esigenze della comunità e quindi calibrare gli esiti dell'impatto sociale in funzione di tali esigenze accrescendo le possibilità che l'impatto stesso sia conosciuto, analizzato e misurato con accuratezza.

In questa prima fase di definizione dei termini di riferimento del piano valutativo abbiamo scelto di coinvolgere prioritariamente gli operatori di ogni specifico intervento per la raccolta dei seguenti dati:

1. RISORSE (INPUT): numero di operatori coinvolti, spazi e tempi (numero di ore spese per gruppi di beneficiari);
2. ATTIVITÀ: descrizione del lavoro effettivamente svolto;
3. TIPOLOGIA DI BENEFICIARI: diretti e indiretti;
4. ESITI (OUTPUT): numero di beneficiari diretti coinvolti e/o numero di servizi attivati; prodotti tangibili (se disponibili);
5. RISULTATI (OUTCOME): attesi e (se disponibile) osservati.

Il coinvolgimento degli operatori di ogni intervento nelle attività di monitoraggio e valutazione consente di comprendere dalla loro prospettiva i cambiamenti attesi e osservati, valutare gli aspetti che contano includendo solamente ciò che è essenziale, non chiedere troppo in termini di misurazione. Favorisce, inoltre, maggiore trasparenza nella spiegazione dei ragionamenti sottesi al cambiamento, rivelando anche incertezze riguardanti le prove o supposizioni, e contribuendo alla predisposizione di una verifica dei risultati sulla base di principi di ricerca validi.

Come illustrato nella Tab. 3, i dati raccolti sono necessari per guidare il valutatore nella costruzione di un modello logico generale che rappresenti un percorso chiaro per la creazione dei cambiamenti attesi (Anderson, 2005; GECES, 2015). La base di un buon sistema di misurazione, infatti, è un modello chiaramente articolato che collega le azioni agli impatti. Senza una chiara comprensione dell'impatto che si spera di raggiungere e l'analisi della catena logica di eventi che porteranno a tale impatto, sarà difficile concepire un sistema di misurazione dello stesso (Epstein & Yuthas, 2014).

Teoria del cambiamento	Programma	Assunzioni/ipotesi
Obiettivo	Riduzione del numero di bambini in povertà educativa nella fascia 0-6	
Impatto	• Aumento delle risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie • Aumento della capacità dei bambini nella fascia 3-6 di essere resilienti, cioè di resistere agli effetti negativi della povertà educativa reagendo ad essi e realizzando pienamente se stessi	• La comunità genera autonomamente iniziative e opportunità educative e culturali per la prima infanzia • I bambini migliorano le loro competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione sviluppando così resilienza educativa e formativa
Risultati (outcome)	1. I bambini incrementano competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione 2. Gli insegnanti potenziano competenze didattiche e relazionali 3. I genitori rafforzano le competenze relazionali e progettuali-gestionali 4. La comunità sviluppa competenze di progettazione e gestione di opportunità e iniziative per la prima infanzia	• Le accresciute competenze di genitori e insegnanti ricadono sui bambini favorendo una migliore resilienza • Nella comunità si genera un circolo virtuoso di auto-apprendimento che produce l'attivazione continua e costante di iniziative e opportunità per l'infanzia

Realizzazioni (output)	1. Interventi sulle capacità cognitive e non cognitive dei bambini 1.1 Laboratori rivolti agli alunni di 3-6 anni: • Lab. metafonologico • Lab. potenziamento cognitivo • Lab. teatrale • Lab. danze e giochi cantati • Lab. interculturale • Lab. la fabbrica degli strumenti 2. Interventi sulla qualità dell'offerta formativa e delle relazioni in ambito scolastico 2.1 Formazione insegnanti: • Giocare con le parole • Potenziamento cognitivo • Il gioco del teatro • Danze e giochi cantati • Forum genitori-insegnanti • Strumenti per una didattica attiva 2.2 Formazione genitori: • Lab. meta- fonologico • Lab. biografico • Forum genitori-insegnanti 3. Interventi sulla qualità delle relazioni e la capacità di autodeterminarsi della comunità 3.1 Interventi rivolti alla comunità: • Un polo informativo • Mappatura risorse • I bisogni della comunità • Un polo di confronto e progettazione • Carta dei servizi partecipata • Un polo di consulenza • Un polo di storie • Un polo teatrale	• I beneficiari partecipano attivamente alle iniziative • I beneficiari sfruttano il polo informativo/di consulenza e i materiali prodotti per acquisire nuove conoscenze sulla prima infanzia e relativi servizi
Risorse (input)	• Risorse finanziarie • Personale specializzato in ambito socio-educativo • Spazi idonei per le attività socio-educative: scuole, teatro, Centro d'Arte e Culturale • Attrezzature varie	Le risorse economiche, di personale, gli spazi e le attrezzature sono sufficienti

Tab. 3 - *Modello logico del cambiamento.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

5.2. Indicatori

A partire dal modello logico del cambiamento e sulla base degli strumenti valutativi scelti è possibile definire un quadro di indicatori pertinente a ogni risultato, che risponda in maniera idonea alla complessità dell'intervento e alle esigenze dei soggetti interessati (Tab. 4).

IMPATTO GENERALE: RIDUZIONE DELLA POVERTÀ EDUCATIVA		
DIMENSIONI DI ANALISI SPECIFICHE	**VARIABILI**	**DESCRITTORI**
INCREMENTO COMPETENZE BAMBINI NELLA FASCIA 3-6	COGNITIVE DI TIPO ALFABETICO	Riconosce il suono iniziale di una parola
		Individua il suono finale di una parola (rima)
		Discrimina parole differenti per un solo tratto acustico
		Segmenta e unisce le sillabe di una parola
	COGNITIVE DI TIPO ESECUTIVO	Controlla i suoi stati emotivi, anche in situazioni sociali
		Controlla i suoi comportamenti in situazioni sociali
		Si concentra su strumenti di gioco o attività ludiche
		Ricorda istruzioni, consegne, indicazioni
		Esegue istruzioni
		Esegue azioni/passaggi per completare un compito
		Porta a termine un compito, con o senza direttive
		Se aiutato comprende l'errore e non lo ripete
		È capace di riordinare seguendo uno o più principi
		Si adatta a situazioni/persone/attività nuove o a cambiamenti di routine
	NON COGNITIVE (emotivo-relazionali)	Si comporta in modo tale da suscitare l'attenzione degli adulti
		Mostra felicità o eccitazione nel vedere i suoi genitori
		Mostra affetto verso gli adulti di riferimento
		Chiede agli adulti di giocare o fare delle attività insieme
		Ha fiducia negli adulti di riferimento e crede in quello che dicono
		Chiede aiuto a bambini o adulti quando necessario
		Mostra contentezza quando gioca con altri bambini
		Attende con impazienza attività sociali (per es. compleanni o gite)
		Mostra preferenza per un adulto, un insegnante o un genitore
		Ascolta e rispetta gli altri
		Controlla la rabbia
		Mostra capacità di condivisione con altri bambini
		Gestisce adeguatamente le frustrazioni
		Considera un'altra possibilità quando la prima non è possibile
		Collabora con gli altri bambini
		Si calma da solo
		Gioca bene con gli altri

	AUTODETERMINAZIONE	Ha fiducia nelle proprie capacità
		Continua a provare dopo aver fallito
		Cerca strategie alternative per risolvere un problema
		Prova o chiede di provare attività nuove
		Inizia o organizza giochi con altri bambini
		Mostra interesse nell'apprendere cose nuove
		Prende decisioni da solo
		Sceglie di svolgere un'attività difficile
POTENZIAMENTO COMPETENZE DOCENTI	RELAZIONALI	Elabora e negozia un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastico
		Propone elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi
		Propone e si avvale di attività di valutazione e apprendimento tra colleghi (peer-review e peer-learning)
		Focalizza l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, collegio docenti, ecc.) sui temi dell'inclusione
		Contribuisce alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)
		Propone, valorizza e gestisce situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola
		Si impegna negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola
		Organizza riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi
		Comunica ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti
		Mette in atto un rapporto continuativo con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini
	DIDATTICHE	Propone attività laboratoriali, pratiche e/o motorie che consentono di mettere in atto le competenze e verificarne il conseguimento
		Progetta e realizza materiali e strumenti che consentono agli alunni di raggiungere autonomamente gli obiettivi di apprendimento
		Propone attività che favoriscono la libera espressione degli alunni coinvolgendo la sfera emozionale
		Utilizza le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il funzionamento cognitivo degli studenti e potenziare abilità trasversali
		Progetta le attività della classe tenendo conto dei bisogni educativi speciali di alcuni allievi, in modo da favorirne l'inclusione
		Propone attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze, sviluppare abilità e/o risolvere problemi
		Costruisce un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli alunni
		Sviluppa la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento
		Elabora strumenti e processi che potenziano negli allievi autonomia e autoregolazione
		Costruisce e condivide con la classe regole chiare
		Cura l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica
RAFFORZAMENTO COMPETENZE GENITORIALI	RELAZIONALI	Riconosce i bisogni di sviluppo, emotivi e di apprendimento dei propri figli
		È capace di relazionarsi con i propri figli attraverso il gioco
		È capace di mettere in parola sentimenti, emozioni, esperienze
		Partecipa attivamente a riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi organizzate dalla scuola
		Conosce gli obiettivi didattici, le strategie di intervento e i criteri di valutazione messi in atto dalla scuola
		Mostra un atteggiamento collaborativo con gli insegnanti sia rispetto ai progetti educativi che a eventuali problematiche riguardanti i bambini
	PROGETTUALI-GESTIONALI	Partecipa a tavoli di confronto e progettazione di iniziative educative sul territorio
		Propone idee relativamente a iniziative di tipo educativo da realizzare sul territorio
		Pianifica e sviluppa iniziative educative sul territorio
		Realizza e implementa iniziative educative sul territorio
INCREMENTO DELLE OPPORTUNITÀ EDUCATIVE ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ	IMPLEMENTAZIONE SERVIZI/INIZIATIVE	Numero di nuovi servizi integrativi e presidi territoriali complementari al servizio scuola di infanzia (fascia 3-6 anni)
		Numero di iniziative/interventi promossi e gestiti direttamente dalla comunità educante
	FRUIZIONE SERVIZI	N. complessivo minori coinvolti
		N. complessivo nuclei familiari coinvolti
		N. complessivo genitori singoli coinvolti

Tab. 4 - *Quadro degli indicatori di risultato.*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

5.3. Metodi e strumenti

La valutazione degli esiti di un progetto complesso deve necessariamente avvenire su due livelli, quello degli outcome e quello degli impatti. Testare ogni intervento separatamente consente di confrontarli per identificare l'alternativa più efficace per raggiungere un determinato risultato. Il programma però deve essere valutato anche nel suo insieme con l'obiettivo di comprendere se i risultati raggiunti in ogni singolo intervento hanno complessivamente contribuito al raggiungimento degli impatti previsti, generando un cambiamento sostanziale e duraturo per i suoi beneficiari e la comunità più estesa nella quale sono inseriti. Nel nostro specifico programma abbiamo pianificato in primo luogo la misurazione dei risultati di ogni intervento in termini di competenze sviluppate dalle diverse categorie di beneficiari (bambini, docenti e genitori), e in secondo luogo come le diverse competenze implementate si sono tradotte negli impatti desiderati: sviluppo della capacità dei bambini di essere resilienti agli effetti della povertà educativa e promozione/gestione autonoma da parte della comunità di iniziative e opportunità per la prima infanzia.

Come è stato già accennato nel paragrafo 2, la complessità dei progetti di tipo socio-educativo, dovuta al fatto che si rivolgono a differenti categorie di beneficiari, che propongono interventi diversificati tra loro e richiedono la valutazione di competenze di difficile misurazione, impone necessariamente un disegno valutativo multi-approccio che combini disegni, metodi e strumenti diversificati. Sulla base della categorizzazione degli approcci alla valutazione d'impatto proposta da Stern (Fig. 2) abbiamo costruito un disegno valutativo misto che combina diversi approcci e, all'interno degli stessi, differenti metodi e strumenti. Come emerge dalla Tab. 5, non tutte le misure sono state testate con studi di tipo controfattuale, in particolare le competenze degli insegnanti e quelle genitoriali hanno richiesto metodi di tipo partecipativo e strumenti di indagine qualitativi. Le competenze cognitive e non cognitive degli alunni, invece, sono state testate con studi di tipo controfattuale e statistico-longitudinale attraverso strumenti standardizzati. Abbiamo utilizzato, dunque, valutazioni e punteggi quantitativi insieme a descrizioni qualitative e narrative dei cambiamenti. Queste ultime hanno fornito un quadro dettagliato degli interventi e sono servite come fonte per sostenere un giudizio formativo. Inoltre ci hanno aiutato a comprendere le parti interessate, le problematiche emerse e a sviluppare teorie sui migliori metodi per affrontarle.

I risultati e gli impatti specificati nel modello logico (Tab. 3), ulteriormente dettagliati attraverso l'esplicitazione degli indicatori (Tab. 4), hanno guidato la costruzione di un sistema di misurazione che testasse le relazioni causali espresse (Tab. 5).

LIVELLO VALUTATIVO	CAMPIONE	APPROCCIO	VARIABILE DIPENDENTE	STRUMENTO VALUTATIVO	INTERVENTO
OUTCOME	ALUNNI NELLA FASCIA 3-6 ANNI	Quasi-sperimentale-controfattuale	**Competenze cognitive di tipo alfabetico**	Test CMF	**Metafonologico**
		Quasi-sperimentale-controfattuale	**Competenze cognitive di tipo esecutivo**	Test BRIEF-P	**Potenziamento del funzionamento esecutivo**
		Statistico-longitudinale	**Competenze non cognitive (emotivo-relazionali)**	TEST DECA-P2 (variabile: attaccamento/relazione)	**Laboratori teatrale, motorio e interculturale**
		Statistico-Longitudinale	**Competenze di autodeterminazione**	TEST DECA-P2 (variabili: iniziativa e autoregolazione)	**Laboratorio La fabbrica degli strumenti**
	INSEGNANTI SCUOLA DELL'INFANZIA	Partecipativo	**Competenze professionali di tipo relazionale e didattico**	QUESTIONARIO DI BILANCIO DELLE COMPETENZE	**Percorsi formativi (v. Tab. 3)**
	GENITORI E COMUNITÀ EDUCANTE	Partecipativo	**Competenze genitoriali di tipo relazionale e progettuale-gestionale**	FOCUS GROUP	**Percorsi formativi (v. Tab. 3)**
IMPATTI	ALUNNI NELLA FASCIA 3-6 ANNI	Statistico-longitudinale	**Resilienza nei bambini in età prescolare**	TEST DECA-P2	**Tutti**

Tab. 5 - *Disegno valutativo multi-approccio.*

Vediamo in modo specifico gli strumenti valutativi utilizzati:

1. Test CMF (Marotta *et al.*, 2008): test per valutare lo sviluppo delle competenze metafonologiche nei bambini dai 5 agli 11 anni; misurando la capacità dei bambini di riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole, operando con gli stessi adeguate trasformazioni, valuta i prerequisiti all'apprendimento della lettura e della scrittura e consente di individuare e intervenire precocemente sui bambini a rischio;
2. Test BRIEF-P (Gioia *et al.*, 2014): rating scale per genitori e insegnanti che valuta il funzionamento esecutivo dei bambini tra i 2 e i 5 anni; la struttura a questionario consente di sistematizzare la frequenza di comportamenti agiti dal bambino nella vita di tutti i giorni, di rilevare carenze e difficoltà e intervenire tempestivamente;
3. Test DECA-P2 (LeBuffe & Naglieri, 2015): rating scale per genitori e insegnanti valuta i fattori di protezione le-

gati alla resilienza nei bambini tra i 3 e i 5 anni (iniziativa, autodeterminazione, attaccamento/relazione); misura e descrive i punti di forza e i bisogni di un bambino relativamente ai fattori di protezione legati alla resilienza consentendo di individuare molto precocemente i bambini a rischio;

4. Questionario di bilancio delle competenze degli insegnanti: abbiamo utilizzato, riadattandolo alle nostre esigenze, il questionario di bilancio delle competenze dei docenti neo-assunti progettato da INDIRE nel 2018. Di seguito la versione da noi elaborata (v. appendice).

6. Conclusioni

La valutazione dell'impatto sociale di un programma o di un'organizzazione è diventata sempre più importante negli ultimi anni. I finanziatori oggi vogliono dimostrare che i loro investimenti fanno la differenza per gli stakeholder. Ci troviamo di fronte all'investimento "evidence-based" al punto tale che alcuni granter non finanziamo alcun programma che non sia supportato da prove (Epstein & Yuthas, 2014).

Eppure ancora oggi gli enti del Terzo settore hanno difficoltà a decidere quali impatti sociali vogliono raggiungere e come misurarli. Altri ancora non riflettono a sufficienza sugli obiettivi che stanno cercando di raggiungere e sulle azioni che è necessario intraprendere per realizzarli. Sono disponibili molti approcci efficaci per valutare l'impatto ma spesso le organizzazioni non hanno le risorse tecniche per sceglierli e utilizzarli.

Stern (2016) sostiene che il processo di valutazione d'impatto si divide in due momenti principali: una fase iniziale durante la quale vengono redatti i termini di riferimento per la valutazione d'impatto che riflettono le questioni fondamentali che i valutatori devono affrontare; una fase finale nella quale vengono estrapolate le conclusioni, le raccomandazioni e gli apprendimenti.

In questo contributo abbiamo voluto proporre un modello di valutazione dell'impatto sociale per programmi di contrasto alla povertà educativa che sia replicabile da altri enti o organizzazioni nella fase iniziale di pianificazione dei termini di riferimento. In particolare abbiamo delineato un'agenda di azioni che può essere sintetizzata nei seguenti step operativi:

1. definire, alla luce della letteratura preesistente, di che cosa hanno bisogno i bambini per resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi: la *resilienza*;
2. strutturare, intorno al concetto di resilienza, un programma di interventi che contrasti la povertà educativa rivolto ai bambini nella fascia di età 0-6 e alla comunità educante, con particolare riferimento a docenti e genitori;
3. date le caratteristiche del programma e l'impatto atteso, cioè l'implementazione della resilienza nei bambini, definire gli effetti attesi:
   - 3.1 coinvolgere gli stakeholders per la raccolta dei dati relativi alle risorse messe in campo, tipologia di beneficiari, caratteristiche degli interventi ed esiti, risultati attesi e/o osservati;
   - 3.2 descrivere il programma secondo il modello del cambiamento cioè secondo una catena causale che collega le risorse alle attività, le attività alle realizzazioni (output), le realizzazioni ai risultati (outcome) e i risultati ai cambiamenti (impact);
4. decidere come misurare gli effetti e dare evidenza del rapporto causale con le azioni promosse:
   - 4.1 definire le dimensioni di analisi specifiche: competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione dei bambini; competenze didattiche e relazionali dei docenti; competenze relazionali e progettuali-gestionali dei genitori e dell'intera comunità educante;
   - 4.2 elaborare un quadro dei risultati e dei sub-risultati attesi pertinenti agli obiettivi del programma e alle esigenze dei soggetti interessati che fornisca indicatori probabili all'interno di ciascuno di essi;
   - 4.3 formulare un disegno valutativo multi-approccio che evidenzi disegni, metodi e strumenti per la misurazione dei risultati e degli impatti.

Il modello delineato, attualmente in fase di implementazione e rivisitazione continua per il triennio 2018/21, si configura come una proposta per altri enti o organizzazioni che, consapevoli dell'insufficienza di risorse economiche stabili e prolungate nel tempo, vogliano mettere in campo programmi contro la povertà educativa basate sull'implementazione di un circolo virtuoso di competenze all'interno della comunità educante il cui impatto sia valutabile attraverso la misura della resilienza del sistema sociale.

Finanziamenti

Impresa sociale CON I BAMBINI - soggetto attuatore del "Fondo per il contrasto della Povertà Educativa Minorile".

Appendice

Questionario di bilancio delle competenze degli insegnanti

Esprimi la tua risposta in riferimento alle competenze attualmente possedute (dove 1 significa per niente e 5 molto).

1. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)					
1.1 Organizzare situazioni di apprendimento					
Propongo attività laboratoriali, pratiche e/o motorie che consentono di mettere in atto le competenze e verificarne il conseguimento	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Progetto e realizzo materiali e strumenti che consentono agli alunni di raggiungere autonomamente gli obiettivi di apprendimento	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Propongo attività che favoriscono la libera espressione degli alunni coinvolgendo la sfera emozionale	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Utilizzo le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il funzionamento cognitivo degli studenti e potenziare abilità trasversali	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Progetto le attività della classe tenendo conto dei bisogni educativi speciali di alcuni allievi, in modo da favorirne l'inclusione	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
1.2 Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento					
Propongo attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze, sviluppare abilità e/o risolvere problemi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Costruisco un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli alunni	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Sviluppo la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Elaboro strumenti e processi che potenziano negli allievi autonomia e autoregolazione	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Costruisco e condivido con la classe regole chiare	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Curo l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

2. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (Organizzazione)					
2.1 Lavorare in gruppo tra docenti					
Elaboro e negozio un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Propongo elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Innesco e mi avvalgo di attività di valutazione e apprendimento tra colleghi (peer-review e peer-learning)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Focalizzo l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, collegio docenti, ecc.) sui temi dell'inclusione	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
2.2 Partecipare alla gestione della scuola					
Contribuisco alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Propongo, valorizzo e gestisco situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Mi impegno negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
2.3 Informare e coinvolgere i genitori					
Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Comunico ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Metto in atto un rapporto continuativo con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

3. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità)					
3.1 Curare la propria formazione continua					
Documento la mia pratica didattica attraverso Unità di Apprendimento, relazioni, foto, video…	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Utilizzo le esperienze formative per riprogettare l'azione didattica	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Partecipo a programmi di formazione personale e professionale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Sono coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Adattato da: INDIRE, (2018). *Bilancio iniziale delle competenze*. Available from: https://neoassunti.indire.it/2021/ [Accessed 20/09/2019].

Bibliografia

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15, pp. 21-52.

Anderson, A. (2005). *The community builder's approach to theory of change: A practical guide to theory and development*. New York: The Aspen Institute Roundtable on Community Change.

Decreto Legge 23 luglio 2019, n. 2916. *Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore.*

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333, pp. 959-963.

Epstein, M. J., & Yuthas, K. (2014). *Measuring and Improving Social Impacts*. San Francisco: Berret-Koehler.

GECES. (2015). *Approcci proposti per la misurazione dell'impatto sociale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Gioia, G.A., Epsy, K.A. & Isquith, P. (2014). *BRIEF-P Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool Version*. Firenze: Hogrefe.

INDIRE. (2018). *Bilancio iniziale delle competenze*. Available from: https://neoassunti.indire.it/2021/ [Accessed 20/09/2019].

LeBuffe, P.A., & Naglieri, J.A. (2015). *DECA-P2 Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers*. Firenze: Hogrefe.

Maas, K., Liket, & K. (2011). Social Impact Measurement: Classification of Methods. In R.L. Burrit, S. Schaltegger, M. Bennet, T. Pohjola & M. Csutora (Eds.), *Environmental Management Accounting and Supply Chain Management* (pp. 171-202). Switzerland: Springer.

Marotta, L., Ronchetti, C., Trasciani, M., & Vicari, S. (2008). *TEST CMF Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi- dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 353-370.

Nicholls J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). *A Guide to Social Return on Investment*. Londra: SROI Network.

Nicholls, A., Nicholls, J., & Paton, R. (2015). Measuring Social Impact. In A. Nicholls, J. Emerson, & R. Paton (Eds.), *Social Finance* (pp. 253-281). Oxford: Oxford University Press.

OECD. (2015). *Social Impact Investment: Building the Evidence Base*. Paris: OECD Publishing.

Save the Children. (2014). *La Lampada di Aladino*. Roma: Save the Children Italia.

Save the Children. (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.

Stern, E. (2016). *La valutazione d'impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: Franco Angeli.

Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., & Befani, B. (2012). *Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluation*. UK: DFID.

Vecchiato, T. (2019). Criticità e sfide per la valutazione di esito e di impatto sociale. *Studi Zancan*, 3-4, 93-104.

Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa Sociale*, 6, pp. 77-97.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12205

L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento

The Self-Assessment of DADA Schools: RAV reports between Key Competences and Learning Environment

Cristiana De Santis[1]
Giorgio Asquini[2, 3]

Sintesi

Il saggio considera l'uso del RAV (Rapporto di Autovalutazione) nel contesto di quattro scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Viene condotta un'analisi specifica sull'autovalutazione svolta in due periodi successivi, considerando l'evoluzione dei punteggi e delle relative riflessioni riportate nei RAV. Vengono approfonditi gli aspetti legati a "Competenze chiave" e "Ambiente di apprendimento", in quanto obiettivi prioritari per le scuole DADA. L'autovalutazione svolta nelle rubriche permette di avviare una riflessione congiunta scuola-università sul senso della valutazione finalizzata alla definizione di un percorso di miglioramento condiviso e informato e al miglioramento della professionalità di insegnanti e dirigenti scolastici.

Parole chiave: Rapporto di Autovalutazione; Didattiche per Ambienti Di Apprendimento; Ricerca-Formazione; Competenze chiave; Piano di Miglioramento.

Abstract

This paper considers the use of RAV (Rapporto di Autovalutazione, Self-Assessment Report) in the context of four DADA schools (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, Didactics for Learning Environments). A specific analysis is made of the self-assessment carried out in two successive periods, considering the evolution of the scores and related reflections reported in the RAV reports. Aspects related to "Key competences" and the "Learning environment" are examined in more depth, as they are priority objectives for DADA schools. The self-assessment carried out in the rubrics allows for a joint school-university reflection on the meaning of evaluation itself, aimed at defining a shared and informed improvement path and at improving the professionalism of teachers and school leaders.

Keywords: Self-assessment report; Didactics for Learning Environments; Research-Training; Key competences; Improvement plan.

1. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma, cristiana.desantis@uniroma1.it
2. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma.
3. Il saggio è frutto di un lavoro comune dei due autori. Tuttavia, i paragrafi sono così attribuiti: 1, 1.1, 3, 3.1, 4.1, 4.3 Cristiana De Santis; 2, 4.2 Giorgio Asquini; 5 entrambi gli Autori.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Introduzione

Il contributo intende concentrarsi sull'autovalutazione delle scuole, in particolare sulle sottosezioni dei RAV (Rapporto di Autovalutazione) riguardanti le *Competenze chiave*, l'*Ambiente di apprendimento*, *Priorità* e *Traguardi*. I RAV presi in esame concernono alcune scuole che utilizzano il modello organizzativo DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) di Roma, che si inseriscono anche tra le scuole che intraprendono un percorso innovativo, espressione del movimento delle "Avanguardie Educative" promosso dall'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) (INDIRE, 2017).

Ripercorriamo brevemente alcune tappe salienti che hanno portato al Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) come lo conosciamo oggi.

Il Decreto Legislativo n. 258 del 20 luglio 1999 segna la nascita dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione), nato dalla "trasformazione" (GU, 1999) del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione)[4]. In base al decreto, obiettivo principale dell'INVALSI è valutare «l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica» (GU, 1999, DL n. 258, art. 1 comma 3). Una serie di vicissitudini politiche, interne ed esterne, hanno portato l'INVALSI a dotarsi di un nuovo statuto, divenendo l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione (mantenendo lo stesso acronimo) (GU, 2004, DL n. 286 art.1).

L'Istituto pubblica, a cadenza regolare, un rapporto sulle attività svolte.

Nel 2007 viene istituito ufficialmente il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) (GU, 2007, L n. 176) per orientare le politiche scolastiche e formative verso la crescita culturale, economica e sociale del Paese, favorendo l'attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Con la legge 10, del 26 febbraio 2011, il SNV si struttura intorno a tre istituti: l'INVALSI, l'INDIRE e il Contingente ispettivo, ed è responsabile della valutazione delle istituzioni scolastiche, della dirigenza scolastica e della valorizzazione del merito professionale dei docenti. Con il DPR del 28 marzo 2013, n. 80, si stabilisce un vero e proprio regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (GU, 2013). Il DPR n. 80/2013 stabilisce che il processo di valutazione si articoli in quattro fasi:

1. autovalutazione delle istituzioni scolastiche, che prevede l'elaborazione di un Rapporto di Autovalutazione (RAV) sulla base dei riferimenti proposti dall'INVALSI;
2. valutazione esterna di istituzioni scolastiche, selezionate dall'INVALSI;
3. azioni di miglioramento definite dalle istituzioni scolastiche, in collaborazione con l'INDIRE e altri enti di ricerca;
4. rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche che prevede la pubblicazione e la diffusione dei risultati raggiunti.

La messa a sistema del primo punto, cioè l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, è avvenuta a seguito di progetti sperimentali quali VALSIS (Valutazione del sistema scolastico e delle scuole), VALES (Valutazione e Sviluppo della Scuola) e VM (Valutazione e Miglioramento), iniziando nel 2008 con l'individuazione di quadri di riferimento articolati in aree e sotto aree tematiche, comprendendo quegli aspetti che sono considerati rilevanti per delineare la qualità della scuola (INVALSI, 2016). Negli anni tra il 2009 e il 2014, molte scuole italiane hanno partecipato ai progetti proposti dall'INVALSI fornendo una sorta di *try-out* alla sperimentazione sul sistema di valutazione (Poliandri, 2016). Dall'anno scolastico 2014-2015 tutte le scuole italiane compilano il RAV che ha validità triennale, con possibilità di aggiornamento annuale ed è la base di partenza per attuare un proprio Piano di Miglioramento (Marcuccio, 2016). Ogni istituzione scolastica pubblica il RAV sul portale *Scuola in chiaro*.

Le fonti informative per compilare il RAV sono sia interne che esterne: quelle interne derivano dai dati che le scuole ricavano autonomamente da informazioni, dati e documenti scolastici; quelle esterne provengono dai dati forniti da enti quali l'INVALSI, il MIUR[5], l'ISTAT e il Ministero dell'Interno. Il modello concettuale su cui si basa il RAV è costituito da tre dimensioni: *Contesto*, *Esiti* e *Processi*, all'interno dei quali ogni ente implementa le informazioni utili alla scuola sulla base delle proprie aree di competenza. Rispetto al *Contesto*, l'INVALSI fornisce informazioni sulla popolazione scolastica, il MIUR restituisce dati riguardanti le risorse economiche e professionali, l'ISTAT e il Ministero dell'Interno erogano dati in merito alle caratteristiche e alle risorse territoriali e del capitale sociale. Nella dimensione degli *Esiti*, all'INVALSI spetta il compito di restituire alle scuole i risultati di apprendimento ottenuti dagli studenti alle prove nazionali[6], il MIUR invece rimanda informazioni raccolte a livello nazionale su promozioni e bocciature, per esempio, rendendo possibile un confronto dei risultati a distanza. Rispetto ai *Processi*, l'INVALSI contribuisce offrendo spunti di riflessione e suggerimenti in merito a pratiche gestionali-organizzative, educative e didattiche.

1.1. La struttura del RAV

Il RAV (Rapporto di Autovalutazione) presenta una struttura univoca a livello nazionale.

Il RAV è composto da quattro sezioni, ognuna delle quali prevede delle sottosezioni (INVALSI, 2014). Le quattro sezioni sono:

1. Contesto e risorse
2. Esiti
3. Processi
4. Individuazione delle priorità (INVALSI, 2017).

All'inizio di ogni sezione vi sono delle domande stimolo che supportano la riflessione rispetto ai risultati ottenuti dalla scuola, evidenziando *Punti di forza* e *Punti di debolezza*.

La scuola, nella *Rubrica di valutazione* per le sezioni di *Esiti* e *Processi*, si assegna un punteggio su una scala da 1 a 7, in cui 1 corrisponde a una situazione *Molto critica* e 7 a *Eccellente*; ogni punteggio dispari presenta una descrizione analitica del livello. Dopo la *Rubrica*, la scuola ha la possibilità di motivare

4. Il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) viene istituito con il Decreto del Presidente della Repubblica del 31 maggio 1974, n. 419, con sede a Frascati, Villa Falconieri. Sottoposto alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione, aveva il compito di curare la raccolta, l'elaborazione e la diffusione della documentazione pedagogico-didattica italiana e straniera e di condurre studi e ricerche sugli ordinamenti scolastici di altri Paesi, con particolare riguardo a quelli della Comunità europea, e sull'attività in campo educativo delle organizzazioni internazionali (GU, 1974, DPR n.419, art. 12).

5. Con il DL del 9 gennaio 2020, n. 1, il MIUR si divide in due distinti ministeri: il Ministero dell'istruzione e il Ministero dell'università e della ricerca (GU, 2020).
6. Le prove a cura dell'INVALSI vengono svolte dagli studenti di II (italiano e matematica) e V anno della scuola primaria (italiano, matematica e inglese), III anno della scuola secondaria di primo grado (italiano, matematica e inglese), II e V anno della scuola secondaria di secondo grado (italiano, matematica e inglese).

il giudizio che si è assegnata.

Il RAV ha cadenza triennale e l'ultimo in corso riguarda il triennio 2019-2022.

Nell'ultima versione vengono introdotte alcune novità, vengono ridotte alcune parti per rendere il processo di autovalutazione più agevole per le scuole (INVALSI, 2019). Si chiede alle scuole di prestare particolare attenzione alla sezione *Individuazione delle priorità*, base per la successiva messa a punto del Piano di Miglioramento. Il RAV è anche correlato al PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e, tramite le piattaforme su cui le scuole compilano i documenti, troveranno delle sezioni precompilate come ad esempio il campo "Priorità desunte dal RAV" del PTOF (INVALSI, 2019).

2. Il contesto delle scuole DADA

A partire dall'anno scolastico 2014-2015, stesso anno in cui le scuole mettono a sistema l'elaborazione del RAV, due Licei scientifici statali di Roma si fanno promotori del modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). I due Licei sono il Kennedy e il Labriola e sono tuttora le Scuole Capofila della Rete Scuole DADA (Scuole DADA, n.d.).

Nello stesso anno, l'INDIRE promuove il progetto "Avanguardie educative" che, dal 2014, diventa un vero e proprio Movimento coinvolgendo molte scuole italiane (Laici & Orlandini, 2016; Giunti *et al.,* 2018; Mughini, 2020). Il Movimento si dota di un Manifesto programmatico per l'innovazione, caratterizzato da sette orizzonti:

1. trasformare il modello trasmissivo della scuola;
2. sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;
3. creare nuovi spazi per l'apprendimento;
4. riorganizzare il tempo del fare scuola;
5. riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;
6. investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.);
7. promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile (Laici & Orlandini, 2016).

È su questi principi che il modello DADA si riconosce come "innovazione possibile", non soltanto in condizioni "ordinarie", ma anche "straordinarie" come quelle generate dal Covid-19, in cui la questione della gestione degli spazi è tutta da ricostruire, ma a cui si sono trovate delle soluzioni possibili.

Il modello DADA si presenta come

> «una radicale innovazione pedagogico–didattica e organizzativa con l'obiettivo di coniugare l'alta qualità dell'insegnamento liceale italiano, con la funzionalità organizzativa di matrice anglosassone. Gli istituti funzionano per "aula–ambiente di apprendimento", assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina, con i ragazzi che si spostano durante i cambi d'ora. Ciò favorisce l'adozione, nella quotidianità scolastica, di modelli didattici funzionali a quei processi di insegnamento-apprendimento attivo in cui gli studenti possano divenire attori principali e motivati nella costruzione dei loro saperi» (Cangemi & Fattorini, 2018; Scuole DADA, n.d.).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

L'utilizzo di ambienti di apprendimento attivi, nella didattica quotidiana, incoraggia e facilita approcci operativi in cui «il "fare" garantisce una migliore sedimentazione delle conoscenze oltre che l'acquisizione di abilità e competenze» (Cangemi & Fattorini, 2015), inserendosi a pieno titolo nell'attuale riflessione internazionale sull'importanza degli ambienti di apprendimento innovativi (OECD, 2017).

«Le Scuole DADA si caratterizzano, come dice il nome stesso, per una didattica che può essere realizzata in qualsiasi luogo, in cui si deve vedere e considerare tutto il mondo ambiente di apprendimento, non soltanto l'aula scolastica» (Scuole DADA, n.d.), per questo sono stati previsti due modelli organizzativi in vista della ripresa delle attività didattiche per il nuovo anno scolastico post emergenza coronavirus. I due modelli sono proposti come suggerimenti organizzativi, adattabili ai diversi contesti scolastici, tenendo comunque fede alle normative ministeriali. I modelli mantengono i principi su cui si fondano le scuole DADA e ne rilanciano la visione didattico-pedagogica (https://www.scuole-dada.it/news/69-scuola-a-settembre-le-linee-guida-della-rete-di-scuole-dada).

La Rete Scuole DADA ha diversi partners con cui condivide la sperimentazione e la ricerca, come ad esempio l'INDIRE e alcune università, tra cui Sapienza, che cura il percorso di monitoraggio delle scuole (Asquini *et al.*, 2017; Bordini *et al.*, 2017; Asquini & Cecalupo, 2020).

È importante sottolineare che fin dall'inizio le scuole DADA hanno considerato importante il rapporto di collaborazione con l'università, con il fine comune di verificare il funzionamento e l'efficacia dell'innovazione attuata negli ambienti di apprendimento, inserendosi a pieno titolo nel contesto della Ricerca-Formazione (Asquini & Dodman, 2018). Vedremo di seguito come tale collaborazione, in alcuni casi, sarà espressa anche dalle descrizioni analitiche dei singoli RAV in riferimento alle sottosezioni selezionate per lo studio rispetto a:

1. *Competenze chiave europee;*
2. *Ambiente di apprendimento;*
3. *Priorità* e *Traguardi.*

Per questi tre aspetti saranno considerate le autovalutazioni di quattro scuole DADA in due cicli successivi del RAV, per verificarne l'evoluzione.

3. Metodo

L'approccio di ricerca che guida il presente studio si innesta nel contesto della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) in quanto le scuole prese in esame per l'analisi dei RAV fanno parte dello studio di monitoraggio del DADA condotto da Sapienza (Asquini *et al.*, 2017; Bordini *et al.*, 2017; Asquini & Cecalupo, 2020). La Ricerca-Formazione è «intesa come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Asquini, 2018, p. 9). L'importanza di un serio rapporto di fiducia e di ricerca tra università e scuola emerge anche dai RAV esaminati.

Nell'analisi, ogni scuola è considerata come un "caso unico" (Schön, 2010), viene confrontata con se stessa nel tempo e con una realtà scolastica simile. Le domande di ricerca che guidano l'analisi sono le seguenti: in che modo viene percepito e quindi descritto il processo di miglioramento rispetto alle tre aree tematiche selezionate? Come evolve nel tempo, a seguito dell'introduzione del modello DADA, il processo di miglioramento?

Il confronto dei RAV può mettere in luce non tanto una modifica dei punteggi nell'autovalutazione quanto piuttosto una maggiore consapevolezza da parte delle scuole relativamente alla necessità di mettere a punto strumenti e criteri per valutarsi e che possano meglio orientare l'azione educativa derivata dall'adozione del modello DADA. Per questo, nei paragrafi successivi, affronteremo nello specifico questi aspetti, evidenziando gli elementi rilevati nei RAV che descrivono il cambiamento percepito nel corso degli anni.

Abbiamo detto sopra che dall'anno scolastico 2014-2015, le scuole italiane mettono a sistema l'elaborazione dei RAV. Vediamo, in particolare, l'esperienza di alcune scuole DADA di Roma, confrontando il primo RAV pubblicato e l'ultimo in corso che fa riferimento al triennio 2019-2022, relativamente alla sottosezione *Competenze chiave europee* della sezione *Esiti* e alla sottosezione *Ambiente di apprendimento* della sezione *Processi*.

Prima, una premessa. Che il processo di autovalutazione sia decisivo per promuovere azioni di miglioramento nelle istituzioni scolastiche è confermato da diversi studi (MacBeath, 1999; Robasto, 2016; Freddano & Pastore, 2018). Tuttavia, emergono anche aspetti di criticità legati alla compilazione dei RAV come: la mancanza di una metodologia ritenuta adeguata dagli esperti, il modo in cui viene condotta la valutazione (se con o senza un supporto esterno), le scarse competenze docimologiche degli insegnanti che collaborano all'elaborazione del RAV e analisi di alcuni dati non supportata dalla ricerca empirica-pedagogica (Robasto, 2018; Quadrelli & Perazzolo, 2018). Robasto (2018) sottolinea come la nota ministeriale n. 4173 del 15 aprile 2016, che disciplina la modifica dei RAV, ponga l'accento sulla necessità di prestare una maggiore attenzione alla definizione di *Priorità* e *Traguardi*, aree in cui si sono riscontrare le maggiori difficoltà. Vengono messe in discussione le competenze docimologiche dei docenti e il tempo a disposizione per stilare il RAV, elementi che possono aver condotto a una compilazione frettolosa con scarsi approfondimenti rispetto alle pratiche educative e senza una visione progettuale che apra a *Priorità* e *Traguardi* effettivamente raggiungibili e pianificati, considerati alla luce della reale situazione della scuola e dei dati a disposizione provenienti dalla ricerca empirica-pedagogica.

Molti degli studi condotti sulle analisi testuali dei RAV concernono indagini quantitative e qualitative basate su un ampio *corpus*, aggregando i RAV su base provinciale e/o regionale, a seconda dell'interesse di ricerca (Marcuccio, 2016; Perla & Vinci, 2016; Benvenuto *et al.*, 2019; Restiglian & Da Re, 2019). Nel nostro caso, ciò che guida la ricerca è l'approccio metodologico della Ricerca-Formazione che, come scritto sopra, è volta anche alla promozione della riflessività dell'insegnante (Asquini, 2018; Cardarello, 2018); per questo ci soffermiamo sulla compilazione di alcune sotto-aree del RAV (*Competenze chiave*, *Ambiente di apprendimento*, *Priorità* e *Traguardi*) di quattro scuole DADA di Roma, non limitandoci all'autovalutazione numerica di sintesi. Questo perché l'intento è indagare, ma anche promuovere una riflessione, insieme agli insegnanti, sulla documentazione educativa, facendo in modo che il RAV da loro stilato sia uno strumento pubblico di riflessione condivisa e non si riduca a una mera prassi burocratica, che si presenti quindi, nel continuum esperienziale della vita scolastica, come una sorta di *diario*, in cui ogni aggiornamento riesca a mostrare i reali obiettivi che la scuola si prefigge di raggiungere, i processi attraverso i quali si sono raggiunti, le modalità e le prospettive verso cui la scuola intende orientare il proprio agire educativo. Per fare questo, il primo passo da compiere è quello di capire se esistono differenze sostanziali tra il primo RAV compilato dalla scuola (a.s. 2014-2015) e l'ultimo (relativo al triennio 2019-2022), proprio per inserirsi in quel continuum esperienziale di cui sopra, identificarlo, rielaborarlo e ridiscuterlo con gli insegnanti, cercando di far emergere i progressi, più e meno evidenti, di ogni scuola che si confronta con se stessa nel tempo e con scuole simili che adottano il modello DADA. Dal confronto della scuola con se stessa nel tempo, gli insegnanti che hanno compilato e compilano il RAV possono, innanzitutto, prendere consapevolezza dei processi educativi che si sono dispiegati negli anni e verso quali traguardi hanno condotto, attivando un processo di riflessione sul lavoro collegiale che non si riduce al semplice atto di chi compila il RAV; e nel confronto con un'altra realtà scolastica simile alla propria acquista senso la dimensione di "Rete Scuole DADA", in cui realtà simili, per la condivisione del modello didattico-pedagogico adottato, possono condividere e confrontare pratiche attuate e attuabili. Lo spunto di ricerca proviene dai ricercatori, ma si attua nei contesti scolastici esaminati in piena collaborazione con insegnanti e dirigenti, permettendo a questi ultimi di riflettere in modo approfondito sulle loro pratiche di autovalutazione condivisa.

Abbiamo scelto di sostituire i nomi delle scuole con i nomi di quattro lettere greche, selezionate casualmente, per motivi di privacy.

Ci soffermiamo, quindi, sull'analisi di alcune sottosezioni dei RAV stilati da due scuole secondarie di secondo grado: i licei statali *Gamma* e *Theta*; e due scuole secondarie di primo grado: l'Istituto Comprensivo *Beta* e l'Istituto Comprensivo *Lambda*, proponendo un'analisi di tendenza tra il primo RAV pubblicato da ogni scuola e l'ultimo riferito al triennio 2019-2022. Le quattro scuole sono state selezionate perché adottano il modello DADA da più tempo: *Gamma* avvia il progetto nell'anno scolastico 2014-2015; *Theta* ha accolto il modello DADA nell'anno scolastico 2016-2017; come anche *Beta* e *Lambda* dall'anno scolastico 2015-2016.

3.1. Nota sulla valutazione nelle rubriche del RAV

Le sottosezioni di interesse dei RAV, come accennato sopra, sono: *Competenze*

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

chiave e di cittadinanza, o quelle che nell'ultima versione della struttura dei RAV vengono chiamate *Competenze chiave europee*, e *Ambiente di apprendimento*. Ci soffermiamo su queste due aree perché il tema delle competenze è diventato centrale nel dibattito educativo-pedagogico e tramite i RAV ci interessa individuare l'interpretazione e l'autovalutazione che ne fa la scuola. Riguardo l'ambiente di apprendimento, è una sottosezione fondamentale proprio in relazione al modello DADA.

La struttura del RAV, tra il 2014-2015 e il 2019-2022, si modifica divenendo più snella nella versione recente.

La sottosezione *Competenze chiave e di cittadinanza* del 2014-2015 (abbreviato in *Competenze chiave*) si apriva con *Domande Guida* che avrebbero dovuto favorire il giudizio valutativo e che sono state eliminate nell'ultima versione. Lo stesso avviene per la sezione *Ambiente di apprendimento*.

La struttura delle due sottosezioni considerate è caratterizzata da *Punti di Forza* e *Punti di Debolezza* individuati nelle rispettive aree, da una *Rubrica di valutazione* in cui la scuola si assegna un punteggio da 1 a 7 e dalla *Motivazione del giudizio assegnato*. La sezione *Individuazione delle priorità* (rispetto a *Priorità* e *Traguardi*) verrà considerata alla luce del legame con le due sottosezioni selezionate.

4. Risultati

4.1. Le Competenze chiave

Il liceo *Gamma*, nella sezione relativa alle *Competenze chiave* 2014-15 (*Punti di Debolezza*) dichiara che «il monitoraggio dei processi che attengono all'acquisizione delle competenze di cittadinanza non viene effettuato in modo sistematico». Lo stesso viene riportato nel RAV 2019-22, in cui si aggiunge, però, che ci sono diversi progetti scolastici attivati e di cui si parla nei *Punti di Forza*. Dunque, ciò che cambia, nei due RAV, è l'aggiunta di un elenco di attività considerate fonti di sviluppo delle competenze. Il punteggio riportato nella *Rubrica di valutazione* rispetto alle *Competenze chiave* resta lo stesso in entrambi i RAV (5: valutazione *Positiva*).

La *Motivazione del giudizio assegnato* può essere una spiegazione del fatto che la valutazione sulle competenze sia rimasta allo stesso livello, cioè la scuola deve ancora migliorare «il processo di condivisione delle regole di cittadinanza e di apertura all'altro» (Fig. 1).

Liceo *Theta*. Rispetto alla formulazione dei *Punti di Forza* e dei *Punti di Debolezza*, sostanzialmente non ci sono differenze evidenti nei contenuti, tra il primo e l'ultimo RAV stilato. Ciò che viene implementato nel RAV 2019-22, nei *Punti di Forza*, riguarda l'aggiunta di progetti scolastici che favorirebbero lo sviluppo delle *Competenze chiave europee*, per le quali, tuttavia, nei *Punti di Debolezza* si legge che «non sono ancora state inserite sistematicamente nella programmazione dei consigli di classe e dei singoli docenti e la loro valutazione deve essere più precisamente formulata, in base a criteri, descrittori e misuratori condivisi»: stessa osservazione riportata nel RAV 2014-15.

La *Rubrica di valutazione* che segue, nel RAV 2019-22, riporta un punteggio più alto rispetto al precedente, come mostrato nella Fig. 1.

La *Motivazione del giudizio assegnato* al punteggio della *Rubrica* sostiene che il livello raggiunto dagli studenti nelle competenze chiave è «globalmente buono», tuttavia l'affermazione non è supportata da alcun tipo di dato ed è la stessa motivazione riportata nel RAV 2014-15. Una piccola differenza si può rintracciare nel fatto che nel RAV 2014-15 la scuola dichiara di non utilizzare strumenti per valutare il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti, mentre nel RAV 2019-22 viene scritto che si stanno elaborando strumenti per tale valutazione.

Quest'ultimo elemento può essere considerato un effetto collaterale importante del RAV: aumenta la consapevolezza di quanto siano importanti strumenti e criteri per una autovalutazione efficace.

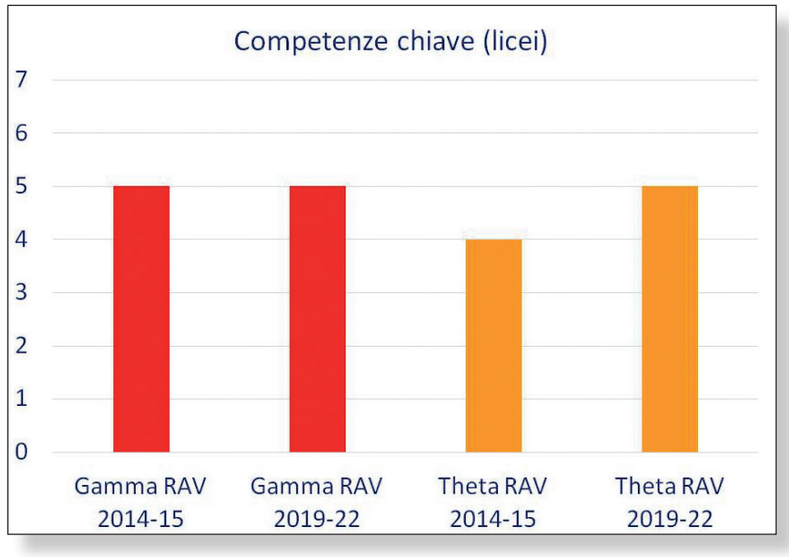


Fig. 1 - *Rubrica di valutazione della sottosezione Competenze chiave nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dai Licei Gamma e Theta.*

Fonte: elaborazione propria.

I.C. *Beta*. Nella sezione dedicata alle *Competenze chiave* del RAV 2014-15, nei *Punti di Forza* si elencano comportamenti di rispetto che gli alunni manifestano a scuola; tuttavia, «la scuola non ha programmato azioni mirate a favorire lo sviluppo, l'osservazione e la valutazione delle competenze di cittadinanza». Nel RAV 2019-22, *Punti di Forza* e *Punti di Debolezza* restano sostanzialmente gli stessi, se non per la descrizione della didattica laboratoriale e del "cambio d'aula" (in riferimento al modello DADA) che favoriscono «comportamenti rispettosi delle regole e l'assunzione di responsabilità; la scuola intende, poi, sviluppare azioni mirate a favorire l'osservazione e la valutazione delle competenze di cittadinanza», anche se vengono spesso attuate osservazioni, durante le attività, che consentono di affermare il buon livello di competenze sociali e civiche raggiunte dagli studenti. Il punteggio nella *Rubrica di valutazione* passa da 4 (livello intermedio tra 3 = *Con qualche criticità* e 5 = *Positiva*) a 5 (Fig. 2).

I.C. *Lambda*. Nel RAV 2014-15, *Punti di Forza* della sezione relativa alle *Competenze chiave* sono: «La scuola incrementa, sia nella progettazione didattica che nella progettualità interna ed esterna, lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza degli studenti, che vengono valutate attraverso osservazioni mirate e/o con questionari ad hoc. Nel complesso gli alunni raggiungono, nel loro percorso scolastico, un buon livello rispetto alle competenze chiave di cittadinanza». Non sono riportati *Punti di Debolezza*. La scuola si assegna il punteggio di 6 (punteggio intermedio tra 5 = *Positiva* e 7 = *Eccellente*) nella *Rubrica di valutazione*, senza motivare l'autovalutazione. Nel RAV 2019-22, «La scuola si propone di sviluppare le competenze europee. Tuttavia, non sempre si riesce a lavorare in modo trasversale per una didattica delle competenze che sia efficace ed equa per tutti». La *Rubrica* riporta una valutazione *Positiva* (5), scendendo di un livello rispetto al documento precedente.

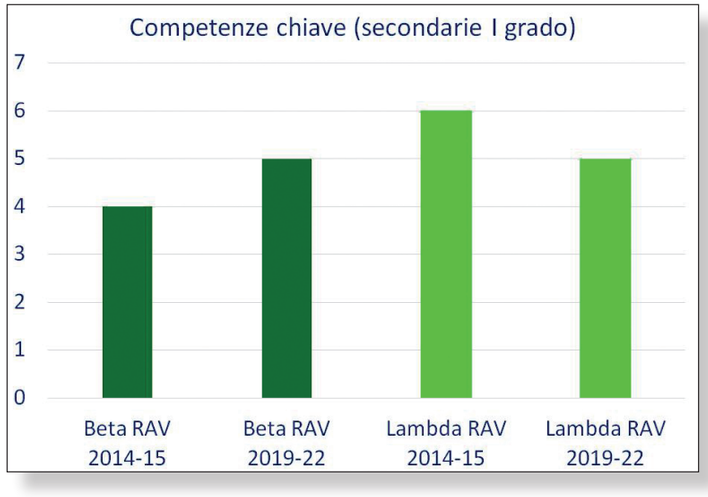


Fig. 2 - *Rubrica di valutazione della sottosezione Competenze chiave, nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dagli I.C. Beta e Lambda.*

Fonte: elaborazione propria.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

4.2. L'Ambiente di apprendimento

Nella sottosezione *Ambiente di apprendimento* 2014-15 del liceo *Gamma* si pone l'accento sul modello DADA che ha portato al miglioramento e all'innovazione dei laboratori già presenti nell'istituto, di cui la maggior parte delle classi (tranne le classi quinte) usufruiscono almeno un'ora a settimana. Nel RAV 2019-22 si vede come il modello DADA sia entrato completamente a sistema coinvolgendo tutte le classi dell'istituto. Questo porta la scuola a valutarsi, nella *Rubrica*, in modo *Eccellente* (7) (Fig. 3). Inoltre, la scuola ha aderito al Progetto "Avanguardie educative" promosso dall'INDIRE.

Il miglioramento riscontrato nella valutazione dell'*Ambiente di apprendimento* viene giustificato, nella *Motivazione del giudizio assegnato*, alla luce della messa a sistema del modello DADA, di cui la Sapienza Università di Roma cura il monitoraggio e che per la scuola «crea le condizioni per un continuo aggiustamento della rotta».

Rispetto alla sezione *Ambiente di apprendimento* del liceo *Theta*, nei contenuti dei *Punti di Forza* e dei *Punti di Debolezza* accade la stessa cosa che per la sezione delle *Competenze chiave*. Nel RAV 2014-15 si legge che la scuola ha approvato la messa a sistema del modello DADA per l'anno scolastico 2016-17; nel RAV 2019-22 si menzionano diversi progetti scolastici avviati negli anni e rispetto al modello DADA si evidenziano problematiche strutturali legate alla conformazione dell'edificio scolastico. Inoltre, è stato somministrato ai docenti dell'istituto un questionario per valutare il clima di classe e la collaborazione tra colleghi che ha dato esiti soddisfacenti. La *Motivazione del giudizio assegnato* nel RAV 2019-22, che dunque spiega l'innalzamento del punteggio nella *Rubrica di valutazione* di due livelli (Fig. 3), sottolinea come il modello DADA abbia consentito di riorganizzare gli ambienti di apprendimento rispondendo alle esigenze degli studenti, nonostante le difficoltà strutturali dell'istituto.

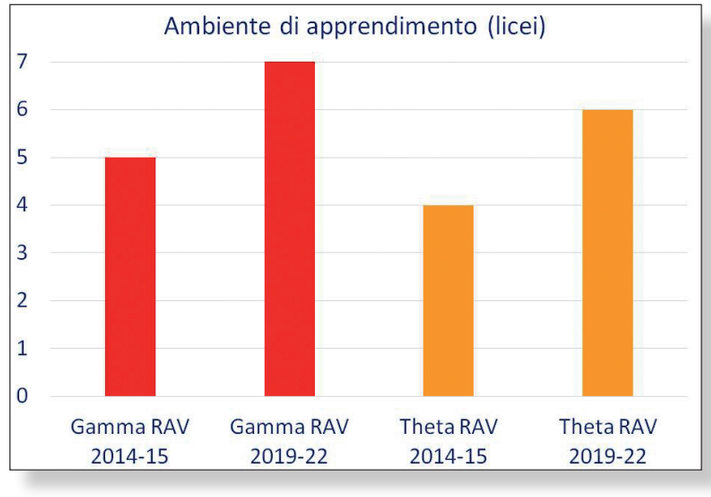


Fig. 3 - *Rubrica di valutazione della sottosezione Ambiente di apprendimento, nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dai Licei Gamma e Theta.*

Fonte: elaborazione propria.

Rispetto all'*Ambiente di apprendimento*, l'I.C. *Beta* usufruiva già di spazi laboratoriali descritti nel RAV 2014-15, in riferimento alla scuola secondaria di primo grado, anche se non venivano sfruttati in tutta la loro potenzialità. Nel RAV 2019-22, il modello DADA sembra aver favorito la riflessione sugli spazi e i tempi dell'apprendimento degli studenti. Nella scuola secondaria di primo grado, «il ricambio annuale dei docenti rende più difficoltoso il consolidamento delle buone pratiche attuate, ma la scuola si impegna a rinnovare ogni anno la loro diffusione tra i docenti neo arrivati con un'intensa attività di formazione iniziale e in itinere. La scuola ha aderito al Progetto "Avanguardie educative" dell'INDIRE e sono state organizzate aule laboratorio disciplinari. La scuola promuove le competenze civiche e di cittadinanza con progetti sul Cyberbullismo/bullismo e grande impegno in attività di carattere ambientale e per uno sviluppo sostenibile». Il punteggio nella *Rubrica di valutazione* passa da 4 a 6 (livello intermedio tra *Positiva* ed *Eccellente*), come mostra la Fig. 3.

Per l'*Ambiente di apprendimento*, nel RAV 2014-15, l'I.C. *Lambda* cerca di riorganizzare la didattica lavorando per classi parallele, «in ottica costruttivista che pone al centro l'alunno come protagonista e "costruttore" della propria conoscenza». Nella *Rubrica* valutativa, il punteggio assegnato è 5, senza l'aggiunta di una motivazione.

L'*Ambiente di apprendimento*, basato sul modello DADA, «è dinamico e centrato su una progettazione laboratoriale e condivisa». Nel RAV 2019-22, la valutazione è *Positiva* (5), come nel primo (Fig. 4).

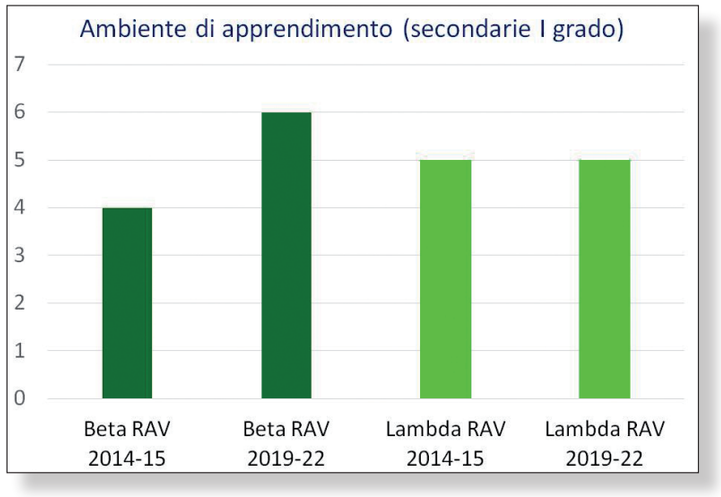


Fig. 4 - *Rubrica di valutazione della sottosezione Ambiente di apprendimento, nei RAV 2014-15 e 2019-22, punteggi auto attribuiti dagli I.C. Beta e Lambda.*

Fonte: elaborazione propria.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

4.3. Priorità e Traguardi

Come accennato sopra, *Priorità* e *Traguardi* (della sezione *Individuazione delle priorità*) sono analizzati in considerazione del riferimento alle sottosezioni sopra descritte (*Competenze chiave* e *Ambiente di apprendimento*).

Le *Priorità* individuate nel RAV 2014-15 del liceo *Gamma* riguardano la necessità di investire sulle *Competenze chiave*. Il *Traguardo* sarà una maggiore partecipazione degli studenti alle attività promosse dall'Istituto per potenziare competenze trasversali. Nel RAV 2019-22, *Priorità* e *Traguardo* restano sostanzialmente gli stessi, ma in riferimento solo alle classi del biennio e non all'intero Istituto.

Le *Priorità* individuate dal liceo *Theta*, nel RAV 2014-15, rispetto all'*Ambiente di apprendimento* riguardano una «riorganizzazione di tempi e spazi dell'apprendimento applicando il Progetto DADA». Nel RAV 2019-22, invece, si dà priorità alle *Competenze chiave*, cercando di mettere a sistema una «elaborazione condivisa di indicatori e criteri di valutazione delle competenze chiave europee e una loro introduzione nella pratica didattica»; *Priorità* che non venivano menzionate nel RAV 2014-15.

Priorità rispetto all'*Ambiente di apprendimento* dell'I.C. *Beta* per il RAV 2014-15 era avviare una «riflessione sulla necessità di superare la lezione frontale, si sperimenteranno attività laboratoriali e di apprendimento cooperativo». Le *Priorità* nel RAV 2019-22 non sono specificate.

Priorità del RAV 2019-22 dell'I.C. *Lambda* riguardano le *Competenze chiave*, a differenza del 2014-15: «L'istituto da anni lavora per competenze […]. Tale priorità è da anni patrimonio dell'istituto, anche attraverso la partecipazione a progetti PON e la promozione dello studio della lingua inglese». Tuttavia, il punteggio che la scuola si assegna nella *Rubrica di valutazione* riferita alle *Competenze chiave* nel 2019-22 è più basso (5) rispetto a quello del 2014-15 (6).

5. Conclusioni e prospettive

Il contesto delle scuole DADA rappresenta un'importante possibilità di confronto fra scuola e università sul tema dell'innovazione. L'analisi qui proposta è un esempio di come la ricerca si possa svolgere in collaborazione con le scuole per poter fornire spunti di riflessione all'attività organizzativa e didattica di queste ultime. Dalle analisi delle sezioni dei RAV sopra descritte si evince come ogni scuola sia considerata un "caso unico" (Schön, 2010), cioè l'autovalutazione delle *Rubriche*, rispetto alle sottosezioni di *Competenze chiave* e *Ambiente di apprendimento*, è confrontata a distanza di tempo tra il primo RAV pubblicato e l'ultimo, rendendo manifesta la differente valutazione che la scuola si è assegnata a distanza di anni. Anni in cui si è introdotto il modello DADA che, nelle scuole prese in esame, ha portato all'innalzamento del punteggio nella *Rubrica di autovalutazione* sull'*Ambiente di apprendimento* di due punti, tranne nel caso dell'I.C. *Lambda* che, invece, conferma lo stesso livello riportato nel RAV 2014-15.

Rispetto alla sezione dedicata alle *Competenze chiave*, si registra un punteggio più alto o si conferma una autovalutazione *Positiva* in tre scuole su quattro, mentre nell'I.C. *Lambda*, l'autovalutazione, dal 2014-15 al 2019-22, si abbassa di un punto, motivata dalla difficoltà di «lavorare in modo trasversale per una didattica delle competenze che sia efficace ed equa per tutti».

Ci pare interessante rilevare che, a seguito dell'introduzione del modello DADA, tre delle scuole prese in esame abbiano percepito un netto miglioramento rispetto all'*Ambiente di apprendimento*, innalzando l'autovalutazione di due punti. Altrettanto interessante è l'autovalutazione dell'I.C. *Lambda* che rimane allo stesso livello negli anni e che nelle descrizioni non evidenzia caratteristiche di confronto nel tempo. L'autovalutazione è sì *Positiva* (5), tuttavia, emergono delle domande: perché l'I.C. *Lambda* non ha percepito un miglioramento a seguito dell'introduzione del modello DADA, come è accaduto per gli altri istituti? È possibile che sia accaduto qualcosa che abbia, in qualche modo, ostacolato un processo di miglioramento? Come interpretare il "non-cambiamento" nell'autovalutazione? Le risposte non possiamo che cercarle con gli insegnanti, che restano i principali protagonisti della gestione degli ambienti di apprendimento orientati all'acquisizione di competenze chiave (OECD, 2009), puntando al miglioramento della loro professionalità. A questo riguardo la consapevolezza emersa sull'importanza di strumenti e criteri per l'autovalutazione rappresenta un'indicazione chiara di come proseguire con l'intervento di Ricerca-Formazione già in corso con questi Istituti.

Se è vero, come descritto sopra, che il RAV è uno strumento di autovalutazione di ogni singola scuola e che, nonostante le difficoltà di compilazione evidenziate, è un documento che consente alla scuola di avviare un processo di riflessione sulle proprie pratiche e sui propri risultati (Marcuccio, 2016), migliorando progressivamente il tiro in vista di *Priorità* e *Traguardi*, allora il processo di riflessione dovrebbe guidare la stesura e l'aggiornamento del RAV, mantenendo la possibilità di un confronto con l'edizione precedente. Documentare, in campo educativo e valutativo, non può limitarsi alla mera esplicazione di una pratica burocratica (Sposetti, 2017), ma dovrebbe costituire parte integrante del processo di riflessione degli insegnanti. Dato il «rapporto di collaborazione continuativa costruita fra scuola e università, che permette di riflettere e verificare le relazioni fra azioni e risultati ottenuti nei contesti degli ambienti di apprendimento» (Asquini & Dodman, 2018), può essere proficuo avviare una riflessione, nell'ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), sulle prassi documentative che dovrebbero caratterizzare la stesura del RAV, prassi che condurrebbero a una consapevolezza maggiore, da parte degli insegnanti, sul ruolo della documentazione educativa e valutativa come parte integrante della loro esperienza professionale (CRESPI, 2020), da cui possano emergere i «reali bisogni di formazione per costruire un contesto condiviso di ricerca finalizzata al miglioramento» (Asquini & Dodman, 2018).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Bibliografia

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 (cur.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.

Asquini, G. (cur.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). Milano: FrancoAngeli.

Asquini, G., & Cecalupo, M. (2020). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (cur.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES), pp. 35-44. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Benvenuto, G., Consoli, G., & Fattorini, O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di autovalutazione). Un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti Scolastici. In P. Lucisano & A. M. Notti (cur.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 163-169). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. M. Notti (cur.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.

Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*. Rizzoli Education. Retrieved from: http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml [Accessed 15.09.20].

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. Retrieved from: http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persone/fattorinio/cv/Fattorini_Cangemi%20-%20Il%20DADA_erickson_ok.pdf [Accessed 15.09.20].

Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.

CRESPI. (2020). *Progettazione didattica e documentazione.* [Webinar di formazione per gli insegnanti] Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=nXHrBwlx2z8 [Accessed 15.09.20].

Freddano, M., & Pastore, S. (eds.). (2018). *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.

Giunti, C., Naldini, M., & Orlandini, L. (2018). Lo sviluppo professionale a supporto dell'innovazione didattica. Le esperienze delle scuole capofila del Movimento delle Avanguardie Educative. *Form@re*, 18(2), pp. 103-115.

GU. (1974). Decreto del Presidente della Repubblica del 31 maggio 1974, n. 419. Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti. Serie Generale n.239 del 13-09-1974 - Suppl. Ordinario. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=4&art.versione=1&art.codiceRedazionale=094A0540&art.dataPubblicazioneGazzetta=1994-01-31&art.idGruppo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=0 [Accessed 15.09.20].

GU. (1999). Decreto Legislativo 20 luglio 1999, n. 258. Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale

della scienza e della tecnica “Leonardo da Vinci”, a norma dell’articolo 11 della legge 15 marzo 1999, n. 59.). *Serie Generale n.181 del 04-08-1999.* Retrieved from https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-08-04&atto.codiceRedazionale=099G0330&elenco30giorni=false [Accessed 15.09.20].

GU. (2004). Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n. 286. Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell’omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Serie Generale n.282 del 01-12-2004. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2004-12-01&atto.codiceRedazionale=004G0320&elenco30giorni=false [Accessed 15.09.20].

GU. (2007). Legge 25 ottobre 2007, n. 176. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante disposizioni urgenti per assicurare l’ordinato avvio dell’anno scolastico 2007-2008 ed in materia di concorsi per ricercatori universitari. Serie Generale n.250 del 26-10-2007. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2007-10-26&atto.codiceRedazionale=007G0195&elenco30giorni=false [Accessed 15.09.20].

GU. (2010). Legge 26 febbraio 2011, n. 10. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative e di interventi urgenti in materia tributaria e di sostegno alle imprese e alle famiglie. (11G0052). Serie Generale n.47 del 26-02-2011. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2011-02-26&task=dettaglio&numgu=47&redaz=11A02788&tmstp=1300194646567 [Accessed 15.09.20].

GU (2013). Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121). Serie Generale n.155 del 04-07-2013. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg [Accessed 15.09.20].

GU (2020). Decreto-legge 9 gennaio 2020, n. 1. Disposizioni urgenti per l’istituzione del Ministero dell’istruzione e del Ministero dell’università e della ricerca. Serie Generale n.6 del 09-01-2020. Retrieved from: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/01/09/20G00004/sg [Accessed 15.09.20].

INDIRE. (2017). *Il Manifesto delle Avanguardie Educative*. Retrieved from: http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto [Accessed 15.09.20].

INVALSI. (2014). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all’autovalutazione*. Retrieved from: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/RAV_2015_DEF.pdf [Accessed 15.09.20].

INVALSI. (2016). *Le Rubriche del RAV. Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*. Retrieved from https://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf [Accessed 15.09.20].

INVALSI. (2017). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all’autovalutazione*. Retrieved from https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Guida%20autovalutazione_2017.pdf [Accessed 15.09.20].

INVALSI. (2019). *Il Rapporto di Autovalutazione. Nota metodologica e guida operativa*. Retrieved from: https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Nota%20metodologica%20e%20guida%20operativa%20RAV%202019.pdf [Accessed 15.09.20].

Laici, C., & Orlandini, L. (2016). “Avanguardie Educative”: paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), pp. 53-61.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Reutledge.

Marcuccio, M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(3), pp. 47-65.

Mughini, E. (2020). Il Movimento di Avanguardie Educative: un modello per la governance dell’innovazione della scuola. *IUL Research*, 1(1), pp. 1-13.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.

Perla, L., & Vinci, V. (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, (17), pp. 191-218.

Poliandri, D. (2016). Da VALES al Sistema Nazionale di valutazione: quattro contributi sull’autovalutazione delle scuole. *Scuola Democratica*, special issue n. 2/2016, pp. 415-420.

Quadrelli, I., & Perazzolo, M. (2018). Analisi testuale delle motivazioni della rubrica Risultati nelle Prove standardizzate nazionali. *Working Papers INVALSI*, n.34/2018. Retrieved from: https://www.invalsi.it/download2/wp/WP34_Quadrelli_Perazzolo.pdf [Accessed 15.09.20].

Restiglian, E., & Da Re, L. (2019). Immagini restituite dal RAV: una scuola che “RI-produce”. *Italian Journal of Educational Research*, (22), pp. 199-220.

Robasto, D. (2016). Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell’autovalutazione scolastica. *Form@re*, 16(2), pp. 121-136.

Robasto, D. (2018). *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi*. Retrieved from: https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/-1730510/586280/Robasto%20_Atti%20SIPED%202016.pdf [Accessed 15.09.20].

Schön, D. A. (2010). *Il professionista riflessivo* (A. Barbanente, Trad.). Bari: Edizioni Dedalo. (ed. orig. *The Reflexive Practitioner*, 1983. New York: Basic Books).

Scuole DADA. (n.d.). https://www.scuoledada.it/ [Accessed 15.09.20].

Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12210

Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI

Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI's perspective

Elisabetta Nigris[1]
Roberta Cardarello[2]
Bruno Losito[3]
Ira Vannini[4]

Sintesi

La formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e delle loro competenze è un problema di fondamentale importanza per il miglioramento dei sistemi di istruzione e per la costruzione di una scuola democratica caratterizzata al contempo da qualità ed equità. L'articolo presenta il contributo del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI) alla ricerca sulla professionalità docente e sulla formazione degli insegnanti nella prospettiva della Ricerca-Formazione, intesa come metodologia del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Professionalità docente; Formazione insegnanti; Ricerca educativa.

Abstract

The education and training of teachers and the development of their professional competences are crucial for improving educational systems and for increasing their quality and equity. This paper presents the contribution of CRESPI to the research on the education and training of teachers and their professional competences. CRESPI's approach is that of *Ricerca-Formazione* (Teacher Professional Development Research), a methodology which entails that educational research is carried out *within* the schools and *with* teachers, in order to develop/transform teaching and education and enhance teachers' reflexivity.

Keywords: Research-training; Teachers' professional competences; Teacher education and training; Educational research.

1. Università Milano-Bicocca, elisabetta.nigris@unimib.it
2. Università di Modena e Reggio Emilia.
3. Università Roma TRE.
4. Università di Bologna.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Premessa

Questo contributo illustra la fisionomia della Ricerca-Formazione elaborata dal gruppo di ricercatori che si raccoglie nel centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità degli Insegnanti). L'intento principale di questo articolo è quello di argomentare la rilevanza di tale metodologia sotto il profilo politico oltre che scientifico, senza ignorarne vincoli e condizioni. Per questo l'articolo attinge ampiamente a saggi che in tale contesto hanno cercato di definire il contributo della Ricerca-Formazione al dibattito sul rapporto tra teoria e pratica oltre che tra scuola e università nella formazione degli insegnanti.

1. Il problema della formazione

La professionalità dell'insegnante e le competenze atte ad esercitarla costituiscono oggi questioni che non è possibile più rimandare se intendiamo promuovere la qualità e il miglioramento dei sistemi scolastici nella prospettiva di una scuola democratica che produce apprendimenti sempre più distribuiti ed equi fra la popolazione, come viene discusso nel dibattito internazionale. Come afferma Ira Vannini nell'*Introduzione* al testo *Ricerca-Formazione* (Asquini, 2018) «l'analisi dei dati italiani 2016 dell'annuale pubblicazione OCSE Education at a Glance, esplicitando le principali sfide per il nostro sistema educativo, ribadisce l'esigenza di rinnovare il corpo docente, anche e soprattutto nel senso di restituire ad esso competenza e professionalità educativa e didattica. Una delle Raccomandazioni della Commissione Europea all'Italia per l'anno 2013, in materia di Istruzione e Formazione, auspicava una intensificazione degli sforzi "per scongiurare l'abbandono scolastico e migliorare qualità e risultati della scuola, anche tramite una riforma dello sviluppo professionale e della carriera degli insegnanti". Per contro, l'indagine Talis del 2013 metteva in evidenza la forte criticità dei programmi di sviluppo professionale degli insegnanti nel nostro Paese, con tassi di partecipazione alle iniziative di formazione tra i più bassi in assoluto rispetto ai Paesi coinvolti dall'indagine (OCSE-Talis, 2013) e con scadenti politiche di sostegno economico e organizzativo» (Vannini, 2018, p.13).

2. La ricerca per la formazione / la collocazione della Ricerca-Formazione

La questione su cui i ricercatori che si raccolgono attorno al Centro CRESPI si stanno confrontando verte intorno ad alcune domande che da un lato richiedono scelte culturali e politiche coraggiose, dall'altro lato necessitano di essere vagliate in termini teorici e metodologici. Ci si chiede prima di tutto quali percorsi risultino trasformativi della pratica e positivi per uno sviluppo professionale incessantemente incalzato dalle istanze di una società in trasformazione continua e dalla complessità insita nell'insegnamento stesso. Ci si chiede in particolare come facilitare lo sviluppo delle competenze degli insegnanti perché siano in grado di affrontare le questioni complesse evidenziate anche dagli studi internazionali (abbandoni, diseguaglianza,…) e quali modelli di formazione possano rivelarsi più rispondenti ai bisogni di una scuola che voglia definirsi democratica. Se la risposta è rintracciabile nelle molte posizioni che definiscono la professionalità degli insegnanti in un atteggiamento di autoriflessione e in una 'postura mentale di ricerca', tale risposta può essere operativamente declinata proprio e anche nell'essere protagonisti di azioni e attività di ricerca.

In altre parole, «è a partire da queste domande, contingenti e urgenti per il sistema scolastico del nostro Paese, che nasce l'esigenza di discutere e delineare un approccio alla ricerca empirica che sia per gli insegnanti e con gli insegnanti; che sia a un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti» (Vannini, 2018, p. 20). Allo stesso tempo, emerge la richiesta di come la ricerca possa essere contaminata 'dal di dentro' dalla cultura docente (Craig, 2009), al fine di coglierne reali bisogni e individuare processi e strumenti capaci di promuovere quello che la ricerca internazionale definisce '*teacher change*[5].

Come scrive Roberta Cardarello, «tra le polarità di ricerca 'accademica' da un lato e ricerca 'dei *practitioners*' dall'altro si snoda un continuum rappresentato dalle multiple modalità di interazione tra ricercatori e *pratici*» (2018, p. 42); continuum all'interno del quale la Ricerca-Formazione (R-F) costituisce una scelta in cui possiamo riscontrare "una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante"[6]. Dunque, la pratica di R-F è piuttosto una modalità di ricerca congiunta - tra *pratici* e ricercatori di professione -, e quindi se il primo obbligo è quello di precisare cosa vi si debba intendere per ricerca, il secondo è quello di definire quali passaggi e snodi connotino una ricerca congiunta. La partecipazione di ricercatori 'professionali' dovrebbe assicurare un rigore particolare all'impresa congiunta, e per questo ci si deve chiedere se le caratteristiche di una ricerca intrapresa a fini formativi debbano essere o siano le medesime che regolano qualunque ricerca canonica, quali eventuali scostamenti debbano essere previsti, e quali originali peculiarità la connotino (Cardarello, 2018, pp. 42-43). In particolare, la definizione della R-F che il Centro Crespi ha assunto enfatizza due portati rilevanti, e cioè il fatto che si tratti di una ricerca orientata «alla *trasformazione dell'agire educativo,* e alla *promozione della riflessività dell'insegnante*» (ivi, p. 49).

È utile prima di tutto collocare la Ricerca-Formazione, assumendo sia la concettualizzazione che ne ha fatto Vannini (2009, 2015), che la situa nell'alveo della ricerca valutativa di contesti, sia le teorizzazioni che ne sottolineano le somiglianze con le molteplici forme di ricerca partecipativa e di ricerca-azione.

In tale definizione risulta ridimensionata l'istanza di assoluta autonomia degli operatori scolastici, secondo cui devono essere gli stessi educatori o insegnanti a essere attori e

5. In questo ambito sono molto importanti gli studi internazionali che fanno riferimento al teacher change e ai processi di cambiamento interconnessi allo sviluppo professionale. In questo campo si riflette da tempo su 'modelli' di riflessività complessi che chiamano in causa le convinzioni e le pratiche degli insegnanti.

6. Questa definizione della Ricerca-Formazione è condivisa all'interno del CRESPI.

produttori di una conoscenza da loro stessi costruita, e non più ricavata o recepita pedissequamente da fonti autoritative esterne (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Taylor, 2017). Quella definizione invece si esprime a favore di una integrazione tra saperi diversi, oltre che fra università e scuola.

È importante considerare però che, come sottolinea Benvenuto (2015), gli insegnanti non sempre e non necessariamente riescono a leggere e a dare un nome alle situazioni problematiche che incontrano, riconoscendone i fattori scatenanti: possono essere guidati da intuizioni, risultato di ciò che Dewey definisce l'"azione routinaria", da saperi sommersi a cui attingono per compiere le loro scelte. Saperi che, in altre prospettive teoriche, sono definiti come una rete di precomprensioni: teorie implicite e credenze che evocano i saperi della tradizione, conoscenze allo stadio preriflessivo e credenze per lo più invisibili e che Bruner (1992) definisce con il termine di "pedagogie popolari".

3. La produttività (limitata) della ricerca accademica

D'altra parte, come già espresso, la difficile applicabilità e l'impatto limitato di teorie e ricerche condotte in ambito accademico chiamano i ricercatori a cercare nuove forme di collaborazione per dare risposte ai quesiti che la pratica pone agli insegnanti, individuando nuovi spazi e nuovi modelli nella ricerca pedagogico-didattica. Gli studi italiani sulla Ricerca-Azione (R-A) che prendono spunto dalla ricerca internazionale, da un lato (Pellerey, 2005; Trombetta & Mastromarino, 1988; Damiano, 2006; Nigris, 2004) e, dall'altro lato, dal filone di ricerche che si sviluppa a livello internazionale sull'*educational evaluation research* - e che viene interpretato e applicato a livello nazionale dal gruppo pavese "nel senso della *valutazione formativa*" - costituiscono uno dei tentativi di coniugare la spinta innovativa presente nella scuola, operando un grande sforzo per garantire alla R-A un approccio metodologico ben delineato e uno statuto epistemologico chiaro e definito.

Entrambi questi filoni di ricerca, entro cui possiamo collocare la Ricerca-Formazione, si possono fare risalire al pensiero di Dewey che, introducendo l'idea di *inquiry approach* e di scuola-laboratorio, fu il primo a mettere al centro della ricerca educativa la collaborazione fra ricercatori e insegnanti, quell'"alleanza fra operatori e ricercatori" indagata da molti autori contemporanei anche in ambito italiano (Nigris, 2004; Damiano, 2006; Magnoler & Sorzio, 2012). Per ritrovare però una vera e propria formalizzazione della nuova idea di ricerca (la Ricerca-Azione) che non sia volta solo all'acquisizione della conoscenza teorica, ma che intenda anche promuovere lo sviluppo professionale dei diversi attori, dobbiamo arrivare a Kurt Lewin. «La R-A sembra il dispositivo metodologico in grado di saldare la ricerca alla prassi educativa così come essa si realizza, in condizioni 'naturali', nell'istituzione scolastica» (Baldacci, 2001, p. 139), anche se, secondo Lewin (1947) e i suoi seguaci, paradossalmente «la R-A trova il proprio avvio dallo spostamento dell'istanza formativa verso quella conoscitivo-trasformativa e non viceversa»: per formare soggetti adulti e produrre in loro un cambiamento, ci dice Lewin, è necessario studiare come funzionano i sistemi in cui si va ad operare, coinvolgendo i destinatari in questa riflessione. E, peraltro, è un problema spesso denunciato quello che i teorici dell'educazione e gli accademici conoscano solo in modo approssimato la pratica di insegnamento reale.

Per poter originare un reale cambiamento all'interno di un contesto scolastico, risulta necessario promuovere la partecipazione attiva di tutti i soggetti a un comune progetto, in cui si confrontino idee, azioni didattiche e teorie di riferimento. Infatti, come illustrano Kreiter e Kinichy (2013), le resistenze al cambiamento possono essere generate da predisposizioni individuali, ma «possono risiedere nelle relazioni e nella cultura organizzativa locale: se le relazioni sono ingessate, rigide e burocratiche è molto difficile che possa essere avviato un processo partecipato di confronto, di analisi e di ideazione… *il cambiamento avviene solo a partire dall'interno*, dai soggetti che operano nel contesto, in termini di disponibilità, di motivazione, di fiducia e di conoscenza esperta del contesto stesso» (Pastori, 2017, p. 51).

4. Il 'valore aggiunto' della R-F

In sintesi, diverse tipologie di ricerca partecipativa a cui possiamo ricondurre la R-F - nelle numerose declinazioni avviate dalle comunità di ricerca internazionali – nascono da una doppia istanza.

La prima riguarda l'esigenza di colmare il forte iato presente fra teoria e pratica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca e il mondo di chi opera sul campo. La seconda istanza riguarda la valenza formativa della ricerca partecipativa, che ha indotto chi si è occupato dello sviluppo professionale degli insegnanti a interrogarsi sulla possibilità di adottare gli strumenti della ricerca empirica come medium fecondo per la loro formazione, secondo l'accezione che ne propone Bove (2009, p. 10), cioè «[…] come processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali basato sullo scambio, sul dialogo, sul confronto di ipotesi e interpretazioni con altri, che esula dalla mera formazione di base». In altre parole, si tiene conto di due livelli formativi: il primo come percorso orientato ad ampliare le prospettive culturali e sociali da cui si osservano i fenomeni; il secondo come esperienza della comunità dei *pratici* che ha bisogno delle voci dei suoi partecipanti per esprimere al meglio le sue potenzialità trasformative. Il concetto stesso di miglioramento, in tale contesto, sarà inteso come momento della ricerca, e dunque esposto a forme di controllo intersoggettivo anche da parte dei ricercatori.

Quello che, come Centro CRESPI si intende chiarire ed esplicitare, è che - a prescindere dalla scelta del modello e degli strumenti di ricerca che si vogliono adottare - si vengono a delineare chiare distinzioni di ruoli e compiti fra pratici e ricercatori. Se infatti l'atto di riflettere sulla pratica è compito di ogni insegnante professionista e, al tempo stesso, condizione di ogni possibile cambiamento della pratica stessa e del contesto professio-

nale, è compito della ricerca pensare al modo in cui i docenti possano sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, maggiormente controllate, finalizzate a riconoscere regolarità e registrare cambiamenti. Il ricercatore guiderà gli insegnanti nella ricerca di strategie di indagine che permettano di monitorare le azioni e le situazioni didattiche che li vedono coinvolti, studiandone l'evoluzione, e sviluppando dunque forme intenzionali e sistematiche proprie di un'indagine conoscitiva di tipo scientifico (Benvenuto, 2015, p. 31): strategie che chiamano in causa i diversi attori coinvolti, con ruoli differenti a seconda dei modelli formativi e di ricerca. I ricercatori si troveranno a svolgere diversi ruoli: dal coinvolgere i *pratici* nel processo riflessivo a guidarli nel comprendere le urgenze e le domande a cui sentono di voler rispondere; dal lavorare alla chiarificazione e contestualizzazione delle domande e dei bisogni formativi dei docenti, ad affiancare la comunità professionale nell'esplorazione attenta delle istanze che vengono dalla pratica quotidiana per condurre un'analisi e decodifica dei fenomeni e delle questioni prese in esame.

Come descritto da Bondioli e Savio (2018), per esempio, possiamo individuare cinque fasi cui corrispondono cinque compiti principali:

- scelta dell'aspetto da indagare/valutare e dello strumento con cui indagare/valutare;
- realizzazione della ricerca (si tratta in genere di una ricerca valutativa);
- restituzione e discussione dei dati della ricerca;
- elaborazione del progetto di miglioramento;
- realizzazione e verifica del progetto di miglioramento.

La prima caratteristica della Ricerca-Formazione è il suo oggetto di indagine, che è tendenzialmente la *pratica di insegnamento stesso*, o una costellazione di variabili 'scolastiche' strettamente connesse all'azione diretta degli insegnanti stessi (Taylor, 2017). Sotto questo profilo la ricerca di questo tipo ha un valore conoscitivo non trascurabile, perché indaga *da vicino* l'insegnamento, e il tema si intreccia strettamente con un problema che interessa i pedagogisti e i ricercatori in didattica e sui processi di insegnamento, e cioè il tema della concettualizzazione condivisa.

Sappiamo quanto il sapere dei ricercatori non sia il medesimo sapere diffuso tra gli insegnanti (Damiano, 2006; Magnoler, 2012), e come il lessico stesso con cui si categorizzano gli eventi e accadimenti scolastici sia diverso nei due saperi. Invece le indagini sulle pratiche di insegnamento realizzate con gli stessi attori permettono di raccogliere dati sulla scuola reale *significativi*, perché *appaiono tali agli attori*. Da questo punto di vista, la ricerca condotta con gli insegnanti può rendere conoscibile e leggibile il sapere degli insegnanti e le sue connessioni, eventuali, con teorie o saperi di derivazione scientifica. Un lavoro congiunto ed empirico tra insegnanti e ricercatori obbliga infatti a definire unità di indagine condivise e a raccogliere dati salienti sia per gli attori sul proprio 'fare' sia per i ricercatori che ridefiniscono (o no) le proprie categorie. È in questo senso che la R-F può produrre dati di ricerca rilevanti in assoluto (cioè non limitatamente a un gruppo di insegnanti che la praticano), e funzionali al progresso della conoscenza. A quali condizioni? In primo luogo, se e quando gli eventi studiati vengono concettualizzati attraverso categorie condivise e comparabili, collegabili ad altra ricerca. Secondariamente, se e quando il gruppo di ricerca produce delle declinazioni operative e fattuali di concetti e istanze educative generali.

Dunque, un primo snodo cruciale che differenzia la R-F da altre forme di ricerca riguarda la domanda di ricerca che origina l'attivazione del gruppo, che non è definita a priori sulla base della letteratura, proprio perché non vi è un primato di tipo conoscitivo generale. Allo stesso tempo, nella ricerca metodologicamente fondata si pone il problema del rapporto con il sapere sull'argomento, partendo dalla rilevazione dello 'stato dell'arte', per evitare di porre quesiti 'ingenui', cioè domande a cui la ricerca scientifica ha già fornito risposte sufficientemente chiare. Si prenda l'esempio della 'didattica per competenze' oppure quello delle 'strategie di inclusione scolastica': una Ricerca-Formazione su uno di questi temi verosimilmente riproduce e mette alla prova anche assunti o pratiche che la letteratura ha già esplorato.

Una seconda caratteristica metodologica rilevante è il fatto che, qualunque sia lo svolgimento della ricerca, esso implica una raccolta di dati che non sono immediatamente disponibili o conosciuti, e che essa debba essere prodotta da un gruppo di professionisti che devono concordare definizioni dell'oggetto di indagine, modalità, tempi, e criteri di raccolta dei dati. Come si diceva, i dati raccolti possono essere nuovi e informativi solo per quegli insegnanti e significativi limitatamente agli attori coinvolti. Tuttavia, se l'indagine mira a produrre conoscenze comparabili, il gruppo di insegnanti coinvolti sperimenta effettivamente la dinamica della ricerca e ne svolge i passaggi critici. Il gruppo di insegnanti funziona come una comunità di indagine se e nella misura in cui adotta criteri di evidenza comuni, definisce unità di indagine del fenomeno condivise, elementi osservativi da privilegiare e documentare: in altre parole, opera un controllo intersoggettivo dei dati indagati (in questo caso pratiche professionali) e assicura rigore all'indagine, se pure localizzata. Questo è il fronte metodologico che valorizza il lavoro locale perché e quando implica intesa concettuale tra gli operatori stessi, e strutturazione lessicale unitaria condivisa sia tra gli attori sia con i ricercatori.

Probabilmente la fase più proficua della R-F, quella che salda principi della ricerca scientifica e istanze di formazione insegnanti, è appunto quella della raccolta di dati e informazioni. Definire gli standard delle informazioni raccolte, affinché siano comparabili, selezionare i dati salienti, dato l'interrogativo di indagine, assicurarsi informazioni non pregiudicate da soggettivismi e impressionismo: tutto ciò costituisce il momento più qualificante dell'indagine sulle pratiche. La metodologia dell'osservazione, implicata di fatto in tutta la ricerca sulle pratiche, è un canonico esempio di ricerca. Dalla definizione operazionalizzata del focus condiviso fino all'esame congiunto dei dati (risultati) raccolti.

Infatti, l'esame congiunto dei dati costituisce uno snodo tipico ulteriore, che implica il passaggio, mai scontato, dal singolo caso o

accadimento alla pluralità dei casi, che costringe a isolare tratti salienti dei fenomeni e a considerarli poi sia nella loro specifica esemplarità sia per la loro pervasività, dando luogo cioè ad analisi sia qualitative che quantitative a seconda degli interrogativi di partenza. Il passaggio alla progettazione o implementazione di azioni di 'miglioramento' rappresenta un ulteriore snodo del processo, in cui il tratto più rilevante sotto il profilo metodologico è rappresentato dalla congruenza tra dati raccolti, costrutti adottati e azioni progettate. Ma questo aspetto meriterebbe una trattazione esemplificativa qui impossibile, e ci limitiamo a segnalarlo.

Questa procedura implica la realizzazione di un vero e proprio apprendimento, che non si esaurisca in una esperienza 'una tantum', ma che divenga consuetudine di trasformazione e riflessività, intesa come postura stabile. E che dunque non si limiti alla innovazione realizzata ma comporti una trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori. Allora una prospettiva di R-F che allestisca pratiche innovative dovrà verificare non solo l'adeguatezza dell'innovazione al problema che l'ha motivata, non solo la congruenza tra dati raccolti e progetti di miglioramento, ma anche se si sono realizzati presso gli attori gli auspicati cambiamenti significativi. In altre parole, se adottiamo la definizione citata del CRESPI, una prospettiva critica ci obbliga a problematizzare anche il fronte dell'efficacia della ricerca a fini formativi. E cioè ad indagare quali trasformazioni ed esiti formativi si siano assestati/consolidati nei singoli e nei gruppi che hanno seguito un processo di R-F.

Questo snodo metodologico ulteriore interpella la comunità scientifica in modo radicale e impegnativo, perché su questo aspetto sono scarsi la letteratura disponibile e gli strumenti di indagine. Si tratta invece di un'istanza rilevante anche dal punto di vista etico-politico. Dal momento che i processi di R-F sono lunghi e impegnativi, e richiedono l'azione continuata e la ricerca serrata di piccoli gruppi di insegnanti, è d'obbligo indagare se e quanto tali modalità siano generative, assicurino cioè cambiamenti stabili e apprendimenti irreversibili ai singoli e ai gruppi. E su questo fronte di ricerca, complesso ma importante, il CRESPI si sta cimentando affrontando una sfida rilevante e che appare condivisa anche a livello internazionale.

Esempi concreti di realizzazioni di Ricerca-Formazione in cui il CRESPI è impegnato e che ne documentano l'articolazione, sono illustrati nel citato volume a cura di Asquini (2018).

5. Le condizioni dell'affermazione della R-F

Questa sfida non può, però, non tenere conto in primis del rapporto di continuità-discontinuità tra insegnamento e ricerca (Dewey, 1929; Tornatore, 1974; Stenhouse, 1975; Elliott, 1991) e, dunque, delle difficoltà che un insegnante deve affrontare per riuscire ad accompagnare le proprie attività di insegnamento con lo sviluppo di percorsi di riflessione e di ricerca sulla propria pratica professionale.

> «Un discorso teorico sull'educazione è in realtà viziato alle radici, proprio in quanto discorso teorico, dalla sua separazione dalla pratica. […] Il ruolo della teoria non va identificato con la soluzione di problemi pratici; piuttosto, la teoria dovrebbe sorgere in un contesto che sia quello dell'attività stessa di cui vuol essere teoria, e in un certo senso distaccarsene, in un distacco che essendo condizione dello sviluppo della teoria è anche condizione preliminare perché la teoria possa esercitare quella che Dewey avrebbe detta azione di ritorno sul mondo della pratica» (Tornatore, 1974, pp. 11-12).

Nelle diverse forme di Ricerca-Formazione questa distanza tende a perdere nettezza e, pur nell'ambito delle distinzioni sopra delineate, i contorni dei ruoli di insegnante e di ricercatore si fanno più sfumati, con tutte le difficoltà e le possibili ambiguità che possono derivarne.

Si tratta di una sovrapposizione di ruoli che riguarda anche il ricercatore-formatore, che contemporaneamente è chiamato ad assumere un doppio ruolo: da un lato quello di facilitatore del percorso di riflessione e di formazione dell'insegnante, dall'altro quello di ricercatore, impegnato a 'produrre' conoscenza sia sui temi oggetto di ricerca condivisa con gli insegnanti, sia sulle proprie strategie di formazione (Losito & Pozzo, 1997; Losito *et al.,* 1998). Si tratta di una duplicità di piani di ricerca che non sempre viene riconosciuta pienamente, ma che diventa particolarmente rilevante in quei percorsi di ricerca che si caratterizzano come "ricerca insieme" tra insegnanti e ricercatori esterni.

D'altronde, nella accezione sopradescritta di formazione, come percorso verso la comprensione dei contesti e dei fenomeni e verso la consapevolezza delle proprie scelte educative e didattiche, il ricercatore-formatore impegna gli insegnanti nel processo di ricerca formazione portandoli a confrontarsi con una metodologia che produca una "distanza critica" dalla propria pratica, in modo da poterne identificare gli aspetti problematici che necessitano di essere modificati e di valutare le azioni intraprese per ottenere questo cambiamento (Elliott, 1998).

Intraprendere un percorso di Ricerca-Formazione e di riflessione sulla propria pratica professionale è un processo complesso, spesso faticoso, che richiede impegno e coinvolgimento anche personale. Nelle testimonianze degli insegnanti che hanno partecipato a percorsi di questo tipo si trovano frequentemente riferimenti alle difficoltà incontrate. Ma è anche possibile individuare alcune strategie per affrontare e superare queste difficoltà.

L'essere inseriti in un percorso collettivo, in un progetto di ricerca e di riflessione comune con altri insegnanti è uno dei fattori solitamente indicati come 'facilitanti'. Il confronto con i colleghi, della propria e di altre scuole, il sostegno da parte di ricercatori-facilitatori, la legittimazione che deriva dalla partecipazione a un progetto di ricerca, non soltanto individuale, sono alcuni di questi fattori.

Si tratta, però, di condizioni che vengono meno quando i progetti giungono a conclusione.

Il problema che si pone è duplice e riguarda, da un lato, 'che cosa resta' agli insegnanti al termine di un percorso di Ricerca-Formazione, in termini di consapevolezze e di competenze acquisite e, dall'altro, quali siano le effettive possibilità per gli insegnanti di continuare a lavorare in una 'logica' di ricerca, che

trova nella 'riflessività' la sua manifestazione principale (Schön, 1983; 1987; Altrichter *et al.,* 1993; CERI-OECD, 1994), anche dopo la conclusione di questi progetti.

Più in generale, si pone il problema della effettiva efficacia della Ricerca-Fomazione. Si tratta di un problema che il CRESPI sta cercando di affrontare attraverso una specifica indagine, condotta da alcuni ricercatori che ne fanno parte. La ricerca ha per oggetto alcune esperienze di R-F realizzate in contesti educativi diversi (dall'asilo nido all'università) e ha per obiettivo la valutazione dell'efficacia dei percorsi realizzati, sia dal punto di vista della formazione e della crescita professionale degli attori in essi coinvolti, sia della 'produzione di conoscenza', relativa agli 'oggetti' delle R-F e della formazione stessa.

Le reti di scuole, i gruppi tra pari, le comunità di pratiche, la partecipazione a gruppi di discussione in rete sono tutte attività che possono contribuire a mantenere vivo il confronto, a sollecitare domande, a non adagiarsi sulle *routine*, anche su quelle che potrebbero essere legittimate dai percorsi di ricerca cui si è preso parte. Ma, certo, non sostituiscono la partecipazione diretta a percorsi collaborativi di ricerca. La scommessa, che è la stessa che accompagna ogni attività educativa, è che le esperienze di ricerca cui si è preso parte lascino 'un segno' nella pratica educativa e didattica, consentano di affrontare in un modo diverso anche la quotidianità dell'insegnamento.

In generale, si tratta di interrogarsi sulla sostenibilità del percorso di Ricerca-Formazione avviato insieme ai ricercatori, all'interno del processo di professionalizzazione del docente e, in ultimo, della sua gestione quotidiana della vita in classe e a scuola.

D'altronde, se parliamo di sostenibilità, non possiamo non tenere in seria considerazione anche lo scarto, che spesso caratterizza le politiche di innovazione e di formazione nel nostro sistema di istruzione, tra indicazioni di carattere generale e creazione delle condizioni che ne permettano la realizzazione (le cosiddette misure di implementazione delle politiche). Scarto da cui derivano difficoltà di ordine organizzativo e pratico.

Il riconoscimento e il sostegno interno alla scuola sono rafforzati dall'inserimento dei percorsi di Ricerca-Formazione in progetti più ampi, con la collaborazione di soggetti esterni alla scuola - in primo luogo di ricercatori universitari - e di insegnanti di altre scuole.

Nell'ambito dei progetti di Ricerca-Formazione, più volte gli insegnanti partecipanti usano espressioni del tipo "Abbiamo bisogno di un ombrello", per indicare l'importanza di poter presentare ai dirigenti e ai colleghi in primo luogo, ma anche agli studenti e ai genitori, il proprio lavoro come parte di iniziative dal respiro più ampio. In specifici contesti, il rapporto con l'università (o con altre istituzioni che promuovono progetti di ricerca che coinvolgono direttamente scuole e insegnanti) costituisce un elemento importante di legittimazione degli insegnanti e dei dirigenti partecipanti ai percorsi di Ricerca-Formazione.

Partecipare a un progetto istituzionalmente riconosciuto e che prevede la collaborazione tra scuola e università (o altri soggetti esterni alla scuola riconosciuti come portatori di competenze utili alla scuola) è, inoltre, un elemento fondamentale di motivazione e di sostegno all'attività di ricerca degli insegnanti. Le attività, le linee organizzative, i compiti, le 'scadenze' che caratterizzano una attività progettuale costituiscono altrettanti vincoli/risorse per la ricerca degli insegnanti.

Non si tratta, però, soltanto di offrire un riferimento organizzativo e istituzionale. La necessità di offrire agli insegnanti impegnati in percorsi di ricerca momenti di confronto e di scambio trova una sua giustificazione nelle caratteristiche stesse dell'attività di ricerca. Che non è un'impresa individuale, ma collettiva. E non solo perché ogni progetto di ricerca richiede competenze diverse che un singolo insegnante - così come un singolo ricercatore - non può avere, ma perché quando la riflessione è rivolta alla propria pratica professionale il peso inevitabile della 'soggettività' è maggiore. Non a caso in quasi tutte le diverse forme che assume la Ricerca-Formazione sono previste figure che accompagnino gli insegnanti nel loro lavoro di ricerca: dal facilitatore all'osservatore esterno; dall'esperto all''amico critico'. Tutte figure che, oltre a poter contribuire al percorso di ricerca con le proprie competenze, hanno la funzione di offrire un punto di vista 'altro', altrettanto 'soggettivo' di quello dell'insegnante, ma che appunto, in quanto 'altro', può consentire un approfondimento della riflessione e una chiarificazione delle questioni affrontate. E questo avviene in tutte le fasi della ricerca, dalla definizione delle domande che la guidano, all'analisi e alla interpretazione dei dati.

Bibliografia

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. London and New York: Routledge.

Asquini, G. (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Bove, C. M. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri.

Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42- 51). Milano: FrancoAngeli.

CERI-OECD (1994). *Quality in Teaching.* Paris: OECD.

Craig, C. J. (2009). Teacher Research and teacher as researcher. In L. J. Saha, A. C. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching,* (pp. 61-70). Part one, New York: Springer International

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola

Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education.* New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951).

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, J. (1998, Ottobre). *Environmental Education: on the Way to a Sustainable Future.* Rapporto alla conferenza internazionale "Environmental Education and Sustainable Development", Linz, Austria.

Losito, B., & Pozzo, G. (1997). The Double Track: the Dicotomy of Roles in Action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research. A casebook for Educational Reform* (pp. 288-299). London-Washington (DC): Falmer Press.

Losito, B., Pozzo, G., & Somekh, B. (1998). Exploring the Labyrinth of First and Second Order Inquiry in Action Research. *Educational Action Research*, 6(2), pp. 219-239.

Kreiter, R., & Kinichy, A. (2013). *Comportamento Organizzativo,* Seconda edizione. Milano: Apogeo.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, *1*(2), pp.143-153.

Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti.* Lecce: Pensa Multimedia.

Magnoler, P., & Sorzio, P. *(2012). Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti. Macerata: Eum.*

OECD (2014). *Talis 2013 Results: an International Perspective on Teaching and Learning.* OECD Publishing *(http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en)*

Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti.* Parma: Spaggiari-Junior.

Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia della ricerca educativa: la ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 12(5), 721-737.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: BasicBooks.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann (trad. it. *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Roma, Armando, 1977).

Taylor, A.L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education,* 61, 16-25.

Tornatore, L. (1974). *Educazione e conoscenza.* Torino: Loescher.

Trombetta, B., Cernic, R., & Mastromarino, R. (1988) (a cura di). *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione.* Roma: Armando.

Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia: alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di pedagogia e didattica*, *4*(1), 1000-1025.

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp.13-24). Milano: FrancoAngeli.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA12201
Articolo su invito

An introduction to an inclusive framework model for behaviour leadership, management and discipline

Costruire una comunità di apprendimento accogliente: introduzione a un modello inclusivo di leadership

Bill Rogers[1]

Abstract

Creating positive and effective teaching and learning environments requires students to be aware of their own behaviors and take responsibility for them in relation to the rights of others. The model of inclusive leadership proposed in this paper suggests the implementation of four entry points which allow for the creation of relationships based on mutual trust and mutual respect, if entry points are implemented in an interconnected and integrated way.

Keywords: Inclusive leadership; Behaviour leadership; Behaviour management and discipline; School wellbeing.

Sintesi

Per creare ambienti di insegnamento e di apprendimento positivi ed efficaci è necessario che gli studenti siano consapevoli del proprio comportamento e se ne assumano la responsabilità in relazione ai diritti degli altri. Il modello della leadership inclusiva proposto in questo paper prevede l'attuazione di quatto punti di ingresso che, se attuati in modo interconnesso e integrato, consentono di creare una relazione basata sulla fiducia reciproca e il mutuo rispetto.

Parole chiave: Leadership inclusiva; Leadership comportamentale; Gestione dei comportamenti; Benessere scolastico.

1. Dr. Bill Rogers is a teacher, education consultant and author. He conducts in-services and seminar programmes across Australia, New Zealand, Europe and the U.K. in the areas of behaviour management, effective teaching, stress management, colleague support and teacher welfare. He has also worked extensively as a mentor-coach in classrooms; team- teaching in challenging classes in Australia and the U.K. {He is a Fellow of the Australian College of Educators and Honorary Life Fellow of Leeds Trinity University and is currently Honorary Fellow at the Graduate School of Education, Melbourne University}. You can find his personal website at http://www.billrogers.com.au/

The fundamental aim of all behaviour management and discipline, within any school context, is to enable our students to *be aware of their behaviour as it affects others' rights and to take ownership of their behaviour in regard to the rights of others*. These aims also enable positive workable relationships and enable a co-operative teaching and learning dynamic.

When a teacher/leader[2] is engaged in *any* aspect of behaviour management/discipline the over-riding emphasis should focus on the teacher's motive - and means - and how they enable the student to 'own their behaviour'. In this sense the authority and adult power (of a teacher) is exercised as 'power *for'* and 'power *with'* their students rather than merely 'power over' their students.

Of course we need to have 'authority' as teacher/leaders but that authority is 'earned' by the kind of leadership relationship, and trust, we are able to build and sustain with our students. To merely claim (or demand) co-operation - or even compliance - from those we lead, teach (and manage) has a very short 'shelf-life' and will only lead to unnecessary tension or conflict and work against relational goodwill, trust and the aims noted above.

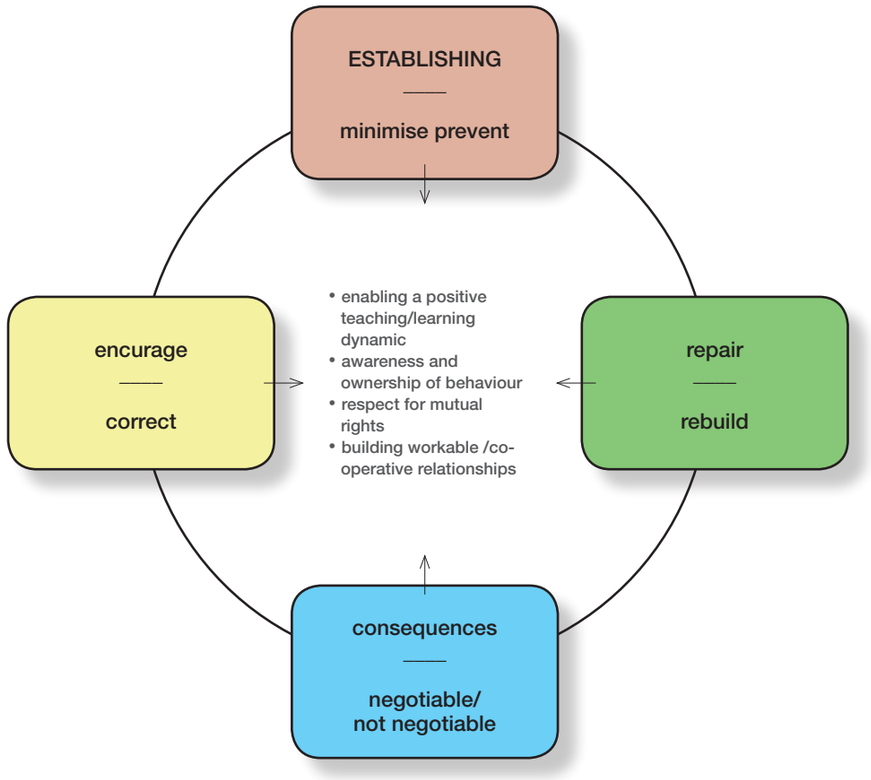


Fig. 1 - *An inclusive model of behaviour management and discipline.*

2. I am using the term teacher/leader as this model (Fig.1) has a wider utility than an educational context alone.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

1. Relational respect

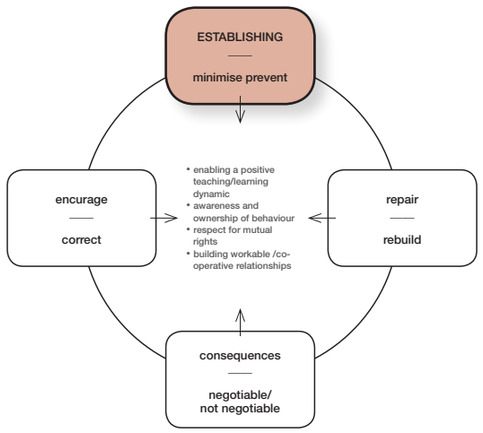
When engaged in any aspect of behaviour management - particularly discipline - the teacher/leader manages and disciplines *towards, and within, a relationship.* As the 'establishing phase' of a teacher develops - with a class group - they will manage and discipline *within and from the relationship they build with their students* in those critical first few weeks. Building a workable relationship with a classroom group, and the individuals who form that group, is crucial to the effectiveness of any of the aims noted earlier (Fig. 1).

A working relationship with a (class) group and with the individuals is 'built' over time. It does not merely occur as a result of our role, our status or our having formal qualifications 'to teach' - or even our goodwill. Confident leadership - and any moral authority that can sustain such leadership - is built from one's knowledge, management skill, communication skill[3] and ability to engage, motivate and sustain the student group/s and the individuals in their educational journey. The reciprocal trust, and mutual respect of our students, will develop within that relationship, and is built from such leadership.

2. Building a co-operative and respectful learning community through our teacher/leadership: the model

This is an integrated and inclusive model of behaviour management. There are four main 'entry points' that denote essential features of our characteristic leadership: **establishment**, **encouragement/correction**, **consequences** and **repairing/rebuilding**; each feature and aspect of our leadership depending on the other. No one 'entry point' stands alone; no one aspect of leadership is enough, *by itself*. For example, when a teacher is engaged in *corrective* management or discipline, that correction depends on the teacher having a clear understanding with their class/group about fundamental rights, fair rules and expectations for appropriate behaviour; the ESTABLISHMENT phase. Teachers should also *create a normative climate of encouragement* to enable purposeful feedback and confidence for their students regarding their learning and co-operation. On some occasions teachers will need to apply *behaviour consequences*; these too necessitate prior understanding (with our students) of the relationship between *established* - fair - rules, the mutual rights that are protected by fair rules and what happens when those rules are ignored or flouted and others' rights are affected by distracting and disruptive behaviour.

Respectful teachers go further than application of fair and related consequences, they also seek to *repair and rebuild* with their students. Repairing and rebuilding involves rebuilding a workable relationship between the teacher and the individuals concerned. It assures the individuals (or group) that no grudges are held; that their teacher does care.



3. Emotional intelligence' and 'social intelligence' is (here) more significant than one's IQ.

In *any* context where a teacher needs to build a leadership relationship with a group, it is crucial to *establish a basis for shared behaviour and learning expectations.*

In the 'establishment phase' of the relationship between teacher and students there is a 'natural readiness' (and a heightened expectation) in our students for the teacher to make clear 'how things will be … here …' and *why* (Rogers, 2011, 2006). They expect their teachers to: clarify *rules* (and why we have them); the *rights that are the fundamental basis for any rules*; the *basic routines* (that enable smooth running of a busy learning community) and the *responsibilities* that are expected (in 'our learning community'). The teacher will also discuss the *relationship* between rights, responsibilities and rules. The teacher will also discuss the nature of *behaviour consequences,* emphasising that when rules are broken (and rights affected) that there are consequences that follow, and that such consequences entail responsibility and accountability for one's behaviour.

In an *age-related way*, the teacher will spend meaningful time in planned dialogue in their first meeting with the class group in establishing a *student-behaviour-agreement.* A *behaviour-agreement* outlines the *core* rights and responsibilities of students and teacher/s regarding:

- ***the right to feel safe*** [this includes 'emotional and psychological safety' - our feelings and needs - as well as physical safety];
- ***the right to be treated with fairness and respect*** [the way we relate to, and treat, each other - courtesy, civility, basic manners, co-operation];
- ***the right to learn*** [and how this right is affected by our behaviour eg.: noise level, distracting and interfering behaviour and what - and how - positive, co-operative, behaviours *enable* that right to be realized / enjoyed].

The *process* - the discursive process concerning these core rights - between teacher/leader and classroom group is as important as any documented outcome. [The process of developing such an 'agreement' is discussed in detail in Rogers, 2011 and 2015; see also - for early years - Rogers and McPherson, 2014].

When establishing any fundamental rules with students, it is important to focus on the key right behind the rule and attenuate *the behaviour expectations within that right.* Inclusive language emphasises the community/co-operation: 'we', 'us', 'our', 'all', 'everyone' …

Eg: **We all have a right to learn**. To learn well here we seek to:

- get to class on time,
- have appropriate materials,
- put our hand up (without calling out) to share in our class discussions or ask for teacher support (in on-task learning time); we do this so we all get a 'fair go' …
- use partner-voices and co-operative talk during learning time.

We all have a right to respect and to feel safe. To enjoy respect we need to remember that: we all share the same place here, the same reason for being here; we all share the same basic feelings and needs. It is about the way we treat one another here.

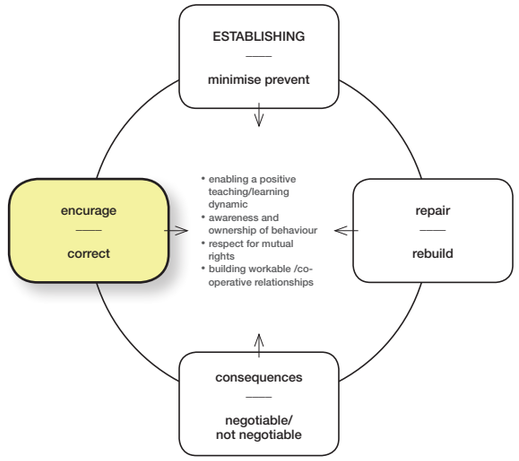
We use manners ('please', 'thanks', 'excuse me', 'ask before we borrow ...'). We use considerate language (no put-downs, cheap shots, scoring, bullying ...).

3. A discipline plan within our overall behaviour leadership

While a teacher needs to develop these *fundamental* establishment understandings about rights/rules to support any behaviour management (and discipline), they also need to plan for their necessary behaviour leadership and discipline when students distract and disrupt in classtime.

A 'discipline plan' is a teacher's *conscious* framework of language and 'strategy' for managing distracting and disruptive behaviour. This 'plan' enables a teacher to consciously address how their behaviour leadership and discipline is more likely to support the aims noted earlier. A key feature of such a 'plan' is how we balance necessary correction with encouragement (see, later, Fig. 2).

[A framework for such a plan, including key language skills, is developed in detail in Rogers, 2011 and 2015, and for early years Rogers and McPherson, 2014].



Encouragement is crucial both to the *tone* of classroom life and learning and the relationship between the teacher and class group and the teacher *and each individual*. The kind of encouragement students receive has a direct bearing on their self-esteem and their 'learning confidence'.

Encouragement affirms and motivates, it also gives feedback - *descriptive* feedback to a student's behaviour and learning. Rather than using global praise ('brilliant', 'fantastic', 'wonderful!', 'marvellous' …) *descriptive* encouragement acts as a 'form' of feedback. In terms of a student's work - rather than '8 / 10 great work' a teacher will *describe* as well as give a '*mark'* eg " … that paragraph clearly shows you understand the relationship between …", (the teacher then notes what/how the student understood, applied, demonstrated such understanding / skills ... etc). "That was really supportive, the way you helped Bradley with his maths …" (this to a student who has made a supportive effort to assist a fellow student …). In terms of both a student's work and their behaviour

such 'feedback' (where genuine) both encourages and informs as it *focuses on the student's effort, energy , ownership of behaviour* … The focus of such encouragement is not merely the teacher's 'praise' but the student's thoughtfulness, consideration, application, effort that is acknowledged and affirmed. See also notes (Rogers, 2017) on *The Language of Encouragement.*

Encouragement can also be 'instructive' as a form of 'least-intrusive' correction in behaviour management eg.: a student is leaning back in his seat a teacher gives a respectful, encouraging non-verbal cue or an encouraging reminder "Jason (…) four on the floor thanks." The teacher adds a non-verbal cue (with a hand indicating sitting in/ up...). There are countless examples that could illustrate this *fundamental* point about encouraging / reminding language. [See Rogers, 2011/2015].

Corrective management is aimed at keeping any disciplinary focus (for the student/s) directed to the *fundamental* purpose and aims for a learning community raising behaviour consequences: focus and encouragement to 'on-task' learning; ownership of behaviour and respect for mutual rights.

If corrective management and discipline is to be respectful, purposeful and likely to invite student co-operation it needs to be:

- **'Least-intrusive' wherever possible** - moving to more intrusive *as is really necessary* (see later). By keeping the corrective aspect of our discipline leadership 'least intrusive' we keep the *corrective language (and tone)* more positive, less reactive, less confrontational and more co-operatively invitational.
- **Use *positive corrective language* wherever possible***.* Avoid *easy use* (or *overuse*) of 'don't', 'no', 'can't', 'shouldn't', or unhelpful interrogatives "*why*?"/ "*are you* …?!" Eg.: "*Don't* call out …", "*Don't* chew gum …", "*Don't* talk while I'm talking …", "*Don't* lean back in your chair …", "*No* - you can't go to the toilet - *why* didn't you go at recess?" "*Why* are you calling out …?" "*Are you* late …?" Instead, eg:- "Hands up thanks" (in contrast to "Don't call out ...") directs to the fair, expected behaviour. "Facing this way and listening ..." (rather than "Don't talk while I'm teaching."). *Overuse* of 'don't' only tells the student what we don't want ... "Remember to ..." is a more positive phrasing than "Don't forget to ...".
'Why' questions are rarely helpful in behaviour transactions; more considered questions direct the student to what they should be doing/thinking (re: their behaviour learning) eg: 'What', 'When', 'Where', 'How'? "What's our rule for ...?" / "What work do you need to be doing now?" These questions, phrased positively and expectantly, enable, and direct, *a student's behaviour awareness*. Compare: "Why haven't you started work?" say, to a teacher noting task avoidance:- "I noticed you haven't started work (a brief descriptive cue to raise behaviour awareness) - how can I help?" or even, "What do you need to be doing now?" [a more helpful question] - and (again) "How can I help?".
For example: when working with younger children the phrase "*When ... then*" is more invitational than "*No you can't because* ..." eg: "Yes you can play with the farm animals - when you've finished your work and put the pencils away." This is more invitational than saying, "No you can't play with ... because you haven't finished your work ..." (See Rogers and McPherson, 2014).
If (for example) a student is late, it is pointless asking them "*if*" they are late, ("Are you late?") or asking them "*why*" they are late … It is more effective / co-operative to acknowledge their lateness - briefly. Welcome them to class - indicate / direct to a seat … and then follow-up with the 'reasons' for lateness *when* the class has settled (during on task learning time) and the teacher has a moment for a brief 'chat' / or even after class (again – if time).
With any corrective language it is not only the *utility* that is important (ie: does *what* we say - as correction - *work* …, or achieve our aims of discipline …). It is also the *value* of what we say that matters. Is what we say *right*? *Do we have a value basis for what we characteristically say in our behaviour leadership*?
- **Avoid *unnecessary* confrontation wherever possible** (or embarrassment, or sarcastic put-downs, or 'cheap shots' - at the student's expense …).
When we need to use appropriate assertion - even assertive anger - we can do so with appropriate emphasis on the student's behaviour, while keeping fundamental dignity (of the student) intact. We do this when we address the student's *behaviour* decisively and assertively (as context necessitates). Eg: "I don't make comments about your body (or clothing/ or sexuality) ... I don't expect you to make comments about mine ..." This to an arrogant adolescent making derogatory/sexist comments... Firm, clear, unambiguous and *calm*. If the student says he was 'just joking!' we will reply - assertively - "It's not a joke - it stops now." If they continue we will need to exercise a clear directed choice/consequence that may occasion exit from the classroom for time-out. (Rogers, 2011).
Time-out is an example of a more intrusive discipline interaction. Such time-out should occur *away* from the class group and be supervised by a senior colleague. Of course any time-out consequence should be followed up later, *by the initiating teacher*, with support from a senior teacher wherever necessary. At early years level take-up-time (cool-off-time) can be utilised in the classroom unless the behaviour is overly aggressive. Be

aware of the school's time-out policy; they do vary. Also, whenever we utilise the time-out consequence it is crucial we follow-up (one-to-one) with the student within 24/48 hours to 'repair/rebuild'.

- **Focus on the 'primary' issue, or behaviour**; avoid getting drawn into (or over- servicing) a student's 'secondary' behaviours (such as pouting, clicking of tongue, loud sighing, sulky tone(s) of voice, the overdone frown, raising of eyes, marginal eye contact, their sulky 'last word').

  They may also come from tiredness or frustration; even bad-day … They may related to a student's behaviour disorder. They occur, most commonly, in a peer audience setting. In a classroom context such 'secondary behaviours' are (often) a form of attentional behaviour (a 'behavioural last word'). There are skills that can enable a teacher to more *purposefully* keep the management focus directed to the 'primary / behaviour issue' regarding student behaviour such as:- *tactical* ignoring, 'blocking language'; 'partial agreement'; refocusing to the rule, or right; affected by a student's behaviour. Eg.: a student is chewing gum during on-task learning time.

  The teacher directs the student to put it in the bin (with an incidental direction) "The bin's over there Sean, thanks …". If the student engages in 'secondary behaviours' - such as sighing and saying, "Other teachers don't care if we chew gum" - the teacher will 'partially agree'. "I can't answer for other teachers. The school rule is clear in our class … the bin's over there. Thanks." The teacher will (then tactically ignore the student's indulgent sigh, the frown, the raised eyes ...Or they might simply say, "You know the rule ... the bin's over there." As a clear re-direction ('blocking' the whinging sigh). Of course our tone of voice and manner will indicate how positive and 'expectant' we are about student co-operation (even on a small 'behaviour issue' such as this!). The teacher will - then - give the student 'take-up- time' (Rogers, 2011) by 'moving away', leaving ownership / and expectation / and some 'grace' with the student.

  If such behaviour occurs several times in a lesson the teacher will follow-up with the student later - away from their peer audience (after class) to enable the student to be aware of how their behaviour 'comes across' in classtime, and how it affects others (including the teacher) (see later). Where a student displays any frequent 'secondary behaviours' this will need to be followed up one-to-one with the student in non-class time.

  Another typical example: It is whole-class teaching time. As the teacher is explaining the topic under discussion, two students are busily chatting (seemingly ignoring him). The teacher pauses, he cues the class "Excuse me everyone ..." (This - briefly - to the class). He then directs his gaze to the two students, "Chrissy (...) Brooke (...) you're chatting." [This brief description raises their attention, *their behaviour awareness*, and some cognitive take-up ...] He adds, "It's whole-class teaching time". [Another *brief* descriptive cue]. At this point the teacher refocuses his attention back to the whole class resuming the flow of *whole-class* teaching. He has been brief, positive, respectful … conveying expectation. By turning his direction, and attention, from the distracting students, 'away' (as it were) after having given the students in question a descriptive cue, he gives take-up time conveying expectation of co-operation (or, at least, compliance). The 'turning away' also demonstrates the teacher's *conscious refocusing of attention to the rest of the class*.

  As the teacher resumes the flow of whole-class teaching (after the brief correction...) Chrissy lets out an indulgent sigh (he *tactically* ignores this). Brooke adds a sulky mutter, "We're only talking about the work!" She presents with a sulky pout, arms folded. The teacher *briefly* refocuses "Even if you're talking about the work ..." [partial agreement] "it's whole-class teaching time" [another *brief* descriptive cue]. "You need to be facing this way and listening, thanks" [a brief, simple direction]. He *tactically* ignores her attentionally sulky demeanour (her raised eyes-to-ceiling and over-done frown ...). He, again, gives take-up-time (to the two students), and *resumes the flow of the lesson back to the whole-class*. This discipline issue has been addressed least-intrusively, respectfully, and reasonably *briefly* without over-servicing the students' 'secondary' behaviours. If the teacher thinks it is necessary he will have a brief, after-class chat with the students about their 'secondary behaviours' (away from the peer audience).

  Some 'secondary behaviours' obviously need to be briefly and firmly, addressed and refocused quickly:- where students' loud mutterings, or gestures are overtly rude, *repeatedly* disruptive, in any way hostile, sexist, racist, or their behaviour is in *any way* potentially dangerous (see earlier example of assertive language). If, for example, a student responds to a teacher's direction with an overtly disrespectful tone and word it will be enough (at this point) to say, "I don't speak to you disrespectfully (use an age-appropriate word) I don't expect you to speak to me that way." This is said (addressing the 'secondary behaviour') *respectfully, calmly and firmly*. The teacher will then refocus the student to the direction or reminder at issue. In such cases the

student will (often) sulkily comply (with frown, sigh…). If the student continues to be disruptive we will need to make the consequences (immediate or deferred) clear. We do this calmly, respectfully, clearly. *This* 'secondary behaviour' can be tactically ignored to avoid unnecessarily 'feeding' the behaviour exchange at this point.

Our 'natural' response to may be to exert our power to challenge, confront or argue.

Tactical ignoring is a context dependent *skill*.

The approach noted above, though, keeps the discipline transaction 'least-intrusive', where possible, positive and relationally co-operative. There is - of course - *conscious skill* inherent in any such discipline transactions (even in these few examples). These skills are discussed in detail - with a wide range of actual case examples across a range of student ages and behaviours - in Rogers (2011), (2015) and Rogers and McPherson (2014).

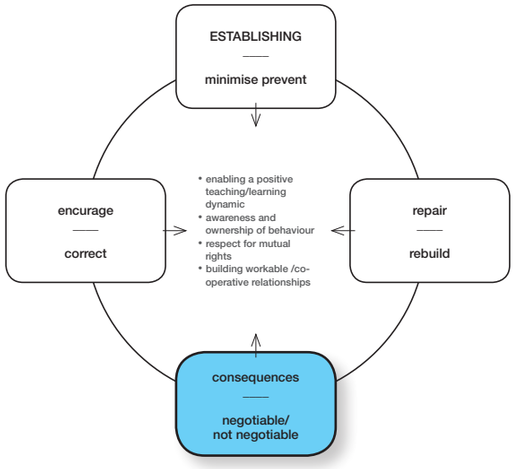
- **Re-establish the working relationship with the student/s *after* correction** - even in the course of a busy lesson. This can be as basic as re-establishing a positive tone / manner (after correction), as we 're-visit' a student's desk / workspace to focus on their work (showing 'no grudges' are held …). *Balancing encouragement* - beyond any necessary correction - is crucial in behaviour management and motivation; children need to hear more of the second than the first (see later).
- **Keep the fundamental respect intact;** this is axiomatic. We avoid *any* sarcasm, mean-spirited comments, flippant comments; *any* put-downs - (tempting though it may be at times).
- **Follow-up, follow-through, with a student/s** beyond the immediate, classroom, context on issues that matter. It is crucial to follow-up (beyond class time) to re-emphasise, or discuss, a concern about behaviour or learning with a student who has been disruptive (in classtime), or to direct a student to an *appropriate* task ('finishing work'[4]; cleaning up mess not cleaned up in work time; or the organising of 'detentions' where appropriate). The protocols of *any* follow-up include: briefly tuning in to how a student feels; emphasising concerns about their behaviour or their struggle with classwork (we do *not* verbally, or emotionally, engage in any psychological 'pay back' - tempting as that might be …); giving an appropriate right of reply to the student/s and refocusing to the behaviour in question by reference to the student-behaviour-agreement[5] (the basic rights/rules/relationship affected by their behaviour) and working with the student on necessary change *and support* in the future.

  Always finish *any* consequential follow-up as amicably as possible, (even in the brief after-class chats). (See the notes on '*The Establishment Phase*' 2019).

As noted before, each of these 'entry points' delineates aspects of our teacher leadership that enable a purposeful, positive and co-operative learning community. Each 'entry point' also *enables* the other entry points. *All* 'entry-points' - as described within this model - enable the core aims of management and discipline. No one 'entry point' stands in isolation; each builds on, supports and needs the other 'entry points' to enable and support that which we aim for with our students.

4. Behaviour consequences

Behaviour consequences can be 'negotiable' where appropriate; some consequences, of course, will be non-negotiable. 'Negotiable consequences' are those where the teacher works one-to-one (in non-class time) with the student utilising questions such as: '*What happened* ...?'; '*What rule/right was affected by your behaviour?*'; '*What's your side of the story*?' (a right-of-reply question); '*What can you do to fix things up / improve things*?'; '*How can I help*?'. These can also be used in written proformas such as in a detention or during a time-out consequence or in a pre-mediation meeting. We only do this if the student is calm enough. If the student struggles with their writing the supervising teacher will record their responses for them.



'Non-negotiable' consequences are occasioned in situations where a student is *repeatedly* disruptive, threatening, hostile or aggressive; or engaging in unsafe/dangerous behaviours such as bullying or verbal/physical violence, or using drugs on school premises ... (*time- out* is a typical non-negotiable consequence as is internal/external suspension).

Students need to know that rights-disturbing and rights-denying behaviour will always occasion such consequences.

Behaviour consequences are essentially the teacher/leader seeking to enable (even teach) responsibility and accountability by linking inappropriate, disruptive and wrong behaviour(s) with appropriate and fair consequences. In this sense a consequence is not primarily (or merely) a punishment (although students may often see them in that way).

- Behaviour consequences are *related to the affected* (and established) *rights and rules* as much as possible.
- Behaviour consequences may be immediate (depending on behaviour audience and context (eg: time-out),

4. Finishing work' as an after-class needs careful thought. It is not always an appropriate behaviour consequence particularly for students with significant learning concerns or for students who are seeking power exchanges. (See Rogers, 2011).

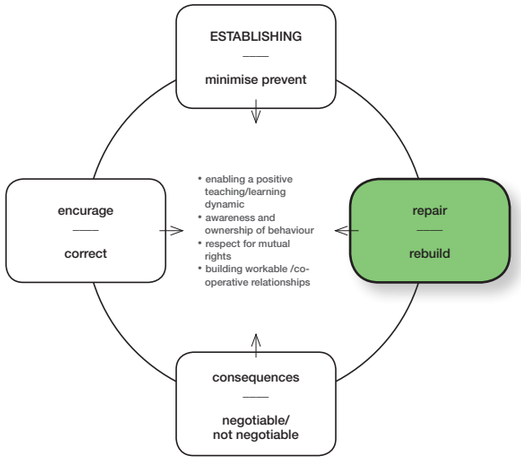
5. A student behaviour agreement is a common usage term used to denote the rights/rules/responsibilities concerning behaviour in a school/classroom context. It is discussed with the class group and published on user-friendly wall posters, in school diaries (at secondary level) or in a published take-home agreement. (See Rogers 2011, and Rogers and McPherson 2014).

or *deferred* until a later time (eg: 'after class chat'; behaviour interview; informal/formal detention; restitutional consequence ...). Eg: If a student chooses (refuses) not to put their smart phone away in class time the teacher would make the consequence clear. "If you choose not to put the phone away, I'll have to follow this up in your own time." (The *deferred* consequence).

We don't simply *take* the phone away in the first instance (of noticing its use by a student). We give a clear *rule reminder* and a *directed choice* (no choices, as such, are 'free'). "The rule is clear. I expect you to put your phone away on my desk (till the end of the lesson) or "Your phone needs to be off and in your bag." We do not brook discussion or argument; we give some take-up time. If the phone is still not turned off and put away then the teacher will carry through the consequence stated (the *deferred* consequence). [The same consequential process would occur in schools with a confiscation policy (where students refuse to 'hand over' their phone on receipt of respectful teacher direction)].

- Some behaviour consequences can be 'negotiated' with the student at a calmer time, (often 'after class time') - see key questions noted earlier.
- There is often a 'primary' and a 'secondary' aspect to behaviour consequences as when a teacher engages in 'repairing' and 'rebuilding' *after* a 'time-out' episode.
- Behaviour consequences for more serious behaviours (aggressive/threatening behaviours, unsafe behaviours, bullying) should be known in advance; in this sense such consequences are non-negotiable (see earlier).
- Behaviour consequences are never merely an end in themselves - caring and supportive teacher/leaders ensure that *repairing and rebuilding* are part of the consequential due process. In this way students are more likely to learn something constructive from behaviour consequences.
- The fair, respectful *certainty* of the consequences is much more effective (as a learning experience for the student) than the severity of consequences (as when some teachers lecture or hector a student when applying a consequence). Let the consequence do the 'teaching'.

[How these features of consequences are developed is explained in case study approaches in Rogers: 2011 and 2015, and Rogers and McPherson, 2014].



As noted earlier, repairing and rebuilding are essential features of a teacher's management and discipline. For example if a teacher has had to discipline a student for being 'out of their seat' - unnecessarily and distracting others - during on-task learning time or for being 'too loud', or repeatedly calling out, or for silly (and possibly) dangerous seat-leaning or inappropriate language (whatever …) - at a later stage *in the lesson* the teacher will re-establish a working relationship with the student. This can be as basic as going back to their desk / work area and asking how they are going, or giving feedback about their work. This communicates a *fundamental* message that no grudges are held (beyond the earlier, teacher correction). It also communicates that we care and the relationship is not adversely affected between the adult to student.

Other aspects of repairing / rebuilding include after-class 'chats'; informal counselling; developing individual-behaviour / learning plans with the student, mediation and restitution opportunities - even whole-class meetings to raise issues of common concern with the wider student group.

When we take time, effort and goodwill to repair and rebuild relationships *with* our students, and *between* our students we re-engage hope, relational goodwill and trust. Repairing and rebuilding also *re-establishes; this 'entry point' becomes - in a sense - 'preventative'.* Above all it affirms that fundamental humanity that is at the heart of our profession.

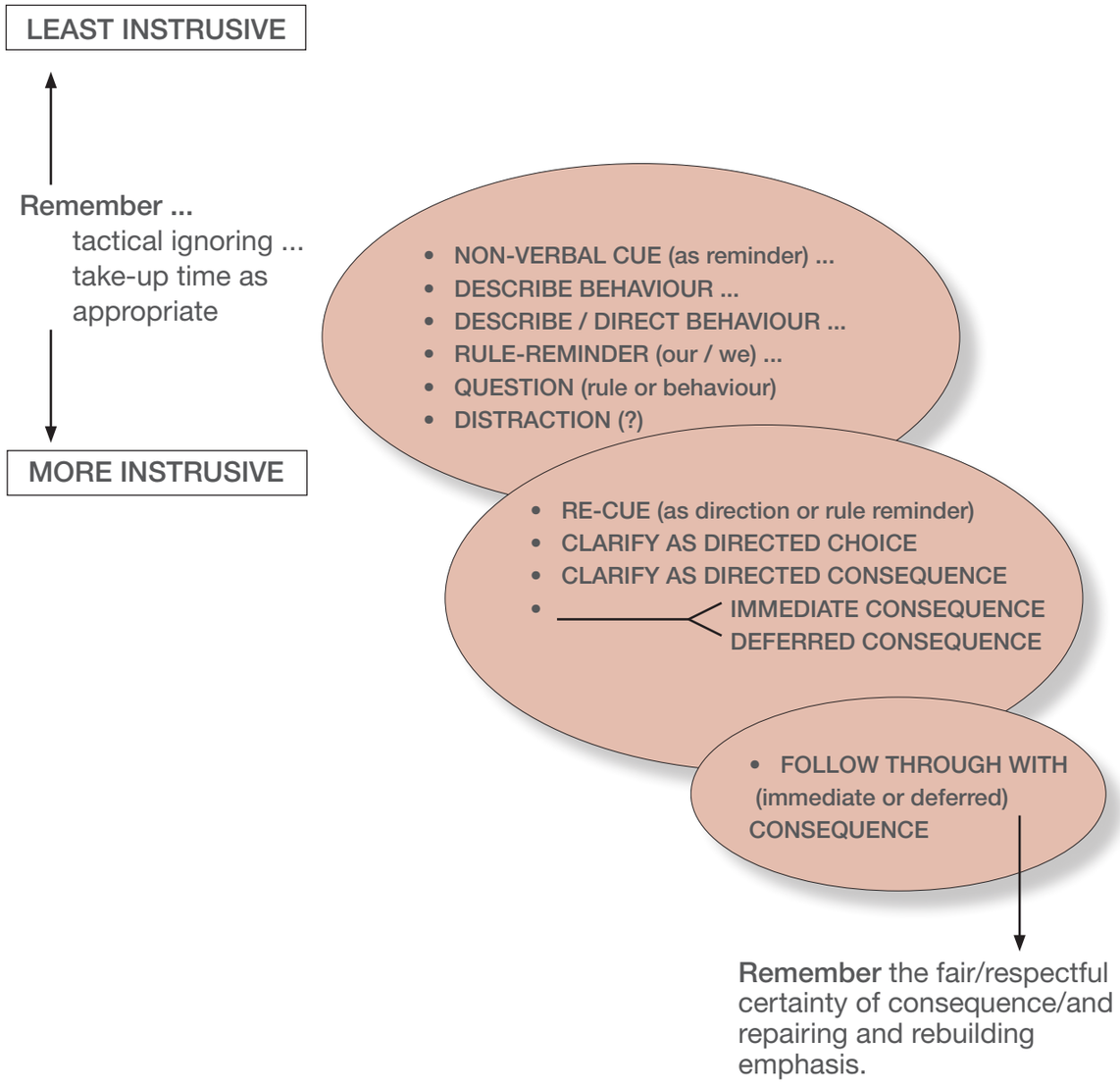


Fig. 2 - *Bahaviour leadership: least-to-most-intrusive.*

[See, particularly, You Know the Fair Rule Third Edition (2011) Australian Council for Educational Research. In the UK: London: Pearson Education].

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Key references

Rogers, B. (2006). *Cracking the Hard Class: Strategies For Managing the Harder Than Average Class (2. ed.).* London: SAGE Publications.

Rogers, B. (2011) *You Know the Fair Rule and Much More,* Australian Council for Educational Research Press: Melbourne Third Edition [London: Pearson Education] (Second Edition).

Rogers, B. (2015). *Classroom Behaviour: A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support (4. ed.).* London: SAGE Publications.

Rogers, B., & McPherson, E. (2014). *Critical First Steps: Behaviour Management in the Early Years.* Melbourne: Curriculum Corporation (Originariamente pubblicato nel 2008 con il titolo *Behaviour Management With Young Children: Crucial First Steps With Children 3 - 7 Years.* London: Sage Publications).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

Valutare *per* l'apprendimento

Estratti dalle Linee guida del Ministero dell'Istruzione "Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria"[1]

L'ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020 del Ministro dell'Istruzione disciplina le nuove modalità di formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria.

Parte integrante dell'ordinanza sono le Linee guida, che individuano elementi funzionali alla costruzione del documento di valutazione e suggeriscono strumenti e processi ad essi collegati, in coerenza con le Indicazioni Nazionali e i traguardi di competenza riferiti alle singole discipline del curricolo e con la certificazione delle competenze rilasciata al termine del quinto anno della scuola primaria.

Riportiamo di seguito alcuni estratti di tali Linee guida, utili per avviare importanti riflessioni.

[…]

La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico.

La normativa ha individuato, per la scuola primaria, un impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale nella valutazione periodica e finale e consente di rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti. D'altro canto, risulta opportuno sostituire il voto con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti. Appare dunque necessario evidenziare come la valutazione sia lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico.

L'ottica è quella della *valutazione per l'apprendimento,* che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò

1. Le Linee guida integrali e la relativa ordinanza sono scaricabili dal sito del Ministero dell'Istruzione al link https://www.miur.gov.it/

che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato.
[…]

Come stabiliscono le Indicazioni Nazionali, «le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo… [Essi] rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo». In questo senso, le Indicazioni Nazionali - come declinate nel Curricolo di Istituto e nella programmazione annuale della singola classe - costituiscono il documento di riferimento principale per individuare e definire il repertorio degli obiettivi di apprendimento, oggetto della valutazione periodica e finale di ciascun alunno in ogni disciplina. Più specificamente, la normativa indica che «gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze».
[…]

I docenti valutano, per ciascun alunno, il livello di acquisizione dei singoli obiettivi di apprendimento individuati nella progettazione annuale e appositamente selezionati come oggetto di valutazione periodica e finale. […]

I livelli sono definiti sulla base di dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo. È possibile individuare, nella letteratura pedagogico-didattica e nel confronto fra mondo della ricerca e mondo della scuola, quattro dimensioni che sono alla base della definizione dei livelli di apprendimento.

I livelli si definiscono in base ad almeno quattro dimensioni, così delineate:

a) l'*autonomia* dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente;
b) *la tipologia della situazione (nota* o *non nota)* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. Una situazione (o attività, compito) *nota* può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione *non nota* si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;
c) le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito. L'alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;
d) la *continuità* nella manifestazione dell'apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

[…]

Per gli obiettivi non ancora raggiunti o per gli apprendimenti in via di prima acquisizione la normativa prevede che «[l]'istituzione scolastica, nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa, attiva specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento (…).» (art. 2, comma 2 del decreto legislativo n. 62/2017). È dunque importante che i docenti strutturino percorsi educativo-didattici tesi al raggiungimento degli obiettivi, coordinandosi con le famiglie nell'individuazione di eventuali problematiche legate all'apprendimento, mettendo in atto strategie di individualizzazione e personalizzazione[2] […].



1. **L'individualizzazione** è un processo atto a garantire a tutti il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali del curricolo, ovvero, a raggiungere traguardi formativi comuni attraverso il diritto alla diversità e ai prerequisiti di ciascuno. Compito del docente è analizzare i bisogni degli alunni, valutare il livello raggiunto, sia esso in ingresso o in itinere, e strutturare/adattare attività che consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo.
2. **La personalizzazione** è, invece, una strategia didattica volta a valorizzare le predisposizioni dei singoli, fino alle eccellenze, senza prevedere obiettivi da raggiungere: ciascuno raggiunge il "proprio" obiettivo personale, in base alle proprie potenzialità. Compito del docente in questo caso è cercare le potenzialità di ciascuno, le aree di eccellenza, e strutturare attività personalizzate affinché ciascuno raggiunga il massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie caratteristiche.

Per una scuola inclusiva anche in emergenza

Dal documento della SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)[1]

[…] Si auspica che questa anomala situazione emergenziale possa stimolare le scuole a meglio definire le proprie convinzioni sulle opportunità di una coscienza inclusiva che le potrebbe condurre a rigenerare le proprie pratiche educative e didattiche, attraverso il potenziamento e l'innovazione dell'azione di insegnamento destinata a tutti gli alunni, le alunne, gli studenti e le studentesse oltre che a contrastare le disuguaglianze e il rischio di povertà educative e favorire una reale crescita personale per tutti.

PRINCIPI

L'azione didattica inclusiva valorizza una scuola accessibile.

Il segno distintivo di una scuola accessibile è la concettualizzazione che essa adotta della nozione di differenza intesa come elemento valoriale di segno positivo. Una scuola accessibile offre opportunità di flessibilità di spazi, conoscenze e relazioni ed apre all'usabilità e alla fruibilità di ciò che in essa viene promosso.

Indicazioni operative:

- promuovere una **didattica differenziata e universale** anche quando è a distanza o mista: una didattica cioè al *come* dell'apprendimento, al *perché* dell'apprendimento e al *cosa* dell'apprendimento e che offra molteplici forme di coinvolgimento, di azione e di espressione e di riflessione;
- favorire la **personalizzazione dei percorsi** differenziando gli obiettivi curricolari, i contenuti disciplinari, le strategie di azione e i mediatori didattici da dover implementare anche nella didattica a distanza o mista;
- **rendere usabili gli spazi reali e virtuali, i mediatori didattici** (allestimento di testi e materiali in formato accessibile), digitali e analogici, in relazione alle esigenze contingenti;
- rendere fruibili gli spazi e i luoghi reali e virtuali allo scopo di valorizzare e **coltivare il ben-essere** di tutti coloro che li abitano. Lo spazio deve poter offrire opportunità positive e resilienti da cogliere in libertà nonostante gli eventuali limiti imposti da una distanza necessaria a proteggere dal punto di vista sanitario;
- promuovere le competenze digitali del personale scolastico che potrebbero costituire l'unico tramite su cui reggere il passaggio di informazioni e attraverso cui **mantenere un legame e un sostegno** *affettivi* ed *emotivi* in caso di ulteriore chiusura totale.

1. Il documento integrale è scaricabile dal sito della SIPeS al link https://s-sipes.it/linee-di-indirizzo-per-una-scuola-inclusiva-sipes/

L'azione didattica inclusiva sostiene il valore della cura educativa per contrastare le disuguaglianze e le povertà educative.

La cura educativa è orientata a promuovere la capacità di aver cura di sé, per essere in grado, a propria volta, di costituirsi come persone capaci di pratiche di cura per gli altri e di permettere a ciascuno di conoscere e riconoscere la diversità come un valore per tutti. Nel suo significato più generale essa può essere definita una pratica che mira a procurare il *ben-essere* dell'altro e a metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio *ben-essere*. È un pensiero di cura che significa pensare eticamente, affettivamente, normativamente e attivamente con lo scopo di partecipare alla vita sociale con una preoccupazione per il **bene comune**. A tal proposito, nella prospettiva dell'aiuto reciproco il pensiero di cura si manifesta nella solidarietà tra insegnanti, famiglie e studenti e tra essi con gli altri.

Indicazioni operative:

- progettare **un'accoglienza mirata ed attenta** attraverso attività ludico-ricreative volte a comprendere e condividere le emozioni, anche negative, che alunni e alunne porteranno con sé al rientro a scuola;
- promuovere modalità di accoglienza rivolte a rigenerare dinamiche e competenze relazionali inibite dal lockdown;
- prevedere **spazi di narrazione** che consentano di attribuire significati all'esperienza vissuta e alla situazione contingente;
- recuperare, laddove possibile, le **routine** del periodo antecedente all'emergenza sanitaria e/o stabilire nuove routine nel rispetto delle attuali misure di prevenzione e sicurezza;
- promuovere, anche in condizioni di estrema emergenza, **il dialogo, il confronto, l'ascolto attivo, la relazione** non giudicante con le famiglie;
- favorire la presenza di un adulto/educatore/operatore sociosanitario di riferimento domiciliare per evitare un coinvolgimento eccessivo o solitario delle famiglie, soprattutto in presenza di situazione di disabilità complesse e in contesti di emergenza nazionale.

L'azione educativa inclusiva sostiene il valore delle differenze per contrastare l'esclusione.

Il modello bio-psico-sociale, che rappresenta un paradigma di riferimento per la valorizzazione del funzionamento di tutti, esplicita chiaramente che funzionamento e disabilità sono elementi del *continuum* della salute ed essi sono in stretta relazione positiva o negativa con i fattori contestuali. Questa visione sposta il focus di attenzione **all'autodeterminazione** della persona secondo lo sviluppo del proprio potenziale di sviluppo in qualsiasi ambiente.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Esso infatti è un utile *ordinatore concettuale* che la scuola ha a disposizione per coltivare percorsi orientati a promuovere progetti di vita fiorenti.

Indicazioni operative:

- valorizzare il profilo di funzionamento per far emergere **facilitatori e barriere** all'apprendimento e alla partecipazione in un contesto di emergenza;
- valorizzare il profilo di funzionamento per identificare e progettare interventi educativi e didattici appropriati e offrire opportunità di attività in un setting educativo attivo e modificante e facilitare la **partecipazione** di tutti anche in contesti di emergenza.

L'azione didattica inclusiva si genera dalla vicinanza agli altri, ai compagni, alle compagne, ai docenti.

Nessuna pratica didattica a distanza è in grado di sostituire le opportunità offerte dall'azione in presenza perché essa accomuna ciascun/a alunno/a agli altri allo scopo di condividere l'esperienza di apprendimento che deve strutturarsi, come un agire condiviso dove la partecipazione diventa essenziale. Ciò permette di avviare un autentico processo di socializzazione che faccia riferimento ad una vicinanza autentica, non contraddistinta da falsi approcci protettivi e buonisti.

Indicazioni operative:

- preferire proposte didattiche a distanza in **modalità sincrona** per promuovere, garantire e monitorare la dimensione relazionale e partecipativa degli allievi e delle allieve;
- promuovere il **dialogo e la partecipazione** a distanza per evitare sensazioni di smarrimento e favorire la relazione dell'azione educativa e formativa;
- monitorare e sollecitare la partecipazione attiva che può essere di difficile gestione attraverso i **mezzi tecnologici**, soprattutto nella scuola dell'infanzia;
- potenziare la **comunità professionale** dei docenti favorendo la loro collaborazione e pratiche di co-teaching che, anche se a distanza e virtuali, implicano competenze di co-progettazione, di co-insegnamento e di co-valutazione;
- costruirsi come **comunità di dialogo, di discorso, di ricerca, di apprendimento** sia virtuale che in presenza;
- favorire **la flessibilità e la sostenibilità** di *metodi* (flipped classroom, outdoor education, didattica laboratoriale a distanza, apprendimento situato, peer education, story telling, giochi di ruolo,...), *contenuti* (uso di anticipatori e di organizzatori, di sintesi, di mappe concettuali, di slide comprensibili e sintetiche, di immagini esemplificative,...), *relazioni* (lavoro per gruppi eterogenei collaborativi anche a distanza attraverso la gestione di più aule virtuali), *spazi* (reali e virtuali, statici e dinamici) e *tempi* (prevedere pause frequenti per sollecitare e sostenere l'attenzione, tempi dedicati al libero scambio

tra compagni,...). Va considerata l'opportunità di immaginare e sperimentare soluzioni e pratiche per l'innovazione didattica;
- valorizzare il **ruolo dei pari** favorendo il contatto e la relazione amicale anche nei contesti non scolastici.

L'azione didattica inclusiva promuove la connettività all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica.

È necessaria un'ampia gamma di conoscenze e di competenze per migliorare il funzionamento dell'innovazione e dell'organizzazione e che riguardano le capacità di lavorare e connettersi con gli altri. Infatti, apertura a nuove idee e punti di vista, attitudini imprenditoriali e capacità di analizzare i problemi in una prospettiva multidisciplinare migliorano la capacità connettiva nella costruzione dell'innovazione educativa. Le capacità connettive dell'ecosistema sono spesso valorizzate da un sistema educativo che incoraggia il pensiero attento, creativo e critico.

Indicazioni operative:

- creare presupposti organizzativi, anche in situazione di emergenza, per favorire un'azione condivisa e collegiale a partire dal **Dirigente scolastico** con la collaborazione delle funzioni strumentali e del **Collegio dei Docenti**. Quest'ultimo deve mantenere il suo responsabile compito di progettare, organizzare, monitorare e valutare l'azione didattica ed educativa dell'istituzione scolastica;
- valorizzare il **ruolo dei CTS** per costruire e documentare repertori di buone prassi attivate durante il periodo di emergenza e da condividere tra le varie istituzioni scolastiche;
- gestire l'intero gruppo classe, senza escludere nessuno, rimane compito dell'intero **Consiglio di Classe** affinché le proposte operative (in presenza e a distanza) destinate agli/alle alunni/e con disabilità siano il frutto di una risposta dell'intero team docente che procede congiuntamente;
- accomodare ragionevolmente i **Piani Educativi Individualizzati** alle novità organizzative, educative e didattiche imposte dall'emergenza sanitaria su disposizioni condivise nei GLO;
- favorire la **collaborazione** tra istituzioni, enti, agenzie formative, associazioni e altri stakeholders coinvolti mantenendo i collegamenti anche in situazioni di emergenza;
- Impegnare i **GLI** nella progettazione di pratiche in grado di favorire un'accessibilità scolastica rispettosa delle procedure di tutela sanitaria e che non trascuri opportune e indispensabili esplicitazioni, anche in forma ludica, rivolte a sensibilizzare e a far comprendere le particolari necessità del momento.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

RACCOMANDAZIONI ULTERIORI

Garantire la presenza a scuola degli alunni con disabilità tenendo conto dei protocolli di sicurezza in ambito sanitario, delle azioni riabilitative in atto e delle indicazioni contenute nei PEI permettendo ai gruppi di lavoro di istituto e operativi di aggiornare e modificare i singoli progetti.

Creare un equo dialogo e una fattiva collaborazione tra scuola e famiglia al fine di realizzare l'auspicato patto di corresponsabilità tra le due agenzie educative.

Avviare percorsi educativi autentici, significativi e che abbiano una spinta decisiva verso il Progetto di vita anche se a distanza.

Evitare *zone di discriminazione* favorendo il coinvolgimento di tutta la classe evitando la separazione dovuta alla distanza.

Procedere, anche in situazioni di complessa emergenza, attraverso decisioni condivise evitando la spinta alla delega di responsabilità delle azioni educative e didattiche per/con l'alunno con disabilità al solo docente specializzato per le attività di sostegno didattico o alle famiglie.

Favorire sempre la collegialità come processo complesso fondato su decisioni condivise e partecipate attraverso il dialogo e il confronto nella realizzazione di un sistema educativo integrato e includente.

Potenziare le azioni di monitoraggio e valutazione di processo, di prodotto e di esito del sistema educativo in relazione al gradimento, all'efficacia e all'efficienza tenendo conto di tutti i professionisti coinvolti nel processo inclusivo di rete.

Promuovere e progettare la formazione dei docenti sulla didattica innovativa con particolare attenzione agli aspetti della relazione tra pari e con i docenti e alla gestione della classe in situazioni di emergenza.

Infine - per segnalarne maggiormente l'importanza - si auspica che la comunità educante tutta operi secondo prospettive umanizzanti e orientate a sostenere la società che, nelle situazioni di emergenza anche sanitaria, necessita più che mai di ricondurre il suo agire su prospettive inclusive.

9 agosto 2020

SIPeS Società Italiana di Pedagogia Speciale



RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Un ponte tra ricerca e formazione

L'attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante)

Ira Vannini[1]



Il Centro CRESPI[2] prende origine dall'esigenza di discutere e delineare un approccio alla ricerca empirica che sia *per* gli insegnanti e *con* gli insegnanti; che sia a un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti. Esso si costituisce attorno a un gruppo di studiosi di varie università italiane che hanno a cuore principi di qualità ed equità nell'insegnamento e le cui ipotesi di ricerca ruotano attorno all'interrogativo di quali siano contesti, metodologie, strumenti, curricoli, strategie per una formazione realmente utile allo sviluppo della professionalità docente.

Gli studiosi del CRESPI si caratterizzano per una padronanza dei diversi metodi della ricerca empirica, per una costante preoccupazione rispetto ai temi del rigore metodologico e della validazione dei dati nei differenti disegni di indagine e per una lunga esperienza di ricerca *dentro* i contesti scolastici e *con* gli insegnanti in servizio. Allo stesso modo, il dibattito all'interno del CRESPI ha portato a mettere in crisi le modalità classiche delle indagini sulla professionalità docente: fondamentali certo, ma - spesso - quando le ricadute sui contesti e sulle prassi dei soggetti divengono urgenti - non più sufficienti. Se è assolutamente vero che le ipotesi della ricerca educativa non possono che nascere sempre dentro i contesti reali e durante autentiche fasi esplorativo-qualitative di ricerca (Lumbelli, 2006), vero è anche che lo stare nei contesti insieme agli insegnanti sposta via via obiettivi e disegni metodologici, richiamando la necessità di forme di indagine che coinvolgano gli insegnanti più a lungo, in più fasi della ricerca, preoccupandosi anche e soprattutto dei benefici che essi stessi possono ricevere (in termini di crescita professionale) durante il percorso; e non solo al termine.

1. Università di Bologna, referente scientifico CRESPI.
2. Tutte le attività promosse dal CRESPI sono visibili nel sito https://centri.unibo.it/crespi/it

Le ricerche empiriche, in questo modo, pur sotto la responsabilità metodologica del ricercatore esperto, si contaminano via via di elementi contestuali, socio-relazionali, anche profondamente politici; perché più forte diviene la richiesta della scuola di intervenire per la trasformazione dei contesti, più le scelte metodologiche del ricercatore devono trovare spazio per il confronto, la negoziazione, la revisione condivisa di obiettivi e risultati attesi. Lo spazio della ricerca si trova allora a doversi modificare, a rallentare, a dare spazio a un pensiero problematico e critico in molteplici momenti del percorso di indagine, assumendo la responsabilità di una ricaduta formativa rilevante sui contesti scolastici e sui principali attori della scuola, gli insegnanti. Si tratta - hanno immaginato i ricercatori del CRESPI - di dare spazio a una Ricerca-Formazione (R-F).

Dal CRESPI, la R-F è considerata come una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente, al fine di promuoverne lo sviluppo. È una ricerca che si svolge all'interno delle istituzioni scolastiche, fortemente ancorata al contesto, dove ricercatori e insegnanti condividono itinerari di ricerca, ma soprattutto scopi di cambiamento istituzionale. Piuttosto che una scelta di metodologia di indagine (ogni R-F è attenta a garantire la validità e affidabilità dei dati raccolti, adottando procedure di validazione specifiche in funzione dei disegni - qualitativi, quantitativi o misti - che vengono applicati), è un modo di porsi del gruppo dei ricercatori nei confronti dei contesti scolastici individuati e degli insegnanti che in essi agiscono. Nel costrutto di R-F delineato dal CRESPI, leggiamo che:

> «Possiamo considerarla come una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione *con* gli insegnanti, *per* lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa. Una scelta del ricercatore che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e nelle procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica in campo educativo. Tale opzione si propone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci metodologici di ricerca prescelti dal ricercatore e li accompagna senza snaturarli, adattandosi ed esplicitando le diverse procedure che sono peculiari di quell'approccio e garantendo il necessario rigore metodologico per tutto il percorso comune di ricerca».



Didattica della matematica: dalla ricerca universitaria occasioni di sviluppo professionale

Le iniziative di UMI-CIIM e AIRDM

Samuele Antonini[1]
Pietro Di Martino[2]

La relazione tra pratica didattica e ricerca educativa è fondamentale per l'innovazione didattica: solo dal confronto tra l'insegnamento e la ricerca emergono nuove idee, strumenti e approcci per il miglioramento della qualità educativa. Proprio in quest'ottica e nello specifico dell'educazione matematica, la CIIM (Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica dell'Unione Matematica Italiana) e l'AIRDM (Associazione Italiana di Ricerca in Didattica della Matematica) hanno organizzato un ciclo di sei webinar (da ottobre 2020 a marzo 2021) dedicati a tutti i livelli scolari: due di questi sono pensati in continuità per tutti i livelli scolari, gli altri quattro sono dedicati uno a ciascun livello scolare, dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, e sono aperti a tutti gli interessati.

I webinar, offerti gratuitamente, ma con iscrizione obbligatoria aperta fino al giorno stesso del singolo webinar, mettono in gioco e a confronto i punti di vista e le esperienze di ricercatori e insegnanti, trattando temi delicati quali le difficoltà in matematica, la valutazione nella didattica digitale integrata, la "difficile" scelta dei contenuti, il ruolo della scuola dell'infanzia nell'educazione matematica, il problema del 'metodo' e l'importanza di coltivare l'argomentazione. È possibile vederne le registrazioni sul canale YouTube AIRDM e anche leggere il resoconto delle giornate su Maddmaths!.

La proposta continua la tradizione di collaborazione tra UMI-CIIM e AIRDM per la formazione insegnanti di qualità, sviluppata attraverso convegni, scuole estive e tante altre iniziative tipicamente offerte in presenza.

La relazione tra pratica didattica e ricerca educativa di cui si è parlato all'inizio ha infatti una lunga tradizione proprio nel campo dell'educazione matematica laddove si sono sviluppati da tempo nuclei di ricerca didattica disciplinare a livello universitario e uno specifico campo di ricerca.

Purtroppo, spesso e volentieri, non tutti gli insegnanti dei diversi livelli scolari conoscono questa tradizione, i materiali prodotti e la possibilità di accedere a percorsi di formazione o di vera e propria ricerca-azione.

1. Presidente dell'Associazione Italiana di Ricerca in Didattica della Matematica (AIRDM) – Dipartimento di Matematica, Università di Pavia.
2. Presidente della Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica (CIIM) – Dipartimento di Matematica, Università di Pisa.

UMI-CIIM e AIRDM rappresentano due volti significativi dell'attenzione che il mondo matematico a livello universitario dà all'educazione e due interlocutori importanti per il mondo della scuola.

La CIIM è la Commissione permanente della comunità dei matematici (l'UMI) che si occupa di tutte le questioni riguardanti l'insegnamento della matematica, imbastendo discussioni e attività che spaziano dagli aspetti più *politici* come quelli relativi alla valutazione (ad esempio, la seconda prova dello scientifico all'esame di maturità), alla definizione dei curricola (Indicazioni Nazionali e Linee Guida per tutti i livelli) e dei percorsi di formazione in ingresso dei futuri insegnanti di matematica, a quelli più *operativi*, che vanno dai grandi progetti sviluppati in collaborazione con il Ministero quali M@t.abel e la Matematica per il cittadino, allo sviluppo della collana Convergenze appositamente rivolta agli insegnanti, alle iniziative di formazione insegnanti sviluppate anche in collaborazione con l'AIRDM.

L'AIRDM è l'associazione italiana che rappresenta i ricercatori in didattica della matematica. Ha la finalità di promuovere e di diffondere la ricerca sui processi di apprendimento e insegnamento della matematica e sui fattori che influenzano questi processi, ed è in questo modo che intende contribuire al miglioramento dell'educazione matematica a tutti i livelli scolari e nella società.

In questo campo di ricerca l'Italia vanta una posizione di primo piano nel panorama internazionale, con una specificità consolidata che consiste nella profonda, attenta e articolata dialettica tra elaborazione teorica, osservazione della pratica didattica e sperimentazione sul campo. La maggior parte dei soci è impegnata in prima persona sia in attività di ricerca sia in attività di formazione insegnanti, formazione che in questo modo si può avvalere dei risultati più profondi della ricerca.

L'associazione organizza eventi scientifici dedicati al confronto tra ricercatori e insegnanti-ricercatori su diversi temi della ricerca, contribuisce alla formazione dei giovani ricercatori e, anche in collaborazione con la CIIM, organizza attività di formazione insegnanti di tutti i livelli scolari.

Wunderkammer

La stanza delle meraviglie nella scuola dell'Infanzia e Nido 'Mamma Mara' di San Polo d'Enza

Franco Bolondi[1]



Lei, la signora Wunder, è una donna attempata che ama agghindarsi di antichi gioielli che riverberano la luce delle pietre preziose di cui sono fatti riflettendola sulle pareti della sua stanza, creando una magia di colori e ombre. Porta un boa di struzzo rosso, un abito di pizzi e merletti e un paio di occhiali tra il moderno e il Kitsch, decorati con piume e fiori.

Lui, il signor Kammer, è un uomo dai capelli bianchi e un pizzetto attorno alle labbra e al mento che sembra disegnare uno sbuffo di fumo che si confonde con quello del tabacco che esce dalla sua vecchia pipa di radica. Una giacca di panno bordeaux profilata da passamanerie e bottoni dorati e un orologio da taschino completano il suo abbigliamento. Insieme hanno viaggiato per il mondo per scoprire i segreti del Creato e raccogliere frammenti di questa grandiosa opera dipinta e scolpita da una mano geniale e sapiente, dove gli uomini hanno saputo vivere e adattarsi. Ogni oggetto, ogni pezzo, ogni elemento acquistato da popoli e tribù è stato catalogato ed esposto in una grande stanza, la loro Wunderkammer, per ricostruire e ridisegnare su di una tridimensionale mappa, con maestria e originalità, quanto è rimasto impresso nella loro memoria e ha meravigliato il loro sguardo di collezionisti e di eterni bambini.



1. L'articolo è stato scritto da Franco Bolondi, coordinatore didattico della Scuola dell'Infanzia e Nido "Mamma Mara", San Polo d'Enza (RE), con il contributo delle insegnanti ed educatrici.

Una Wunderkammer è composta essenzialmente di quattro parti e per ricostruirne una nella scuola dell'infanzia e nel nido è necessario procurarsi materiali di ognuna di esse. Le *Naturalia* rappresentano quanto la natura offre: foglie secche, bastoncini, sassi, conchiglie, minerali, pigne,… Le *Artificialia* sono materie naturali manipolate dall'uomo capace di trasformarle, con grande creatività, in oggetti d'arte: sculture in legno o altro materiale, intrecci di fibre e dipinti sulle foglie,… Le *Scientifiche*: tutto quanto realizzato dall'uomo per le sue ricerche e utilizzato nelle scienze fino agli oggetti delle tecnologie più moderne ed avanzate. Le *Esotiche:* manufatti provenienti da Paesi lontani, da culture differenti dalle nostre, da guardare, toccare, gustare, annusare e ascoltare ma che non siamo abituati a percepire con i sensi della nostra tradizione. Maschere da tutto il mondo, sculture e bambole di Paesi lontani, tessuti morbidi e variopinti, gioielli appartenuti a popoli quasi sconosciuti, sono gli oggetti su cui posare lo sguardo e su cui costruire conoscenze.





Tutto questo è stato l'incipit da cui le insegnanti della Scuola dell'Infanzia e Nido "Mamma Mara" sono partite per la costruzione di un progetto pedagogico, rivolto a tutti i bambini del servizio educativo dai sei mesi ai sei anni, che avesse nella Wunderkammer il punto di partenza della progettazione didattica dell'anno scolastico 2019-20.

Perché una scelta così particolare? Quali i pensieri fondanti per un progetto sul collezionismo e su quanto in una collezione privata si può ritrovare? Oggetti di pura curiosità o pretesti didattici? Quali le parole chiave per districarsi fra gli scaffali ricolmi di oggetti diversi e di differente provenienza?

Molte le domande che l'equipe pedagogica si è posta nei diversi incontri di collegio. Ognuna di esse ha però trovato un punto di partenza comune, un obiettivo condiviso: sollecitare nei bambini la curiosità verso le cose del mondo, sostare davanti a esse per ricercarne forma, consistenza e colore. Tutto questo con lo sguardo dell'esploratore che sa guardare, come in una lente di ingrandimento, le parti più intime della materia naturale e delle cose dell'uomo, per rileggerle alla ricerca dei loro più intimi segreti.



RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Già tutta questa trattazione, che parte dalle domande poste sulle peculiari specificità della Wunderkammer, parla il linguaggio della trasversalità, della interdisciplinarietà e dell'esperienza laboratoriale. Infatti di un grande laboratorio di ricerca si tratta. Le esperienze organizzate e le attività proposte hanno come punto di partenza un luogo fisico, comodo e accogliente, esteticamente curato e percettivamente coinvolgente, misterioso, che unisce scienza e magia, un ambiente dove esplorare e dove l'insegnante veicola messaggi e informazioni perché i bambini possano riflettere e rileggere le cose del mondo. Però è anche un luogo mentale, lo spazio dell'immaginazione, della memoria e della creatività che trasforma ogni cosa in oggetti culturali, patrimonio di ogni singola bambina e di ogni singolo bambino indipendentemente dall'età.





L'invito, sempre attuale e significativo di Alberto Munari, figlio del grande artista Bruno, di spiazzare le abitudini per riprogettare e ricostruire i saperi, si fa concreto nella Wunderkammer che è sì un ricco laboratorio dove praticare esperienze, ma anche il luogo dal quale estrapolare conoscenze e apprendimenti prendendosi cura di uno o più oggetti da custodire in sezione e da scomporre e ri-assemblare in modi sempre nuovi e creativi attraverso la ricerca-azione. La pluralità delle "cose" dell'arte racchiude la complessità e la varietà degli stimoli offerti ai bambini del nido e della scuola dell'infanzia.

L'apprendimento cooperativo è inoltre una delle strategie utilizzate nella camera delle meraviglie che traghetta il personale percorso di conoscenza in una ricerca che pone l'accento sulla costruzione di saperi condivisi. Dove l'io che può essere un limite e dove la singola mente non può arrivare il noi diventa risorsa comune e patrimonio che consolida e si mantiene nel tempo.



Non esistono oggetti più adatti o meno significativi per allestire una Camera delle Meraviglie, ogni cosa raccolta può trovare la propria corretta collocazione purché abbia la caratteristica di essere "narrante", di essere capace di suscitare emozione e curiosità. Per questo le educatrici e le insegnanti della scuola hanno iniziato a raccogliere oggetti della propria memoria, delle personali collezioni e hanno saputo coinvolgere anche le famiglie chiedendo loro la disponibilità a condividere oggetti e materiali o semplicemente "cose" rimaste a lungo nei meandri dei cassetti o negli angoli più nascosti in solaio.

Ritrovare questi materiali all'interno della Wunderkammer ha sollecitato la curiosità dei bambini nella ricerca e nella costruzione di conoscenze condivise fra pari e con l'adulto. Posare lo sguardo sempre più attento all'interno di una Wunderkammer significa scoprire come le cose cambiano nel tempo. Di fronte a un telefono con la rotella per formare il numero da chiamare Luca (4 anni) afferma: «Ma è troppo grande e pesante da portare in giro». Arianna (4 anni) risponde: «Ma non vedi che ha un filo lungo, dopo qualcuno si inciampa e cade». «Io invece l'ho visto in un film antico che, pensate, non aveva nemmeno i colori» (Lucia, 4 anni). Oggetti "vecchi", ma che conservano ancora grande fascino, rappresentano sfide culturali per emergere da un lontano passato raccontando storie sempre diverse, storie complesse ma ugualmente ricche di stimoli.



Un boomerang degli aborigeni australiani nelle mani di due bambine che lo avevano scelto come oggetto interessante viene osservato, fatto ruotare e capovolto alla ricerca del suo significato. «Forse serve per fare un attaccapanni» (Nicole, 5 anni). «Ma dai… non ce l'ha il gancio in alto per appenderlo…» (Michelle, 5 anni). «Non hai capito. Gli aborigeni non hanno il ferro per fare i ganci e allora possono usare una corda ma adesso si è persa, forse per il viaggio… loro abitano molto lontano».
Un semplice manichino per disegnatori diventa l'omino con cui i bambini possono attraversare la ricerca del sé corporeo alla scoperta della forma della vita custodita in una sagoma data dalla propria ombra e ricalcata su un cartoncino. I giochi di movimento, la rappresentazione grafica del proprio corpo, la narrazione di storie inventate, le conversazioni sui propri vissuti sono stimoli che fanno crescere le conoscenze e le competenze.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

La presenza, nella nostra Wunderkammer, di bambole provenienti da tutto il mondo, parte di una straordinaria collezione di nonno Antonio, ha stimolato e arricchito la curiosità sulle caratteristiche peculiari dei loro Paesi di provenienza. I segni e le decorazioni degli abiti hanno condotto le insegnanti lungo la strada del pregrafismo, delle prime forme di rappresentazione grafica di ritmi e scoperta dei colori, delle sfumature e delle alternanze.





Fondamentale per la costruzione di questo progetto è la partecipazione delle famiglie alle quali è stata chiesta la collaborazione nel condividere oggetti delle personali collezioni ma anche nel far vivere la Wunderkammer, renderla uno spazio in continua evoluzione con la loro presenza. Mamme, papà, fratelli e anche numerosissimi nonni hanno visitato la stanza delle meraviglie ascoltando con grande interesse le voce degli oggetti, andando alla ricerca di un ricordo o di una sensazione ricevuta osservando quanto esposto. Il progetto ha coinvolto anche alcuni bambini della scuola primaria che durante le visite hanno saputo entrare in relazione con lo spazio e con i materiali naturali, artificiali, scientifici ed esotici di cui è composta la Wunderkammer.

Purtroppo la sospensione delle attività didattiche lo scorso febbraio 2020 ha impedito al progetto di svilupparsi con nuova linfa perché le prenotazioni per le visite di tanti gruppi di scuole dell'infanzia e primaria non hanno potuto trovare accoglienza. Le insegnanti hanno però mantenuto un continuo rapporto con le famiglie realizzando video[2] con storie della signora Wunder e del consorte Kammer. Durante gli incontri on line è stato chiesto ai bambini di tutte le sezioni di realizzare un disegno di una fantastica macchina del tempo per poter viaggiare nello spazio e nella storia per incontrare personaggi e culture del mondo lasciandosi guidare da una maschera, da una scultura, da un vecchio macina caffè o da una conchiglia.



2. Per alcuni video consultare la pagina facebook: scuola dell'infanzia Mamma Mara.

Il progetto è stato poi ripreso nell'anno scolastico 2020-21 con un capovolgimento di prospettiva: dalla partecipazione in presenza nella stanza, dove le luci delle lampade, i morbidi tappeti persiani e il suono graffiato di un vecchio giradischi accoglievano i piccoli e grandi visitatori alla ricerca di qualche cosa da scoprire, si è passati a far traslocare i singoli pezzi verso le diverse sezioni per trovare spunti e pretesti didattici.

Lo sguardo sugli oggetti, dai più semplici fino ai più complessi, ma tutti ugualmente accessibili, si articola e si snoda come in un libro che, pagina dopo pagina, porta alla costruzione di percorsi didattici sempre nuovi, con gli occhi puntati anche sull'interculturalità pervasiva di ogni cultura ed etnia. Il bambino scopre di essere parte di una dimensione sempre più grande partendo dall'analisi di un semplice manufatto, naturale o artificiale che sia. Con un paio di occhiali, con uno zoom, il bambino arriva dentro fino al cuore delle cose per metterne a fuoco i dettagli, ma nello stesso tempo apre lo sguardo verso il mondo e la sua complessità.

In conclusione, il lessico della Wundercammer è certamente composto di molte parole ma la meraviglia prevale su tutte le altre e diventa la chiave di lettura delle cose grandi e piccole, delle cose belle e brutte, delle cose vicine e lontane che rendono ricca ogni esperienza educativa.



La letteratura contemporanea a scuola

Un progetto per recuperare gli ultimi cinquant'anni, grandi assenti nei programmi svolti

Michele Ruele[1]



Tra le priorità dell'insegnamento c'è il recupero di una grande assenza, la trattazione dei recenti cinquant'anni di letteratura. Il canone e le letture si fermano spessissimo ai moderni, come Montale e Svevo; talvolta si arriva al secondo dopoguerra; i fortunati affrontano in modo sistematico la letteratura fino a Calvino, Sciascia, Pasolini. Ma dai decenni Settanta-Ottanta del secolo scorso sono trascorsi appunto cinquant'anni: due generazioni. È difficile individuare contenuti e canone, e la materia richiede metodi precisi dal punto di vista disciplinare. Il progetto qui presentato ha avuto come obiettivo l'affrontare queste questioni e si è composto di corsi di formazione per insegnanti, di pratiche di classe, di prodotti editoriali.

Dalle Indicazioni nazionali ai *nuclei disciplinari* ai *nodi concettuali*

L'allegato A delle Indicazioni nazionali per i Licei specifica che «per ogni disciplina sono state redatte delle linee generali che comprendono una descrizione delle competenze attese alla fine del percorso; seguono gli obiettivi specifici di apprendimento articolati per nuclei disciplinari relativi a ciascun biennio e al quinto anno», che sono stati individuati «all'interno delle linee generali di ogni disciplina le competenze attese» e «obiettivi specifici di apprendimento in cui *siano* uniti tutti gli aspetti che entrano in gioco nell'acquisizione di quelle competenze».

1. Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)

Si sottolinea con decisione che gli obiettivi di apprendimento e i contenuti rappresentano uno "zoccolo duro" per tutti i tipi di scuola in raccordo con le Linee guida per l'Istruzione tecnica e professionale. In tale sistema ci sono alcune discipline cardine, fra cui lingua e letteratura italiana. «Uno "zoccolo comune", dunque, da integrare e declinare a seconda delle specificità dei percorsi». Le Indicazioni sono ancorate a *nuclei costitutivi*, tra cui «esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili» (e «rinuncia ai cataloghi onnicomprensivi ed enciclopedici dei "programmi" tradizionali») in una prospettiva unitaria.

Le introduzioni alle sezioni dedicate alla letteratura invitano a un insegnamento e apprendimento «sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi» (a «descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente»); lo studente è «in grado di riconoscere l'interdipendenza fra le esperienze che vengono rappresentate (i temi, i sensi espliciti e impliciti, gli archetipi e le forme simboliche)», sa mettere a confronto i testi (anche di tempi diversi) e sa porre «la relazione fra letteratura ed altre espressioni culturali, anche grazie all'apporto sistematico delle altre discipline che si presentano sull'asse del tempo (storia, storia dell'arte, storia della filosofia)».

Percorre il secondo biennio, cioè terzo e quarto anno, un sistema per "questioni e generi" giocato fra storia, istituzioni letterarie e confronto con lo sfondo culturale: «Il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa con i mezzi espressivi che le sono propri, non possono essere ridotti a semplice sfondo narrativo sul quale si stampano autori e testi. Un panorama composito, che sappia dar conto delle strutture sociali e del loro rapporto con i gruppi intellettuali (la borghesia comunale, il clero, le corti, la città, le forme della committenza), dell'affermarsi di visioni del mondo (l'umanesimo, il rinascimento, il barocco, l'Illuminismo) e di nuovi paradigmi etici e conoscitivi (la nuova scienza, la secolarizzazione), non può non giovarsi dell'apporto di diversi domini disciplinari. È dentro questo quadro, di descrizione e di analisi dei processi culturali - cui concorrerà lo studio della storia, della filosofia, della storia dell'arte, delle discipline scientifiche - che troveranno necessaria collocazione, oltre a Dante (la cui Commedia sarà letta nel corso degli ultimi tre anni, nella misura di almeno 25 canti complessivi), la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione della poesia narrativa cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri)». Come si vede, l'impianto del 2010 prelude a quanto poi a varie riprese sarà ripetuto e che soprattutto diventerà nei documenti e nelle norme per la riforma dell'Esame di Stato del 2018-19, con la definizione dei *nodi concettuali*: siamo fra le istituzioni letterarie propriamente dette, il confronto con lo sfondo storico-culturale, il riuso soggettivo della materia, i modi trasversali e metadisciplinari di affrontare il percorso di apprendimento e rielaborazione.

Ci interessa il fatto che le indicazioni sull'ultimo anno puntano con forza al moderno e contemporaneo: «Sempre facendo ricorso ad una reale programmazione multidisciplinare, il disegno storico, che andrà dall'Unità d'Italia ad oggi, prevede che lo studente sia in grado di comprendere la relazione del sistema letterario (generi, temi, stili, rapporto con il pubblico, nuovi mezzi espressivi) da un lato con il corso degli eventi che hanno modificato via via l'assetto sociale e politico italiano e dall'altro lato con i fenomeni che contrassegnano più generalmente la modernità e la postmodernità, osservate in un panorama sufficientemente ampio, europeo ed extraeuropeo. Al centro del percorso saranno gli autori e i testi che più hanno marcato l'innovazione profonda delle forme e dei generi».

I *nodi concettuali* richiamati a più riprese nei documenti prodotti dal gruppo guidato da Luca Serianni (già fra gli esperti attivi per le Indicazioni nazionali) che ha portato alla riforma dell'Esame di Stato attiva dal 2019, sono alla base delle tipologie B e C dello scritto di prima prova di italiano e della prima parte del colloquio.

Come e perché un progetto di letteratura moderna e contemporanea



Questa premessa ci è servita per inquadrare un progetto di letteratura moderna e contemporanea. Perché è necessario ragionare su un progetto del genere? Per due motivi fondamentali: a) la letteratura dell'ultimo secolo, e soprattutto degli ultimi cinquant'anni, è sostanzialmente assente dai programmi svolti; b) è difficile individuare contenuti e canone.

Se il primo motivo è sotto gli occhi di tutti, possiamo concentrarci ora sul secondo, prendendo a base dei progetti per le classi la letteratura scientifica e le Indicazioni nazionali.

È necessario aggiornarsi e seguire gli sviluppi degli studi di letteratura moderna e contemporanea recenti. Gli studi di Andrea Afribo, Matteo Marchesini, Gianluigi Simonetti, Niccolò Scaffai, Claudia Crocco offrono ottimi punti di riferimento. Per la prosa, per la poesia, per la saggistica e per l'apertura alle altre forme della cultura contemporanea abbiamo a disposizione una mappa per generi, autori, questioni, confronti validi dal punto di vista scientifico (le istituzioni letterarie) e sostanzialmente pronti per un riuso in classe.

Va fatta una precisazione, che riguarda l'editoria scolastica, e quindi il canone nella scuola (questione che andrebbe superata, alla luce della libertà sostanziale dal "programma" già vista nelle Indicazioni nazionali). Negli anni Settanta del secolo scorso, quindi ormai cinquant'anni

fa, nelle scuole entrò una ventata di rinnovamento e modernità grazie a *Guida al Novecento* di Salvatore Gugliemino: muovendo da inizio Novecento, portava nelle classi quello che non c'era ancora nei manuali e nelle antologie, ovvero un'offerta sistematizzata degli ultimi 50-70 anni. Oggi i manuali e le antologie offrono una visione dell'ultima sezione storico-letteraria frammentata, a volte rinunciataria, e non abbiamo uno strumento simile a quello di Guglielmino. Possiamo citare i lavori di Umberto Fiori oppure di Fabio Greco, ma risalgono agli anni Novanta, e l'editoria non vuole e non è in grado di produrre libri come quelli. Senza nulla togliere agli sforzi degli ultimi volumi dei manuali più diffusi, in cui di solito un discorso organico finisce con Pasolini, Sciascia, Calvino.

Esempi: la lirica, l'ecologia, la velocità, i confronti

Veniamo agli esempi, a macronuclei concettuali. Un buon modo di procedere è infatti stabilire un primo sistema, una prima costellazione di contenuti e connessioni: macronuclei e questioni generali, i territori e la loro conformazione (lo sviluppo dei generi letterari, le proposte di gruppi di autori, l'emergere di una personalità, l'aggregarsi di poetiche, le dinamiche culturali industriali editoriali, il dialogo delle arti). Poi procedere a una visione più ristretta, più ravvicinata.

Nella scuola, questo è un lavoro che si fa nella secondaria di primo grado oppure nel primo biennio di quella di secondo grado, quando i professori scelgono opportunamente di non scimmiottare l'accademia o una vecchia idea liceale. Si dovrebbero lasciar influenzare da quella libertà anche gli ultimi tre anni del percorso nella scuola superiore, quando purtroppo, spesso, la "storia della letteratura" prende il sopravvento (sulle connessioni, sulla lettura diretta) con una scelta che obbliga a tagli lineari, tra i quali spicca appunto l'ultimo secolo.

Letteratura ed ecologia. È un filone della critica aperto e vivo: *Letteratura ed ecologia* di Niccolò Scaffai (Carocci, 2017) è un libro prezioso per un lavoro scolastico mirato. Prospettive originarie del rapporto uomo-natura, l'entropia dei rifiuti, il mondo di domani - sono alcuni dei temi. Per esempio, il topos della primavera e di aprile percorre una parabola significativa da Folgòre da San Gimignano a Montale («La tempesta della primavera…»), Eliot («Aprile è il più crudele dei mesi»), i poeti Giorgio Caproni, Edoardo Sanguineti, Giuseppe Conte, Valerio Magrelli.

È ancora possibile la poesia oggi? Se lo chiedeva Montale, nel discorso di accettazione del premio Nobel, nel 1975. La mappa è possibile, fino a oggi compreso, se prendiamo in mano le sistematizzazioni di Andrea Afribo (*Poesia contemporanea dal 1980 a oggi*, Carocci), Matteo Marchesini (vale anche per la prosa: *Da Pascoli a Busi*, Quodlibet; *Casa di carte*, il Saggiatore), Claudia Crocco (*La poesia italiana del Novecento*), Gianluigi Simonetti (*La letteratura circostante*).

Un tema: la velocità. Gianluigi Simonetti propone una visione per sviluppi di genere, temi e caratteristiche comuni. Per esempio: la velocità come tema e come stile. Una "dominante formale" in Pontiggia, La Capria, Franchini, Rea, Pascale, ma anche in libri di consumo (Volo, Moccia). Ecco un explicit da *Una sostanza sottile* di Franco Cordelli: «Raccontava andando a tutta velocità. Mi accorsi che aveva accelerato - come non fossimo in città». Lo si può mettere vicino all'incipit di *Fratelli d'Italia* di Alberto Arbasino, un tripudio di auto che percorrono le autostrade, con un ritmo narrativo adeguato all'acceleratore.

Un metodo: i confronti. Uno dei macronodi concettuali è il rapporto fra Io e Mondo. Marchesini invita spesso a definirlo trovando costanti fra gli autori. Come accostare *Cristo si è fermato a Eboli* di Carlo Levi e *Kaputt* di Curzio Malaparte? Il confronto, con questo punto di riferimento tematico e testuale, diventa esemplare e permette definizioni pregnanti della letteratura e della nostra cultura.

Non sono solo testi-campione, sono sviluppi dei nodi alla luce delle acquisizioni scientifiche e disciplinari, e delle esigenze della didattica.

Il modo di affrontare la contemporaneità così come lo abbiamo fin qui appena abbozzato propone anche un'idea diversa di formazione e aggiornamento degli insegnanti e - ma questo in realtà l'abbiamo ripetuto finora - una progettazione e una realtà didattiche che spesso sono praticate nella scuola ma potrebbero essere meglio sistematizzate. L'idea diversa della formazione degli insegnanti consiste in questo: non prevale nei "corsi di aggiornamento" la disciplina o il metodo, e si supera anche l'approccio metodologico-disciplinare; gli studiosi, gli scrittori, hanno naturalmente un materiale che sistematizza la parte disciplinare, e questo materiale è pronto, è disponibile per la trasformazione nell'apprendimento. Non c'è distanza fra metodo e disciplina, fra competenze e contenuti; niente più finzioni scolastiche, "norme sommerse". E dunque ecco che - nel dominio della didattica, del lavoro in classe - le opere e la letteratura diventano qualcos'altro nelle fasi dell'apprendimento e della rielaborazione, soprattutto se torniamo alle Indicazioni nazionali, che presuppongo uno studente attivo.

In classe



Infatti. Dopo un percorso che ha affrontato i temi, con l'aiuto degli studiosi di cui abbiamo detto finora, i progetti e le attività dei docenti che hanno partecipato si sviluppano all'insegna della lettura, comprensione e interpretazione (per lo più di opere complete o porzioni significative) fatta direttamente dagli studenti. Ecco una selezione di scrittori e opere affrontata

dagli studenti di una classe quarta di liceo scientifico: Bianciardi, *La vita agra*; Calvino, *Città invisibili*; Cassola, *La ragazza di Bube*; Cavazzoni, *Vite brevi di idioti*; Gadda, *San Giorgio in casa Brocchi*; La Capria, *Ferito a morte*; Levi, *Cristo si è fermato a Eboli*; Malaparte, *La pelle*; Manganelli, *Centuria*; Mari, *Euridice aveva un cane*; Nove, *Superwoobinda*; Parise, *Sillabari*; Pecoraro, *Stradone*; Pontiggia, *Vite di uomini non illustri*; Saviano, *Gomorra*; Sciascia, *Il giorno della civetta*; Starnone, *Lacci*.

Di ognuna delle opere gli studenti hanno prodotto: testo commentato; glossario-guida alla lettura; sintesi capitoli/parti del romanzo; introduzione al romanzo; selezione di alcune pagine significative e antologia; bibliografia. I singoli lavori sono stati poi condivisi su piattaforma. Il lavoro è stato condotto anche nel periodo di sospensione delle attività in aula durante l'emergenza sanitaria causa Covid-19, e rappresenta un ottimo esempio di didattica a distanza.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

A piccoli passi… attraverso facebook e youtube

L'esperienza di un CPIA: alfabetizzare in italiano L2 con video autoprodotti

Domenico Buscaglia[1]

Nell'anno scolastico 2019-2020, a seguito della sospensione della didattica in presenza per tutta la scuola, i circa 550 frequentanti l'alfabetizzazione del CPIA Savona si sono ritrovati privi della possibilità di accedere ai loro corsi. Era questo un inedito assoluto, complicato dalla doppia barriera linguistica e informatica. In un primo incontro dei docenti di alfabetizzazione per l'attivazione della didattica a distanza è sorta spontanea l'idea di aprire un gruppo facebook, legato alla pagina facebook dell'Istituto, e di usarlo per proporre agli studenti contenuti fruibili con immediatezza anche da chi aveva scarsa confidenza con il digitale.

Il 25 febbraio del 2020 nasce «CPIA SV - Italiano L2», un gruppo facebook chiuso, soggetto a registrazione e ad ammissione. L'amministratore svolge anche ruolo di organizzatore dei contenuti; ogni docente di alfabetizzazione viene costituito come moderatore e ha la possibilità di pubblicare contenuti e di ammettere i corsisti che fanno richiesta di ingresso.

La creazione del gruppo viene pubblicizzata dai docenti principalmente tramite la *chat* di Whatsapp che quasi ognuno di loro ha con gli studenti; a un mese di vita il gruppo raggiunge il traguardo dei 300 membri e nel giro del mese successivo si stabilizza sui 400 utenti. Nel periodo di attività didattica a distanza, da fine febbraio a fine giugno, il gruppo ha registrato 646 post, 1.029 commenti e 4.797 reazioni. I membri attivi sono arrivati ad essere 271 al giorno.

I docenti di alfabetizzazione e la didattica a distanza

I docenti hanno avuto un momento di disorientamento iniziale nella traduzione della propria attività didattica dalla presenza alla distanza. Dopo i primi giorni di sperimentazione la prima decisione che il dipartimento di alfabetizzazione ha preso è stata di suddividersi in gruppi di lavoro, ognuno deputato alla predisposizione di materiali per un determinato livello linguistico. I docenti hanno anche deciso di svolgere la programmazione settimanale, che si teneva obbligatoriamente in videoconferenza, tutti insieme, trasformandola di fatto in un incontro di diparti-

1. Dirigente del Centro Provinciale Istruzione degli Adulti (CPIA) Savona.

mento in cui si discuteva dei prodotti sia dal punto di vista tecnico che dell'efficacia didattica.

Il primo obiettivo dell'azione didattica a distanza è stato mantenere il contatto con gli studenti e, con questo, il desiderio di continuare nell'apprendimento della lingua. I CPIA infatti non hanno studenti obbligati e la motivazione ad apprendere gioca un ruolo fondamentale.

Con il passare delle settimane e la stabilizzazione della didattica a distanza, i docenti hanno anche ripreso in modo più deciso gli obiettivi glottodidattici, sostanzialmente mutuati dai libri di testo in uso presso il CPIA Savona.

Il canale youtube di una docente

Un'opera che ha saputo ottimamente coniugare l'attenzione sostanziale al libro di testo e la realizzazione di supporti didattici costituiti in un'organica sequenza di video, stilisticamente uniformi, è rappresentata dai prodotti di Anna Cervelli, docente di alfabetizzazione presso la sede di Albenga.

La sua produzione si è rivolta a studenti Pre A1 e per questo è stata caratterizzata da grande semplicità, immediatezza, operatività.

Il suo canale youtube, creato il giorno 20 marzo 2020, contiene 28 video, pubblicati fra il 28 marzo e il 3 giugno 2020, di una durata compresa di regola fra i 10 e i 15 minuti, per un totale di 5 ore e 23 minuti. Il canale, ad ottobre 2020, aveva 25 iscritti e contava circa 1.600 visualizzazioni[2].

I video sono stati girati con lo smartphone; l'inquadratura fissa mostra un piano di lavoro su cui sono disposti gli oggetti, le scritte, ritagliate su piccoli cartoncini, un foglio bianco, il quaderno su cui la docente scrive. I video presentano un primo abbozzo di montaggio; ci sono infatti degli stacchi che li suddividono in sezioni. Nei video è presente una musica di sottofondo "in presa diretta".

I testi sono brevi, cadenzati, con ampie pause. Il tempo usato è sempre il presente. Ogni scritta, a cominciare dal titolo dei video, è proposta in stampato maiuscolo.

I filmati hanno il sapore di un prodotto casalingo, rassicurante per la sua semplicità e la sua vicinanza alla vita quotidiana degli studenti.

Tutto il lavoro della docente presenta una forte organicità; i singoli video appaiono pensati già da subito come parti di un progetto complesso. La stessa docente afferma: «Quando mi sono messa a lavorare su questi video ho da subito fatto molta attenzione a cosa dicevo, evitando riferimenti a date o a luoghi. Visto lo sforzo che avevo deciso di compiere, volevo che i miei materiali fossero pienamente riutilizzabili; anche per questo ho lasciato aperto il mio canale youtube. Ogni video è concluso in sé e utilizzabile singolarmente; al tempo stesso nei miei video ho proposto dei personaggi ricorrenti, per dare continuità al lavoro e creare una familiarità per i miei studenti».

2. Il canale di Anna Cervelli è raggiungibile al link https://www.youtube.com/channel/UCQd5vUuPM4ZL0gYBErn7MHw

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

A piccoli passi

Particolarmente interessante il rapporto di questa serie di video con il libro di testo del corso Pre A1, "A piccoli passi[3]", di Alessandro Borri, preso dalla docente come modello didattico e metodologico: «Ho cercato di avvicinarmi alla sua impostazione, di utilizzare anch'io il lessico che lui usava nel suo libro e di riprendere anche i contenuti delle unità in cui è articolato il testo. Ho fatto mie le linee guida fondamentali di Borri per insegnare agli analfabeti: un percorso lento e graduale, davvero "a piccoli passi" e il continuo ritornare sulle cose. Ho adottato l'idea delle parole obiettivo per ogni unità, su cui ritornare più volte, lavorando anche sulla loro divisione in sillabe. Ho cercato di ancorare i saperi da acquisire alla vita quotidiana e ho lavorato sui numeri proponendo attività legate ai soldi e ai conti che si fanno con essi».

I video - argomenti, tecniche e strategie didattiche

La collezione di video di Anna Cervelli presenta titoli ricorrenti ("numeri", "lavoro") e alcune nozioni specifiche privilegiate all'interno dei diversi domini[4]. I suoi video sono raggruppabili in quattro gruppi.



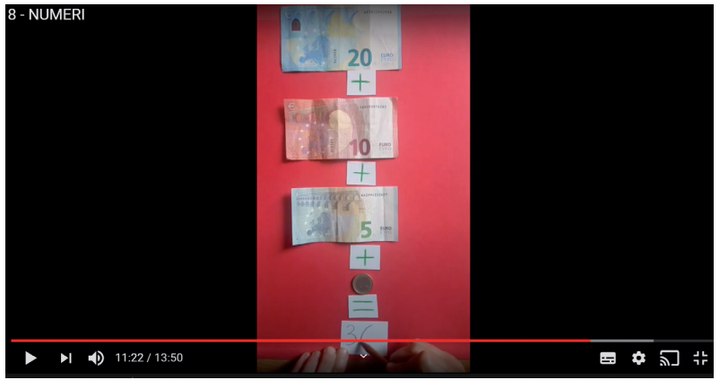
I primi ad essere pubblicati sono stati i video che trattano del cibo, della cucina e dei pasti. Sono un gruppo di sei filmati che presentano il coperto, i tre pasti, le erbe e le spezie per cucinare.

In questi primi sei pezzi ritroviamo già un nutrito insieme di tecniche comunicative: la dichiarazione in prima persona plurale di quanto la docente compie nel video, come stimolo agli studenti a fare altrettanto: "Scriviamo sul quaderno…"; la domanda come proposta di attività, come occasione di verbalizzazione in italiano: "E tu, cosa mangi a colazione?"; il richiamo dell'attenzione dello studente prima dell'avvio di un'attività: "Guarda bene l'immagine."; la lunga pausa, per permettere allo studente di formulare la risposta, fra la domanda e la risposta data dall'insegnante.

Dal punto più specifico della didattica della lingua, si nota innanzitutto la ridondanza del messaggio: la stessa parola viene prima pronunciata, poi ripetuta sillabandola e abbinando a ogni sillaba un cartellino su cui essa è scritta; infine viene mostrata la mano della docente che la ricopia sul quaderno, scandendola in una sorta di esemplare autodettatura. Nella divisione in sillabe la docente ha fatto proprio il metodo proposto da Alessandro Borri nel suo testo.

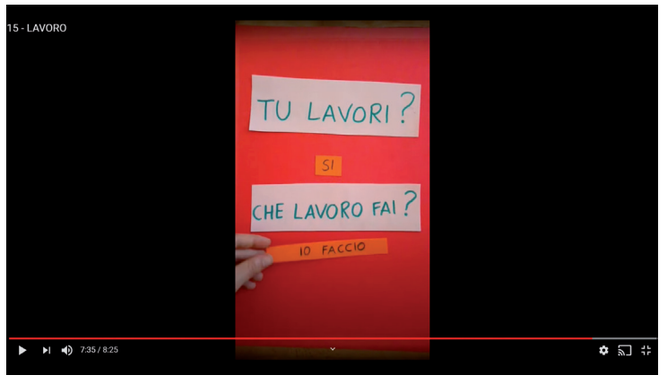
3. A. Borri, *A piccoli passi (Pre Alfa A1 - Pre A1)*, 2019, Torino, Loescher.
4. Ci riferiamo alla classificazione riportata in Spinelli B. e Parizzi F. (2010) *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2, Firenze*, La Nuova Italia/RCS Libri.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



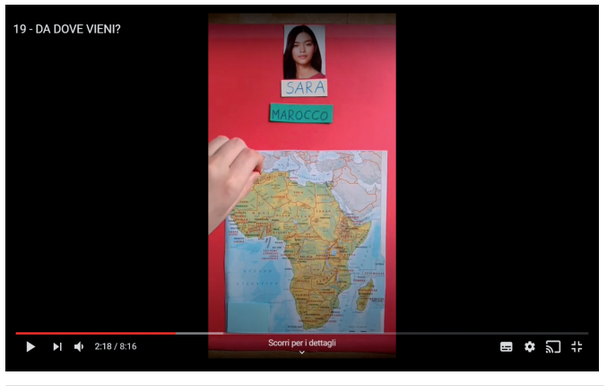
Un secondo insieme di filmati fa capo ai numeri, alle monete e ai conti.

La docente ha fatto suo un elemento fondante di "A piccoli passi": la cura della numeracy a fianco della literacy. Dando una scorsa al sommario del volume, possiamo infatti verificare che per ognuna delle tredici unità è previsto lo sviluppo della competenza numerica, secondo una gradazione che parte dalla presentazione dei numeri, introduce il *problem solving* e, dalla quinta unità, tratta la moneta e poi la compravendita. La docente fa suo anche questo abbinamento fra numeri e soldi, che introduce nel suo ottavo video.



Un terzo gruppo di video, pubblicato a fine aprile, è dedicato al lavoro.

Come nel testo di Borri e come in moltissimi testi per l'insegnamento della lingua, la docente introduce diversi personaggi, che saranno poi ricorrenti nei video seguenti[5]. Sono cittadini dei Paesi più rappresentati nei corsi del CPIA Savona: Adam dal Mali, Alina dall'Ucraina, Arian dell'Albania, Carlos dal Venezuela, Lin dalla Cina, Sara dal Marocco, Sunil dall'India. Ognuno di loro si mostra in una fototessera che ne ritrae il volto. Qui, in una fase ormai inoltrata del corso, nella parte conclusiva dei filmati vengono introdotte frasi in sequenza domanda / risposta a formare un semplice dialogo. I personaggi incontrati nella sezione precedente si ritrovano nell'ultimo gruppo di filmati,



che presenta situazioni dialogiche riferite al dominio personale e alle funzioni linguistiche del presentarsi. I titoli dei singoli video ne anticipano il contenuto in forma di domanda: "17 - QUANTI ANNI HAI?", "19 - DA DOVE VIENI?", "22 - QUANDO SEI NATO?", "24 - QUANDO SEI ARRIVATO IN ITALIA?", "25 - DOVE ABITI?".

Sono domande che permettono di spaziare nella geografia; la docente non si fa sfuggire l'occasione e propone, oltre i consueti abbinamenti fototessera / nome, anche quello del Paese di provenienza, segnato con una puntina sulla carta geografica.

5. L'uso dei personaggi e delle loro vicende per creare il racconto di un'unica vicenda che si snoda nel corso delle unità didattiche è ormai passato persino nell'insegnamento delle lingue classiche: vedi a tal proposito Ørberg, *Lingua latina per se illustrata - Familia romana,* Edizioni Accademia Vivarium Novum, Montella, 2007 e Balme, Lawall, Miraglia, Borri, *Athenaze I – Introduzione al greco antico*, Edizioni Accademia Vivarium Novum, 2013 e anche 2014.

Studenti e feedback

Come accennato all'inizio, i docenti di alfabetizzazione del CPIA Savona, durante la didattica a distanza dello scorso anno scolastico hanno lavorato per coppie sui diversi livelli: Anna Cervelli si è occupata del livello Pre A1 in collaborazione con la collega Tonia Cioffi.

La loro didattica a distanza, oltre a proporre i video qui presentati, ha coinvolto gli studenti attraverso incontri sincroni svolti tramite l'applicazione Google Meet e uno scambio di consegne e compiti utilizzando gruppi whatsapp.

Spiega la docente: «Il primo sistema di riscontro era molto semplice; io mandavo i link dei video tramite i gruppi di whatsapp e aspettavo la loro risposta. All'interno di ogni video, infatti, è presente una consegna: invito gli studenti a scrivere e copiare le parole chiave sul quaderno; inoltre, in quasi tutti i video inizio ponendo una domanda chiave, esploro nello svolgimento alcune possibili risposte e poi, nella conclusione, chiedo che venga scritta la risposta personale sul proprio quaderno. Gli studenti in alcuni casi rispondevano con messaggi audio, in altri scrivevano la risposta sul loro quaderno e inviavano la foto della pagina.»

Le risposte erano molto diverse a seconda del genere: gli uomini, impegnati nel lavoro fino a sera, erano più assenti; le donne, tutte casalinghe, più attive, grazie anche alla particolare solidarietà femminile che spesso si sviluppa in queste comunità: «All'interno di gruppi linguisticamente omogenei, la più brava spiegava il lavoro alle altre e poi le compagne lo eseguivano; ho notato questo andamento nei gruppi delle donne, che erano più coesi; le donne fanno comunità».

Un cambio netto è avvenuto con l'introduzione dei moduli di Google nella loro funzione di quiz. La docente racconta: «A metà del percorso c'è stata una svolta, dovuta alla mia collega, che ha iniziato a preparare dei semplici quiz, realizzati con google form, inserendo domande di comprensione relative ai singoli video, accompagnate da immagini che erano fotogrammi tratti dai video ed esercitazioni, per esempio sul riordino delle sillabe. Questo ha permesso di lavorare in modo più completo e valutare molto meglio la comprensione del testo dei singoli studenti».

Dai video al libro: un confronto con l'autore di "A piccoli passi"

Alessandro Borri, attraverso il suo testo, è stato l'ispiratore del lavoro di Anna Cervelli. Ha una lunga consuetudine come formatore presso il CPIA Savona e negli anni ha instaurato un rapporto di confronto professionale con molti docenti.

Ha visionato e apprezzato il lavoro della docente Cervelli. Sul rapporto fra il proprio manuale

e la sua produzione si esprime così: «Nel suo lavoro Anna Cervelli ha senz'altro mantenuto l'impostazione metodologica che è alla base del manuale "A piccoli passi" e cioè la progressione rigorosa dei contenuti linguistici, ponendo attenzione anche alla loro presentazione. Di solito ogni video inizia con una domanda stimolo o una frase di routine che serve a contestualizzare il lessico che sarà di volta in volta affrontato. Nello stesso tempo è la modalità adottata, cioè quella di un video esplicativo dove non è presente l'interazione diretta con gli apprendenti, a marcare la differenza e la specificità del lavoro della collega. Si tratta soprattutto di un lavoro finalizzato a porre l'attenzione all'arricchimento lessicale e allo sviluppo delle capacità di codificare/decodificare la lingua parlata nella scritta e viceversa».

Sul passaggio dal testo al video, sulle opportunità e i rischi che ne conseguono Alessandro Borri esprime le seguenti riflessioni: «I video che la collega ha proposto si inseriscono nel solco di tutte quelle sperimentazioni che hanno e stanno caratterizzando questo momento storico, dove l'attività didattica in presenza si alterna anche a quella a distanza. Pensando oltre, è un utile strumento per consolidare contenuti, strutture presentate in un ordinario corso in presenza, senza dimenticare che l'utilizzo di una piattaforma, in questo caso youtube, va nella direzione di sostenere o ampliare le competenze digitali. Forse sta qui il rischio, ma anche la sfida che il materiale ci propone: che non tutti abbiano accesso a una piattaforma per mancanza di strumentazione o di competenze digitali».

Riflessioni conclusive

Se gli studenti dei CPIA sono, in qualche modo, "gli ultimi" del nostro sistema di istruzione, i migranti non alfabetizzati, privi di corsi istituzionali a loro dedicati[6], sono "gli ultimi degli ultimi".

In un periodo difficile come quello della didattica a distanza, foriero di polarizzazioni fra chi può e chi non può, un lavoro dedicato al supporto dei più deboli e alla rimozione degli ostacoli al diritto di apprendere[7] non può che essere salutato con favore e con gratitudine per chi ha deciso di impegnarvisi.

Prendendo ancora una volta a prestito le parole di Alessandro Borri: «Il lavoro di Anna, come di altri colleghi che si occupano di persone analfabete o scarsamente scolarizzate, è encomiabile e purtroppo ancora sotto traccia. Occorre una riflessione più generale sulla questione dell'analfabetismo e della poca attenzione che viene posta al tema, soprattutto nelle istituzioni deputate all'istruzione per adulti».

6. Ricordiamo che, ai termini del DPR 263/2012, Regolamento dei CPIA, i percorsi di alfabetizzazione dedicati agli adulti si limitano a un corso di 200 ore, comprendente i livelli A1 e A2 del QCER; il livello Pre A1, come quello B1, sono relegati a corsi di ampliamento dell'offerta formativa.

7. Costituzione della Repubblica italiana, art. 3, c. 2: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

1

prase

Promuovere le competenze per una cultura democratica a scuola

Il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* del Consiglio d'Europa

Il recente interesse sorto in merito all'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) è da attribuire al ruolo centrale che questo tema ha assunto in relazione alle sfide che caratterizzano il mondo contemporaneo (la convivenza nelle società multiculturali, i flussi migratori, la sostenibilità, soltanto per citarne alcune). Le competenze di cittadinanza sono considerate come uno degli strumenti più efficaci per affrontare tali sfide, preparando gli studenti alla partecipazione attiva e responsabile nella società, anche attraverso nuove forme di impegno sociale.

Con l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica (legge 92/2019) a partire dall'anno scolastico 2020/2021, l'ECC è tornata ad essere uno degli argomenti centrali del dibattito sulla scuola nel nostro Paese, segnando una tappa ulteriore dell'accidentato percorso che ha caratterizzato questo tema negli ultimi anni (dall'educazione ai principi fondamentali della convivenza civile all'esperienza di Cittadinanza e Costituzione).



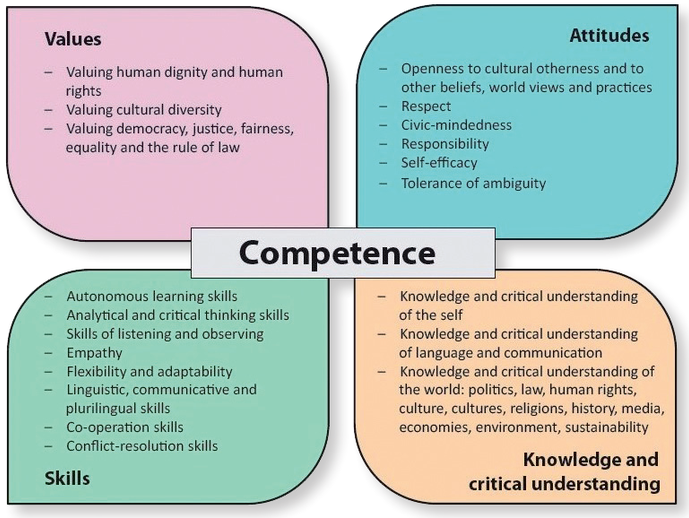
Il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC)[1], elaborato dal Consiglio d'Europa tra il 2016 e il 2018, fornisce un approccio sistematico all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione delle competenze per una cultura democratica, alla loro introduzione nei sistemi educativi e si rivela essere un utile strumento non solo per chi si occupa di politiche educative, ma anche per i dirigenti e gli insegnanti. La finalità ultima del RFCDC è preparare gli studenti a diventare cittadini democratici competenti, attraverso la promozione dei diritti umani e della democrazia, in linea con i valori chiave che guidano le azioni del Consiglio d'Europa in ambito educativo.

Il *framework* si sviluppa a partire dal concetto di "cultura della democrazia", in cui il termine "democrazia" viene considerato nella sua accezione più ampia, non più circoscritto solamente all'aspetto istituzionale ma composto anche dall'insieme dei valori, degli atteggiamenti e delle pratiche che garantiscono l'esistenza stessa delle società democratiche.

1. Reperibile al link https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

Il RFCDC è articolato in tre volumi: nel primo, "Contesto, concetti e modello", viene presentato il quadro concettuale; il secondo è dedicato ai "Descrittori delle competenze per una cultura democratica", il terzo, "Guida all'implementazione", presenta alcune indicazioni per la realizzazione di percorsi a scuola.

Il primo volume descrive nel dettaglio il background teorico concettuale del *framework* e si concentra su alcune parole chiave che rappresentano le fondamenta dell'intera pubblicazione (identità, cultura, dialogo interculturale) e sui concetti di "competenza" e di "cluster di competenze", centrali al *framework*. La competenza democratica e interculturale è definita come la capacità di mobilitare e di utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze per agire in modo appropriato ed efficace in situazioni reali. Nel RFCDC la competenza è intesa come un processo dinamico, globale e olistico che implica la selezione, l'organizzazione e l'applicazione di un insieme di risorse individuali (i *cluster* di competenze, appunto) in situazioni di educazione formale, non formale e informale. Il modello, basato sull'analisi di 101 quadri concettuali relativi alla competenza democratica e alla competenza interculturale, prevede 20 competenze divise in quattro aree: valori, atteggiamenti, attitudini e conoscenza e comprensione critica.



Il secondo volume presenta i descrittori per ognuna delle 20 competenze del modello, individuati e validati da scuole e insegnanti in 16 Paesi membri. I 447 descrittori inclusi nel volume hanno una duplice finalità: fungono da supporto per la valutazione dei livelli di padronanza (di base, intermedia, avanzata) in relazione a ciascuna competenza e possono essere utilizzati come riferimento per lo sviluppo di interventi educativi in contesti formali, non-formali e informali. I descrittori inclusi nel volume rappresentano degli strumenti che possono essere utilizzati e combinati in modalità differenti, a seconda del livello di padronanza e dei bisogni degli apprendenti e del contesto specifico entro cui si trovano ad agire.

Il terzo volume racchiude indicazioni operative sulle modalità con cui è possibile utilizzare il *framework* (le competenze e i descrittori) per promuovere lo sviluppo delle competenze democratiche in sei contesti educativi. Le aree trattate includono il curricolo, la didattica, la valutazione, la formazione degli insegnanti, l'approccio *whole-school* e come prevenire forme di radicalizzazione collegate all'estremismo e al terrorismo.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Il RFCDC rappresenta uno strumento innovativo e completo per la pianificazione di percorsi relativi all'educazione civica e alla cittadinanza perché analizza l'ECC nelle sue molteplici dimensioni e identifica linee guida concettuali e suggerimenti pratici che, lungi dal prefigurare la mera esecuzione di un modello unico, permettono di essere adattate a contesti diversi. L'elemento di forza del *framework* sta proprio nella sua flessibilità ed apertura, all'interno di un quadro teorico che fornisce indicazioni sugli elementi più rilevanti (e spesso problematici) dell'ECC: la sua concettualizzazione, la progettazione e la valutazione, la creazione di un ambiente democratico di apprendimento a scuola e in classe al fine di formare cittadini autonomi, consapevoli e capaci di partecipare attivamente nella società nel rispetto dei diritti umani e delle istituzioni democratiche.

Valeria Damiani
Università LUMSA-ROMA

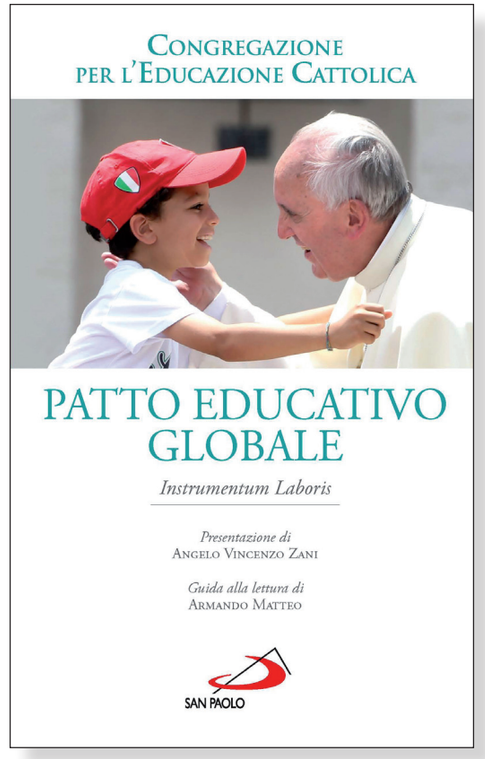
RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Dal “Patto educativo globale” all’enciclica “Fratelli tutti”

Alcune segnalazioni librarie per approfondire

La pandemia ha fatto rimandare l’evento in presenza, ma l’appuntamento atteso - tutto dedicato al “Global Compact on Education”- si è svolto lo stesso in rete. Preceduto da una dozzina di congressi internazionali promossi dalla Congregazione per l’Educazione cattolica, compreso il più recente “Insieme per guardare oltre” che, il 15 ottobre scorso, ha coinvolto il mondo accademico presso la Pontificia Università Lateranense. E, proprio durante questo incontro, è stato diffuso l’annunciato videomessaggio di Papa Francesco che monsignor Angelo Vincenzo Zani, segretario della Congregazione per l’Educazione cattolica, ha subito definito “Un rilancio ed una ripartenza”. Il testo del messaggio papale a ben vedere riprende infatti alcune linee già indicate in almeno due volumetti qui ricordati, che hanno preparato il terreno a questo invito alla riscoperta del potenziale straordinario dell’educazione. Un invito che, al contempo, si è palesato come appello stringente ed esigente a un impegno senza confini e a un’alleanza tra tutti i soggetti nel segno del primato della persona.

Il primo è il sussidio “*Patto Educativo Globale - Instrumentum Laboris*” curato dalla Congregazione per l’Educazione Cattolica e presentato dal suo Segretario, monsignor Zani, con una guida alla lettura del teologo don Armando Matteo (pp. 80, Edizioni San Paolo): pagine che, indicando il bisogno di cammini educativi per far maturare la solidarietà e l’accoglienza, sollecitano un protagonismo nuovo e allargato, nella consapevolezza che l’educazione è un patto globale, che coinvolge la sfera sociale, culturale, politica, religiosa, economica.



RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



Il secondo, un volume dal titolo "*Il patto educativo globale*" (pp. 432, Ed. Scholé), contiene invece, insieme a due scritti introduttivi sempre di monsignor Zani, gli interventi di papa Francesco su questa tematica: testi ricchi di spunti utili sia per orientare le istituzioni educative, sia per sviluppare quei principi attinti dalla visione cristiana che provocano le scienze pedagogiche e sociali al confronto con valori che dischiudono, nel contesto culturale odierno, orizzonti di un nuovo umanesimo.

Diversi gli aspetti affrontati: dal ruolo dei soggetti ai contenuti e ai linguaggi, sino al tema vero e proprio del patto educativo globale: da condividere per affidare all'educazione un compito trasversale e inclusivo di tutte le espressioni della vita personale, culturale e sociale. Nella certezza che se "gli ambiti educativi sono vari: la scuola, la famiglia, i mezzi di comunicazione, la catechesi, e altri", di certo "una buona educazione scolastica nell'infanzia pone semi che possono produrre effetti lungo tutta la vita". Per tutti gli educatori, nell'ottica del patto, infine, l'invito ad accogliere le sollecitazioni papali a svolgere la propria missione "in dialogo con la società". Ed è su tale premessa che il vescovo Zani traccia una cornice di principi in cui situare tale insegnamento, radicato nel solco del Concilio Vaticano II e dei predecessori di Francesco, ma pure segnato da intuizioni nelle quali rinvenire risposte alle prospettive suggerite dagli esperti dei processi socio-economici e culturali. Ma fermiamoci sul videomessaggio del papa cogliendone subito la destinazione universale e il desiderato coinvolgimento della più vasta platea di ruoli e professioni, nonché gli obiettivi operativi su cui lavorare, sorta di chiave ermeneutica della sua pedagogia. "Mettere al centro di ogni processo educativo formale e informale la persona, il suo valore, la sua dignità, per far emergere la sua propria specificità, la sua bellezza, la sua unicità…", "ascoltare la voce dei bambini, dei ragazzi e dei giovani a cui trasmettiamo valori e conoscenze, per costruire insieme un futuro di giustizia e di pace, una vita degna per ogni persona", "favorire la piena partecipazione delle bambine e delle ragazze all'istruzione", "vedere nella famiglia il primo e indispensabile soggetto educatore", "educare ed educarci all'accoglienza…". Sono alcuni dei punti di questo messaggio dove il pontefice non si è rivolto soltanto all'ambito scolastico, ma a quello educativo, convinto che prima di istruire, bisogna educare, che la scuola sì, è ambito importante come del resto "in favore di un'umanità capace di parlare la lingua della fraternità". In questa prospettiva "il valore delle nostre pratiche educative non sarà misurato semplicemente dal superamento di prove standardizzate, bensì dalla capacità di incidere sul cuore di una società e di dar vita a una nuova cultura", perché "educare è scommettere e dare al presente la speranza", così Papa Francesco che non a caso alla fraternità ha dedicato la sua enciclica "*Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale",* firmata ad Assisi il 3 ottobre scorso. Un'enciclica nella quale chiede a tutti di prendersi "cura della fragilità di ogni uomo, di ogni donna, di ogni bambino e di ogni anziano, con quell'atteggiamento solidale e attento, l'atteggiamento di prossimità del buon samaritano". E una solidarietà che, in "*Fratelli Tutti*" si delinea quale virtù morale e atteggiamento sociale richiesti in particolare a quanti hanno responsabilità educative e formative. Insomma, un altro scritto dove trova spazio innanzitutto la prospettiva dell'alleanza educativa proiettata a superare le frammentazioni, orientata alla ricostruzione di relazioni per un'umanità più fraterna, nonché all'affermazione di valori che vanno proposti e trasmessi fin dalla tenera età. Valori sui quali la Congregazione per l'Educazione Cattolica - riprendendo suggestioni papali datate e più recenti - lavora da tempo su quattro aree: "l'area della dignità dei diritti umani; l'area della pace e della cittadinanza; l'area dell'ecologia integrale e l'area della fraternità e dello sviluppo"; ciascuna con una sua università capofila punto di riferimento per reti di università non solo cattoliche, ma anche buddiste o musulmane per fare due esempi, che approfondiranno questo lavoro: "rispettivamente, l'Università di Notre Dame negli Usa; l'Università Lateranense; l'Università Javeriana di Bogotà; l'Università Cattolica del Sacro Cuore", mentre il coordinamento è affidato all'Università Lumsa. Indubbiamente alla base di questi nuovi modelli culturali devono esserci anche sguardi nuovi se ci si vuole davvero muovere in questa direzione: lo stesso sguardo con cui il Papa sta osservando il presente, non limitandosi a giudizi pesanti - come quando usa l'espressione "catastrofe educativa"- ma indicando le radici più profonde di una crisi che è "complessiva", "che non si può ridurre o limitare a un solo ambito o settore". Appunto, complessiva, e - aggiungiamo - complessa. La pandemia che ha fatto irruzione nella vita di uomini e donne in ogni parte del globo ha finito per farci riconoscere che ad essere in crisi è, probabilmente, anche il nostro correre dietro a tante illusioni, il nostro modo di intendere la realtà, la maniera in cui ci relazioniamo tra noi. Sì: "Nell'educazione abita il seme della speranza".

Marco Roncalli
Giornalista

Meditate che questo è stato

Recensione del numero monografico della rivista *La ricerca*, Loescher, Torino, 2019



La ricerca, seguendo la sua vocazione di rivista semestrale che ha come focus temi inerenti l'istruzione e l'educazione, dedica un interessante numero, il diciassettesimo, al dibattito sul fascismo tra passato e presente: «Meditate che questo è stato», intitola.

Il direttore di Lœscher, Sandro Invidia, nel suo editoriale «A scuola di democrazia», racconta come un argomento di questo tipo abbia suscitato nella riunione di redazione un acceso e interessante dibattito, da cui è riuscito a trarre tre conseguenze che possono essere utili per ciascuno di noi.

La prima: come tutto l'antifascismo di cui il Paese abbia bisogno sia stato scritto, nero su bianco, nella carta costituzionale. La seconda: che i valori fondamentali che guidano e orientano la Carta quali dignità, eguaglianza, giustizia e libertà, sono gli antidoti che consentiranno a una società come la nostra di non correre più il rischio di vedere involuzioni di questo tipo. La terza: che in un Paese in cui esista una scuola libera e democratica, nessun regime illiberale potrà mai far presa.

Ora, da questi presupposti, e all'interno di questo orizzonte, la rivista si snoda attraverso un interessante percorso diviso in *'Saperi'*, *'Dossier'* e *'Scuola'*, che conduce il lettore a esaminare alcune angolature del problema da punti di vista decisamente interessanti.

All'interno del settore *'Saperi'* ci sentiamo di segnalare il contributo di Corrado Bologna, che richiama l'urgenza di una «pedagogia della partecipazione, che risponda, attraverso la scuola, alla necessità di una solida educazione democratica».

Vi fu infatti, nella storia d'Italia, un momento drammatico in cui si «perse una bussola collettiva saldamente orientata verso i fondamenti dell'umanità e dell'umanesimo, cioè della de-

mocrazia come dispositivo che garantisce uguaglianza e libertà a uomini adulti, maturi, capaci di esprimere ciascuno la propria identità in equilibrio con gli altri, diventando tutti diversi nella consapevolezza di essere tutti parimenti uomini. E fu allora che avvenne l'irreparabile».

L'autore, riprendendo un articolo di Gobetti apparso su «Energie Nove» del 1919, riporta parole profetiche per allora e per oggi sottolineando come «è dalla scuola che deve sbocciare, dopo lenta e profonda maturazione, un'etica della responsabilità individuale e collettiva, un'antropologia della comunità, della condivisione, dello scambio e del dono. Ed è l'attuale crisi della scuola come focolare acceso di formazione democratica, che non consente più di affrontare con strumenti ampi ed efficaci la vasta crisi del nostro Paese e dell'Europa: la quale prima ancora di essere economica e politica è una crisi culturale. Non sarà grazie a "manovre" economiche che si uscirà dal guado: ma solo inventando la differenza, trovando il coraggio e la forza per "saltare oltre", per immaginare diversamente un futuro comune. Non basteranno le "riforme": occorre Utopia». In questa edificazione utopistica di un mondo diverso, un ruolo fondamentale è riservato alla letteratura. Seguendo Gobetti, infatti, l'autore vuol dar voce ai Classici, a quegli «autori-eroi culturali che fondano e guidano una civiltà offrendole alti modelli antropologici e civili, senza i quali un popolo non "vive", ma "sopravvive", ridotto alla pura biologia. *Prender parte alla vita*, superare l'indifferenza che cancella ogni identità, mentre la democrazia, essendo appunto compartecipazione, permette di avere un'identità dinamica, individuale e collettiva», perché, concludendo con Gramsci, ricorda che il grande nemico da combattere e sconfiggere è l'indifferenza.

La rivista prosegue con articoli di sicuro interesse che affrontano problemi apparentemente banali ma all'interno dei quali si annidano pericolose derive: dalla «Torta di Hitler o della banalizzazione del male», in cui l'autrice, Vanessa Roghi, analizza quelle che non possono essere semplicemente derubricate a «cose da ragazzi», all'inchiesta di Giovanni Baldini sui social network e i movimenti di estrema destra.

Nel settore *'Dossier'* Francesca Nicola affronta in maniera stimolante e competente quale sia «l'obbiettivo delle politiche della memoria promosse dalle istituzioni dell'Unione Europea. Un obbiettivo didattico non esente da problemi pedagogici e metodologici: cosa ricordare? E come farlo?» e si prosegue, nell'avvicendarsi degli articoli, analizzando anche aspetti di carattere squisitamente psicologici nel trattare l'olocausto, cercando di capire come sia possibile stimolare l'empatia dei ragazzi senza rischiare un controproducente accumulo di emozioni.

Indubbiamente attraente è lo studio di Carrier, Fuchs e Messinger che affrontano «L'educazione agli olocausti nei libri di testo», analizzando come viene presentato l'Olocausto nei manuali di storia del mondo. L'Istituto Georg Eckert, in collaborazione con l'UNESCO, ha confrontato ottantanove manuali in ventisei Paesi, di tutti i continenti, evidenziando come i libri di testo generalmente «decontestualizzano e ricontestualizzano l'Olocausto in termini estranei all'evento stesso o parziali, secondo un processo di appropriazione (nazionale) e di addomesticamento» presentandolo in taluni casi in modo vago e in termini decisamente parziali.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Nell'ultima parte della rivista dedicata all'approfondimento *'Scuola',* gli argomenti tornano a focalizzarsi sul «Dialogo necessario», grazie all'articolo di Daniele Aristarco, che cerca di comprendere «come si può e si deve ragionare insieme ai più giovani sul nostro passato e gettare basi solide e realmente condivise per costruire un futuro democratico» e sulla «Trappola delle buone intenzioni», con Laura Fontana che analizza «Che cosa resta della storia nell'insegnamento scolastico e nella trasmissione pubblica della Shoah in Italia? In altre parole, quando evochiamo la Shoah, di che cosa parliamo esattamente?». Fino a chiedersi «Antifascismo: Che cosa resta da fare alla scuola?», domandandosi se «La riforma Gentile ("La più fascista delle riforme", secondo Mussolini) è davvero lontana un secolo? La scuola italiana è davvero diventata inclusiva, democratica, partecipata? In che modo essa, anche attraverso gli insegnamenti di Cittadinanza e Costituzione e, dal 2020, di Educazione civica, può farsi palestra di valori antifascisti?».

Dall'analisi del periodico, quindi, emerge una rivista che merita sicuramente un'attenta lettura, in particolar modo per la capacità con cui è riuscita a mostrare tutta l'attualità di un pezzo di storia del nostro Paese, fornendoci argomenti e approfondimenti che sicuramente saranno in grado di tenere vivo l'interesse su un dibattito e un tema che ci riguarda ancora tutti, ricordando nuovamente l'ammonimento gramsciano: «L'indifferenza è il peso morto della storia».

Luca Odini
Università di Verona

Musicisti in cattedra sullo schermo cinematografico

Una breve rassegna con note pedagogico-didattiche

L'insegnante di musica che compare sullo schermo cinematografico è spesso, anche se non sempre, un musicista frustrato, insoddisfatto, demotivato, che non è riuscito a sfondare in campo artistico. Se all'inizio vive il suo lavoro come un peso del tutto indesiderato, risultato di circostanze avverse rispetto alle attese personali, accade poi che egli scopra come possa essere appassionante e appagante trasmettere le sue competenze e la sua passione in fatto di musica ad allievi, quasi sempre impegnativi, così da fargli riassaporare la gioia di poter mettere a frutto il suo talento, seppure in una prospettiva diversa da quella prefigurata. Nella realtà, e più in generale, a fronte di un numero sicuramente consistente di docenti che esercitano la loro professione essendovi approdati in modo convinto e del tutto scelto e voluto, c'è da credere che la rappresentazione sociale che ci proviene dallo schermo non sia completamente fuori luogo: sovente la professione di insegnante è vissuta come un mestiere di ripiego, e non sempre l'intima insoddisfazione che vi si accompagna si affievolisce per convertirsi poi in entusiasmo e impegno. Sullo schermo invece questa conversione, un po' inverosimilmente, si attua sempre e in ogni caso. D'altra parte è anche gradevole farsi coinvolgere qualche volta da narrazioni, filmiche in questo caso, che si risolvano positivamente, seppure in qualche caso indubbiamente con enfasi esagerate. Ciò che si propone con le annotazioni contenute in questo scritto, è di avvicinarsi ai prodotti cinematografici citati per usufruirne come insegnanti, da soli, per trarne qualche spunto utile per sé e per la propria opera in classe, e anche con gli allievi, per visioni condivise, da far seguire magari da interessanti discussioni e scambi di pareri. Ciascuno dei film di cui si specificherà il titolo[1] guida a riflettere su temi e nodi che sembrano rilevanti sul piano dell'attività didattica e delle intimamente connesse ricadute sul piano educativo. Di volta in volta ci permettiamo di offrire dunque una serie di spunti.



Una specificazione: non è detto che alcune riflessioni serie e rilevanti non possano scaturire da film che a prima vista si potrebbero ritenere del tutto 'leggeri' e per questo poco validi. Non sono solo i film più impegnati a risultare talvolta interessanti. È il caso del divertente *Sister Act 2 - Più svitata che mai* (Bill Duke, USA 1993) sequel del più fortunato *Sister Act - Una svitata in abito da suora* (Emile Ardolino, USA 1992). Nel film cita-

1. Si citano alcuni titoli di film, ove compaiono musicisti insegnanti, che per questioni di spazio non possono essere presi in considerazione nella trattazione: *Gli esclusi* (John Cassavetes, USA 1963, tit. orig. *A Child is Waiting*); *The Music Teacher* (Gérard Corbiau, Belgio 1988); *Nata per vincere* (Sean McNamara, USA 2004, tit. orig. *Raise Your Voice*); *Together With You* (Chen Kaige, Cina/Corea del Sud 2002); *La famiglia Bélier* (Éric Lartigau, Francia 2014, tit. orig. *La famille Bélier*); *L'ottava nota* (François Girard, USA 2014, tit. orig. *Boychoir*); *Il maestro di violino* (Sérgio Machado, Brasile 2015; tit. orig. *Tudo Que Aprendemos Juntos*); *Nelle tue mani* (Ludovic Bernard, Francia/Belgio 2018, tit. orig. *A bout des doigts*).

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

to, al di là della trama che, seppur gradevole come s'è detto, risulta un po' scontata e al limite del banale, l'aspetto più notevole è costituito dall'interesse che la 'maestra' di musica, la celebre suora finta, dimostra nei confronti dei suoi allievi rispetto ai loro sogni e alle loro aspettative e desideri di realizzazione, nonché dalla sua finezza clinica nel sapersi rapportare con loro, una finezza caratterizzata da una determinazione a tratti severa, e da una tenacia che non lascia spazio alla tentazione della rinuncia. Se da un lato la protagonista del film si dimostra verso i suoi allievi volitiva e per nulla disposta a demordere dai suoi progetti, d'altro canto si propone quale adulta capace anche di comprensione empatica e di ascolto. La finta suora insegnante di musica, che in realtà è un'abile cantante, non scende a facili patti e sfodera le sue armi, mettendo a frutto le sue competenze, dimostrandosi animata da una forte carica di reciprocità e intenzionalità, nonché capace di mediare presso i suoi allievi significati e volizioni in loro latenti. I ragazzi non amano l'adulto che lascia perdere, magari che indulge troppo, al limite di un pericoloso buonismo incapace di trainare soggetti non ancora pronti ad affrontare da soli gli ostacoli della vita, o quelli che tendono a sfuggire agli impegni. Al contrario essi, magari dimostrando fastidio e contrarietà, alla fin fine si compiacciono di adulti che si incaponiscono e che pretendono la loro adesione. Questo atteggiamento viene verosimilmente interpretato come un segnale di interesse reale nei loro confronti. A tale proposito c'è un passaggio assai interessante nel film *La musica del cuore* (Wess Craven, USA 1999). La protagonista, un'efficace Meryl Streep, musicista in cerca di lavoro che si trova ad essere insegnante di violino a tempo determinato in una scuola situata ad East Harlem, quartiere non tranquillo di New York, viene redarguita dalla sua dirigente per via di alcune lamentele da parte dei genitori degli allievi. La professoressa Roberta Guaspari, così si chiama nel film, sarebbe troppo severa ed esigente con i suoi ragazzi. Invitata a cambiare atteggiamento, l'insegnante di violino, forse anche per via della sua posizione precaria, muta il suo comportamento in aula, dimostrandosi più accondiscendente e disposta a sorvolare sulle prestazioni poco lusinghiere dei suoi allievi. Questi ultimi le fanno notare immediatamente che la trovano cambiata, 'strana'. Anzi, le dicono che la preferivano prima, quando non perdeva occasione per far notare loro errori o imperfezioni nell'esecuzione dei brani musicali. Insomma, ella piaceva a loro di più quando era 'come prima', ovvero rigorosa e severa. Sicché l'insegnante di musica fa marcia indietro e, manifestando il suo accordo con quanto aveva detto uno dei ragazzi, proclama la verità, ovvero che l'ultima esecuzione era stata un'autentica schifezza. E i ragazzi non sembrano minimamente offesi né particolarmente turbati. Le considerazioni che si possono trarre dalla visione della sequenza vanno in almeno due direzioni:



la prima è che i ragazzi non amano l'inautenticità: nel film essi fiutano immediatamente che il comportamento della loro insegnante è forzato, ovvero che lei non è più se stessa e che sta recitando una parte di cui non è convinta. In seconda battuta appare evidente come i giovani allievi non abbiano timore di sentirsi criticati quando non eseguono bene il loro compito, ovvero di essere orientati. Roberta Guaspari non ha niente di personale contro di loro, ma circa le loro prestazioni ella si pronuncia e giudica, pretendendo che essi si impegnino e migliorino, e questo viene avvertito dai piccoli apprendisti come un'opportunità per capire dove sbagliano e dove e come possono lavorare per crescere. L'atteggiamento eccessivamente indulgente rischia di venir interpretato appunto come inautentico. L'insegnante che tiene a qualcuno, pretende, e tiene così in valore l'impegno. L'indulgenza, soprattutto se reiterata, è un messaggio di disvalore, che non promuove la crescita, bensì alimenta la tentazione della rinuncia, favorendo l'aumento di una sostanziale disistima di se stessi e delle proprie capacità di riuscita o perlomeno di miglioramento. Si sa in effetti quanto deleterio possa essere l'atteggiamento di molti adulti quando essi vogliano proteggere sempre e ad ogni costo i loro figli dalle asperità, del tutto educative, del lavoro scolastico. Ovviamente quando queste ultime non siano costituite da vere e proprie vessazioni. Quest'ultimo è il caso dell'emozionante, ma inquietante *Whiplash* (Damien Chazelle, Gran Bretagna 2014), che mostra il rapporto tra un musicista insegnante di batteria e un suo allievo, in verità più che adolescente. Si tratta di un rapporto che si sviluppa su dimensioni che sul piano educativo costituiscono motivo di riflessioni critiche plurime e attente. L'insegnante musicista appare animato da una volontà di potenza per molti aspetti incontrollata, che ha le sue radici, si scopre durante la visione del film, in un suo personale problema: quello di non essere riuscito a diventare un artista numero uno. Sicché egli proietta sui suoi allievi tale frustrazione e per ottenere da loro il risultato che non è personalmente riuscito a raggiungere, non risparmia offese e umiliazioni, adottando un atteggiamento fuori di ogni misura e oltre ogni limite. Le dinamiche che il suo comportamento innesca portano a un clima in cui l'antagonismo fra insegnante e allievi, ma anche, ciò che è più triste, fra allievi stessi, diventa via via più violento. Sulla scena intervengono, a causa di tutto ciò, anche un suicidio, una rinuncia all'amore e una feroce delazione, che ha il sapore della vendetta. L'aspetto che lascia un gusto assai amaro in bocca, e nel cuore, è che al termine della vicenda il giovane allievo ottiene il risultato da lui stesso e dal suo spietato insegnante atteso: ma a quale prezzo? Vi sono interessanti ricerche, in ambito internazionale, soprattutto in Francia, che studiano, e



attestano, la presenza di una certa dose di sadismo in taluni docenti, ed è il caso del protagonista di questa vicenda. A parte le esagerazioni, che però risultano verosimili, il film *Whiplash* veicola tuttavia qualche buona idea, per esempio quella che le vette nella riuscita di sé si ottengono a fronte di un impegno costante, tenace, si potrebbe dire anche caparbio. Il successo costa fatica, addirittura può costare sangue. Naturalmente occorre però rimanere, almeno con i soggetti in educazione più giovani, nei limiti di un clima di attese e pretese ragionevoli, non venate di quella sottile crudeltà malata, perversa, che sembra animare il maestro di batteria del film in questione. Il tema del sadismo, della perversione, che si differenziano dalla cattiveria, e quello della vessazione nelle relazioni educative, nonché più specificamente, ma anche più comprensivamente per la pluralità delle sue forme, del maltrattamento a scuola da parte degli insegnanti, sono argomenti delicati e spesso sottovalutati, addirittura qualche volta misconosciuti e quindi non affrontati, seppur tristemente presenti nelle relazioni insegnative. L'altra faccia, luminosa, della medaglia, è quella in cui splende la luce del divertimento, ovvero di quel coefficiente di ludicità capace di favorire, nei giovani, ma anche negli adulti, il cambiamento e l'apprendimento. La gioia dell'imparare e nell'imparare è un motivo che viene ben valorizzato nel film *Goodbye Mr. Holland* (Stephen Herek, USA 1995). Anche in questo caso il docente è un musicista frustrato a motivo delle sue attese disilluse, ma egli trova nel rapporto con i suoi allievi validi appigli vitali, che lo rincuorano e ridanno senso ai suoi giorni, aiutandolo anche a convivere con un grave dispiacere familiare. Abbandonato il sogno di comporre una sinfonia memorabile, il professor Holland realizza una didattica via via più consona alle esigenze dei suoi disastrosi allievi. Da un lavoro frontale rigido, passa a modalità didattiche più dialogiche, e maggiormente pensate, certamente più curvate, nel senso positivo della parola, verso i suoi ragazzi e ragazze. Egli capisce che forse può essere più utile, piuttosto che un insegnamento che punti solo sulle nozioni e sulle tecniche di impiego dei diversi strumenti musicali, un'azione insegnativa che sorregga gli allievi più da vicino, anche emotivamente, lasciando spazio, là dove possibile, a momenti di insegnamento individualizzato, o meglio ancora, personalizzato. Holland si prende cura soprattutto degli allievi in difficoltà, e attua una didattica differenziata, creando situazioni di insegnamento/apprendimento a tu per tu con alcuni ragazzi, situazioni quasi intime, di prossimità molto ravvicinata. Ma ciò che egli cura in modo particolare, riallacciandoci all'incipit del discorso su questo film, è la dimensione del divertimento. 'Voglio che vi rilassiate… che vi divertiate… Siete pronti? Coraggio!' sono le sue parole di conforto ai suoi allievi intimoriti di sbagliare. Holland adotta poi modalità mediatrici che consentono, in particolare a un'allieva, di trasformare le sue motivazioni rendendole da estrinseche a motivazioni del tutto personali. Con lei il professore lavora sul suo sentire profondo, impiegando anche un linguaggio



RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

figurato che alleggerisce il peso della tecnica nell'esecuzione musicale, e apre l'orizzonte alla dimensione della poesia, e della bellezza. Similmente il maestro di violino Simon Daud, protagonista del pregevole film *La mélodie* (Rachid Hami, Francia 2017), invita i suoi indisciplinati allievi a 'suonare la tempesta', ottenendo da loro una partecipazione e un impegno creativo del tutto inediti. Si evidenzia la forza straniante, lontana dai toni insegnativi troppo scolastici, ma per questo efficace, nei confronti dei giovani soggetti in educazione, di inviti sorprendenti, inattesi. L'effetto sorpresa nell'azione didattica è sovente di grande efficacia, e va di pari passo con la capacità inventiva di chi insegna. In quest'ultimo film, accanto al quale si vuole ricordare anche il poetico e altrettanto bello, denso ed interessante *Les choristes - I ragazzi del coro* (Christophe Barratier, Francia/Svizzera 2004), i temi evocati rilevanti sono molteplici: anche in questo caso l'autenticità da parte dell'insegnante, ma anche la sua fedeltà nell'adesione empatica verso i suoi allievi, tenendo egli conto dei loro vissuti, la capacità di rassicurazione nell'azione di coaching, la maestria nel proporre la sua disciplina come terreno di confronto e occasione di dialogo, un dialogo realizzato sovente senza parole, ricco anche di silenzi e di attese. Il maestro Simon Daud gioca nella sua azione didattica due carte vincenti: impegna i suoi ragazzi facendo provare loro il peso, ma anche il gusto, della fatica prolungata, e attiva in loro la zona di sviluppo prossimale, chiedendo via via il raggiungimento di livelli di prestazione gradualmente più elevati, sebbene sempre alla loro portata.



In conclusione, si è voluto offrire al lettore una serie di annotazioni su film che possono risultare sia piacevoli alla visione, sia utili per trarne ispirazioni diverse: il pensiero, gli atteggiamenti, i comportamenti, le trovate, le strategie, ma anche gli stratagemmi, nonché gli errori e le esondazioni, talvolta pericolose, di cui si fanno protagonisti di volta in volta i musicisti/insegnanti di celluloide delle pellicole citate, si possono costituire quali motivi interessanti di riflessione sul piano didattico e più comprensivamente educativo.



Alberto Agosti
Già Università di Verona

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Comitato di referee anno 2020

Alberto Agosti	già Università di Verona
Gabriella Agrusti	Università di Roma LUMSA
Giovanni Bonaiuti	Università di Cagliari
Paolo Calidoni	Università di Parma
Mario Castoldi	Università di Torino
Valeria Damiani	Università di Roma LUMSA
Ettore Felisatti	Università di Padova
Stefania Ferrari	Università del Piemonte Orientale
Luca Ghirotto	Università di Verona
Angelo Lascioli	Università di Verona
Stefania Manca	Istituto per le Tecnologie Didattiche di Genova
Giuseppina Messetti	Università di Verona
Giorgio Mion	Università di Verona
Luigina Mortari	Università di Verona
Elena Nuzzo	Università Roma Tre
Luca Odini	Università di Verona
Luisa Pandolfi	Università di Sassari
Caterina Pesce	Università di Roma “Foro Italico”
Manuela Repetto	Università di Torino
Emilia Restiglian	Università di Padova
Daniela Robasto	Università di Torino
Rossana Adele Rossi	Università della Calabria
Donatella Savio	Università di Pavia
Paolo Sorzio	Università di Trieste
Maura Striano	Università di Napoli Federico II
Barbara Tomba	Università di Verona
Pierpaolo Triani	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Marco Ubbiali	Università di Verona
Federica Valbusa	Università di Verona

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Pubblicazioni di IPRASE anno 2020



Azione #26. Gli animatori digitali trentini tra innovazione e formazione

Elisabetta Nanni, Cristiana Bianchi (cur.)

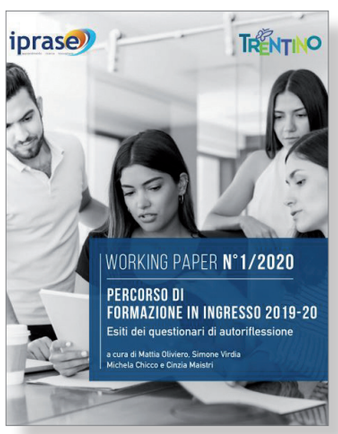
Il volume, attraverso la documentazione e le testimonianze del percorso formativo dedicato agli Animatori Digitali trentini, intende illustrare il profilo di competenza della nuova figura di sistema inserendolo nel contesto dei Framework europei (DigCompEdu e DigCompOrg). Numerose e significative sono state le pratiche di sistema condivise e creative di cui si porta evidenza nella pubblicazione.

Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca

Michele Ruele, Elvira Zuin (cur.)

Nel 2016 IPRASE, con la collaborazione di FBK, ha avviato una ricerca su un corpus di tremila compiti scritti all'Esame di Stato del secondo ciclo, dal 2001 al 2006. Il corpus è stato indagato con uno strumento informatico dedicato, che ha consentito un'analisi basata sull'identificazione di 28 tratti linguistici desunti dagli studi sull'italiano contemporaneo.
Il volume offre una sintesi curata da Carla Marello, i presupposti teorici e gli sviluppi pratici della ricerca, la descrizione dello strumento informatico e alcune anticipazioni sui tratti linguistici.





Percorso di formazione in ingresso 2019-20. Esiti dei questionari di autoriflessione

Mattia Oliviero, Simone Virdia, Michela Chicco, Cinzia Maistri (cur.)

Il report elabora le principali informazioni raccolte attraverso il Questionario di autoriflessione proposto nell'ambito del percorso di Formazione in ingresso dell'a.s. 2019-2020 e rappresenta un utile strumento per favorire spunti di riflessione sulla professionalità docente.



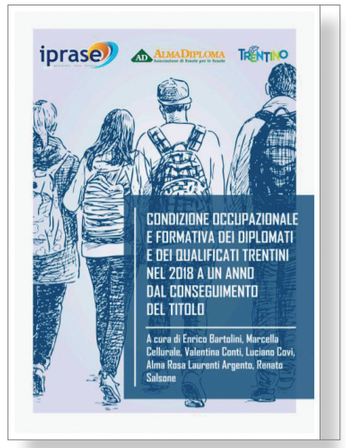
Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno di ricerca # 1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico

Michele Ruele (cur.)

Come cambia la scrittura a scuola è una sfida di ricerca che IPRASE ha voluto affrontare nella consapevolezza che il suo duplice punto di vista - studi linguistici e didattica - sia la chiave di volta per contribuire a comprendere diversi fenomeni della scuola e della cultura in generale. Il volume è il secondo di una terna di pubblicazioni che rendono conto dei risultati di tale ricerca e si focalizza sui tratti linguistici che si riferiscono a sintassi, testualità, punteggiatura e lessico.

Condizione occupazionale e formativa dei diplomati del 2018 della Provincia autonoma di Trento intervistati a un anno dal conseguimento del titolo

Enrico Bartolini, Marcella Cellurale, Valentina Conti, Luciano Covi, Alma Rosa Laurenti Argento, Renato Salsone (cur.)



Il volume presenta gli esiti di un lavoro di ricerca promosso da IPRASE e realizzato con l'Associazione di Scuole AlmaDiploma, in collaborazione con il Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. La ricerca rientra in un più ampio progetto promosso a partire già dall'anno scolastico 2016-2017 quale azione di sistema condotta con il Dipartimento Istruzione e Cultura. Nel volume sono presentati i risultati dell'indagine sulla condizione occupazionale e formativa a distanza di un anno, sia dei diplomati sia dei qualificati trentini del 2018.



Profilo dei diplomati e qualificati in provincia di Trento nel 2019

Enrico Bartolini, Marcella Cellurale, Valentina Conti, Luciano Covi, Alma Rosa Laurenti Argento, Renato Salsone (cur.)

Il volume presenta gli esiti della ricerca promossa da IPRASE e realizzata con l'Associazione di Scuole AlmaDiploma, in collaborazione con il Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. La ricerca rientra nel più ampio progetto AlmaDiploma e AlmaOrièntati, promosso a partire già dall'anno scolastico 2016-2017 quale azione di sistema condotta con il Dipartimento Istruzione e Cultura. Il volume offre una finestra sull'esperienza scolastica ed extra-scolastica degli studenti trentini, la valutazione che ne danno e le loro prospettive future, quali risultano dai questionari compilati alla vigilia del conseguimento del titolo di studio.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



Generazione Z - Un'indagine sui giovani trentini. La partecipazione. Report di ricerca 2019-2020

Sara Alfieri, Elena Marta, Luciano Covi, Alma Rosa Laurenti Argento (cur.)

Il volume presenta gli esiti della quarta indagine sull'adolescenza, svolta all'interno del progetto di ricerca sulla cosiddetta "Generazione Z", che comprende i ragazzi nati nei primi anni 2000. Il progetto è stato avviato da IPRASE già dal 2016 e realizzato in collaborazione con l'Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori. Il Report di ricerca 2019-2020 ha quale tema centrale la partecipazione sociale in adolescenza.

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Formazione online di IPRASE anno 2020

Con l'insorgere dell'emergenza sanitaria anche l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa ha dovuto ripensare se stesso e trovare repentinamente nuove modalità per sostenere la scuola trentina. È nato così il "*Piano straordinario di formazione del personale scolastico",* approvato dalla Giunta provinciale con deliberazione n. 755 del 5 giugno u.s., con il duplice obiettivo di fortificare con ulteriori "iniezioni di competenze" le abilità degli operatori scolastici, già di per sé numerose e complesse, e accompagnare il personale della scuola in un percorso di riflessione sulle esperienze personali e collegiali vissute, per riuscire a trasformarle in scelte professionali condivise e per far sì che la formazione di ognuno possa avere una ricaduta positiva sulla scuola di tutti e del futuro.

Di seguito le iniziative di formazione online realizzate da IPRASE all'interno del Piano straordinario, suddivise nei 4 assi di cui esso si compone.

1 Asse 1: RIPARTIRE DOPO L'ISOLAMENTO: PREVENZIONE, SALUTE E BENESSERE

- **Ripartire dopo l'isolamento. Ambito epidemiologico** (webinar e FAD asincrona)
- **Ripartire dopo l'isolamento. Ambito psicologico, socio-affettivo** (webinar e FAD asincrona)
- **Il benessere del bambino e dell'adulto** (webinar)
- **Relazione e comunicazione con le famiglie** (webinar)
- **Ripartenza dei nidi di infanzia pubblici. Linee di indirizzo per la tutela della salute e della sicurezza e prospettiva del medico igienista** (FAD asincrona)
- **Ripartenza delle scuole dell'infanzia. Linee di indirizzo per la tutela della salute e della sicurezza** (FAD asincrona)
- **Ripartenza delle scuole dell'infanzia. La prospettiva del medico igienista** (FAD asincrona)
- **Ripartenza dei nidi di infanzia pubblici a.s. 2020-21** (FAD asincrona)
- **Ripartenza delle scuole dell'infanzia a.s. 2020-21** (FAD asincrona)
- **Misure per la prevenzione e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19** (FAD asincrona)
- **Siamo tornati in classe! Prevedere, osservare e gestire le emozioni al rientro a scuola** (webinar)
- **Cyberbullismo e privacy al tempo del coronavirus** (webinar)

2 Asse 2: LA SCUOLA DENTRO E FUORI LE MURA

- La scuola fuori dalle mura - Indicazioni operative per la gestione della didattica e della collegialità in cloud nel tempo del coronavirus (ciclo di webinar)
- Gli strumenti per la scuola digitale (ciclo di webinar)
- A scuola con l'IPAD (ciclo di webinar)
- La didattica a distanza nel primo e secondo ciclo con "La scuola fuori dalle mura" (ciclo di webinar)
- Gli strumenti per gestire la didattica a distanza: tra metodiche, tecnologie ed esperienze (ciclo di webinar)
- Ri-pensare nuovi equilibri. Primi spunti pedagogici nel nuovo scenario educativo e scolastico per i nidi e le scuole dell'infanzia (webinar e FAD asincrona)
- Organizzare gli spazi con una visione di innovazione a lungo termine (webinar)
- Le alleanze educative con le comunità locali (webinar e FAD asincrona)
- Formazione e lavoro nella prospettiva del Work Based Learning (webinar e FAD asincrona)
- L'Outdoor Education come strumento e metodo didattico (ciclo di webinar)
- A scuola di autonomia. Piste di lavoro per insegnanti (webinar)
- Gestione e valutazione dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (webinar)
- Come cambia l'Esame di Stato nella scuola secondaria di secondo grado (webinar)
- Didattica innovativa e spazi di apprendimento (FAD asincrona)
- Integrare la progettazione 2020-2021: PIA e PAI (FAD asincrona)
- Gestire la classe personalizzando l'insegnamento. Strumenti e metodi per l'apprendimento differenziato (webinar)
- Organizzare e gestire Piani di Apprendimento Individualizzati efficaci (webinar)
- Valutazione nella didattica digitale integrata con INVALSI (webinar)
- Ripensare il modello organizzativo della Scuola (FAD asincrona)
- Il piano scolastico per la didattica digitale integrata (FAD asincrona)

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

3 Asse 3: LA DIDATTICA A DISTANZA

- Docenti digitali (a distanza) con WeSchool per la scuola primaria e secondaria (FAD asincrona)
- Progettare Unità di Apprendimento in modalità blended (FAD asincrona)
- La verifica degli apprendimenti e la valutazione nella didattica a distanza (ciclo di webinar)
- Potenziare il curricolo d'Istituto come cornice progettuale (FAD asincrona)
- La valutazione tra didattica a distanza e didattica integrata (webinar)
- Consolidare la valutazione per l'apprendimento (FAD asincrona)
- Riprogettazione didattica con il metodo delle tre letture (FAD asincrona)
- Modelli e percorsi per una didattica efficace in epoca di Covid-19 (ciclo di webinar)
- A supporto della didattica digitale integrata (ciclo di webinar)
- Presentazioni efficaci per la didattica digitale integrata. Realizzare materiali e strutturare la comunicazione (webinar)
- Incontrarsi per ricominciare (webinar)
- Parole per ri-cominciare (ciclo di webinar)
- La didattica online e l'IRC: tra didattica a distanza e didattica digitale integrata (webinar)
- Insegnare l'italiano nella scuola d'oggi (ciclo di webinar)
- Però lasciateci il tempo di pensare... (webinar)
- Ripartire con la matematica (webinar e FAD asincrona)
- Meine Klasse erfolgreich managen (unter Berücksichtigung von DLL1) (webinar)
- How to improve Phonetics and Pronunciation Skills when taking distance teaching and learning approach (webinar)
- BYOD: Einfach und effektiv mobile Endgeräte einsetzen (webinar)
- Dimmi cosa vuoi fare e ti dirò quale tool usare (webinar)
- Assessment and Evaluation of English Language Learning in Distance Teaching (webinar)
- Interazione in presenza e interazione in DaD (webinar)
- Synchron online (inter)aktiv unterwegs (webinar)
- Aktuelle (Soft)Clil-Inhalte in der (online) Unterrichtspraxis (webinar)
- Blended Learning per una didattica centrata sullo studente (webinar)
- La stagione delle scienze: la didattica laboratoriale anche a distanza in ogni grado scolastico (ciclo di webinar)

4 Asse 4: LA SCUOLA INCLUSIVA

- **Didattica inclusiva, didattica a distanza, didattica per competenze. Tre costrutti distinti o tre piste facilitanti?** (webinar e FAD asincrona)
- **L'insegnante come facilitatore dell'apprendimento a distanza** (webinar e FAD asincrona)
- **Didattica a distanza: il caso dei DSA** (webinar e FAD asincrona)
- **L'inclusione non si ferma: ricalibrare il PEI per rispondere ai bisogni dello studente in contesti diversi** (webinar e FAD asincrona)
- **Osservare e individuare i Bisogni Educativi Speciali: per partire bene e andare lontano** (webinar e FAD asincrona)
- **L'accompagnamento esperto dei consigli di classe che lavorano con studenti con disturbi dello spettro autistico. Cosa abbiamo imparato nel corso dell'emergenza sanitaria e come farne tesoro per ripartire al meglio** (FAD asincrona)
- **Ripartire con il piede giusto: comprendere e prevenire i comportamenti disadattavi** (webinar e FAD asincrona)
- **Ripartire con le famiglie mantenendo il contatto e la collaborazione** (webinar e FAD asincrona)
- **Ritrovarsi come? Il ruolo dell'insegnante nella strutturazione del piccolo gruppo** (webinar e FAD asincrona)
- **L'educazione ai tempi del virus. Un primo tentativo di riflessioni su relazioni e comunicazione** (FAD asincrona)
- **Dalla DaD, oltre la DaD. Riflessioni su neuroscienze dell'educazione e proposte di applicazione nella pratica didattica** (FAD asincrona)
- **Didattica della matematica inclusiva dai primi anni della scuola primaria (anche per la fase, non priva di incognite, della ripartenza)** (FAD asincrona)
- **Didattica della matematica inclusiva: spunti e proposte da un progetto in corso per la scuola secondaria di primo grado (attuabili anche in una didattica a distanza o in forma blended)** (FAD asincrona)
- **Percorsi e strumenti inclusivi per costruire i significati in algebra nella scuola secondaria di secondo grado (sia in presenza che a distanza)** (FAD asincrona)
- **La rilevazione precoce e standardizzata dei livelli di apprendimento e la lettura dei risultati delle prove alla luce del particolare periodo trascorso** (ciclo di webinar)
- **I disturbi dello spettro autistico (nella scuola in presenza e a distanza)** (webinar)
- **La Comunicazione Aumentativa Alternativa nei Disturbi dello Spettro Autistico (anche nel lavoro a distanza)** (webinar)
- **L'inclusione attraverso la narrazione (in presenza e a distanza)** (webinar)
- **Educazione degli adulti e didattica digitale integrata** (ciclo di webinar)
- **Percorso di coaching (con introduzione al mentoring) per insegnanti dei centri EdA e corsi serali** (ciclo di webinar)

Progetto grafico e impaginzione; SDG comunicazione S.r.l. - Trento
Finito di stampare nel dicembre 2020



www.iprase.it