



RicercAzione

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

APPROFONDIMENTO
RICERCA
INNOVAZIONE

Volume 13
numero

2

DICEMBRE
2021
RIVISTA
SEMESTRALE



prase

numero

2

Vol. 13

RIVISTA SEMESTRALE

RicercAzione

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

Dicembre 2021

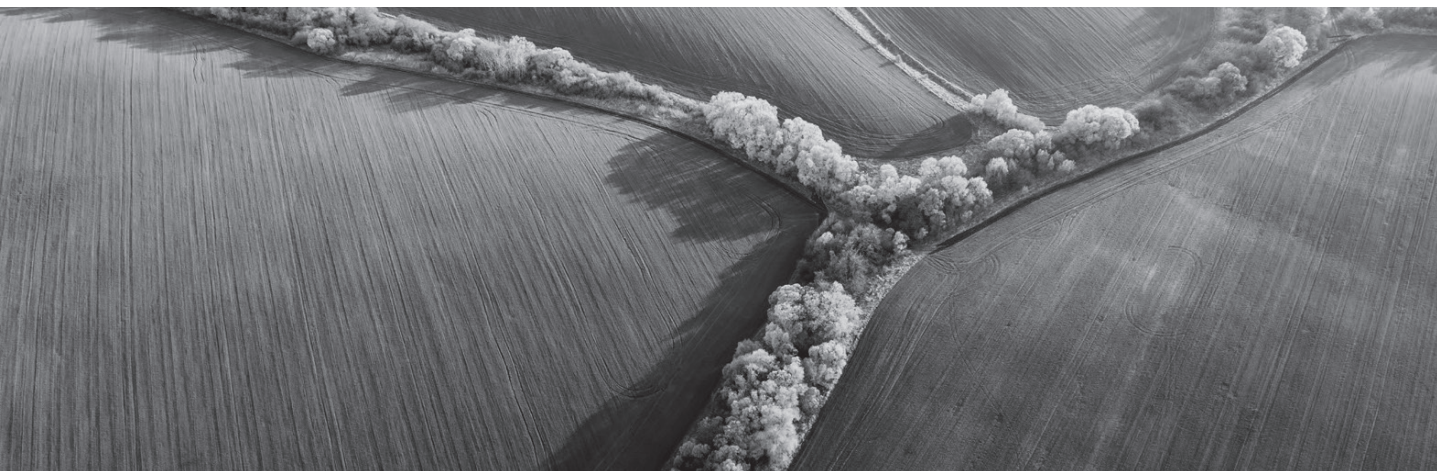
EDITORS

Claudio Girelli

Maria Arici

ASSISTANT EDITOR

Alessia Bevilacqua



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, Luca Ghirotto, Alma Rosa Laurenti Argento, Anita Erspamer, Cinzia Maistri, Bruno Mellarini, Mattia Oliviero, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Marco Ubbiali, Federica Valbusa, Simone Virdia

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 Minotaurò, Milano
Angelo Laschioli - 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 Trincherò - 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 *RicercaAzione*.

IPRASE

Comitato Tecnico-Scientifico

Renato Troncon (Presidente)

Roberto Ceccato

Viviana Sbardella

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 amendments 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 *RicercaAzione*.

IPRASE

Scientific Technical Board

Renato Troncon (President)

Roberto Ceccato

Viviana Sbardella

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

10 EDITORIALE / EDITORIAL

- 10** Claudio Girelli e Maria Arici
Fare la differenza reimmaginando la scuola, ogni giorno
19 Reimagining schools to make a difference, every day

27 RICERCHE / RESEARCH

- 29** Roberto Ricci
Gli apprendimenti ai tempi della pandemia
Learning in the era of the pandemic
- 57** Andrea Gavosto, Barbara Romano
Scuola media: alla ricerca di una nuova missione
Middle schools: in search of a new mission
- 75** Gabriella Agrusti, Martin Dodman
Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi
Evaluating the impact of "Ricerca-Formazione" on teachers' professional development. Methodological issues and operational models
- 85** Maja Antonietti, Anna Bondioli, Roberta Cardarello, Donatella Savio
Ricerca-Formazione nello 0-6: prima analisi di due esperienze
Teacher professional development research in ECEC 0-6: initial analysis of two experiences
- 95** Davide Capperucci, Ilaria Salvadori, Michela Schenetti
Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze
Evaluating the impact of two teacher professional development research programmes involving primary school teachers. An analysis of the projects
- 103** Andrea Ciani, Elisa Guasconi, Cristiano Corsini
Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di *formative assessment* in una scuola secondaria di primo grado
The spin-offs of teacher professional development research on formative assessment practices in a middle school
-

- 117** **Gabriella Agrusti, Valeria Damiani, Donatella Cesareni**
La parola agli insegnanti. Delineare l'impatto dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado

Over to the teachers. Investigating the impact of teacher professional development at high school level

- 129** **Massimiliano Badino, Alessia Ruele**
Il progetto *Le sfide per l'autonomia*: la ricerca educativa nella formazione dei futuri insegnanti

The *Challenges for autonomy project*: educational research in pre-service teacher training

- 145** **Patrizia Cordin, Maria Vender, Simone Virdia**
Indici di bilinguismo e abilità di scrittura e lettura in italiano. Un'indagine nelle scuole primarie trentine

Bilingualism indexes and Italian reading and writing skills. An investigation in Trentino's primary schools

- 169** **Valentina Biino**
CoordinataMente: il gioco coordinativo e cognitivo in bambini di età scolare

Mindful coordination: coordinated and cognitive play in school age children

- 189** **Zoran Lapov**
La relazionalità educativa in Tagore tra presenze e distanze del presente pedagogico

Tagore's educational relationality: presence and distance in present-day pedagogy

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

- 211** **UNESCO**
Reimmaginare insieme il nostro futuro. Un nuovo contratto sociale per l'educazione

- 215** **Chiara Ombretta Cecchinato, Susanna Zago**
Cambiare passo nella didattica si può. "Disegnare il Futuro": un nuovo modello nella scuola di base

- 221** **Adele La Rana**
Stimolare la curiosità scientifica nei bambini. Le iniziative di INFN Kids

-
- 225** **Alessandro Borri, Giovanna Masiero, Maria Arici**
Promuovere il successo scolastico e formativo La personalizzazione dei percorsi degli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di secondo grado e nella formazione professionale
- 229** **Michele Sartori**
Cyber Relationship. Un servizio pubblico di educazione digitale per insegnanti, adolescenti e genitori
- 231** **Ottavio Fattorini**
DADA... eravamo rimasti? Il seminario *on line* della Rete dell' "eppur si muove"
- 235** **Maria Arici**
Autismi e inclusione scolastica in presenza e a distanza. Un convegno per riflettere su 10 anni di accompagnamento esperto dei consigli di classe trentini

243 **RECENSIONI / REVIEWS**

- 245** **Alessia Bevilacqua**
Coniugare riflessione filosofica ed evidenze empiriche per accompagnare i docenti
 Recensione del testo di Luigina Mortari e Marco Ubbiali (a cura di), *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*, Pearson, Milano-Torino, 2021
- 247** **Piero Benvenuti**
La Terra è la nostra casa. Teniamocela stretta
 Recensione del testo di Luca Fioroni, *Happy planet. Guida ai grandi temi dell'ambiente*, Città Nuova, Roma, 2021
- 249** **Chiara Smadelli**
Creare lettori e scrittori "per la vita"
 Recensione del testo di Jenny Poletti Riz, *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Trento, 2017
- 251** **Elisabetta Cipriani**
Formare cittadini della cultura scritta
 Recensione del testo di Lilia Andrea Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma, 2019
-

253 Donatella Savio
In ricordo di Egle Becchi

255 Claudio Girelli
Formare cittadini della cultura scritta

LifeComp: una proposta per le competenze personali, sociali e dell'imparare ad imparare

259 Alberto Agosti
Volli, sempre volli, fortissimamente volli: la tenacia e la fedeltà nell'azione educativa

Recensione del film *Le mele di Adam* (Anders Thomas Jensen, Danimarca 2005)

EDITORIALE

Fare la differenza reimmaginando la scuola, ogni giorno

Ritornare alla scuola in presenza è stato l'imperativo di questo inizio di anno scolastico. Nonostante i vaccini per gli adulti e, da dicembre, anche per i più piccoli, le classi hanno vissuto e, presumibilmente, vivranno nei prossimi mesi nuove quarantene e una quotidianità, in presenza o a distanza, fortemente condizionata dalla situazione sanitaria.

Tutta colpa del Covid!

L'impatto che la pandemia ha avuto sul vissuto e sull'esperienza scolastica di studenti e insegnanti è stato consistente.

Le molte ricerche pubblicate nel 2020 lo hanno fatto emergere. A livello esemplificativo, la ricerca promossa dalla SIRD sul contesto italiano¹, presentata anche in questa rivista², e, a livello mondiale, i contributi ospitati nei numeri speciali della rivista ISEA³ lo testimoniano ampiamente.

Le indagini a livello europeo⁴ e a livello italiano condotte nel 2021 restituiscono anch'esse un quadro preoccupante relativamente all'abbandono scolastico e al livello degli apprendimenti acquisiti. In particolare, i dati INVALSI⁵ segnalano, oltre ai già rilevati divari territoriali, un incremento delle quote di studenti che terminano la scuola con competenze inadeguate per il loro futuro inserimento nella vita sociale e produttiva: è il fenomeno della dispersione scolastica implicita.

I commenti sui dati INVALSI di questi mesi (il calo dei livelli di apprendimento, i divari ter-

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, N. 36, pp. 3-25.

Gli articoli riferiti alla ricerca nazionale promossa dalla SIRD sono reperibili nel sito della stessa: <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>

2. Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., Virdia, S., Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti, *RicercAzione*, dicembre 2020, Vol. 12, n.2, [pp. 23-46], DOI: [10.32076/RA12208](https://doi.org/10.32076/RA12208).

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A.L., Scipione, L., Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, *RicercAzione*, dicembre 2020, Vol. 12, n.2 [pp. 47-72], DOI: [10.32076/RA12211](https://doi.org/10.32076/RA12211).

3. La rivista ISEA (International Studies in Educational Administration), diretta dal prof. David Gurr (University of Melbourne) ha dedicato quattro numeri speciali (48/1, 48/2, 48/3 e 49/1) al tema, offrendo così un interessante panorama mondiale di come nei diversi Paesi i sistemi scolastici abbiano affrontato la situazione provocata dalla pandemia: <https://ccea.net/publications/isea/>.

4. EUROSTAT (2021). *Early leavers from education and training*. (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)

5. INVALSI (2021). *I risultati delle prove INVALSI 2021*. (https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento). Si veda in questo numero l'articolo di R. Ricci, *Gli apprendimenti ai tempi della pandemia*.

ritoriali acuiti, l'aumento della dispersione scolastica implicita...) hanno evidenziato problemi rispetto ai quali sbrigativamente si è trovato un colpevole: il Covid.

Siamo davvero sicuri che la DaD e i giorni di chiusura della scuola in presenza siano la causa di questi problemi? E che il semplice tornare in presenza li risolva?

Alibi o lente?

Certamente la pandemia da Covid ha aggravato i problemi, ma sarebbe un alibi troppo facile e pericoloso attribuirne la responsabilità all'emergenza sanitaria.

Troppo facile: perché è innegabile che la quotidianità sia stata stravolta e l'impatto non solo sulla scuola, ma sull'intera vita delle persone, sia stato pesante, per molti drammatico.

Troppo pericoloso: perché, come un lampo che acceca la vista, rischia di ridurre solamente a essa la complessità delle cause degli insuccessi scolastici rilevati.

Ma non solo. Le pratiche di distanziamento introdotte a tutela della salute fisica hanno "giustificato" un impoverimento della didattica, ridotta in molti casi a pura trasmissione di contenuti, e prodotto un indebolimento della relazione educativa, dove la distanza fisica è spesso diventata anche distanza personale ed emotiva.

Il Covid non è il 'colpevole', ma ha agito come una 'lente', amplificando e rendendo ancora più evidenti le problematiche vissute dai bambini e dai giovani nella loro esperienza scolastica.

Anche la salute mentale è a rischio

Il Rapporto UNICEF su *'La condizione dell'infanzia nel mondo 2021'*⁶ evidenzia come la pandemia abbia inciso sulle possibilità di apprendimento degli studenti, in modo particolarmente severo nelle situazioni di svantaggio socio-economico, amplificandone le difficoltà anche per l'impossibilità di fruire delle tecnologie didattiche o per il loro utilizzo non adeguato.

Nel Rapporto viene evidenziata però anche un'altra preoccupazione che assume toni drammatici: è a rischio la salute mentale dei bambini e dei giovani. *«Il rischio è che gli strascichi di questa pandemia si ripercuotano sulla felicità e il benessere di bambini, adolescenti e delle persone che si prendono cura di loro per gli anni a venire rischiando di compromettere le basi stesse della salute mentale. Perché se la pandemia ci ha insegnato qualcosa, è che la nostra salute mentale è profondamente influenzata dal mondo che ci circonda. Lo stato di salute mentale di un bambino o adolescente non riguarda semplicemente ciò che accade nella mente di ognuno, ma risente fortemente delle circostanze - le esperienze con i genitori e con chi si prende cura di loro, le connessioni che si creano con gli amici e le opportunità di gioco,*

6. L'UNICEF ha reso noto a fine 2021 il Rapporto *La condizione dell'infanzia nel mondo. Nella mia mente: promuovere, tutelare e sostenere la salute mentale dei bambini e dei giovani*, che si trova pubblicato in versione integrale sul sito <http://www.unicef.org>, mentre un'ampia sintesi è presente nel sito UNICEF Italia al link <https://www.unicef.it/media/salute-mentale-nel-mondo-piu-di-1-adolescente-su-7-disturbi-mentali/>.

apprendimento e crescita» (pp. 2-3).

Anche riguardo al tema della salute mentale, la pandemia ha dunque agito da amplificatore di problematiche già ampiamente esistenti. Da tempo i servizi di psicologia e neuropsichiatria infantile territoriali evidenziano l'aumento di situazioni diagnosticate, ma anche chi vive nei contesti educativi rileva un crescente malessere che, assumendo volti diversi, diventa una pressante richiesta di attenzione, ormai non più eludibile. Senza salute mentale non c'è capacità di pensare, sentire, apprendere, instaurare relazioni significative, interagire costruttivamente con il proprio contesto di vita, diventare cittadini attivi e responsabili. *«La salute mentale non è un disturbo e nemmeno l'assenza di disturbi. È positiva. È uno stato di salute. Sotto l'aspetto positivo, la salute mentale è stata descritta come "uno stato dinamico di equilibrio interiore" che comporta la capacità di utilizzare le abilità sociali, emotive e cognitive fondamentali per destreggiarsi nella vita e nel mondo in modo efficace»* (p.10).

Reimmaginare la scuola a partire dall'educare

Da questo periodo di emergenza sanitaria alla scuola non arrivano quindi domande nuove. Sono le stesse domande, 'urlate' però con una gravità e un'evidenza che le rende ineludibili. La realtà che stiamo vivendo interroga la scuola riguardo a una qualità dell'esperienza scolastica e della didattica che promuova apprendimento significativo e salute mentale-benessere per tutti, come due facce della stessa medaglia.

Queste domande non consentono risposte semplicistiche, chiedono di restare aperte, come criteri da assumere per orientare le decisioni e le azioni quotidiane.

In questa direzione può essere accolto il contributo di riflessione che viene dall'importante rapporto *["Reimagining our futures together. A new social contract for education"](#)*, recentemente pubblicato dalla Commissione Internazionale sul futuro dell'educazione dell'UNESCO⁷ e presentato in questo numero della rivista⁸. Immaginando un nuovo futuro per l'istruzione entro il 2050, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO) pone in modo chiaro tre domande:

Cosa si dovrebbe continuare?

Cosa dovrebbe essere abbandonato?

E cosa deve essere inventato di nuovo in modo creativo?

Partendo dalla constatazione che la pandemia in corso sta dimostrando tutta la nostra fragilità e interconnessione, il Rapporto evidenzia infatti il ruolo trasformativo dell'educazione

7. UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education* in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en. Il Rapporto è stato presentato il 10 novembre 2021, nell'ambito dei lavori della 41^{ma} Conferenza Generale dell'UNESCO.

Quasi trent'anni fa, l'UNESCO aveva presentato un importante Rapporto (Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando), dove veniva sintetizzato, come compito per la scuola del secondo millennio, il promuovere negli studenti un apprendere ad apprendere e un apprendere a fare, vista l'insufficienza di fronte alla complessità di un semplice imparare contenuti, ma anche un sostenere in loro la crescita personale (apprendere ad essere) e sociale (apprendere a convivere). A questo contributo ha fatto seguito nel 2015 un altro interessante Rapporto UNESCO dal significativo titolo *Rethinking education: towards a global common good?* consultabile in <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

8. Il Rapporto è presentato nella sezione 'Esperienze e riflessioni' di questo numero della rivista.

di qualità, inclusiva e permanente, nel favorire i cambiamenti sociali necessari, richiamando la necessità di un “nuovo contratto sociale per l’educazione” incentrato sui diritti umani, sulla non discriminazione, sulla giustizia sociale, sulla dignità umana e sulla diversità culturale.

Il Rapporto è più un invito a pensare e immaginare che un progetto. Le domande in esso sollecitate devono essere affrontate e trovare risposta a livello delle scuole e delle comunità territoriali, prima ancora che a livello politico e statale, nei programmi e nei sistemi educativi di ogni tipo, in tutto il mondo.

L’invito a *‘Reimmaginare il nostro futuro’* deve partire dal promuovere *‘un nuovo contratto sociale per l’educazione’*, a iniziare dalla scuola. Essa è chiamata a ripensare la propria azione di promozione dell’apprendimento in una logica educativa di crescita della personalità di ognuno inscritta in un orizzonte condiviso.

L’emozione di apprendere

A livello scientifico, è ormai consolidata la consapevolezza che l’apprendimento non operi come una funzione separata, ma sia strettamente connessa e interdipendente con tutte le dimensioni della persona⁹. Ad apprendere è una persona con la sua storia, la sua affettività, le sue relazioni.

Salute mentale, ben-essere e apprendimento significativo risultano inscindibili e richiedono una qualità della didattica che, per essere tale, può prendere vita solamente dentro una relazione educativa capace di caratterizzarsi come incoraggiante¹⁰, orientata eticamente a prendersi cura dell’altro¹¹ e a costruire contesti di crescita per tutti e per ciascuno¹².

I contributi delle neuroscienze¹³ e della neurobiologia sistemica hanno portato nuove evidenze rispetto al fatto che ciascun atto della nostra vita psichica è specifico, ma interdipendente, non certamente isolato. L’approfondimento del rapporto tra emozioni e cognizione ha evidenziato che *«nell’intero circuito del nostro cervello le funzioni si attivano in sincronia e diacronia, quindi ad ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale: il nostro cervello, mentre pensa, sente anche»*¹⁴. Le emozioni che gli studenti vivono durante la loro esperienza scolastica non sono indifferenti, bensì creano delle memorie emozionali¹⁵ che si associano ai diversi apprendimenti che faciliteranno od ostacoleranno, in base alle emozioni positive o negative sperimentate, l’approccio a nuovi, analoghi apprendimenti. È sufficiente prestare attenzione, solo per fare alcuni esempi, agli effetti per gli alunni dello sperimentare la gioia di risolvere

9. Cfr. 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 in lingua italiana più recenti e significativi: Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino; Moè A. (2019), *Il piacere di imparare e di insegnare*. Milano: Mondadori Università; Lucangeli D., Vicari S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università.

10. Franta, H., Colasanti, A. R. (1991). *L’arte dell’incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

11. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

12. Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

13. Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto e il cattivo*. Firenze: Giunti.

14. Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*. Trento: Erickson, p. 14

15. McGaugh, J. L. (2015). Consolidating memories. In “Annual review of psychology”, Vol. 66, pp. 1-24. DOI: [10.1146/annurev-psych-010814-014954](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-014954).

un problema o lo sperimentare il senso di auto-efficacia nell'affrontare un nuovo compito per cogliere come le emozioni positive alimentino il circolo virtuoso del successo formativo, mentre il senso di impotenza appresa, con le emozioni negative ad esso associate, generino il circolo vizioso dell'insuccesso¹⁶, se l'adulto non neutralizza questi vissuti minacciosi.

Tra scuola e vita serve costruire ponti

Come l'interdipendenza delle funzioni mentali e corporee della persona richiede una proposta educativa integrale capace di promuovere salute mentale e apprendimento, così l'esperienza scolastica deve dialogare con la vita. Rispetto ad essa, l'azione didattica deve costruire ponti, non muri¹⁷, ricercando un apprendimento autentico che non si rinchioda sulle conoscenze scolastiche, ma da esse parta per risignificare e arricchire l'incontro con la realtà.

Nulla di nuovo in tutto ciò, in teoria. L'indicazione è già presente nei documenti di indirizzo del MIUR per la costruzione dei curricula degli istituti scolastici dove vengono proposte come finalità da perseguire le competenze chiave di cittadinanza proposte dalla UE (2006 e 2018).

Nella pratica dell'esperienza didattica quotidiana si registra invece tutta la fatica di operare quello che è un vero e proprio passaggio di paradigma dall'insegnamento di un programma al promuovere l'apprendimento di competenze¹⁸.

Promuovere le competenze personali, sociali e di imparare ad imparare

Nel sostenere questo cambio di paradigma è certamente utile anche il lavoro di approfondimento che si sta operando a livello europeo per meglio declinare le competenze chiave. Dopo la proposta del framework sulla competenza digitale (DigComp, 2015¹⁹) e sulla competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa (EntreComp, 2016²⁰), particolarmente interessante è il framework elaborato per approfondire «le competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro»²¹ (LifeComp, 2020²²).

Questo framework risulta ancora più importante e utile in questa situazione di stravolgi-

16. Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 122-129.

17. Cfr. Comoglio, M. (2003), *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano: Fabbri, p. 54.

18. Cfr. tra i diversi riferimenti possibili per questo tema: Castoldi, M. (2013), *Curricolo per competenze*, Roma: Carocci; Castoldi, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.

19. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>. È disponibile un successivo sviluppo DigComp 2.1 del 2017 in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>. La versione 2.1 è tradotta anche in italiano: https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf. Nel 2018 è stata pubblicata anche una guida: DigComp into Action: Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework, in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110624>.

20. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>. Nel 2018 è stata pubblicata anche una guida: EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework, in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128>.

21. Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01), punto 2.2 in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

22. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>. Il documento è presentato nella sezione "Esperienze e riflessioni" di questo numero della rivista.

mento e crisi dell'esperienza non solo scolastica, perché le competenze personali, sociali e dell'imparare ad imparare possono aiutare a diventare più resilienti e a gestire la complessità, le sfide e i cambiamenti che la realtà continuamente pone. Si tratta di un quadro di riferimento concettuale e non normativo che può essere utilizzato come base per lo sviluppo di curricula e attività educativo/didattiche che sostengano quei processi di sviluppo personale e sociale necessari a promuovere l'apprendimento e quello 'stato dinamico di equilibrio interiore' con il quale identifichiamo la salute mentale.

La responsabilità di fare la differenza

Le problematiche formative evidenziate dalla pandemia e da quanto l'emergenza sanitaria ha modificato nella vita quotidiana della scuola non sono nuove, appaiono ora solo più evidenti. L'esperienza scolastica ne esce ulteriormente impoverita nella qualità della didattica e delle relazioni. Il rischio è di abituarsi, aggravando l'emergenza educativa che si traduce in futuro incerto per i singoli e i contesti sociali.

Il Rapporto UNESCO invita a reimmaginare il futuro insieme, a partire da un nuovo agire educativo nella scuola, proprio per il potere trasformativo che essa può sviluppare rispetto alle persone e alla società. È l'educazione che può fare la differenza per la vita delle persone (sviluppo personale, apprendimento, salute mentale, inclusione sociale, cittadinanza attiva...) e per la qualità di vita delle comunità, delle società e degli Stati. Nel rispettivo ruolo, ad ognuno è chiesto di assumersi la responsabilità di fare la differenza nel proprio contesto di vita, secondo le proprie possibilità. Certamente per quanti, come genitori o insegnanti, vivono una funzione educativa, la responsabilità è maggiore, e non è delegabile.



Oltre ai già citati spunti di riflessione presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni", segnaliamo gli stimoli offerti dagli articoli della sezione "Ricerche", a partire dal contributo, anch'esso già menzionato nell'Editoriale, di Roberto Ricci, il quale, analizzando i risultati delle prove INVALSI 2021, pone in evidenza l'affioramento di diversi problemi nei livelli di apprendimento degli studenti. L'autore afferma però che sarebbe un grave errore attribuire i risultati osservati agli effetti della pandemia: la complessità e la profondità dei problemi riscontrati indicano senza alcuna ombra di dubbio che le difficoltà della scuola italiana vengono da molto lontano e non si sono certo prodotte in questi ultimi due anni, per quanto essi siano stati estremamente difficili per l'intera società.

L'articolo di Andrea Gavosto e Barbara Romano è una sintesi del Rapporto della Fondazione Agnelli sullo stato della scuola secondaria di primo grado e ci restituisce, purtroppo, un'immagine poco confortante: gli apprendimenti continuano a non essere soddisfacenti, i divari e

le disuguaglianze a crescere, la didattica a non rinnovarsi, mentre gli studenti appaiono sempre più insoddisfatti del loro stare a scuola e i docenti faticano a trovare le migliori strategie didattiche per un'età difficile e delicata. Il contributo si chiude con alcune proposte di intervento volte a recuperare e aggiornare la missione della scuola secondaria di primo grado, ripensandola in modo che consenta apprendimenti di qualità superiore a quelli di oggi, ridimensioni i divari che in questi anni ha contribuito a esasperare, orienti le ragazze e i ragazzi a scelte di proseguimento degli studi consapevoli e adeguate al profilo, alle qualità e alle aspettative di ciascuno.

I successivi cinque contributi fanno parte di un progetto collettivo e sono espressione del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante), in seno al quale è stato concettualizzato il lavoro di 'Ricerca-Formazione', ascrivibile al filone della ricerca partecipante, che si propone di offrire una strada per coniugare la ricerca sul campo e le opportunità di crescita professionale degli insegnanti e anche dei ricercatori coinvolti.

Nel primo contributo di tale gruppo Gabriella Agrusti e Martin Dodman esaminano alcune questioni metodologiche alla base dello sviluppo di un modello operativo per valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento in cui esso avviene.

Il secondo contributo, di Maja Antonietti *et al.*, costituisce un primo tentativo di saggiare, attraverso focus group, l'impatto di due progetti di Ricerca-Formazione realizzati in asili nido e scuole dell'infanzia da parte di due diversi gruppi di ricerca. Dall'analisi delle testimonianze raccolte, gli aspetti maggiormente significativi che emergono come prodotto della partecipazione alla Ricerca-Formazione sono, in ambedue i casi, pur secondo declinazioni differenti, l'acquisizione di posture di ricerca in termini di riflessività e il trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove.

Nel terzo contributo Davide Capperucci *et al.* documentano due percorsi di Ricerca-Formazione realizzati con docenti di scuola primaria sui temi della progettazione e valutazione per competenze e dell'educazione e didattica all'aperto. Lo studio ha inteso valutare l'impatto di due percorsi triennali a un anno dalla loro conclusione, andando a rilevare le ricadute in termini di processo, prodotto e consapevolezza professionale. Gli esiti mettono in evidenza la disponibilità degli insegnanti a sperimentare pratiche innovative qualora queste ultime siano accompagnate da percorsi di ricerca e formazione rigorosi e partecipativi attraverso l'elaborazione di strumenti efficaci.

Il quarto contributo, di Ciani *et al.*, mostra alcune analisi esplorative in merito all'impatto di una Ricerca-Formazione di durata triennale orientata a promuovere il cambiamento di atteggiamenti progettuali, didattici e valutativi e l'uso di pratiche di *formative assessment* in un gruppo di insegnanti di un Consiglio di Classe di una scuola secondaria di primo grado. L'articolo non approfondisce specificamente le ricadute dell'intervento sperimentale dei docenti con gli

studenti ma si concentra sulla Ricerca-Formazione come specifico modo di fare ricerca con gli insegnanti, per promuovere ricadute nei loro contesti, processi di lavoro, atteggiamenti e nella loro professionalità.

Nel quinto e ultimo contributo afferente al CRESPI Gabriella Agrusti *et al.* esaminano alcune questioni metodologiche alla base dello sviluppo di un modello operativo per valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione nella scuola secondaria di secondo grado, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento in cui esso avviene.

La sezione "Ricerche" prosegue con l'articolo di Massimiliano Badino e Alessia Ruele in cui viene discusso un percorso di tirocinio e di ricerca svolto all'interno del programma di Service Learning dall'Università di Verona, al fine di chiarire come esso promuova nei pre-service teachers (PST) competenze utili per la loro professionalità futura. In particolare viene approfondito il ruolo della ricerca educativa nello sviluppo di competenze indispensabili per l'insegnamento, come l'esercizio di una riflessività costante nonché la costruzione di una postura critica verso il proprio agire professionale.

Il contributo di Patrizia Cordin *et al.* presenta in una prima parte i risultati di un questionario sul plurilinguismo di bambini con famiglia immigrata, distribuito negli anni 2017-18 nelle prime due classi della scuola primaria di tutta la provincia di Trento a circa 2000 famiglie. Nella seconda parte alcuni dei dati così ottenuti sono messi in relazione con i risultati di prove di scrittura e lettura (dettato e test di ripetizione di non parole) svolti tra il 2018 e il 2019 dagli stessi bambini. Vengono discusse, in particolare, le relazioni tra gli esiti delle prove di letto-scrittura e lo status migratorio (I o II generazione), il Paese di provenienza, la competenza nella lingua d'origine, l'esposizione all'italiano in famiglia.

Valentina Biino espone nel suo articolo i risultati della ricerca scientifica riguardo ai benefici dell'attività fisica, evidenziando come la pratica di un gioco di attività fisica, arricchito di compiti coordinativi complessi, possa incidere sia sulla coordinazione motoria che sul funzionamento cognitivo. Lo scopo del suo studio è individuare i fattori determinanti che sfidano le Funzioni Esecutive ed evidenziare gli elementi utili a progettare giochi cognitivamente sfidanti, per andare oltre alle pratiche motorie basate esclusivamente sulla quantità dell'esercizio fisico o sul puro divertimento ed enfatizzare la valenza del gioco come arricchimento motorio, cognitivo e relazionale.

La sezione si chiude con il contributo di Zoran Lapov in cui l'autore, nell'esplorare l'impegno pedagogico di R. Tagore, si propone di riscoprire un'eredità del passato alla luce delle emergenze che imperversano sul presente pedagogico marcato da un alternarsi di presenze e distanze. La sua analisi si articola in due parti: la prima illustra il modello educativo tagoriano che, varato agli inizi del Novecento nel cuore del Bengala (India), si offre, a tutt'oggi, come retaggio pedagogico capace di fornire orientamenti tanto teorici che pratici; la seconda appro-

fondisce alcune strategie metodologico-operative del modello tagoriano che consentono, sul piano della relazionalità educativa nei processi formativi, un confronto con le misure anti-Covid adottate nel mondo della scuola italiana.

Sottolineiamo, in conclusione, le varie e interessanti segnalazioni presenti nella sezione “Recensioni”.

Claudio Girelli e Maria Arici

EDITORIAL

Reimagining schools to make a difference, every day

Going back to in-person schooling was a must at the start of this school year. However, despite vaccines for adults, and for younger children from December, classes have experienced new quarantine periods and everyday in-person or distance learning strongly conditioned by the health emergency, and this will presumably continue in the coming months.

It's all Covid's fault!

The pandemic has had a significant impact on school life and the educational experience of pupils and teachers.

Many studies published in 2020 have highlighted the issue, as is clearly demonstrated, for example, by the research promoted by SIRD on the situation in Italy¹, also presented in this magazine², and at international level, by the papers published in special issues of the ISEA journal³.

Surveys at European level⁴ and Italian level carried out in 2021 also provide a worrying picture as regards early school-leaving and the levels of learning acquired. In particular, in addition to previously reported information on geographically related gaps, the INVALSI data⁵ show an increase in the percentages of pupils finishing school with inadequate skills for their future inclusion in social and productive life: this is a phenomenon in which dropping out is implicit.

The comments about INVALSI data in the last few months (as regards the fall in levels of learning, aggravated gaps between geographical areas, the increase in implicit dropouts etc.) have highlighted problems for which a guilty party has been hastily found: Covid.

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, N. 36, pp. 3-25.

The articles referring to national research promoted by SIRD can be found at the institution's website: <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>
2. Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., Virdia, S., Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti, *RicercaAzione*, December 2020, Vol. 12, n.2, [pp. 23-46], DOI: [10.32076/RA12208](https://doi.org/10.32076/RA12208).

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A.L., Scipione, L., Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, *RicercaAzione*, December 2020, Vol. 12, n.2 [pp. 47-72], DOI: [10.32076/RA12211](https://doi.org/10.32076/RA12211).

3. The journal ISEA (International Studies in Educational Administration), edited by prof. David Gurr (University of Melbourne) has dedicated four special issues (48/1, 48/2, 48/3 and 49/1) to the subject, thus offering an interesting global panorama of how education systems in different countries have dealt with the situation caused by the pandemic: <https://cceaam.net/publications/isea/>.

EUROSTAT (2021). *Early leavers from education and training*. (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)

5. INVALSI (2021). *I risultati delle prove INVALSI 2021*. (https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento). In this issue, see the article by R. Ricci, *Gli apprendimenti ai tempi della pandemia*.

Are we really sure that distance learning and school closures without face-to-face lessons are the cause of these problems? And that simply returning to in-presence teaching will solve them?

Alibi or magnifying glass?

The Covid pandemic has certainly aggravated the problems, but it would be too simple and dangerous to use it as an alibi, assigning all the responsibility to the health emergency.

Too easy: because it is undeniable that everyday life has been overturned and that the impact on schools, but also on every aspect of people's lives, has been serious and for many even dramatic.

Too dangerous: because, like a blinding flash, it risks reducing the complexity of the causes for the educational failings revealed purely to the health situation.

However, there is more than this. The distancing practises introduced to safeguard physical health have "justified" an impoverishment in terms of teaching, in many cases limited to purely transmitting content, and led to a weakening of the educational relationship, with physical distance often also becoming personal and emotional distance.

Covid is not the 'guilty party', but has acted as a 'magnifying glass', amplifying the problems experienced by children and young people during their school career and making them even clearer.

Mental health is also at risk

The UNICEF report on '*The State of the World's Children 2021*⁶ underlined how the pandemic has affected opportunities for pupils' learning particularly seriously in disadvantaged socioeconomic situations, also amplifying the difficulties due to the impossibility of exploiting educational technologies or because inadequate use is made of them.

However, the report also highlights another worry with dramatic implications: the mental health of children and young people is at risk. «*The risk is that the aftershocks of this pandemic will chip away at the happiness and well-being of children, adolescents and caregivers for years to come – that they will pose a risk to the foundations of mental health. For if the pandemic has taught us anything, it is that our mental health is profoundly affected by the world around us. Far from being simply a question of what is going on in a person's mind, the state of each child's or adolescent's mental health is profoundly affected by the circumstances of their lives – their experiences with parents and caregivers, the connections they form with friends and their chances to play, learn and grow*» (pp. 2-3).

6. At the end of 2021, UNICEF published the report *The State of the World's Children 2021. ON MY MIND: Promoting, protecting and caring for children's mental health*, the full version of which can be found at the website <http://www.unicef.org>, while an extensive summary in Italian is present at the UNICEF Italia website via the link <https://www.unicef.it/media/salute-mentale-nel-mondo-piu-di-1-adolescente-su-7-disturbi-mentali/>.

As regards the subject of mental health, the pandemic has thus led to the amplification of problems already widely present. For some time local children's psychology and neuropsychiatry services have underlined an increase in the number of situations diagnosed, but those involved in educational contexts have also reported growing unease, which takes different forms and has become an urgent demand for attention that can no longer be ignored. Without mental health it is not possible to think, feel, learn, establish significant relationships, interact constructively with one's environment, and become active and responsible citizens. *«Mental health is not a disorder or even the absence of disorder. It is positive. It is a state of health.... As a positive, mental health has been described as "a dynamic state of internal equilibrium" that involves the capacity to apply essential social, emotional and cognitive skills to navigate effectively through life and the world»* (p.10).

Reimagining schools, starting from education

No new questions have thus emerged from this period of health emergency for schools. They are the same old issues, however 'shouted out' with a gravity and clarity that makes them inescapable. The situation we are experiencing raises questions for schools about the quality of the schooling experience, and education promoting significant learning and mental health-wellbeing for everyone, as two sides of the same coin.

These questions demand more than simplistic responses, they need to remain open, as criteria to be adopted in guiding everyday decisions and actions.

The paper resulting from the important report *["Reimagining our futures together. A new social contract for education"](#)*, recently published by UNESCO's International Commission on the Future of Education⁷ and presented in this issue of the magazine⁸, can be seen as moving in this direction. Imagining a new future for education by 2050, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) raises three essential questions:

What should we continue doing?

What should we abandon?

What needs to be creatively invented afresh?

Starting from the observation that the pandemic underway is demonstrating all our fragility and interconnection, the report indeed highlights the transformative role of high quality, inclusive and lifelong education in encouraging the social changes necessary, recalling the need for a *"new social contract for education"* focusing on human rights, the absence of discrimination,

7. UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education* in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en. The report was presented on 10 November 2021, in the context of work during the 41st session of UNESCO's General Conference.

Almost thirty years ago, UNESCO presented an important report (Delors, J. (eds.) (1996). *Learning: the treasure within*, Roma: Armando), which summarised the role of schools in the second millennium in promoting learning to know and learning to do among students, given the inadequacy of simply learning content, and the complexity of also supporting them in their personal growth (learning to be) and social growth (learning to live together). This report was followed in 2015 by another interesting UNESCO report with the significant title *Rethinking education: towards a global common good?* which can be consulted at <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

8. The report is presented in the 'Experience and reflections' section in this issue of the magazine.

social justice, human dignity and cultural diversity.

The report is an invitation to reflect and imagine, rather than a project. The questions it raises must be faced and answered at the level of schools and local communities, even before at political and national level, in educational programmes and systems of every kind, all over the world.

The invitation to '*reimagine our future*' must start from promotion of '*a new social contract for education*', beginning with schools. These are called on to rethink their action to promote learning, within an educational context of personal growth for everyone, as part of a shared future.

The emotion of learning

At scientific level, there is by now widespread awareness that learning does not take place as a separate function, but is rather closely linked and interdependent on all dimensions of the individual⁹. It is the person who learns, with all their background, affectivity and relationships.

Mental health, wellbeing and significant learning are thus inseparable and require educational quality only achievable within an educational relationship that is capable of being encouraging¹⁰, ethically directed at taking care of others¹¹ and at building contexts promoting growth for everyone and for each individual¹².

The contributions of neuroscience¹³ and systems neurobiology have provided new evidence of the fact that each act in our psychological life is specific but interdependent, and undoubtedly not isolated. In-depth study of the relationship between emotions and cognition has shown that *«the functions throughout the whole circuit of our brain are activated synchronically and diachronically, thus each cognitive activity corresponds with an emotional trace: while we think, our brain also feels»*¹⁴. The emotions that pupils experience during their time at school are not indifferent, but rather create emotional memories¹⁵ associated with different learning experiences that will facilitate or hamper the approach to new, similar learning processes, on the basis of the positive or negative emotions experienced. To provide just a couple of examples, one need only observe the effects on some pupils of experiencing the joy of solving a problem, or the sense of self-fulfilment obtained when dealing with a new task, to grasp how positive emotions fuel the virtuous circle of educational success, whereas a sense

9. See De Corte, E. (2010) *Historical Developments in the Understanding of Learning* (pp. 35-68) in OECD-CERI ILE project. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. The most recent and significant papers in Italian include: Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino; Moè A. (2019), *Il piacere di imparare e di insegnare*. Milano: Mondadori Università; Lucangeli D., Vicari S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università.

10. Franta, H., Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

11. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

12. Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

13. Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto e il cattivo*. Firenze: Giunti.

14. Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson, p. 14

15. McGaugh, J. L. (2015). Consolidating memories. In "Annual review of psychology", Vol. 66, pp. 1-24. DOI: [10.1146/annurev-psych-010814-014954](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-014954).

of impotence learned, with all the associated negative emotions, generates a vicious circle of failure¹⁶, if the adult does not neutralise these threatening experiences.

The need to construct bridges between school and life

Just as the interdependence of an individual's mental and bodily functions demands a holistic educational programme capable of promoting mental health and learning, so the experience of school must dialogue with life. In this context, educational actions must construct bridges, not walls¹⁷, seeking authentic learning that is not limited to scholastic knowledge, but rather uses this as a starting point to give new meaning and enrich the encounter with reality.

None of this is new, in theory. The indications are already present in the MIUR policy guidelines for the construction of school curricula, in which the key citizenship skills proposed by the EU (2006 and 2018) are proposed as goals to be pursued.

However, in everyday teaching practice it is instead possible to observe all the difficulties of putting into effect a genuine passage from an educational model based on teaching a programme to promoting the learning of skills¹⁸.

Promoting personal and social skills and learning to learn

The in-depth study taking place at European level to better define key skills is certainly also useful in terms of supporting this change in the teaching model. After proposing the digital competence framework (DigComp, 2015¹⁹) and a framework for entrepreneurial competence, creativity and spirit of initiative (EntreComp, 2016²⁰), the framework drawn up to develop «*personal and social competence and the ability to learn how to learn, to improve health-conscious, future-oriented life management*»²¹ (LifeComp, 2020²²) is particularly interesting.

The latter is even more important and useful in this period of upheaval and crisis, also in terms of experiences outside school, because personal, social and learning skills can help people to become more resilient and to manage the complex situations, challenges and changes

16. Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 122-129.

17. See Comoglio, M. (2003), *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano: Fabbri, p. 54.

18. Among the various possible references on this issue see: Castoldi, M. (2013), *Curricolo per competenze*, Roma: Carocci; Castoldi, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.

19. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens at <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>. A subsequent DigComp 2.1 development in 2017 is available at <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>. The 2.1 version has also been translated into Italian: https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf. In 2018 a user guide was also published: DigComp into Action: Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework, at <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110624>.

20. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework at <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>. In 2018 a user guide was also published: EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework, at <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128>.

21. Recommendation of the European Council of 22 May 2018 regarding key skills or lifelong learning (text with EEA relevance) (2018/C 189/01), section 2.2 at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

22. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, at <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>. The document is presented in the 'Experience and Reflections' section in this issue of the magazine

continually posed by real life. It is a conceptual rather than regulatory framework that can be used as a basis for the development of curricula and educational/teaching activities that support the processes of personal and social development necessary to promote learning and the “dynamic state of inner balance” with which we identify mental health.

The responsibility to make a difference

The educational problems highlighted by the pandemic and changes made to everyday life in schools as a result of the health emergency are not new, they merely appear more evident today. The experience of schooling has been further impoverished in terms of the quality of teaching and relationships. The risk is that we become accustomed to this, aggravating the educational emergency, which will be translated into an uncertain future for individuals and social contexts.

The UNESCO report invites us to reimagine our future together, starting from a new way of educating within schools, precisely because of the transformative ability it can have on people and society. It is education that can make a difference to people's lives (personal development, learning, mental health, social inclusion, active citizenship etc.) and to the quality of life of the community, society and nations. In their respective roles, each party is asked to take responsibility for making a difference in their own environment, according to their possibilities. Clearly, for those who have an educational role as parents or teachers, this responsibility is even greater, and cannot be delegated.



In addition to the previously mentioned points for consideration in the “Experiences and Reflections” section, we would also like to note the stimuli offered by the articles in the “Research” section, starting from Roberto Ricci's article, already mentioned in the editorial. By analysing the results of the 2021 INVALSI tests this highlights the development of several issues in terms of student learning levels. However, the author maintains that it would be a serious mistake to attribute the results observed to the effects of the pandemic: without doubt the complexity and extent of the problems reported suggest that the origins of the difficulties in Italian schools date back some considerable time and the problems have certainly not been produced in the last two years, however difficult these have been for the whole of society.

The article by Andrea Gavosto and Barbara Romano is a summary of the Agnelli Foundation's report on the state of middle schools, which unfortunately provides a less than comforting picture: learning continues to be unsatisfactory, gaps and inequality continue to grow, and teaching methods have not been modernised, while students appear increasingly dissatisfied with their time at school and teachers struggle to find the best teaching strategies for a difficult

and delicate age. The paper concludes with some proposals for action designed to further recovery and update the mission of middle schools, rethinking this in such a way as to promote higher quality learning than is achieved today, to reduce the gaps that have continued to widen in the last few years, and to provide guidance to young people regarding their future studies, in line with the profile, qualities and expectations of each individual.

The next five contributions are part of a collective project and have been produced in the context of CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante), which conceived the 'research-training' programme, characterised by participatory research seeking to offer a route combining research in the field and opportunities for professional growth for the teachers and researchers involved.

In the first paper from this group, Gabriella Agrusti and Martin Dodman examine some methodological issues underlying the development of an operational model to evaluate the impact of a research-training project, to identify contexts and conditions that may facilitate or impede its development and influence its outcome, and to understand the complex relationship between professional learning and promoting change in the learning environments where this takes place.

The second paper, by Maja Antonietti *et al.*, represents an initial attempt to test the impact of two research and training projects carried out in day-care centres and nursery schools by two different research groups, using focus groups. From analysis of the data collected, the most significant aspects emerging as a result of teachers' participation in the research-training projects were in both cases, albeit in different ways, the acquisition of reflective attitudes towards research and the transfer of what has been learned to new circumstances.

In the third paper Davide Capperucci *et al.* document two research and training programmes involving primary school teachers focusing on planning and assessment for skills and outdoor education and teaching. The objective of the study was to evaluate the impact of two three-year projects a year after their conclusion, evaluating the spin-offs in terms of processes, products and professional awareness. The results highlight the willingness of teachers to experiment with innovative practices when these are accompanied by participatory and well-defined research and professional development opportunities, based on the development of effective tools.

The fourth paper, by Ciani *et al.*, presents some exploratory analysis regarding the impact of a three-year research-training programme targeted at promoting change in planning, educational and assessment attitudes, and the use of formative assessment practices by a group of teachers from a specific school section at a middle school. The article does not deal specifically with the repercussions of the teachers' experimental programme on pupils, but rather focuses on research-professional development as a specific way of carrying out research with teachers, to promote spin-offs on their environments, work processes, attitudes and professional skills.

In the fifth and last paper relating to CRESPI, Gabriella Agrusti *et al.* examine some methodological questions at the root of the development of an operational model to assess the im-

pact of a research-training project in high schools, identifying contexts and conditions that can facilitate or impede its development and influence its outcome, and understand the complex relationship between professional learning and promoting change in the learning environments where this takes place.

The “Research” section continues with the article by Massimiliano Badino and Alessia Ruele, which discusses an internship and educational research process taking place within the context of the University of Verona’s Service Learning programme, in order to clarify how this helps pre-service teachers (PSTs) to develop skills for their future career. In particular, the role of educational research in developing indispensable teaching skills is examined in depth, along with the importance of constant reflection and the development of critical thinking as regards one’s own professional activities.

The first part of the paper by Patrizia Cordin *et al.* presents the results of a questionnaire on multilingualism in children from migrant families, distributed in 2017-18 to around 2000 families concerned by the first two years of primary schooling throughout the province of Trento. In the second part, some of the data obtained are related to the results of reading and writing tests (dictation and non-word repetition tests) taken between 2018 and 2019 by these children. In particular, the relationship between the results of reading and writing tests and migratory status (1st or 2nd generation), country of origin, skills in the language of origin, and exposure to Italian in the family are discussed.

In her article, Valentina Biino presents the results of scientific research regarding the benefits of physical activity, highlighting how physical play, complemented by complex coordination tasks, can affect both motor coordination and cognitive development. The scope of her study was to identify determining factors that challenge executive functions and to highlight elements useful for designing cognitively challenging games, to go beyond motor activities based exclusively on the quantity of physical exercise or on pure fun and emphasize the value of play as a form of motor, cognitive and relational enrichment.

The section concludes with Zoran Lapov’s article, in which the author, exploring the educational commitment of R. Tagore, proposes to rediscover the legacy of the past in the light of the emergency raging in education in the present day, marked by alternating face-to-face and distance learning. His analysis is divided into two parts: the first illustrates Tagore’s educational model, which was launched in the early 20th century in the heart of Bengal (India), and which still represents an educational heritage capable of providing both theoretical and practical guidelines; the second part looks more closely at some of the methodological-operational strategies in Tagore’s model, allowing comparison with the anti-Covid measures adopted in Italian schools, in terms of educational relationality in learning processes.

To conclude, we underline the varied and interesting reports present in the “Reviews” section.

Claudio Girelli and Maria Arici

RicercAzione

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



RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13207

Articolo su invito

Gli apprendimenti ai tempi della pandemia

Learning in the era of the pandemic

Roberto Ricci¹

Sintesi

Dai risultati delle prove INVALSI 2021 emergono diversi problemi nei livelli di apprendimento degli studenti. La pandemia ha aggravato la situazione, ma le difficoltà riscontrate affondano le loro radici lontano nel tempo.

I dati INVALSI forniscono una misura diversa dell'istruzione, basata anche sulla qualità degli apprendimenti conseguiti. Ne emerge un quadro tutt'altro che incoraggiante, con larghe quote di studenti che terminano la scuola con competenze del tutto inadeguate (dispersione scolastica implicita), ma le cose non paiono andare bene nemmeno sul fronte degli allievi con risultati eccellenti (*high performers*), troppo poco presenti in molti territori e in diversi indirizzi di studio.

Parole chiave: Prove INVALSI; Dispersione scolastica implicita; Divari territoriali.

Abstract

The results of the 2021 INVALSI tests reveal several problems in terms of student learning levels. The pandemic has exacerbated the situation, but the origins of the difficulties found date back a long time.

INVALSI data provide a different way of measuring education, also based on the quality of learning achieved. The picture emerging is anything but encouraging, with large numbers of students leaving school with totally inadequate skills (implicit school dropouts), nor do things seem to be going well as regards students with excellent results (*high performers*), with too few in many geographical areas and following various study paths.

Keywords: INVALSI tests; Implicit school dropout; Regional gaps.

1. INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) - Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

1. Prefazione

La pandemia e le sue conseguenze sulla vita dell'intera società hanno reso ancora più importante il tema della qualità degli apprendimenti acquisiti dagli studenti durante il loro percorso scolastico. In realtà il problema viene da molto più lontano e non nasce certamente con lo scoppio della pandemia. Tuttavia, come sempre accade di fronte a un evento inatteso, chi si trova già in una condizione di fragilità risente maggiormente dell'evento stesso. Il COVID non ha fatto eccezione e quella parte della popolazione scolastica che già si trovava in difficoltà a causa di apprendimenti meno solidi è anche quella parte della popolazione che ha pagato il prezzo maggiore in seguito alla sospensione per lunghi periodi della didattica in presenza.

Le prove INVALSI 2021 restituiscono un quadro degli apprendimenti di base molto preoccupante, con ampie sacche di esclusione e di marginalità. Il risultato non è nuovo ed era già emerso nelle rilevazioni degli anni precedenti, ma ciò che colpisce è la dimensione e la profondità del problema, il suo aggravarsi rispetto al passato. La presenza di così larghe quote di giovani che terminano la scuola secondaria di secondo grado con competenze di base del tutto inadeguate è un problema che deve essere affrontato con energia e determinazione da subito. Si tratta di un'emergenza che manifesta la sua gravità su piani diversi. In primo luogo su quello individuale poiché la mancanza di competenze di base fondamentali, come comprendere in modo approfondito e appropriato testi anche complessi, muoversi con sicurezza nell'analisi quantitativa della realtà che ci circonda o comprendere adeguatamente

la lingua inglese, rendono di fatto impossibile esercitare a pieno i diritti di cittadinanza, così come comprendere l'importanza di assolvere i doveri che richiede la vita in una società avanzata. Ma c'è anche un piano collettivo poiché la presenza di così larghe quote di giovani senza competenze di base solide pregiudica nei fatti le possibilità di sviluppo del Paese. Se non avremo un numero sufficiente di giovani con una solida preparazione sarà impossibile partecipare alla ripresa del post-pandemia, la nostra società non sarà in grado di far fronte alle sfide che ci attendono nel prossimo futuro.

Nel presente lavoro sono illustrati i principali risultati delle rilevazioni INVALSI 2021, con particolare riferimento agli esiti al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione. Le analisi proposte sono articolate per territorio e una particolare attenzione è riservata al tema delle forti disuguaglianze che caratterizzano il sistema scolastico italiano, con riguardo soprattutto alle dimensioni latenti che rendono la variabilità degli esiti ancora più sfuggente e problematica. Infine, ma non da ultimo, si prende in esame la relazione tra valutazione interna, di scuola, e valutazione esterna, con un approfondimento sulle disuguaglianze indotte, molto probabilmente in modo inconsapevole, dal sistema scolastico stesso, quindi ancora più insidiose e potenzialmente problematiche.

2. Come si leggono i risultati INVALSI

A partire dal 2018 INVALSI ha modificato la modalità di restituzione degli esiti delle prove della scuola secondaria di primo e di secondo grado, spostandosi verso un approccio più

criteriale, ossia legando la scala sulla quale sono espressi i risultati ai traguardi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali per il curricolo o dalle Linee guida². La scala costruita da INVALSI per le prove di Italiano e Matematica si articola su cinque livelli, dal livello 1 al livello 5. I livelli 1 e 2 identificano un risultato non in linea con i traguardi previsti per il grado scolastico oggetto d'interesse, mentre il livello 3 rappresenta un esito della prova adeguato ai traguardi di apprendimento previsti dalla Indicazioni nazionali, infine i livelli 4 e 5 rappresentano i livelli di apprendimento più elevati.

I risultati d'Inglese, anche per la scuola primaria, sono invece espressi mediante la scala a livelli del QCER (Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue). Più precisamente: pre-A1 e A1 per la V primaria, pre-A1, A1 e A2 per la III secondaria di primo grado, B1 e B2 per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Giova ricordare a questo punto una singolarità delle nostre Indicazioni nazionali. Mentre per tutte le discipline, ad ec-

cezione delle lingue straniere, non si è voluto o non si è potuto fissare degli standard in funzione dei quali è possibile stabilire se un traguardo di apprendimento sia stato o meno raggiunto, per le lingue straniere si è adottato un approccio rigorosamente *criteriale*. Per quanto ci sia scarsa o nessuna consapevolezza di questa singolarità, essa dovrebbe, almeno in teoria, avere effetti considerevoli anche sulla valutazione di scuola. Poiché le Indicazioni nazionali fissano un criterio molto preciso in esito a ciascun ordine scolastico, anche la valutazione di scuola dovrebbe attenersi per le lingue straniere agli standard previsti dal QCER. In altre parole, per fare un esempio, se il traguardo previsto al termine del primo ciclo d'istruzione è l'A2, allora la valutazione di scuola dovrebbe riferirsi agli standard descritti dal QCER per l'A2 e specificare quali sono gli standard positivamente raggiunti per ciascuno dei voti assegnati agli studenti.

Tornando alle scale usate da INVALSI è possibile schematizzare come segue la lettura dei diversi livelli:

Livello	III secondaria di primo grado	Ultimo anno della secondaria di secondo grado
1	Risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita della V primaria	Risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita della III secondaria di primo grado
2	Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del primo ciclo d'istruzione	Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del secondo ciclo d'istruzione
3	Adeguato	Adeguato
4	Risultato buono	Risultato buono
5	Risultato molto buono	Risultato molto buono

Tab. 1 - Interpretazione della scala dei risultati di Italiano e Matematica delle prove INVALSI al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione.

2. Le Linee guida fissano i traguardi di apprendimento per gli istituti tecnici e professionali, mentre le Indicazioni nazionali per il curricolo quelli per i licei, oltre che per la scuola primaria e secondaria di primo grado e il secondo anno di tutti gli indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado. Nel presente contributo con l'espressione Indicazioni nazionali si intende fare riferimento sia alle Indicazioni nazionali per il curricolo, propriamente dette, sia alle Linee guida.

Livello	V primaria	III secondaria di primo grado	Ultimo anno della secondaria di secondo grado
Pre-A1	Risultato non in linea con le Indicazioni nazionali	Risultato molto debole, al di sotto del traguardo previsto in uscita della V primaria	<i>Non raggiunge il B1, corrispondente a un risultato molto debole, ampiamente al di sotto di quanto previsto dalle Indicazioni nazionali</i>
A1	Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali	Risultato non in linea con le Indicazioni nazionali	
A2	-	Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali	
B1	-	-	Risultato non in linea con le Indicazioni nazionali
B2	-	-	Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali

Tab. 2 - Interpretazione della scala dei risultati di Inglese delle prove INVALSI al termine di ciascun ordine scolastico.

I risultati esposti nei prossimi paragrafi possono essere quindi interpretati median- te le descrizioni riportate nelle Tabb. 1 e 2. In questo modo è possibile passare da una lettura eminentemente quantitativa a una più qualitativa, in grado di esprimere meglio il si- gnificato degli esiti osservati.

3. I risultati INVALSI 2021

In questo paragrafo si analizzano i princi- pali risultati delle prove INVALSI 2021. Gli esiti al termine della scuola primaria sono riportati nei loro aspetti essenziali, mentre maggiore spazio è riservato a quelli rilevati al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione.

3.1. I risultati nelle prove INVALSI 2021 della V primaria

I risultati della scuola primaria, sia della II sia della V, sono sostanzialmente in linea con quelli osservati nel 2019³. Lo stesso risultato è stato osservato anche in altri Paesi che hanno realizzato prove standar- dizzate sugli apprendimenti secondo mo- dalità simili a quelle adottate dall'Italia. In generale e limitatamente alla scuola prima- ria, non si riscontrano differenze rilevanti ri- spetto al periodo precedente alla pandemia quando le prove standardizzate sono svolte dagli studenti non immediatamente dopo la ripresa delle lezioni in presenza, ma solo dopo alcuni mesi. Nel caso italiano le prove INVALSI sono state sostenute dagli allievi della scuola primaria quando in quasi tutte

3. A causa dell'emergenza sanitaria e della conseguente sospensione delle lezioni in presenza le prove INVALSI 2020 non si sono svolte.

le regioni del Paese le scuole erano state riaperte da quasi un anno scolastico. Tale situazione ha certamente favorito il recupero di situazioni di difficoltà che si potevano essere aggravate durante i periodi di didattica a distanza (DaD), anche se sono necessari ulteriori approfondimenti e ricerche a tale proposito.

Un'altra spiegazione molto accreditata a giustificazione di risultati stabili nel confronto tra il 2019 e il 2021 è rappresentata dal fatto che le prove riguardano gli apprendimenti di base (Comprensione del testo, Matematica e Inglese) sui quali c'è stata verosimilmente una maggiore focalizzazione da parte delle scuole. Infine, in confronto con la scuola secondaria, la maggiore accessibilità dei contenuti ha probabilmente reso meno difficile per le famiglie seguire il lavoro e lo studio degli allievi durante il *lockdown*.

In questa sede si vuole però spostare l'attenzione su un altro aspetto che ha avuto minore o quasi nessun risalto sulla stampa nazionale e nell'opinione pubblica: la variabilità degli esiti rispetto alla componente scuola e alla componente classe. L'analisi delle due dimensioni della variabilità degli esiti è uno strumento molto importante per avere un'idea sull'equità del sistema scolastico nazionale, intesa come capacità di garantire a tutti e a ciascuno uguali opportunità di apprendimento.

In linea del tutto generale, la variabilità degli esiti si distingue in tre componenti: a) variabilità *tra* scuola; b) variabilità *tra* classi; c) variabilità *dentro* le classi. Mediante indici di tipo percentuale si valutano le tre componenti di variabilità rispetto a quella totale

e un sistema scolastico si considera equo tanto più bassi sono gli indici che esprimono la variabilità *tra* le scuole e *tra* le classi e, trattandosi di una differenza a 100, tanto più alto è quello relativo alla variabilità all'interno delle classi. Il modello di riferimento è quello della equieterogeneità all'interno del sistema educativo, ossia un sistema è ritenuto equo se gli esiti ottenuti sono mediamente uguali o molto simili in tutte le scuole e in tutte le classi e l'unica fonte di variabilità è interna alle classi ed è dovuta alle caratteristiche individuali degli allievi.

Le Figg. 1 e 2 rappresentano l'incidenza percentuale delle prime due componenti di variabilità relativamente alle prove d'Italiano e di Matematica della V primaria.

L'analisi delle Figg. 1 e 2 permette diverse considerazioni. In primo luogo, la scuola primaria del Centro-Nord del Paese mostra buoni valori degli indici di equità sia in Italiano sia in Matematica con oscillazioni modeste tra il 2019 e il 2021. La situazione è molto diversa per la scuola primaria del Mezzogiorno, con particolare riguardo alla macroarea Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia).

L'indice di equità peggiora considerevolmente nella componente *tra* scuole, ma in Matematica l'equità *tra* scuole si deteriora in modo eclatante, raggiungendo una percentuale del 40%, a fronte del 10-12% del Centro-Nord. Al di là degli aspetti statistici, questi numeri ci dicono che nel Mezzogiorno, soprattutto per la Matematica, la differenza tra una scuola e un'altra è molto forte e ciò potrebbe essere una delle spiegazioni più plausibili dell'indebolimento progressivo degli esiti nei gradi scolastici successivi nelle regio-

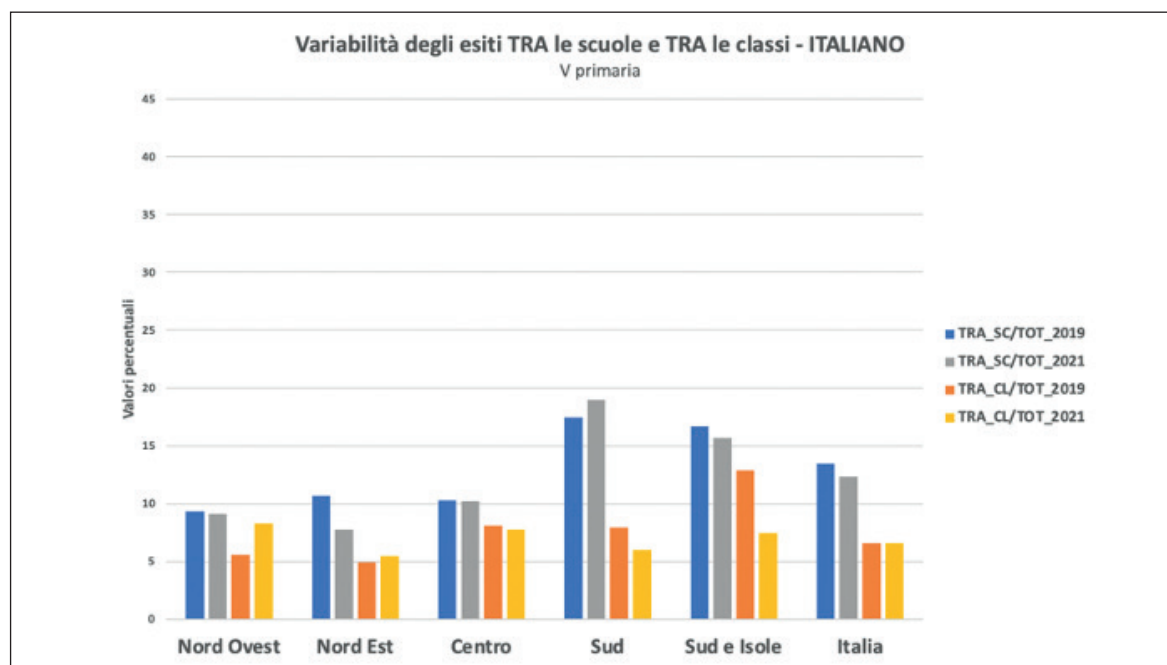


Fig. 1 - *Equità degli esiti nella prova di Italiano al termine della scuola primaria nel 2019 e nel 2021 nelle macroaree⁴ del Paese (Fonte: INVALSI 2021).*

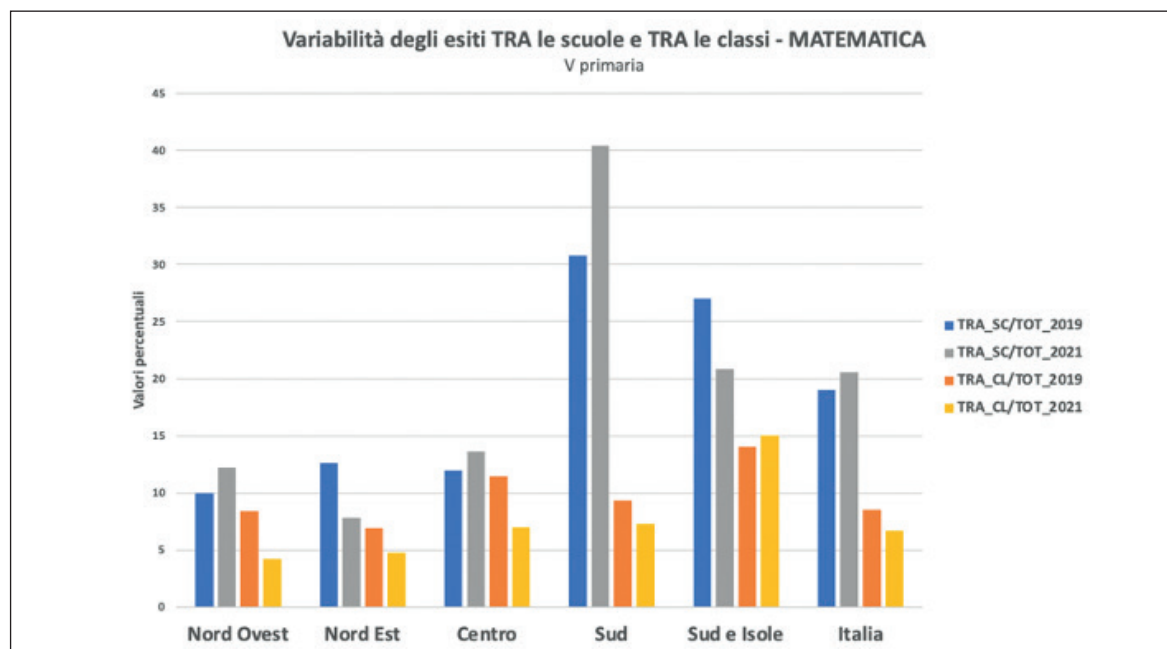


Fig. 2 - *Equità degli esiti nella prova di Matematica al termine della scuola primaria nel 2019 e nel 2021 nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).*

4. Nord Ovest: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Liguria. Nord Est: Provincia Autonoma di Bolzano (lingua italiana), Provincia Autonoma di Trento, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Emilia-Romagna. Centro: Toscana, Umbria, Marche, Lazio. Sud: Abruzzo, Molise, Campania, Puglia. Sud e Isole: Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna.

ni meridionali. Inoltre, il confronto delle Figg. 1 e 2 mette in evidenza che nel Mezzogiorno la segregazione degli esiti per scuola avviene molto di più rispetto alla Matematica di quanto non accada per l'Italiano, fenomeno che invece non si produce nelle scuole primarie del Centro-Nord.

Risultati molto simili si osservano anche per le competenze ricettive d'Inglese (lettura-reading e ascolto-listening). Se in termini relativi non cambiano le differenze tra il Centro-Nord, da un lato, e il Mezzogiorno, dall'altro, per le competenze di lettura si riscontrano dati più simili all'Italiano e per quelle di ascolto alla Matematica.

In conclusione, a fronte di esiti medi sostanzialmente molto simili in tutta Italia, il Paese marcia comunque a due velocità in termini di equità dell'offerta formativa. Mentre al Centro-Nord le opportunità sono molto

simili in tutte le scuole, ciò non è più vero nel Mezzogiorno. Da questo risultato è possibile trarre conclusioni di *policy* sia a livello di singola scuola sia di sistema. Soprattutto nella scuola primaria è opportuno e necessario non fermarsi agli esiti medi, così come essi si manifestano, ma è fondamentale tenere sotto controllo la loro variabilità che congiuntamente e mai disgiuntamente a buoni risultati è il predittore più solido del successo scolastico e formativo.

3.2. I risultati nelle prove INVALSI 2021 della III secondaria di primo grado

A differenza di quanto riscontrato nella scuola primaria, al termine del primo ciclo d'istruzione gli esiti complessivi di Italiano e Matematica del 2021 risultano significativamen-

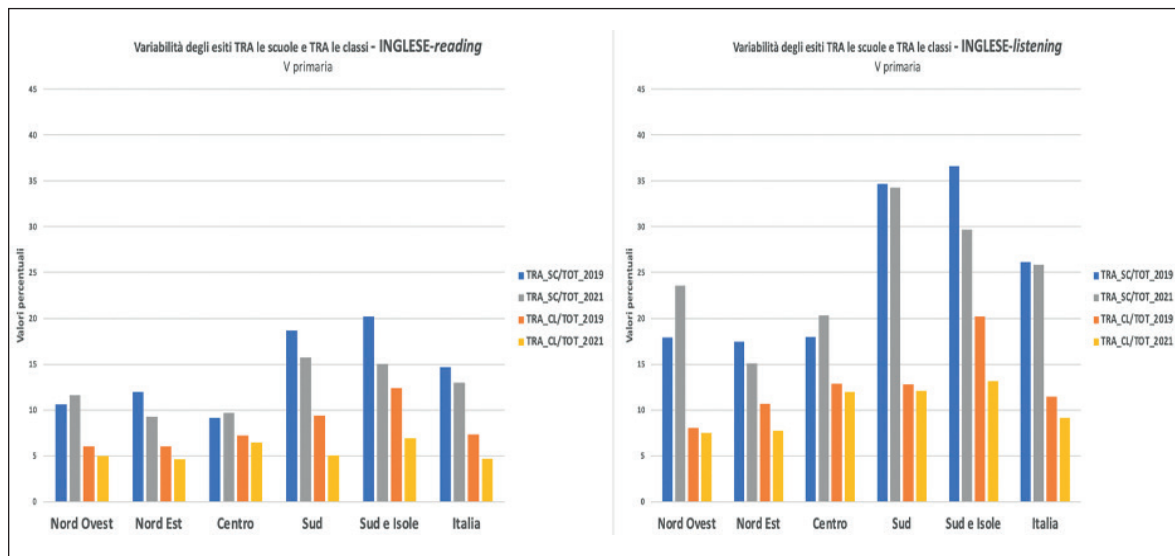


Fig. 3 - Equità degli esiti nella prova di Inglese al termine della scuola primaria nel 2019 e nel 2021 nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

te più bassi rispetto al 2019, mentre quelli di Inglese rimangono stabili, ma con le stesse criticità rilevate prima della pandemia.

Gli esiti della scuola secondaria possono essere letti in funzione di quanto rappresentato nelle Tabb. 1 e 2 (De Simoni, 2018). In questo modo è possibile fornire una risposta più robusta e solida, per quanto parziale, a un quesito fondamentale quando si desidera capire se e in che misura un sistema scolastico, ma anche una singola scuola, sia effettivamente in grado di garantire buoni livelli di apprendimento. È infatti fondamentale non limitare l'attenzione al numero di anni di istruzione completati, ma è ancora più importante avere una misura di ciò che si è effettivamente appreso durante quegli anni, possibilmente anche con riferimenti a parametri nazionali e non solo relativi alla singola istituzione scolastica, quando non addirittura alla singola classe. Partendo quindi da questo punto di vista è molto importante osservare la percentuale degli allievi che in Italiano o in Matematica terminano il primo ciclo d'istruzione al livello 1 o al livello 2, mentre in Inglese non raggiungono il livello A2 del QCER. I predetti allievi sono coloro che si trovano in condizioni di maggiore fragilità, poiché essi cominciano la scuola secondaria di secondo grado con competenze di base del tutto inadeguate, quindi a forte rischio di insuccesso scolastico, di abbandono o di esposizione al rischio di marginalità o esclusione.

Per la terza secondaria di primo grado le prove *computer based* (CBT) sono state introdotte a partire dal 2018 in seguito all'entrata in vigore del D. Lgs. n. 62/2017, quindi il confronto nel tempo può essere effettuato ri-

spetto a tre rilevazioni, quella del 2018, quella del 2019 e, infine, quella del 2021.

La Fig. 4 e la Fig. 5 rappresentano le percentuali di allievi che al termine della III secondaria di primo grado (grado 8) conseguono risultati al di sotto del livello 3 in Italiano e Matematica, quindi sotto la soglia di adeguatezza in esito a otto anni di scuola.

Gli esiti riportati nelle Figg. 4 e 5 destano preoccupazioni da diversi punti di vista. In primo luogo, a livello nazionale la percentuale di allievi con risultati inadeguati sale in modo rilevante nel 2021 rispetto alle due rilevazioni precedenti. Ma l'aspetto che deve procurare maggiore allarme è la percentuale di allievi che in Italia si trova in questa condizione. A livello nazionale, il 39% e il 45% degli allievi che hanno terminato il primo ciclo ha conseguito livelli di apprendimento inadeguati in Italiano e Matematica, rispettivamente. Questo risultato, di per sé già molto allarmante, diviene ancora più preoccupante quando lo si considera disarticolato rispetto alle macroaree del Paese. Da un lato si può affermare che in tutte cinque le ripartizioni geografiche, sia in Italiano sia in Matematica, la pandemia abbia avuto conseguenze importanti sugli esiti complessivi. D'altro canto, però, gli esiti osservati nel Mezzogiorno assumono contorni veramente inquietanti che rappresentano un'ipoteca molto pesante sul successo formativo di larghe quote di allievi.

Le Figg. 6 e 7 mostrano rispettivamente gli esiti in Inglese, lettura e ascolto, nel 2021 nelle diverse regioni del Paese.

Anche in questo caso si riscontrano differenze rilevanti tra le regioni del Paese, ma l'aspetto che più colpisce è la presenza di quote non trascurabili in alcune regioni, prin-

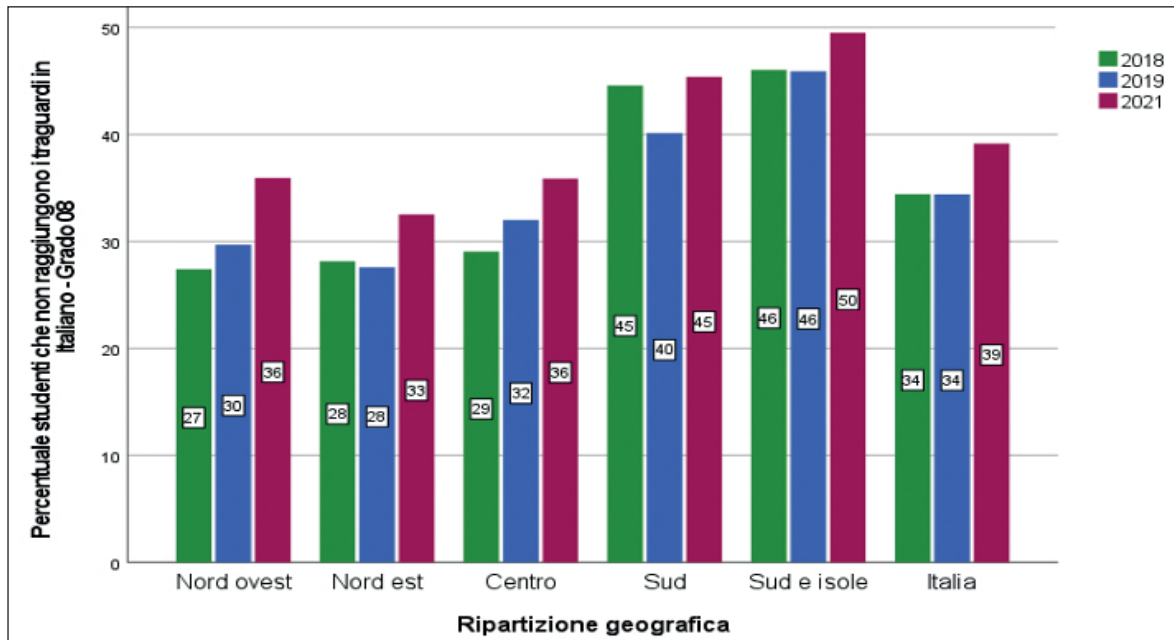


Fig. 4 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Italiano al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

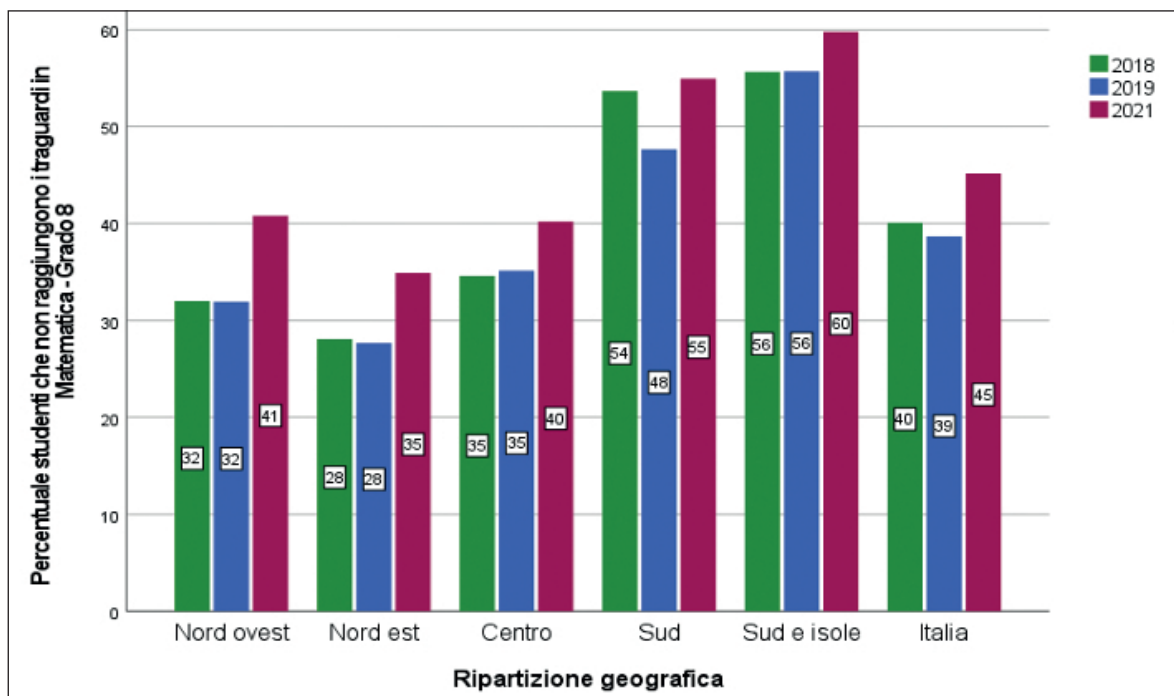


Fig. 5 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Matematica al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

cipalmente nel Centro-Sud, di allievi che raggiungono solo il livello pre-A1, inferiore persino all'esito atteso al termine della scuola primaria.

Pur con le fragilità richiamate, si deve però osservare che gli esiti di Inglese sono sostan-

zialmente rimasti stabili dal 2018 al 2021, come mostrato nella Tab. 3.

I risultati della III secondaria di primo grado sin qui esposti mettono in luce una situazione di considerevole difficoltà, aggravata certa-

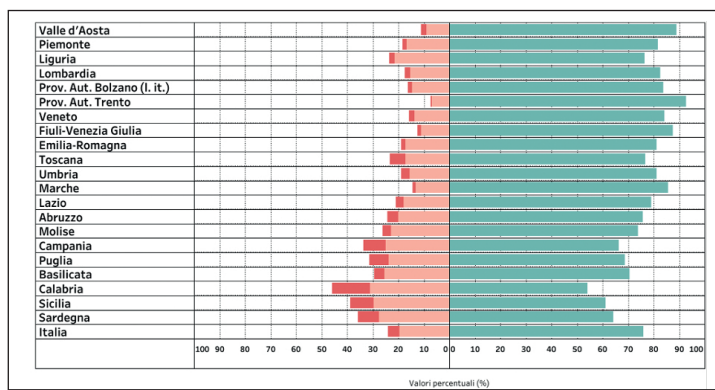


Fig. 6 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-lettura (pre-A1: rosso; A1: rosa; A2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

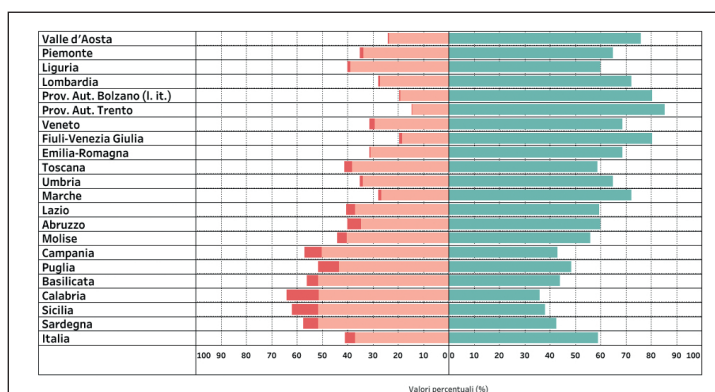


Fig. 7 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-ascolto (pre-A1: rosso; A1: rosa; A2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

mente dalla pandemia, ma le cui cause devono essere ricercate molto più lontano nel tempo. Si potrebbe dire che la lunga interruzione della didattica in presenza ha aggravato un problema già esistente in precedenza, rendendo ancora più evidente la forte variabi-

lità degli esiti all'interno del Paese, ma anche tra le scuole e al loro interno.

Analogamente a quanto visto per la scuola primaria, è molto importante verificare con gli stessi strumenti illustrati nel paragrafo 3.1. la struttura e la natura della variabilità degli

	A.S. 2017-18		A.S. 2018-19		A.S. 2020-21	
Livello	Lettura	Ascolto	Lettura	Ascolto	Lettura	Ascolto
Pre-A1	5,5	4,3	3,8	2,5	4,6	4,0
A1	20,6	39,3	18,6	37,6	19,5	37,0
A2	73,9	56,1	77,6	59,9	75,9	59,1

Tab. 3 - Risultati in percentuale⁵ nella prova INVALSI di Inglese (lettura e ascolto) in Italia (fonte: INVALSI 2021).

esiti al termine del primo ciclo d'istruzione (Figg. 8, 9 e 10).

La struttura della variabilità degli esiti nell'intero arco del primo ciclo d'istruzione, partendo dalla seconda primaria fino alla terza secondaria di primo grado, vede il Paese diviso in due parti, da un lato il Centro-Nord con alcune differenze al suo interno, e dall'altro il Mezzogiorno. Al di là di questa macro-differenza, occorre però esaminare l'andamento della variabilità in relazione alle tre discipline osservate mediante le prove INVALSI.

In generale, si riscontra che nel Centro-

Nord la variabilità degli esiti *tra* le scuole e *tra* le classi, complessivamente intesa, diminuisce passando dalla seconda primaria (grado 2) alla terza secondaria di primo grado (grado 8). Ciò significa che nel corso dei primi otto anni la scuola delle regioni centro-settentrionali riesce a esercitare un effetto perequativo che, associato a esiti medi più elevati, testimonia l'efficienza complessiva del sistema. Nelle regioni del Mezzogiorno, invece, si osserva un andamento molto diverso della variabilità degli esiti nel passaggio dal grado 2 al grado 8. Infatti, a fronte di una modesta ri-

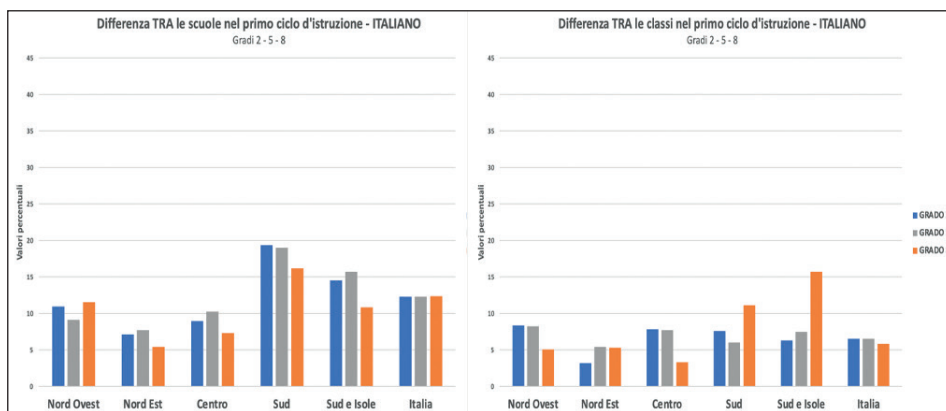


Fig. 8 - La variabilità degli esiti di Italiano tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione per macro-area geografica (Fonte: INVALSI 2021).

5. In alcuni casi le percentuali per colonne non sommano esattamente a 100 per la presenza di alunni che non rispondono ad alcuna domanda.

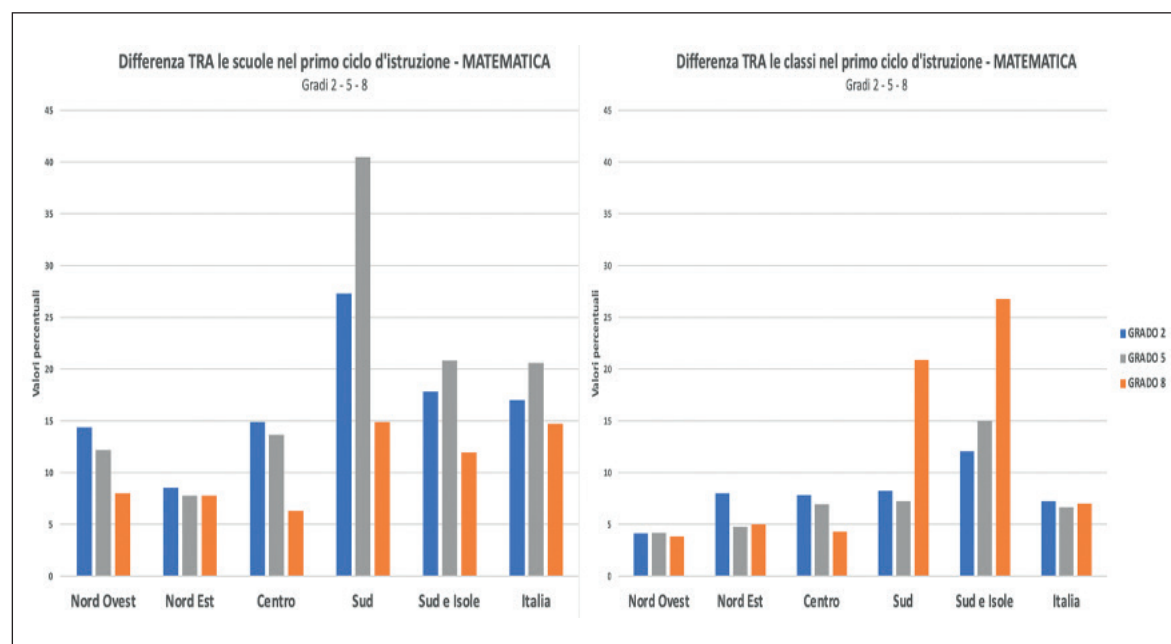


Fig. 9 - La variabilità degli esiti di Matematica tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione per macro-area geografica (Fonte: INVALSI 2021).

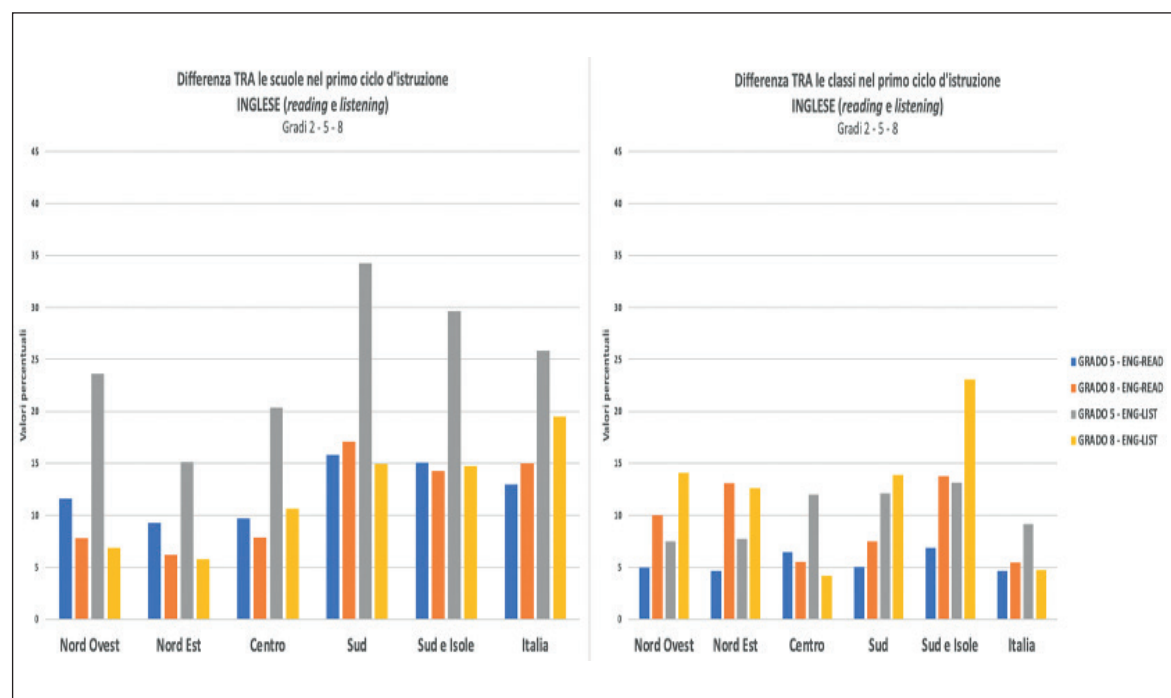


Fig. 10 - La variabilità degli esiti di Inglese tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione per macro-area geografica (Fonte: INVALSI 2021).

duzione della variabilità degli esiti *tra* le scuole, aumenta considerevolmente quella *tra* le classi. Si osserva quindi uno spostamento della segregazione degli studenti, concentrata alla fine del primo ciclo d'istruzione nella differenza *tra* le classi e solo in misura minore *tra* le scuole.

La variabilità degli esiti di Matematica ha una struttura in parte diversa rispetto all'Italiano. Pur se con incidenze sulla variabilità totale molto diversa tra Centro-nord e Mezzogiorno, la variabilità tra scuole diminuisce in tutto il Paese nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado. Molto allarmante il confronto tra il grado 2 e il grado 5 nel Mezzogiorno. Alla fine del ciclo primario si ritrova una segregazione *tra* scuole molto più elevata di quella riscontrata in partenza, mentre al Centro-nord si osserva il fenomeno esattamente contrario. Nella scuola secondaria di primo grado, purtroppo sempre nel Mezzogiorno, la segregazione è sempre più un fenomeno *tra* classi, anziché *tra* scuole.

Per l'Inglese si osserva un andamento della variabilità di più complessa interpretazione, anche se appare più simile a quella della Matematica. Un aspetto però emerge con maggiore evidenza, ossia la maggiore variabilità degli esiti, soprattutto al termine della scuola primaria, nelle competenze di ascolto. Nella comprensione dell'ascolto (*listening*) la differenza *tra* le scuole, ma anche *tra* le classi, risulta molto più forte rispetto alla comprensione della lettura (*reading*). Anche questo aspetto ha implicazioni di *policy* molto importanti, sia a livello di singola scuola, sia di intero sistema scolastico, che meritano un'attenta riflessione al fine di favorire il miglioramento.

I dati sin qui esposti tengono conto di una dimensione della fragilità scolastica, ossia la quota di studenti che si trovano in difficoltà. Ma questa è solo una parte del problema, anche se quella che giustamente suscita la maggiore preoccupazione. Il sistema formativo di un territorio si può considerare realmente in equilibrio, non solo quando riesce a ridurre considerevolmente la quota degli studenti con basse competenze, ma anche quando riesce a promuovere coloro che hanno risultati elevati e solidi. Riuscire a sostenere il numero dei cosiddetti *high performers* si traduce in un vantaggio generale, non solo individuale. Sono infatti noti in letteratura gli effetti positivi tra pari, ma è altrettanto importante non trascurare la rilevanza strategica per l'intero Paese degli allievi con ottime competenze (Willms & Raudenbush, 1989).

Il grafico della Fig. 11 rappresenta la percentuale degli *high performers* in Italiano e in Matematica nelle aree geografiche del Paese. Dal punto di vista tecnico, le prove d'Inglese sono costruite in relazione al QCER e si attestano sul livello previsto dalle Indicazioni nazionali (cfr. Tab. 2), non rendendo pertanto possibile l'individuazione degli allievi eccellenti, ossia nei successivi livelli del QCER, non perché questi allievi non ci siano, ma per il disegno della prova in base a quanto stabilito dal D. Lgs. n. 62/2017.

In primo luogo, in tutto il Paese gli allievi eccellenti in Matematica sono di più di quelli in Italiano, con una distanza tra le due materie più accentuata al Centro-Nord rispetto al Mezzogiorno. In secondo luogo, le diverse aree geografiche del Paese si caratterizzano per una profonda differenza rispetto alle quo-

te di allievi eccellenti. Relativamente a questa dimensione il Paese si divide addirittura in tre gruppi: a) il Nord-Est con le quote più alte di allievi eccellenti, presenti soprattutto in Friuli-Venezia Giulia, dove sono il 21,7% in Italiano e il 24,6% in Matematica, e nella Provincia Autonoma di Trento i cui allievi eccellenti in Matematica sono il 22,4%; b) Il Nord-Ovest e il Centro con risultati attorno alla media nazionale per l'Italiano e decisamente sopra la media per Matematica; c) entrambe le aree del Mezzogiorno le cui quote di allievi eccellenti sono molto più basse delle altre aree.

A ben vedere l'insufficiente presenza di *high performers* deve suscitare una preoccupazione analoga a quella determinata dagli allievi fragili. La limitata presenza di allievi con risultati eccellenti rappresenta un problema molto importante per la crescita di un territorio poiché ne limita le possibilità di sviluppo e,

necessariamente, incentiva l'allontanamento dei giovani più competenti. È fuori di dubbio che la ripresa delle aree più fragili non possa passare solo attraverso la doverosa cura degli allievi in maggiore difficoltà, ma debba tenere conto anche degli *high performers*, incrementandone il numero e diffondendone la presenza in tutte le realtà.

3.3. I risultati nelle prove INVALSI 2021 al termine del secondo ciclo d'istruzione

Attraverso la stessa chiave di lettura proposta per la III secondaria di primo grado è possibile analizzare anche gli esiti nelle prove INVALSI 2021 al termine del secondo ciclo d'istruzione (grado 13), ovviamente effettuando le debite distinzioni.

In questo grado scolastico le prove CBT

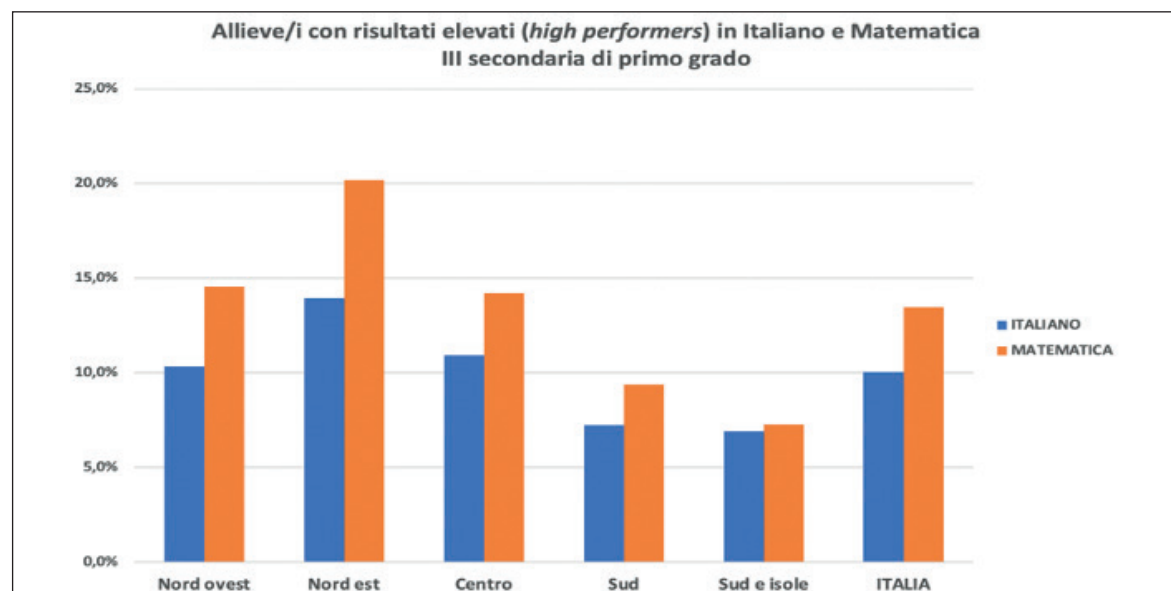


Fig. 11 - Percentuale di allieve e di allievi con risultati eccellenti (*high performers*) in Italiano e Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione nelle macro-aree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

sono state introdotte per la prima volta nel 2019, quindi il confronto degli esiti delle prove INVALSI 2021 può essere proposto rispetto a una sola annata e non a due, poiché nel 2020 le prove non sono state svolte a causa della pandemia. La predetta lettura degli esiti è da interpretarsi secondo quanto indicato nelle Tabb. 1 e 2, in base alle quali possiamo ritenere che esiti al primo livello della scala di Italiano e Matematica corrispondano al raggiungimento dei traguardi di apprendimento previsti al

termine della scuola secondaria di primo grado, mentre quelli al secondo livello ai traguardi posti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado (grado 10).

In primo luogo, sia in Italiano sia in Matematica si osserva un peggioramento generalizzato degli esiti rispetto al 2019 (Fig. 12 e Fig. 13), per tutti gli studenti, indipendentemente dai livelli di competenza, mentre gli esiti di Inglese, per quanto tutt'altro che soddisfacenti, rimangono stabili rispetto alla

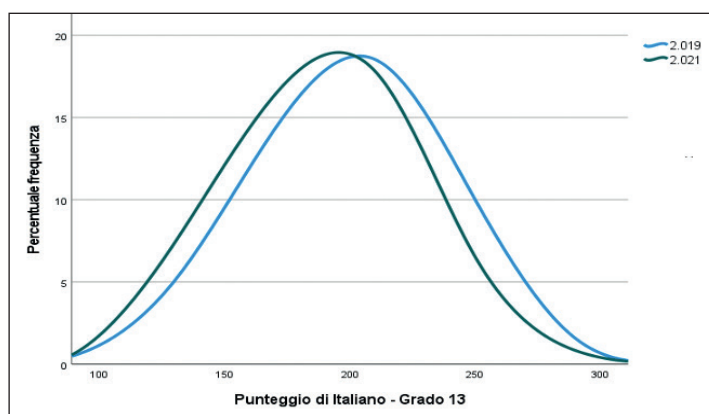


Fig. 12 - Distribuzione del punteggio di Italiano al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

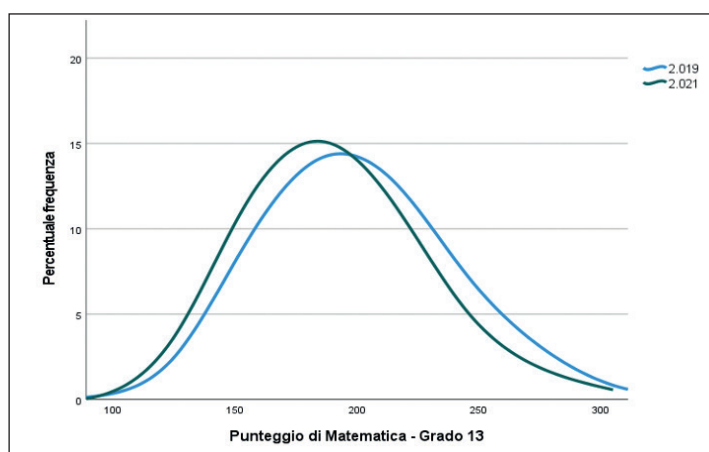


Fig. 13 - Distribuzione del punteggio di Matematica al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

rilevazione precedente alla pandemia.

Sia per Italiano sia per Matematica si osserva uno spostamento verso sinistra della distribuzione dei punteggi, un po' più accentuata per la Matematica, fenomeno che testimonia un peggioramento dei risultati di tutti gli studenti, indipendentemente dal fatto che essi siano più o meno bravi. Già questo primo risultato permette di concludere che lunghi periodi di sospensione della didattica in presenza hanno causato un rallentamento nella acquisizione degli apprendimenti per tutti gli studenti, non solo per quelli più fragili, come forse era più facilmente da attendersi.

La Fig. 14 e la Fig. 15 permettono di spostare l'attenzione sugli studenti che al termi-

ne del secondo ciclo d'istruzione (grado 13) conseguono risultati al di sotto del livello 3 in Italiano e Matematica, quindi ampiamente al di sotto della soglia di adeguatezza attesa in esito a tredici anni di scuola.

L'arretramento degli esiti che emerge dalle Figg. 12 e 13 si traduce necessariamente in un aumento nel 2021 rispetto al 2019 delle quote di allievi che non raggiungono le soglie di accettabilità in entrambe le discipline. Sia in Italiano sia in Matematica crescono di nove punti percentuali gli studenti che non raggiungono il livello 3. Nel 2021 il 44% degli studenti consegue il titolo finale di scuola secondaria di secondo grado con competenze di base nella comprensione del testo del tutto

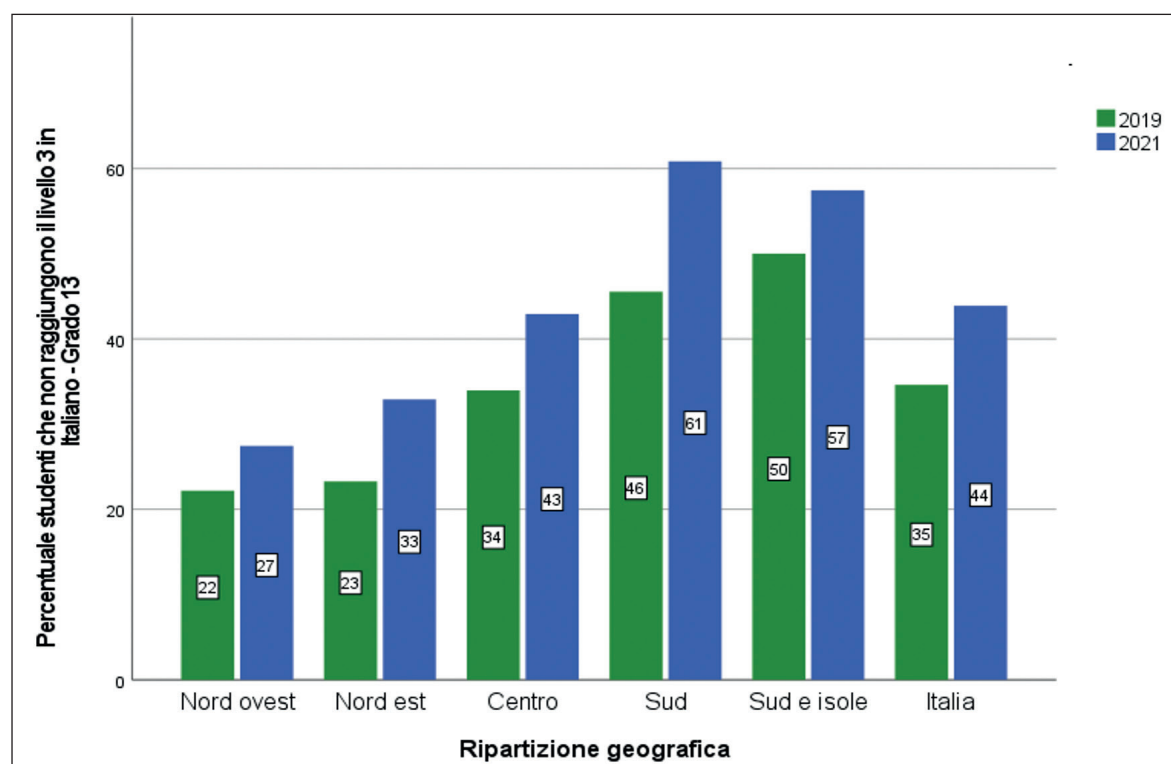


Fig. 14 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Italiano al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

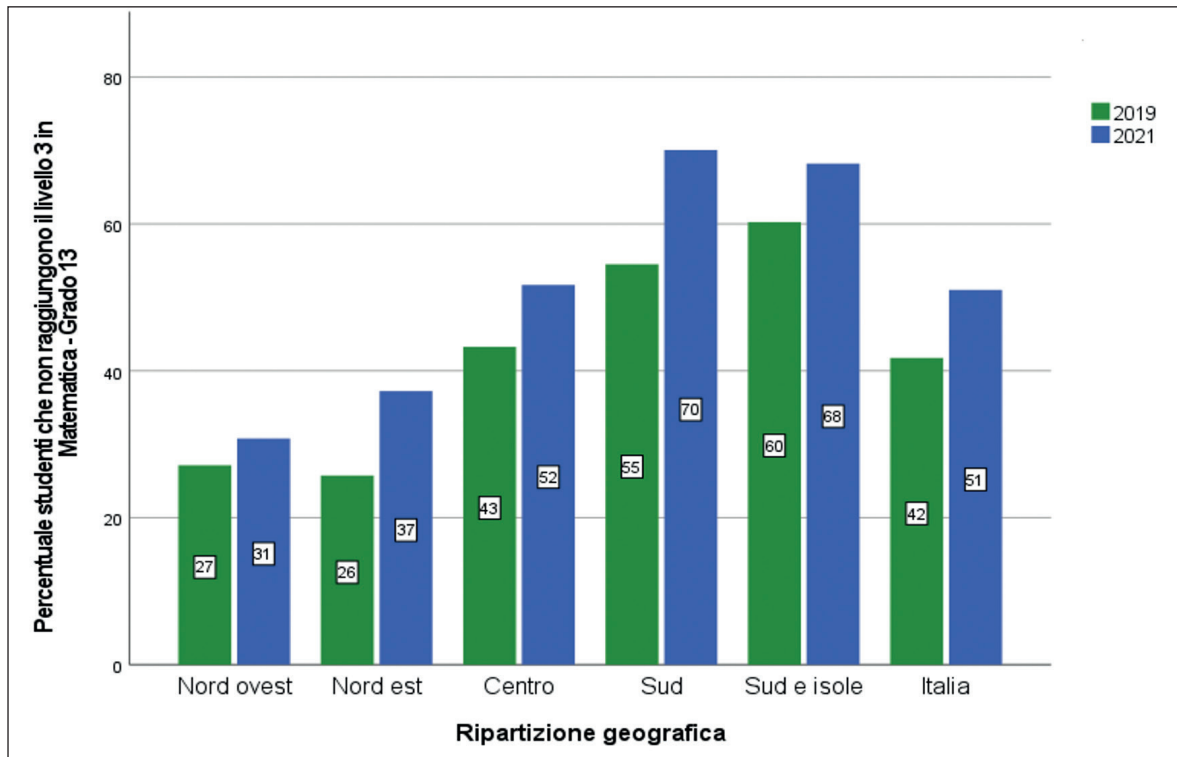


Fig. 15 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Matematica al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

inadeguate, sovente in grado di rispondere solamente a domande che misurano il livello di apprendimento al termine della scuola secondaria di primo grado. Per la Matematica la quota degli studenti fragili raggiunge l'allarmante valore del 51%.

I risultati nazionali assumono valori molto diversi nelle macroaree geografiche del Paese. Oltre a valori drammatici per le aree del Mezzogiorno, si osserva un allontanamento considerevole degli esiti del Centro rispetto alle due aree geografiche del Nord, fenomeno molto meno rilevante al termine del primo ciclo d'istruzione. Un'analisi attenta dei risultati permette quindi di individuare anche tendenze meno evidenti nei dati. È infatti noto che,

a parità di esiti iniziali nella scuola primaria, i risultati osservati nel Mezzogiorno tendano a peggiorare a mano a mano che ci si alza nei gradi scolastici. Sfugge invece all'attenzione dei più che lo stesso fenomeno si osserva, anche se con minore intensità, nel Centro. Sarà importante cercare di analizzare questo aspetto e condurre ulteriori approfondimenti per capirne le ragioni. Una pista di ricerca potrebbe andare nella direzione dello studio degli effetti negativi della cosiddetta *licealizzazione*, molto più forte nelle regioni del Centro rispetto a quelle del Nord.

Le Figg. 16 e 17 mostrano rispettivamente gli esiti in Inglese lettura e ascolto nel 2021 nelle diverse regioni del Paese.

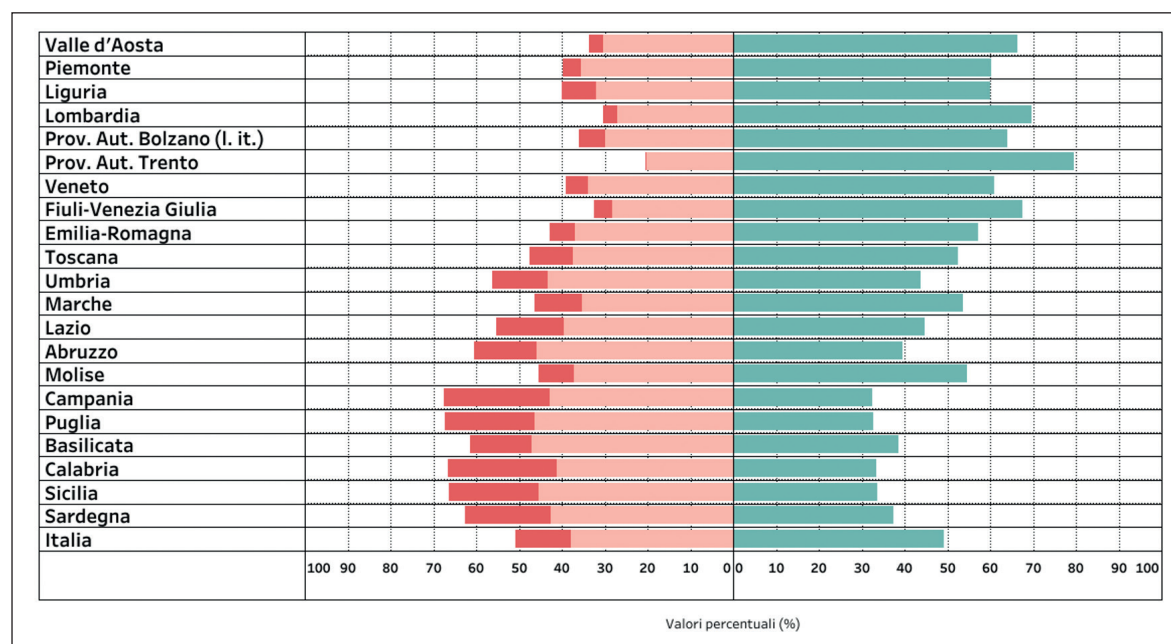


Fig. 16 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-lettura (non raggiunge B1: rosso; B1: rosa; B2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

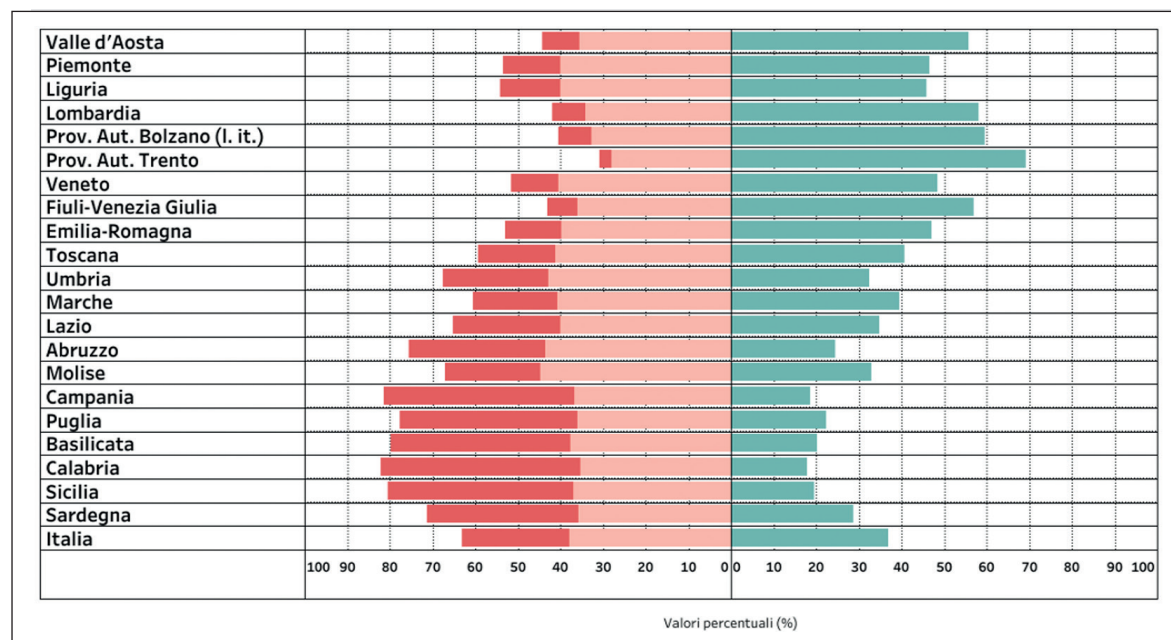


Fig. 17 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-ascolto (non raggiunge B1: rosso; B1: rosa; B2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

Anche in questo caso le differenze tra le regioni del Paese sono veramente elevate, molto maggiori rispetto a quelle riscontrate al termine del primo ciclo d'istruzione, ma l'aspetto che più colpisce è la presenza di quote veramente considerevoli in alcune regioni, principalmente nel Centro-Sud, di allievi che non raggiungono il livello B1, risultato inferiore

persino a quello atteso al termine della scuola secondaria di primo grado.

Come si desume dai dati riportati in Tab. 4, pur con le considerevoli fragilità richiamate, si deve però osservare che i risultati di Inglese sono sostanzialmente rimasti stabili nel 2021 rispetto al 2019.

Quando si analizzano gli esiti di apprendi-

Livello	A.S. 2018-19		A.S. 2020-21	
	Lettura	Ascolto	Lettura	Ascolto
Non raggiunge il B1	9,4	25,3	12,9	25,2
B1	35,6	39,7	37,8	37,9
B2	55,0	35,0	49,3	36,9

Tab. 4 - Risultati in percentuale nella prova INVALSI di Inglese (lettura e ascolto) in Italia (fonte: INVALSI 2021).

mento è importante tenere conto che la fragilità di un sistema scolastico non è determinata solo dalla quota che raggiungono risultati molto bassi, ma anche dall'eventuale ridotta presenza di allievi con risultati molto buoni o eccellenti, i cosiddetti *high performers*. A dif-

ferenza della scuola secondaria di primo grado che non è ancora suddivisa per filiere, per quella di secondo grado è molto importante tenere conto degli indirizzi di studio. Su base empirica INVALSI ha individuato nei dati le seguenti macro-tipologie di indirizzo:

Gruppo	ITALIANO	MATEMATICA
1	Licei classici, scientifici (tutti gli indirizzi) e linguistici	Licei scientifici (tutti gli indirizzi)
2	Altri licei	Altri licei
3	Istituti tecnici	Istituti tecnici
4	Istituti tecnici	Istituti tecnici

Tab. 5 - Categorizzazione dei risultati delle prove INVALSI per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Le Figg. 18 e 19 mostrano una distribuzione degli allievi con risultati eccellenti molto variabile in relazione ai territori e agli indirizzi di

studio e con quote di allievi *high performers* quasi sempre numericamente modeste.

Le differenze all'interno del Paese e tra gli

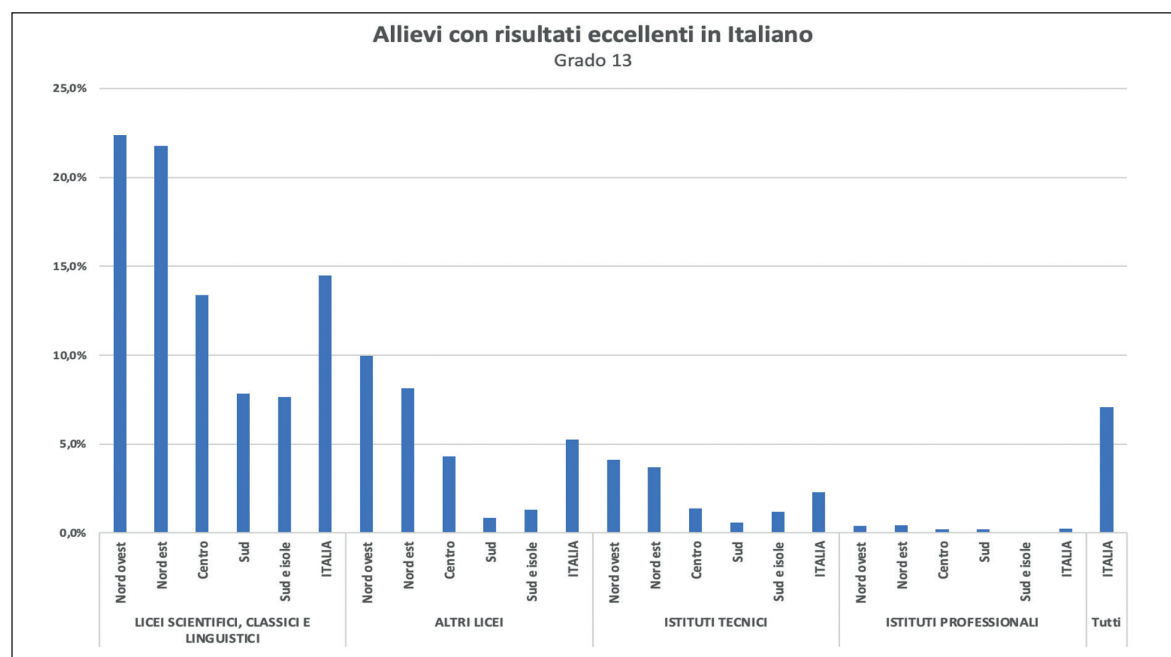


Fig. 18 - Percentuale di allieve e di allievi con risultati eccellenti (high performers) in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione per macro-indirizzi di studio nelle macro-aree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

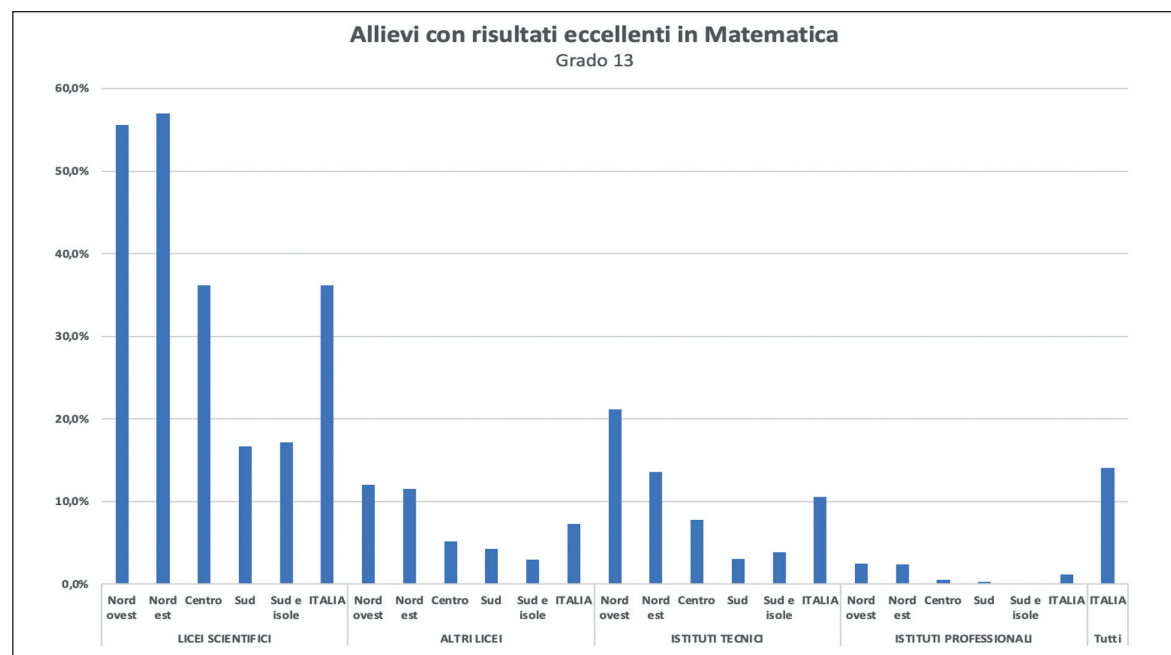


Fig. 19 - Percentuale di allieve e di allievi con risultati eccellenti (high performers) in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione per macro-indirizzi di studio nelle macro-aree del Paese (Fonte: INVALSI 21).

indirizzi sono veramente molto elevate. Se, almeno in parte, la diversità degli esiti tra i macro-indirizzi era prevedibile, alcuni aspetti meritano un'attenzione particolare poiché denotano una situazione piuttosto grave.

Così come si è osservato al termine del primo ciclo d'istruzione, anche a conclusione del secondo gli allievi con risultati eccellenti sono, a livello nazionale, di più in Matematica (14,1%) che in Italiano (7,1%). Questo risultato richiede certamente un approfondimento poiché non risulta semplice trovare una motivazione solida di questa differenza, che però si conferma in entrambi i cicli d'istruzione.

Con riferimento alla Tab. 5, il gruppo 1 rappresenta per entrambe le prove l'insieme d'indirizzi dai quali ci si deve aspettare gli esiti più elevati. In effetti, questa tendenza si ritrova se ogni macro-area geografica viene considerata a sé. L'aspetto che però colpisce maggiormente è l'esito che si ottiene all'interno di ciascun gruppo di indirizzi di studio. Sia per l'Italiano sia per la Matematica la differenza in termini di punti percentuali individua sostanzialmente un Paese diviso in tre parti: il Nord, il Centro e il

Mezzogiorno. Per esempio, in Italiano gli allievi con risultati eccellenti al Nord sono in un rapporto di 1,65 nel gruppo 1 con quelli del Centro, ossia per ogni studente *high performer* del Centro che frequenta un indirizzo appartenente al gruppo 1 al Nord troviamo 1,65 *high performer*. Negli altri gruppi di indirizzi il rapporto è ancora più sfavorevole per il Centro. Nella Tab. 6 sono riportati i predetti confronti di tutte le tre aree centro-meridionali del Paese con il Nord, complessivamente inteso.

I dati della Tab. 6 ci restituiscono un'immagine molto complessa e di non semplice interpretazione. I dati così diversi ci danno ragione di un Paese in forte difficoltà a garantire uguali opportunità all'interno del proprio sistema scolastico. Il gruppo 1 rappresenta l'insieme di indirizzi che accolgono la popolazione scolastica proveniente dai contesti più favorevoli. Anche in questo caso la presenza di *high performers* è molto diversa. Per ogni *high performer* del Mezzogiorno ne troviamo più di 3 al Nord, con ovvi riflessi sulla creazione di capitale sociale in questi territori. Inoltre, la lettura complessiva della Tab. 6 dà ragione

		ITALIANO			MATEMATICA		
Gruppo indirizzi di studio	Area geografica	Centro	Sud	Sud e Isole	Centro	Sud	Sud e Isole
	1	1,65	2,83	2,87	1,56	3,38	3,29
	2	2,11	11,38	7,0	2,27	2,78	4,02
	3	2,82	6,50	3,25	2,23	5,66	4,45
	4	1,89	2,0	-	4,71	9,47	38,18

Tab. 6 - Numero di allievi *high performers* del Nord (Nord ovest e Nord est) per un allievo *high performer* delle tre macro-aree del Centro-Sud (Fonte: INVALSI 2021).

di una composizione profondamente diversa della popolazione studentesca dei diversi gruppi di indirizzo nelle macro-aree geografiche del Paese. Anche questi dati meritano studi più approfonditi poiché essi paiono suggerire fenomeni di segregazione nascosti all'interno dei diversi indirizzi di studio con effetti, assoluti e relativi, molto diversi per ciascuna macro-area geografica.

Per gli esiti del secondo ciclo d'istruzione non si propone lo studio della scomposizione della variabilità *tra* scuole e *tra* classi poiché esso risente fortemente della canalizzazione degli studenti negli indirizzi di studi a partire dal nono anno d'istruzione. La scomposizione della variabilità degli esiti è più rilevante per il primo ciclo d'istruzione poiché esso non prevede la presenza, quanto meno esplicita, di indirizzi di studio, anche se nei fatti si assiste negli anni a una sorta di strisciante trasformazione della scuola secondaria di primo grado verso modelli organizzativo-didattici più simili al secondo ciclo d'istruzione.

4. La fragilità nascosta

I dati analizzati nei paragrafi precedenti forniscono un quadro non incoraggiante sullo stato dei livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi delle scuole italiane, sia in termini di elevato numero di studenti che non conseguono esiti coerenti con i traguardi posti dalle Indicazioni nazionali, sia in termini di pochi studenti che raggiungono risultati eccellenti. Di questo ultimo aspetto si parla poco quando si discute di equità del sistema scolastico, concentrando l'attenzione solo sugli allievi in forte difficoltà.

In questo paragrafo si intende approfondi-

re attraverso i dati aspetti e fenomeni latenti dei quali si ha scarsa contezza. È opinione assodata che non sia sufficiente misurare l'istruzione solo attraverso il numero di anni di scuola frequentata, ma che si debba tenere conto anche della qualità dell'istruzione (Collier, 2019; Barca & Luongo, 2020). Se dal punto di vista generale questo cambio di prospettiva non incontra alcuna opposizione, molto più complessa è la sua traduzione operativa.

Per la prima volta nella storia del Paese, nel 2019 sono state introdotte prove standardizzate di Italiano (comprensione della lettura e funzionamento della lingua), Matematica e Inglese anche per gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Pur con i limiti di una misurazione standardizzata, circoscritta alle sole competenze di base, è finalmente possibile avere una misura comparabile dei livelli di apprendimento degli studenti al termine del secondo ciclo d'istruzione. Grazie a questa disponibilità di informazioni è stato possibile definire in modo diverso la fragilità negli apprendimenti, legandola al concetto di qualità dell'istruzione e non tanto a quello di quantità di istruzione.

Sono stati definiti in condizione di forte fragilità gli allievi che conseguono il titolo di studio secondario di secondo grado, ma raggiungono al massimo il livello 2 di Italiano e Matematica e non raggiungono il B1 né di Inglese-lettura, né di Inglese-ascolto. Si tratta di una definizione molto restrittiva di fragilità negli apprendimenti che porta a una loro stima molto prudentiale poiché si devono verificare congiuntamente tutte le condizio-

ni predette. Attraverso questa definizione si è cercato di fornire una misura di prossimità (*proxy*) della dispersione scolastica *implicita*, ossia di quegli allievi che conseguono il titolo di scuola secondaria di secondo grado, ma che terminano il loro percorso scolastico con apprendimenti molto simili a coloro che la scuola l'abbandonano (Ricci, 2019). La definizione di dispersione implicita cerca quindi di riprodurre in termini di qualità dell'istruzione il concetto di dispersione scolastica definita a livello europeo come la quota di 18-24-enni che hanno al massimo conseguito un titolo di studio corrispondente al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado⁶, i cosiddetti ELET (*Early leavers from education*

and training) (EUROSTAT, 2021).

Mediante la definizione di dispersione scolastica implicita si identificano i giovani con diploma, ma in condizioni non molto dissimili a quelli degli ELET. I dispersi impliciti rappresentano un aspetto della fragilità ancora più insidioso poiché essi rimangono sconosciuti al sistema, in quanto regolarmente diplomati, e quindi più difficilmente possono essere destinatari di politiche attive di supporto.

Sulla base della definizione di dispersione scolastica implicita, la Fig. 20 rappresenta l'entità del fenomeno nelle diverse regioni italiane nel 2019 e nel 2021.

La Fig. 20 restituisce un'immagine decisamente allarmante. A livello nazionale gli allievi

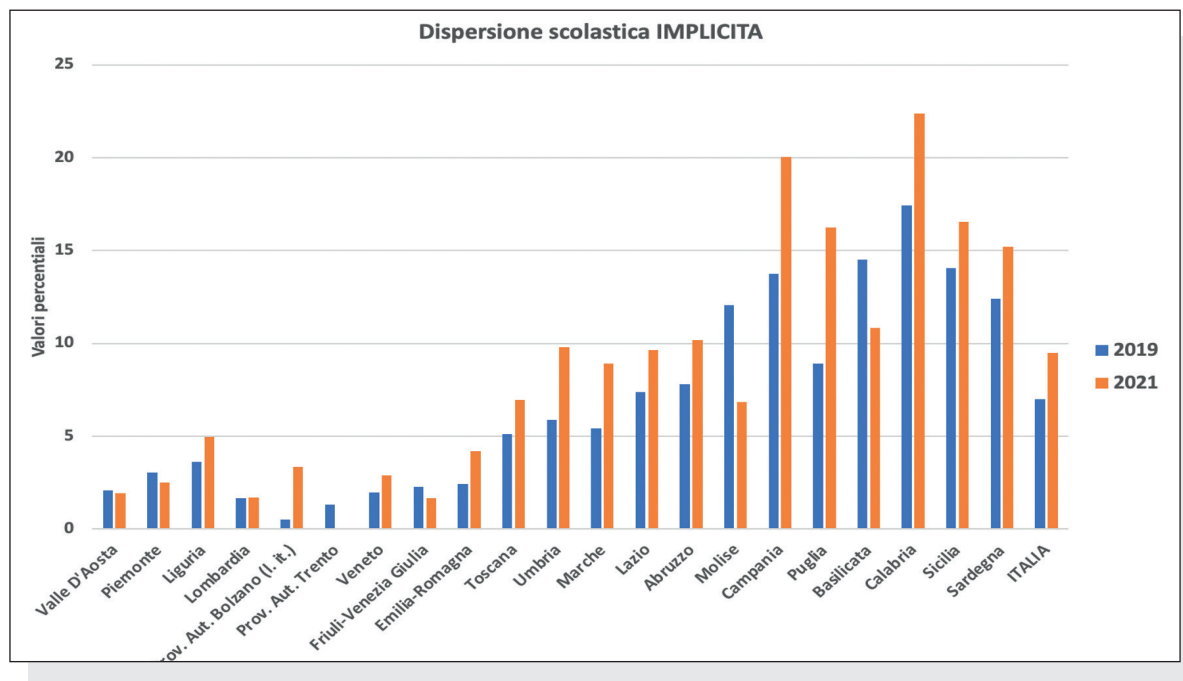


Fig. 20 - La dispersione scolastica implicita nel 2019 e nel 2021 nelle regioni italiane

(Fonte: INVALSI 2021).

6. ISCED 0-2 (International Standard Classification of Education).

diplomati nel 2021 che si trovano in condizione di forte fragilità (dispersi impliciti) sono il 9,5% del totale, nel 2019 erano il 7%. Se il dato nazionale è già di per sé piuttosto negativo, quando viene articolato a livello regionale il quadro della situazione è quello di un'emergenza educativa.

Con la sola eccezione di alcune regioni, principalmente del Nord in cui il fenomeno osservato era già molto modesto, in quasi tutte le regioni italiane la dispersione implicita si aggrava in seguito alla pandemia. Ancora una volta giova ricordare che la pandemia non è la causa della dispersione scolastica implicita, ma l'ha semplicemente aggravata a seguito di lunghi periodi di sospensione della didattica in presenza. Il grafico della Fig. 20 mostra in modo plastico che alla fine del secondo ciclo d'istruzione il sistema scolastico italiano sembra viaggiare a tre velocità diverse. Il Nord in cui la dispersione scolastica implicita si attesta in media al 2,6%, il Centro all'8,8% e il Mezzogiorno al 14,8%. Al di là dei valori medi, gli esiti di alcune regioni risaltano molto diversi rispetto alle altre. Da un lato, si riscontra il dato positivo del Molise e della Basilicata in cui la dispersione scolastica implicita si riduce considerevolmente nel 2021 rispetto al 2019, dall'altro il caso della Campania e della Calabria in cui la dispersione scolastica assume livelli drammatici. In queste regioni si riscontrano anche i livelli di abbandono scolastico tra i più alti del Paese, determinandosi così una situazione di fragilità molto grave. Certamente proprio da qui, riducendo gli abbandoni e la dispersione implicita, bisogna partire se si vuole immaginare una

ripresa duratura e solida di territori così in difficoltà.

Il dato sulla dispersione scolastica implicita, per quanto non esaustivo, risulta essere particolarmente importante poiché il sistema scolastico non pare essere pienamente consapevole del problema e, soprattutto, non pare disporre di strumenti adeguati a identificarlo.

Poiché la dispersione implicita è misurata sulla popolazione scolastica dei diplomati nel 2019 e nel 2021, è possibile tentare un confronto con il voto dell'esame di Stato a conclusione del secondo ciclo d'istruzione. La Fig. 21 mostra l'andamento medio del voto finale dell'esame di Stato dal 2014 al 2021.

I grafici della Fig. 21 non lasciano molti margini di dubbio sulla impossibilità di misurare un fenomeno come la dispersione scolastica implicita attraverso la valutazione finale di scuola. Al di là delle differenze tra le regioni che, come noto, non trovano alcun riscontro in nessuna rilevazione standardizzata esterna e indipendente (INVALSI, OCSE, IEA), addirittura gli esiti dell'a.s. 2019-20 e dell'a.s. 2020-21 risultano sensibilmente più alti di quelli degli anni precedenti alla pandemia. Per ragioni che non sono oggetto del presente lavoro e che richiederebbero analisi molto approfondite, è del tutto evidente che la valutazione di scuola garantisce una modesta possibilità di raffronto non solo rispetto all'esterno, ma anche rispetto ai traguardi posti dalle Indicazioni nazionali al termine del secondo ciclo d'istruzione. Con ciò non si intende sottovalutare il valore formativo della valutazione di scuola, ma semplicemente rimarcare la necessità di dotarsi di tutte le misure possibili per identifi-

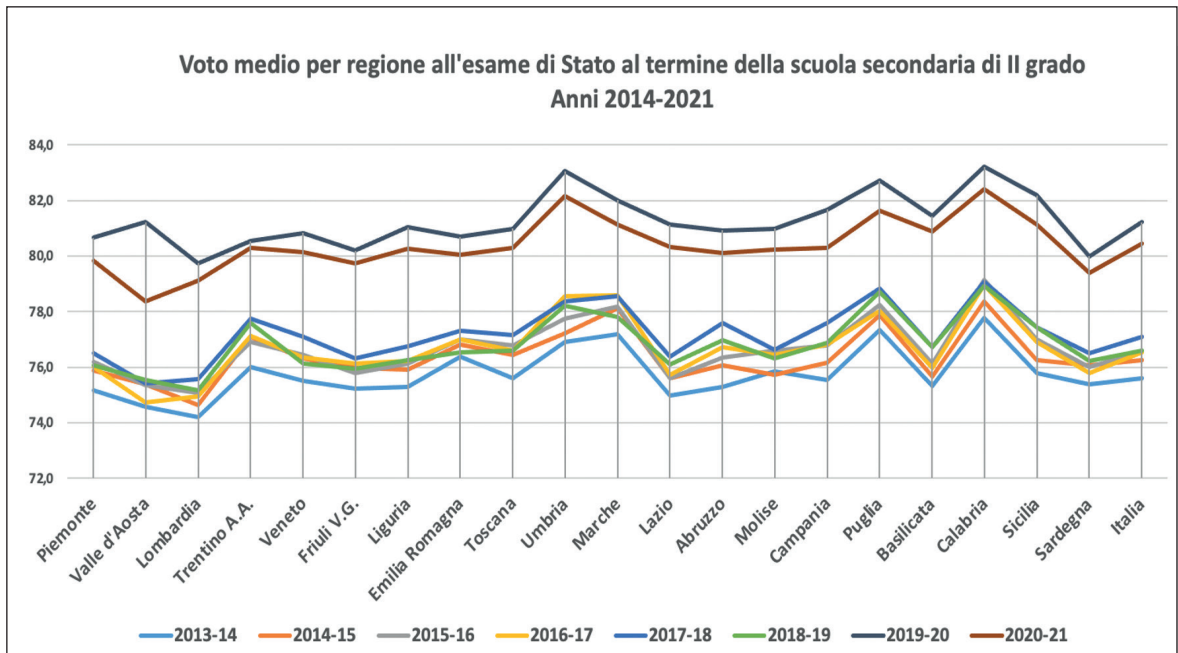


Fig. 21 - Voto finale per regione all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione
(Fonte: Ministero dell'Istruzione, 2021).

care al meglio fenomeni che altrimenti sfuggirebbero e che potenzialmente rappresentano una minaccia molto seria all'equità realmente agita del sistema scolastico nazionale.

5. Considerazioni conclusive

Il quadro che emerge dalle rilevazioni IN-VALSI 2021 sullo stato degli apprendimenti degli allievi delle scuole italiane è tutt'altro che positivo. Sarebbe però un errore molto grave attribuire i risultati osservati agli effetti della pandemia. La complessità e la profondità dei problemi riscontrati indicano senza alcuna ombra di dubbio che le difficoltà della scuola italiana vengono da molto lontano, non si sono certo prodotte in questi ultimi due anni, per quanto essi siano stati molto difficili per

l'intera società.

Oltre ai già noti divari territoriali, una lettura più attenta dei dati permette di evidenziare alcuni aspetti normalmente al di fuori del dibattito nazionale.

In primo luogo, le differenze si allargano all'innalzarsi dei gradi scolastici, sino a raggiungere differenze che trovano difficilmente spiegazione solo in funzione di contesti molto differenti nei diversi territori. Ma il fenomeno dei divari è ancora più complesso. Già a partire dalla terza secondaria di primo grado le differenze dei risultati di apprendimento assumono dimensioni tali da suddividere le regioni in tre gruppi (Nord, Centro, Mezzogiorno) e non più nella consueta dicotomia Centro-Nord e Mezzogiorno. Inoltre, a differenza di quanto spesso si sostiene, i dati sconfessa-

no completamente l'idea che l'anello debole del sistema scolastico sia rappresentato dalla scuola secondaria di primo grado. Non è così, anzi le difficoltà divengono ancora più gravi nel secondo ciclo d'istruzione. Più semplicemente dopo il ciclo primario i problemi divengono più evidenti, ma essi nascono già prima della scuola secondaria di primo grado e, certamente, non terminano alla fine del primo ciclo d'istruzione.

In secondo luogo, ma non meno importante, la differenza tra le aree del Paese si manifesta anche nella loro diversa capacità di garantire quote adeguate di studenti con risultati molto buoni o eccellenti. Troppo spesso la fragilità del sistema educativo è osservata solo lungo la dimensione degli studenti con bassi risultati, ma la scuola è fragile anche quando non riesce a promuovere la crescita degli allievi bravi. Quasi sempre si dimentica che l'equità in campo educativo si compone di tre dimensioni: a) ridotta variabilità degli esiti *tra* le scuole e *tra* le classi; b) elevati risultati medi; c) presenza rilevante di allievi che conseguono risultati eccellenti (*high performers*). È fondamentale tenere sempre sotto osservazione tutte e tre le dimensioni e non solo la prima, come sovente accade. Farsi carico solo del primo aspetto apre la

strada al rischio concreto di derubricazione generalizzata degli obiettivi di apprendimento, confondendo l'inclusione con il semplice e pericoloso abbassamento dei livelli di apprendimento. In questo modo si rischia di perdere di vista che la vera inclusione, quella realmente agita, si realizza solo quando a larghe quote di studenti, potenzialmente a tutti, si garantiscono buone competenze per esercitare i diritti e i doveri di cittadinanza.

Gli esiti delle prove INVALSI 2021 chiamano tutto il sistema, nessuno escluso, a trovare modi plurali e rispettosi per affrontare concretamente le rilevanti criticità del sistema. È importante non cadere nella trappola delle soluzioni miracolose e veloci, spesso prive di solide misure empiriche confrontabili ed effettuate su tutta la popolazione scolastica, ma occorre puntare ai traguardi fondamentali delle Indicazioni nazionali. Si tratta di un processo di cambiamento complesso e che richiederà molto tempo, ma proprio per questo bisogna cominciare subito, senza perdere un istante. Altrimenti la scuola rischia di divenire marginale, poco significativa per la società, con un evidente rischio per tutti, ma, come sempre, soprattutto per i più deboli e i meno avvantaggiati.

Bibliografia

- Barca, F., & Luongo, P.** (2020). *Un futuro più giusto. Rabbia, conflitto e giustizia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- De Simoni, M.** (2018). *I livelli per la descrizione degli esiti delle prove INVALSI*. (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_g8.pdf) [Accessed 10.12.2021].
- EUROSTAT** (2021). *Early leavers from education and training*. ([https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)). [Accessed 10.12.2021].
- INVALSI** (2021). *I risultati delle prove INVALSI 2021*. (https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento). [Accessed 10.12.2021].
- MI** (2021). *Esiti degli Esami di Stato delle scuole secondarie di II grado*. (https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Tavole+comunicato_esami_2021+%281%29.pdf/69c92968-db6b-5b50-9c2e-e6ed11055bdb?version=1.0&t=1626969190052). [Accessed 10.12.2021].
- Ricci, R.** (2019). *La dispersione scolastica implicita*. INVALSIOpen (https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf). [Accessed 10.12.2021].
- Willms, J. D., & Raudenbush, S. W.** (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. *Journal of Educational Measurement*, 26, 209–232.
- Collier, P.** (2019). *The Future of Capitalism: Facing the New Anxieties*, London: Penguin.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13208

Articolo su invito

Scuola media: alla ricerca di una nuova missione

Middle schools: in search of a new mission

Andrea Gavosto & Barbara Romano^{1,2}

Sintesi

La scuola secondaria di primo grado necessita di interventi che garantiscano efficacia ed equità: consentire a tutti gli studenti di acquisire apprendimenti di qualità, fare crescere la loro capacità di studiare in autonomia, orientare a scelte più consapevoli degli studi successivi. I dati e le analisi effettuati per la stesura dell'ultimo Rapporto della Fondazione Agnelli sullo stato della scuola media ci restituiscono, purtroppo, un'immagine poco confortante: gli apprendimenti continuano a non essere soddisfacenti, divari e disuguaglianze a crescere, la didattica a non rinnovarsi, mentre gli studenti appaiono sempre più insoddisfatti del loro stare a scuola e i docenti faticano a trovare le migliori strategie didattiche per un'età difficile e delicata.

Parole chiave: Apprendimenti; Equità; Formazione docenti; Orientamento.

Abstract

Middle schools need intervention guaranteeing effectiveness and fairness, allowing all students to acquire quality learning, increasing their ability to study independently and helping them to make more informed choices as regards their subsequent studies. Unfortunately, the data obtained and analysis carried out to draft the latest report of the Agnelli Foundation on the state of middle schools provides us with a less than comforting picture: learning continues to be unsatisfactory, gaps and inequality continue to grow and teaching methods have not been modernised, while students appear increasingly dissatisfied with their time at school and teachers struggle to find the best teaching strategies for a difficult and delicate age.

Keywords: Learning; Fairness; Teacher training; Orientation.

1. Fondazione Giovanni Agnelli, andrea.gavosto@fondazioneagnelli.it, barbara.romano@fondazioneagnelli.it

2. L'articolo è una sintesi del recente Rapporto della Fondazione Agnelli sulla scuola media, reperibile a <https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/>

Premessa

Parlare oggi di scuola media è cruciale, perché siamo alla vigilia di grandi riforme che il nostro Paese si è impegnato a fare nel quadro del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Quando nacque in Italia nel 1962, la scuola media unica aveva traguardi precisi: innalzare il livello di scolarità di un Paese in cui l'istruzione era in forte ritardo; garantire eguali opportunità di accesso agli studi dopo le elementari; e - per alcuni decenni - portare il maggior numero di allievi al completamento dell'obbligo, fissato dalla Costituzione a 14 anni. Oggi, come sappiamo, l'obbligo scolastico è stato innalzato a 16 anni e quello educativo a 18: ormai un'amplissima percentuale di studenti (l'87%) completa il ciclo della scuola secondaria, ottenendo il diploma di maturità. Tuttavia, gli anni di istruzione o il conseguimento di un titolo di studio non dicono granché sulla effettiva qualità di ciò che un giovane davvero sa e, quindi, in quale misura da adulto sarà in grado di fruire pienamente dei suoi diritti, assolvere ai suoi doveri civici, realizzare le proprie ambizioni, contribuire allo sviluppo economico, culturale e civile del proprio Paese. E, infatti, se gli anni medi di studio in Italia sono aumentati nei decenni, gli apprendimenti non hanno tenuto il passo né l'opportunità di accesso ha portato di per sé eguali opportunità di successo.

Oggi la scuola media non riesce a essere né efficace né equa: appare priva di una missione che la definisca, alimentando una crisi d'identità. La nostra convinzione è che oggi ci sia una sola priorità della scuola, che rias-

sume tutte le altre: fare crescere gli apprendimenti dei ragazzi. Certo, la scuola è ormai tante altre cose importantissime - inclusione, educazione alla socialità, educazione allo sviluppo sostenibile - ma la qualità degli apprendimenti (e dunque dell'insegnamento) resta condizione necessaria e collante di ogni altro obiettivo. E il riscatto degli apprendimenti, come abbiamo visto, non può che avviarsi dalla scuola media, dove deflagrano divari e disuguaglianze.

1. Cosa sanno e come stanno a scuola gli studenti delle medie?

Per avere una prima generale idea del livello di apprendimenti degli oltre 1.600.000 studenti che frequentano questo segmento di scuola, partiamo dalla prospettiva internazionale utilizzando i dati dell'indagine TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) effettuata dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ogni quattro anni per rilevare le competenze in matematica e scienze degli studenti del IV grado (la nostra classe quarta della scuola primaria) e dell'VIII grado del primo ciclo d'istruzione (la nostra classe terza della scuola secondaria di primo grado). La struttura dell'indagine consente di tracciare le variazioni negli apprendimenti della stessa coorte di studenti in questi due punti della loro carriera scolastica. Osserviamo nella Fig. 1 l'andamento dei punteggi in matematica delle quattro coorti di studenti italiani che hanno partecipato alla rilevazione

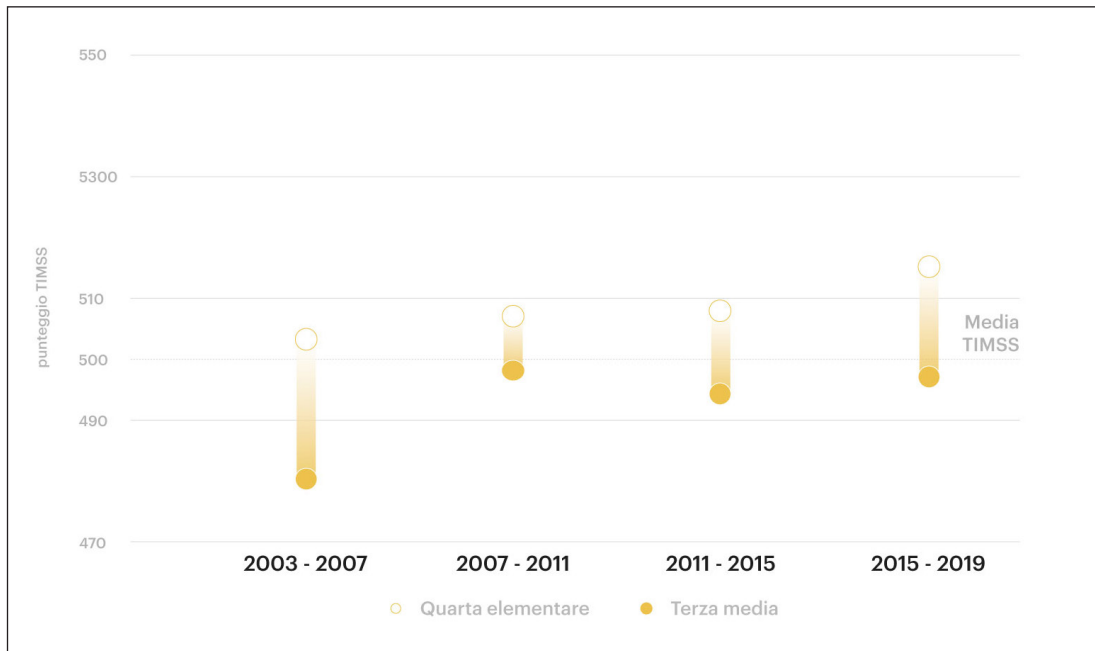


Fig. 1 - Cambiamento punteggi TIMSS Matematica in quarta elementare e terza media.

TIMSS tra il 2003 e il 2019.

Le competenze in matematica degli studenti italiani in quarta primaria sono sempre significativamente al di sopra della media dei Paesi partecipanti, mentre in terza media sempre al di sotto. Nel corso del tempo il punteggio medio in quarta primaria è costantemente aumentato, mentre l'ampiezza del calo si è ridotta, per tornare ad aumentare a 16 punti per l'ultima coorte osservata. La scuola media, quindi, sembra 'frenare' l'acquisizione di nuove competenze da parte degli studenti, che perdono terreno rispetto ai coetanei di altri Paesi. La 'perdita' ovviamente non significa che gli studenti dis-imparino quanto precedentemente acquisito, ma che il livello che raggiungono al terzo anno di secondaria di secondo grado è inferiore a quello che ci si sarebbe attesi a fronte delle prestazioni registrate

al quarto anno di scuola primaria.

1.1. Le opportunità di apprendimento non sono uguali per tutti

Una delle missioni fondanti della scuola media unica, fin dalla sua creazione, era garantire l'uguaglianza delle opportunità educative e favorire la mobilità sociale, grazie a una migliore istruzione per tutti. Purtroppo, la scuola media non garantisce la riduzione dei divari degli studenti in condizioni sociali svantaggiate. Se è vero che alcune disuguaglianze si manifestano già nel corso della scuola primaria, durante la scuola media aumentano significativamente: per come è organizzato il nostro sistema scolastico, i divari

alimentati dalla scuola media condizionano pesantemente le successive scelte di studio nei diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado e alla fine riducono la mobilità sociale degli studenti. La scuola media sarebbe invece un momento particolarmente appropriato affinché il sistema di istruzione giochi la sua funzione di equalizzatore. Successivamente, infatti, gli studenti entrano nel sistema informale di tracking, ovvero in uno dei tre percorsi - liceale, tecnico e professionale - che, come sappiamo opera una selezione influenzata anche dall'origine sociale.

Per capire l'entità dei divari fra sottogrup-

pi di studenti e quanta parte di questi sia attribuibile alla scuola media abbiamo analizzato i dati delle prove nazionali INVALSI all'ultimo anno di scuola primaria e in terza media per lo stesso gruppo di studenti osservati longitudinalmente. Si è, cioè, 'agganciato' il risultato che il singolo studente aveva ottenuto in V primaria nell'a.s. 2015-16 con il risultato ottenuto da quello stesso studente nell'a.s. 2018-19, all'ultimo anno di scuola media.

I dati INVALSI del 2019³ evidenziano l'esistenza di divari dovuti all'origine sociale (Fig. 2) già dalla scuola primaria, con una differen-

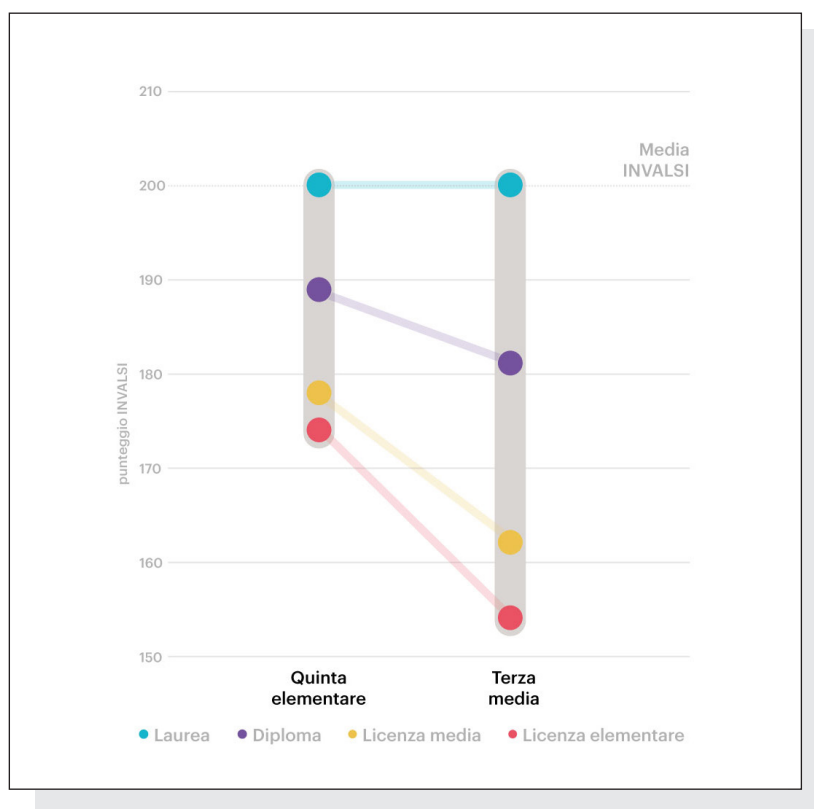


Fig. 2 - Divari nei punteggi in Matematica per titolo di studio dei genitori.

3. Si è preferito utilizzare i dati Invalsi del 2019, anziché quelli del 2021, per evitare che i risultati, e la conseguente discussione, siano eccessivamente condizionati dalla pandemia.

za media di 26 punti tra uno studente figlio di (almeno un) genitore laureato e uno di genitori con al massimo la licenza elementare. Ma questa forbice si amplia alla fine della scuola media, per arrivare a 46 punti, cioè quasi 3 anni equivalenti di scuola⁴.

L'esistenza di una forte associazione tra lo status socioculturale della famiglia di origine e i risultati scolastici è, in generale, segnale di disuguaglianza di opportunità educative e fattore di previsione di una stratificazione nei successivi percorsi educativi, come pure di disuguaglianze nelle future opportunità lavorative e di reddito.

I divari territoriali di apprendimento sono relativamente contenuti nella scuola primaria,

ma nella scuola media la forbice tra Nord e Sud si apre, mostrando chiaramente una delle facce della poca equità delle opportunità d'istruzione nel nostro Paese: quella determinata dal luogo nel quale si nasce (Fig. 3).

Il sistema scolastico nell'Italia meridionale e insulare è meno efficace in termini di risultati conseguiti e la scuola media è il grado in cui le differenze esplodono. Se al termine della primaria le macroaree fanno registrare risultati molto simili, con la sola area Sud e Isole che resta indietro di 7 punti dalle altre, dopo i tre anni di scuola media la situazione diventa molto più variegata. Il Centro si allontana dalle scuole del Nord (7 punti in meno in media), mentre per il Sud si crea una spaccatura mol-

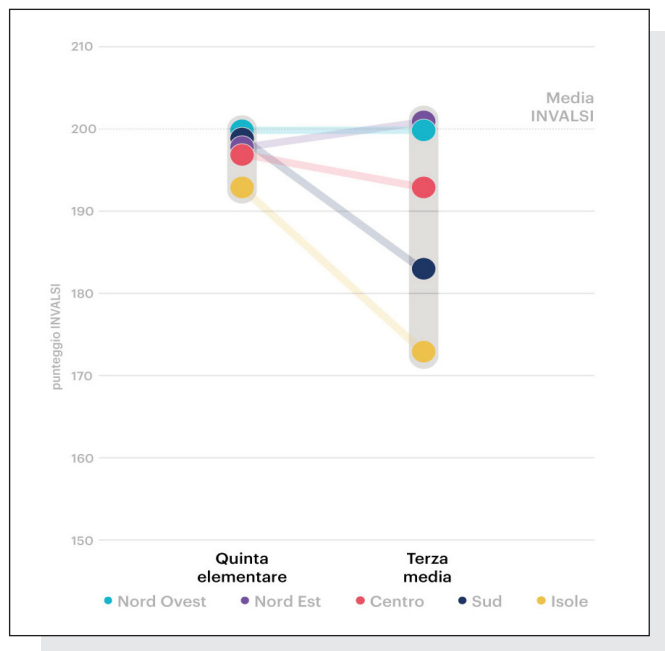


Fig. 3 - Divari di apprendimento in Matematica per area geografica.

4. Gli 'anni equivalenti' di scuola o d'istruzione sono un modo per tradurre le differenze di punteggi INVALSI (non sempre di per sé di immediata ed evidente interpretazione) in mesi o anni di apprendimento. Secondo la Banca Mondiale approssimativamente in un anno 'normale' uno studente 'medio' guadagna - in linguaggio tecnico - 0,4 Deviazioni Standard di punteggio rispetto all'anno precedente. Dato che nei test INVALSI una deviazione standard è di 40 punti, un anno 'equivalente di istruzione' è pari a 16 punti.

to ampia: 17 punti in meno per il solo Sud e 27 punti in meno per Sud e Isole.

I divari di genere vedono le femmine in vantaggio sui colleghi maschi nelle discipline letterarie, mentre il divario in matematica è a favore di questi ultimi e rimane sostanzialmente invariato rispetto a quello che si manifesta fin dalla scuola primaria (circa 8 punti).

C'è un'ampia letteratura sulle determinanti della differenza nel rendimento in matematica che si manifesta già all'inizio del percorso di istruzione che sembra riconducibile principalmente a fattori culturali. Le conseguenze sono di lungo periodo: una percentuale criticamente bassa di donne che scelgono le discipline STEM all'università e, quindi, la successiva segregazione di genere nel mercato del lavoro, nonché dei divari retributivi. Secondo i dati USTAT-MIUR, nel 2019 in Italia le ragazze iscritte all'università erano il 55% del totale degli iscritti, ma nelle discipline STEM la loro presenza scendeva al 37%.

1.2. Come stanno i ragazzi a scuola?

La creazione di un clima scolastico positivo è uno dei requisiti fondamentali per la realizzazione di un apprendimento efficace. Da una rassegna che esamina i risultati di 237 studi specifici, emerge che il clima scolastico è un fattore rilevante per prevedere importanti esiti in ambito scolastico, come riduzione delle assenze, partecipazione, rendimento, prevenzione della violenza, motivazione di studenti e insegnanti, turnover degli insegnanti (Cohen *et al.*, 2013).

L'indagine internazionale HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children* - Comportamenti collegati alla salute di ragazzi di età scolare), che dal 1983 viene svolta in collaborazione con l'ufficio europeo dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) offre molte informazioni su questi aspetti.

HBSC oggi coinvolge 48 Paesi, si avvale di esperti di diversi ambiti (medicina clinica, epidemiologia, biologia, pediatria, pedagogia, psicologia, sanità pubblica, politica e sociologia) e ha come popolazione target i ragazzi di 11, 13 e 15 anni. L'idea è che l'adolescenza - oltre a un momento di cambiamenti importanti dal punto di vista fisico e psicologico - sia una fase della vita in cui si consolidano alcuni comportamenti che possono influire sulla salute anche in età adulta.

L'indagine osserva i giovani nel loro contesto sociale (dove vivono, a scuola, con la famiglia e gli amici) per capire come questi fattori influenzino la salute e il benessere complessivo dei ragazzi nel passaggio dall'infanzia alla giovane età adulta. Nel tempo ha mostrato che, nel lungo periodo, gli allievi che apprezzano la scuola hanno anche una maggiore soddisfazione generale per la vita, un minor rischio di fare uso di sostanze d'abuso e una migliore salute mentale. La situazione italiana emersa dall'ultima rilevazione desta parecchie preoccupazioni: il gradimento per la scuola (Fig. 4) fa registrare un trend in sensibile diminuzione nelle ultime tre rilevazioni.

L'apprezzamento è particolarmente basso già a partire dagli 11 anni - in prima media - con soltanto il 23% delle femmine e il 15% dei maschi che dichiarano che "andare a

scuola piace loro molto” contro il 43% e 35% della media internazionale: l'Italia si pone al quint'ultimo posto tra i Paesi partecipanti.

L'apprezzamento cala moltissimo a 13 anni: i maschi scendono al 10% e le femmine precipitano all'8%.

La pressione dovuta al carico di lavoro rappresenta un secondo elemento di preoccupazione (Fig. 5). Circa la metà dei ragazzi undici e tredicenni si sente stressato, mentre per le ragazze la situazione peggiora nettamente tra il primo e il terzo anno di scuola secondaria, quando poco meno del 60% si trova in questa condizione. Queste percentuali collocano gli studenti del nostro Paese tra quelli più 'stressati': al terzo posto nel confronto internazionale per gli undicenni e al settimo per i tredicenni.

La situazione è migliore per quanto riguarda il clima in classe e il rapporto con i compagni: l'Italia si trova al dodicesimo posto per gli studenti di prima media. Questa è una notizia positiva, perché gli adolescenti che percepiscono un clima di accettazione da parte dei pari e solidarietà nella classe godranno di un maggior benessere psicologico, di migliori competenze sociali e di minori emotività e problemi comportamentali. Tuttavia, la percezione degli studenti peggiora al terzo anno facendoci scendere a metà della graduatoria internazionale. I cambiamenti di giudizio riguardano soprattutto le studentesse, con una netta tendenza al peggioramento per la percezione del clima in classe e, invece, una sostanziale stabilità per i rapporti con i compagni.

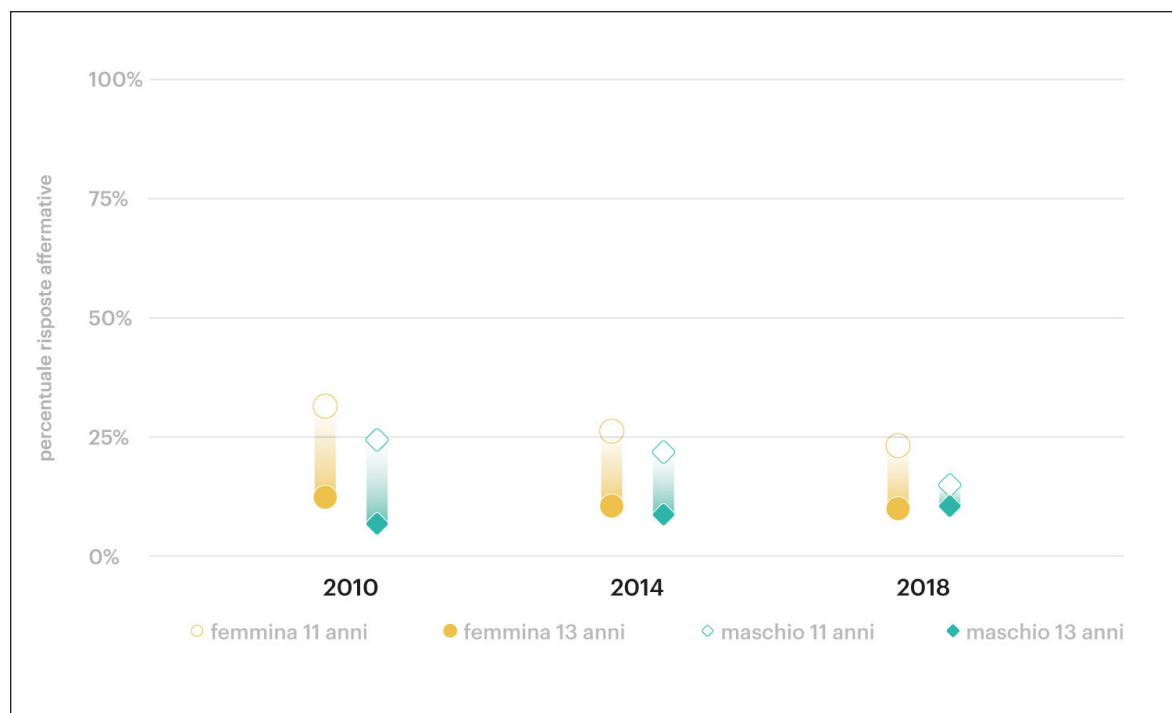


Fig. 4 - Percentuale di studenti ai quali 'piace molto' andare a scuola.

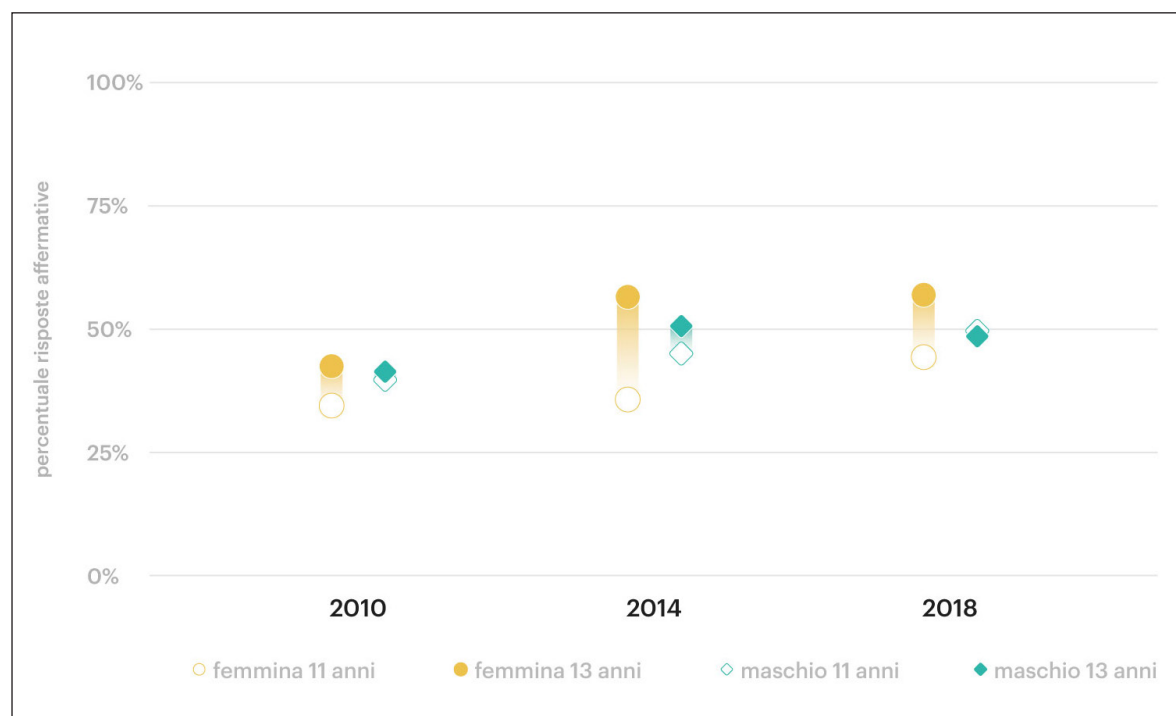


Fig. 5 - Percentuale di studenti che si sente 'stressata dal carico di lavoro scolastico'.

1.3. La questione spinosa dell'orientamento

Nel corso del terzo anno della scuola secondaria di primo grado viene dato dalla scuola un consiglio orientativo allo studente, che dovrebbe favorirne la riuscita scolastica nella scuola secondaria di secondo grado, facendone fruttare pienamente il potenziale.

Tuttavia, l'utilizzo di una didattica concentrata principalmente sulla trasmissione di conoscenze disciplinari fatica a far emergere adeguatamente le attitudini e le inclinazioni degli studenti e a creare in loro la consapevolezza delle conseguenze delle scelte. Il consiglio spesso si riduce a una ratificazione a posteriori del rendimento scolastico e può ri-

sentire di tre elementi legati all'origine sociale degli studenti, che portano iniquità nel sistema e frustrazione delle potenzialità individuali. In primo luogo, gli studenti di estrazione sociale elevata tendono ad avere voti più alti e quindi ad essere 'naturalmente' orientati più frequentemente verso il canale liceale. In secondo luogo, a parità di rendimento scolastico, il consiglio orientativo potrebbe scontare distorsioni dovute a considerazioni di carattere economico e di capacità di supporto delle famiglie. Lo conferma una ricerca condotta a livello nazionale da Barbieri *et al.* (2017) sulle indicazioni di orientamento degli insegnanti, che rivelano notevoli distorsioni: ad esempio, la probabilità che orientino alla scelta liceale i figli di laureati è del 20% superiore rispetto ai

figli di genitori con la sola licenza media, anche a parità di rendimento scolastico, risultati nei test Invalsi e voto di condotta. In terzo luogo, i genitori di estrazione sociale più elevata hanno aspirazioni più elevate sul futuro scolastico e lavorativo dei propri figli, cosicché spesso tendono a instradare i figli in percorsi liceali, anche se il loro rendimento scolastico non è eccellente e ha dato luogo a un consiglio orientativo di tipo diverso. Uno studio realizzato dalla Fondazione Agnelli (Bernardi *et al.*, 2014) mette a fuoco questi temi. Grazie ai dati di un diffuso programma per l'orientamento promosso dall'amministrazione cittadina torinese, si comprende non solo in che misura l'origine sociale influenzi tali scelte, ma soprattutto come l'utilizzo di uno strumento orientativo che metta in luce attitudini e capacità aiuti a farne di più consapevoli e a ridurre significativamente la probabilità di insuccesso al termine del primo anno di scuola secondaria di secondo grado.

2. Il profilo dei docenti delle medie

La qualità dei docenti è sempre cruciale per il processo di apprendimento: tra i fattori scolastici (ovvero quelli non dipendenti da caratteristiche individuali o familiari) è di gran lunga quello che ha il peso maggiore (Hattie, 2013). Nella scuola media appare ancora più stringente rispetto agli altri ordini di scuola la necessità che gli insegnanti siano preparati a stimolare gli apprendimenti dei propri studenti con competenze psico-pedagogiche e utilizzando risorse didattiche e organizzative

più conformi a una fase molto delicata dello sviluppo cognitivo e psicofisico degli adolescenti. Descriviamo dunque, di seguito, quali siano le caratteristiche organizzative, individuali e professionali degli insegnanti italiani che ne influenzano l'agire al fine di individuare i potenziali ostacoli a una maggiore efficacia.

2.1. Profilo demografico e contrattuale

Gli insegnanti in cattedra nella scuola media nell'a.s. 2020-2021 erano circa 202.000: rispetto a 10 anni fa (anno di uscita del precedente Rapporto Fondazione Agnelli sulla scuola media) questo significa un incremento di circa il 13,5% del corpo docente a fronte di una popolazione studentesca che è diminuita di circa il 3%. Una caratteristica che contraddistingue la scuola media rispetto agli altri ordini è il tasso di precarietà: i supplenti annuali o fino al termine delle attività didattiche erano poco meno del 30%, mentre alle primarie erano il 20% e alle superiori il 25%.

La presenza più diffusa di contratti a tempo determinato nella secondaria di primo grado, che in larghissima misura spiega l'incremento complessivo del corpo docente, si ritiene dipenda soprattutto da due fenomeni: (i) la maggiore proporzione alle medie di studenti con disabilità certificate, ai quali spettano docenti di sostegno che sono precari nel 60% dei casi; (ii) un numero superiore di classi di concorso per l'insegnamento (tipicamente matematica e scienze, ma non solo) con graduatorie esaurite, sia quelle regionali di merito di origine concorsuale sia quelle

provinciali ad esaurimento (GAE).

Una seconda caratteristica del corpo docente delle secondarie di primo grado è l'età media piuttosto avanzata (51,7 anni) e una modestissima presenza di docenti sotto i trent'anni (Fig. 6). Nemmeno la massiccia immissione in ruolo della Buona Scuola ha contribuito all'auspicato ricambio generazionale che avrebbe potuto rappresentare una leva del cambiamento della qualità dell'insegnamento.

Una terza caratteristica peculiare degli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado, che dipende dalle modalità organizzative dell'istituzione, è data dal turnover particolarmente elevato (Tab. 1): la probabilità di

un docente delle medie di essere nella stessa sede tra un anno e quello successivo è del 67% circa (77% per gli insegnanti di ruolo e 24% circa per gli insegnanti a tempo determinato). Questa probabilità è del 75% nella secondaria di secondo grado e di oltre l'82% nella scuola primaria.

La sostituzione di un docente da un anno all'altro ha ricadute negative sulla qualità degli apprendimenti degli studenti e in particolare per gli studenti più fragili e svantaggiati. Ciò avviene non solo perché viene meno la continuità didattica e quindi gli studenti sono costretti a ristabilire una relazione umana e pedagogica con il nuovo docente, ma anche perché gli insegnanti soggetti alla 'giostra',

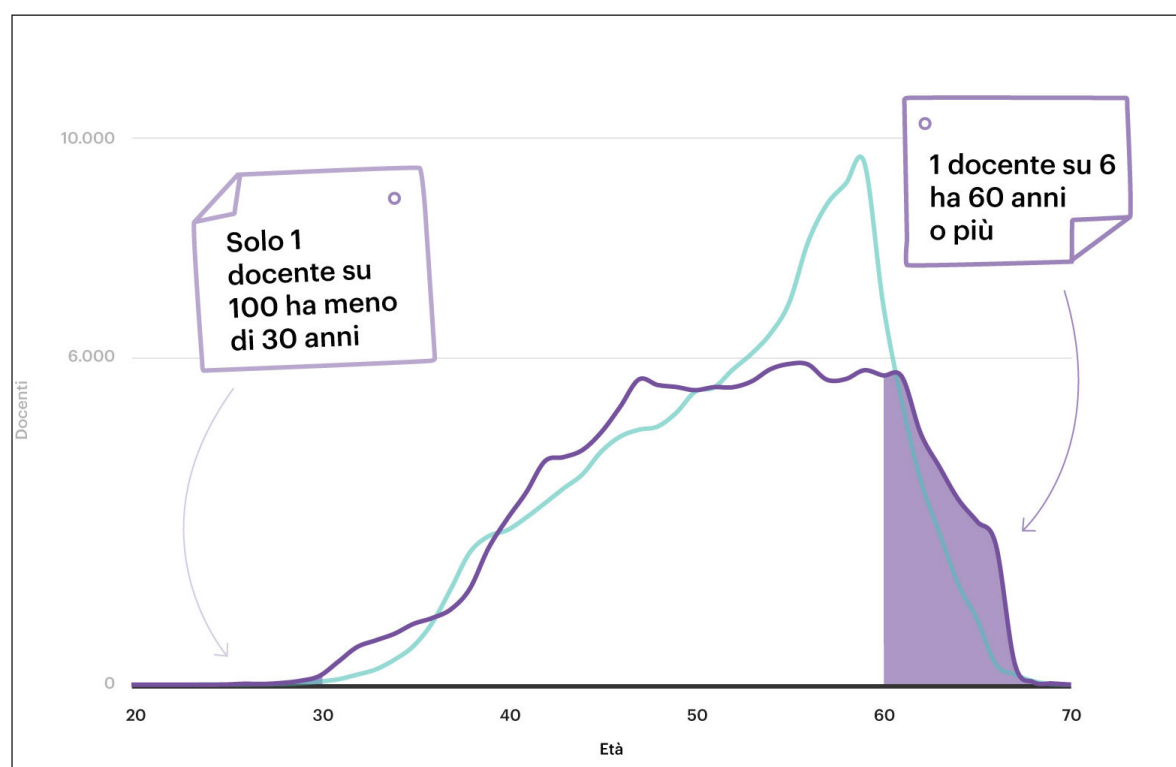


Fig. 6 - Distribuzione per età dei docenti di ruolo nella scuola secondaria di primo grado.

Fonte: elaborazioni Fondazione Agnelli su dati Ministero dell'Istruzione.

come mostra una ricerca italiana (Barbieri *et al.*, 2017), sono - plausibilmente - meno motivati e, quindi, è verosimile che il loro impegno nell'insegnamento sia minore rispetto ai loro colleghi incardinati stabilmente in una certa scuola.

2.2. (Auto)selezione e status

Uno dei presupposti per la creazione di un sistema educativo efficace è la capacità di attrarre nella professione di insegnante dei candidati di 'qualità', ovvero laureati con ot-

timi voti e con una forte motivazione verso questa carriera. In alcuni dei Paesi cosiddetti 'top performers' nelle indagini internazionali, l'insegnamento è una professione ambita capace di attirare molte più domande di quelle che il sistema è in grado di assorbire e quindi di poter fare una selezione dei migliori candidati. Questa è una sfida che l'Italia ancora non è in grado di vincere: il nostro Paese attualmente sconta forti squilibri tra domanda e offerta di docenti, a livello sia territoriale sia disciplinare. Nella scuola secondaria di primo grado la difficoltà di reperimento dei docenti

	Scuola primaria	Scuola media	Scuola superiore	Totale
Insegnanti di ruolo				
Probabilità di:				
Restare nella stessa sede	88,0%	77,2%	84,8%	84,4%
Cambiare scuola (nello stesso grado)	8,4%	17,2%	11,5%	11,9%
Cambiare grado di scuola	0,3%	1,3%	0,2%	0%
Uscire dal sistema	3,3%	4,3%	3,5%	3,7%
Insegnanti a tempo determinato (annuale e ftad)				
Probabilità di:				
Restare nella stessa sede	35,3%	24,3%	28,9%	28,9%
Cambiare scuola (nello stesso grado)	48,5%	56,6%	45,8%	56,8%
Cambiare grado di scuola	2,8%	7,5%	7,8%	0%
Uscire dal sistema	13,4%	11,6%	17,5%	14,3%

Tab. 1 - Trasferimenti, mobilità e (dis)continuità didattica.

su 'posto comune', ovvero su una cattedra disciplinare (italiano, inglese, tecnologia e via dicendo), è elevata: per l'a.s. 2019-2020, solo il 50% delle assunzioni in ruolo che sono state autorizzate dal ministero per l'Economia e le Finanze ha trovato copertura nelle graduatorie di merito e nelle GAE. La situazione diventa decisamente critica nel caso dei posti di sostegno, la cui copertura nella secondaria di primo grado è solo del 13%, il più basso tra tutti i gradi di scuola. Il problema oltre che di numeri pare anche essere di qualità degli insegnanti saliti in cattedra negli ultimi anni: una ricerca recente (Argentin, 2018) analizzando i dati Almalaurea, mostra infatti come, contrariamente a quanto sarebbe auspicabile, non siano i laureati migliori quelli che scelgono di insegnare nei diversi gradi scolastici; anzi, all'aumentare del voto di laurea la probabilità di diventare insegnanti diminuisce. Ciò è vero per la gran parte dei corsi di laurea, ma è particolarmente eclatante per le laureate in discipline scientifiche: quelle che hanno conseguito il titolo con voti minimi hanno il 70% di probabilità di insegnare dopo 5 anni, mentre per le laureate con voti massimi si scende al 20%.

Nella scarsa attrattività della professione intervengono due fattori: i) il basso prestigio dei docenti, come risulta da diverse indagini effettuate nel corso del tempo a partire dagli anni Novanta fino al più recente OECD - TALIS 2018, dal quale emerge che l'88% degli insegnanti ritiene che l'insegnamento sia scarsamente apprezzato e valorizzato nella società; ii) il livello delle retribuzioni che, se sono poco al di sotto della media OECD in ingresso, hanno invece una progressione

molto meno marcata. La crescita retributiva media dei Paesi OCSE si aggira, infatti, intorno al 36% in 15 anni di servizio, mentre in Italia nello stesso arco di tempo la crescita è poco più del 24%.

2.3. Preparazione professionale e metodi d'insegnamento

I risultati dell'indagine OCSE - PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) evidenziano come l'Italia si caratterizzi per un basso livello medio delle competenze dei propri docenti in termini sia di *literacy* che di *numeracy*: l'Italia è ultima e penultima rispettivamente, in un elenco di 23 Paesi appartenenti all'OCSE partecipanti alla rilevazione. Siccome la letteratura mostra una relazione tra abilità degli insegnanti e rendimento degli studenti nelle prove standardizzate, il ritardo dei nostri studenti potrebbe trovare parte della sua spiegazione proprio in questo. Il nostro Paese è un caso quasi unico nel panorama internazionale per il basso livello di requisiti richiesti agli aspiranti docenti per candidarsi ad entrare nella carriera.

Nel quadro internazionale, l'Italia si caratterizza, inoltre, per una formazione in servizio destrutturata, frammentata, a partecipazione volontaria, caratteristiche che mal si prestano a far superare la già carente formazione iniziale. L'ombra della scarsa formazione (iniziale, pre-servizio e in servizio) si mostra nella percezione che gli insegnanti italiani hanno della propria preparazione. Quella sui contenuti disciplinari regge il confronto con gli altri Paesi europei e la media TALIS, mentre sulla



Fig. 7 - Variazioni della retribuzione dei docenti per alcuni Paesi OCSE in diversi momenti della carriera (valori in dollari a parità di potere d'acquisto).

‘didattica della disciplina’ e la ‘pedagogia e pratica d’aula’ solo 4 insegnanti su 10 si sentono adeguatamente preparati. Queste proporzioni sono in linea con quanto già rilevato in TALIS 2013: allora, tuttavia, alla percezione di una carenza di preparazione seguiva coerentemente la richiesta di formazione, almeno per il 25-35% degli intervistati, per migliorare la preparazione pedagogica-didattica, la capacità di relazionarsi con gli alunni e le competenze digitali. Oggi, nell’ultima rilevazione TALIS, il quadro appare diverso: la richiesta

di formazione interessa solo l’8% dei docenti. Questa tendenza potrebbe essere in parte spiegata dall’incapacità del sistema di motivare adeguatamente gli insegnanti durante la carriera: ciò può comportare un progressivo logoramento e insoddisfazione, riducendo l’attenzione sul processo di insegnamento e apprendimento, con una conseguente diminuzione dell’efficacia formativa.

3. Le proposte di intervento

Recuperare e aggiornare la missione della scuola media significa ripensarla in modo che consenta apprendimenti di qualità superiore a quelli di oggi, ridimensioni i divari (sociali, territoriali, di genere e origine) che in questi anni ha contribuito a esasperare, orienti le ragazze e i ragazzi a scelte di proseguimento degli studi consapevoli e adeguate al profilo, alle qualità e alle aspettative di ciascuno: per raggiungere questi obiettivi occorre innovare i percorsi didattici e riorganizzare il tempo scuola nella direzione della 'scuola del pomeriggio'.

3.1. Valorizzare i docenti: la leva della formazione iniziale e in servizio

Una prima sfida è quella di elevare lo status dell'insegnamento come professione basata sulla conoscenza, attirandovi persone capaci e aumentandone il prestigio.

Attualmente gli insegnanti che lavorano nella scuola media provengono da percorsi universitari di laurea triennale e magistrale centrati esclusivamente sulla disciplina. Riteniamo sarebbe necessaria una riforma secondo le seguenti linee:

- istituzione di un percorso universitario specifico per l'insegnamento nella secondaria, al pari di quello che oggi esiste per scuola dell'infanzia e primaria;
- accesso alle prove di abilitazione consentito con il possesso di laurea disciplinare e magistrale per l'insegnamento nella secondaria o anche attraverso percorsi

accademici diversi connessi a un titolo di studio più elevato (master, specializzazione post-master o dottorato), a condizione che abbiano un forte contenuto didattico;

- il percorso magistrale di formazione all'insegnamento dovrebbe ispirarsi al modello parallelo diffuso in gran parte d'Europa che prevede l'integrazione di (i) rafforzamento degli apprendimenti disciplinari, (ii) apprendimenti psicopedagogici e didattici teorici e (iii) pratica d'aula. La maggioranza dei crediti sarà focalizzata su una formazione pedagogica e di ricerca didattica (sull'esempio del Canada), accompagnata da non meno robuste esperienze pratiche e tirocini che precedano l'abilitazione (sull'esempio della Finlandia);
- il percorso formativo deve anche comprendere la formazione alla metodologia e alla pratica del lavoro cooperativo e alla programmazione con i colleghi docenti, inclusi quelli della scuola primaria, nella prospettiva di dare forma e sostanza al curriculum verticale;
- al termine del percorso, il conseguimento dell'abilitazione dovrebbe avvenire a valle di un processo di valutazione severo e selettivo, che preveda anche un insieme di prove di natura pratica per la valutazione delle competenze didattiche, oltre a quelle disciplinari.

Inoltre, servono politiche a supporto dell'autoefficacia degli insegnanti, fornendo loro strumenti idonei per adeguare costantemente la loro preparazione alla mutevolezza e varietà delle esigenze che gli studenti presentano attraverso:

- l'obbligatorietà della formazione in servi-

zio, che comprenda un costante aggiornamento sull'evoluzione dei metodi di insegnamento, in particolare quelli adatti a adolescenti e preadolescenti, con una periodica valutazione di tutti i docenti di ruolo e non di ruolo;

- una sistematica riflessione sul metodo di insegnamento tramite l'osservazione tra pari e una discussione del metodo di lavoro in classe, con scambio di pratiche fra colleghi (esempi: Quality Teaching Rounds in Australia e problem-solving group in Finlandia).

3.2. Utilizzo di una didattica rinnovata

Proprio nel periodo della crescita in cui il cervello brama sempre più stimoli dai pari, l'insegnamento nella nostra scuola media diventa più centrato sull'insegnante, con minori interazioni in piccoli gruppi e apprendimento cooperativo e collaborativo. Inoltre, la relativa maggiore rigidità del curriculum alle scuole medie (tutti con lo stesso quadro orario e tutti studiano le stesse materie...) non dà spazio all'esplorazione e all'autonomia, privando gli studenti della possibilità di seguire corsi a scelta che li attraggono e potrebbero trasformarsi in vocazioni nell'età adulta.

In quest'ottica la didattica dovrebbe rinnovarsi in due direzioni:

- da un lato, utilizzando metodi che, come evidenziato dalla ricerca neuroscientifica, sono più adatti allo sviluppo del cervello degli adolescenti (ad es: attività che favoriscono l'autoconsapevolezza; didattica

collaborativa; opportunità di scelta; apprendimento attraverso il corpo; strategie meta cognitive);

- dall'altro lato, verso l'adozione di metodi didattici che favoriscano l'orientamento al futuro e che, quindi, consentano agli studenti di comprendere inclinazioni e attitudini, attraverso situazioni formative che implicino la ricerca di soluzioni e l'applicazione a contesti reali (ad es: didattica per compiti di realtà).

3.3. Estensione del tempo scuola

L'estensione ordinamentale del tempo scuola al pomeriggio consentirebbe alla scuola media di assolvere ai propri compiti principali - migliorare gli apprendimenti, contenere e ridurre i divari, orientare alle scelte future - con modalità più articolate, innovative e ritmi più distesi. In particolare, il tempo prolungato faciliterebbe l'impiego di una pluralità di strategie didattiche (si vedano i paragrafi precedenti), una maggiore personalizzazione dell'insegnamento - sia per il sostegno ai più fragili sia per la valorizzazione dei talenti - e una giusta attenzione a discipline oggi ritenute 'ancillari' (attività sportive, musicali e coreutiche, arti figurative, teatrali e drammaturgiche).

Bibliografia

Studenti

- Armstrong, T.** (2016). *The Power of the Adolescent Brain: Strategies for Teaching Middle and High School Students*. - Association for Supervision & Curriculum Development -. <https://www.ibs.it/power-of-adolescent-brain-strategies-libro-inglese-thomas-armstrong/e/9781416621874>
- Bernardi, M., Bratti, M., & De Simone, G.** (2014). 'I Wish I Knew ...' – Misperceived Ability, School Track Counseling Services and Performances in Upper Secondary Education. <https://papers.ssrn.com/abstract=2396435>
- Carlana, M.** (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224.
- Ching, Y.-H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S., & Chittoori, B.** (2019). Elementary School Student Development of STEM Attitudes and Perceived Learning in a STEM Integrated Robotics Curriculum. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 63(5), 590–601. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00388-0>
- Cohen, J., Thapa, A., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A.** (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Dulay, S., & Karadağ E.** (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. In E. Karadağ (A c. Di), *The Factors Effecting Student Achievement* (pagg. 199–213). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12
- Robinson-Cimpian, J. P., Lubienski, S. T., Ganley, C. M., & Copur-Gencturk, Y.** (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, 50(4), 1262–1281. <https://doi.org/10.1037/a0035073>
- Stoet, G., & Geary, D. C.** (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 581–593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Tessaro, F.** (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77–88.
- WHO** (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.*
- WHO** (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data.*

Docenti

- Andreas, S.** (2018). *Strong Performers and Successful Reformers in Education World Class How to Build a 21st-Century School System: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- Argentin G.** (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino. Bologna
- Barbieri, G., Rossetti, C., & Sestito, P.** (2017). Teacher Motivation and Student Learning. *Politica economica*, XXXIII(1), 59–72.
- Dolton, P.** (2013). The status of teachers. *CentrePiece - The Magazine for Economic Performance*. <https://ideas.repec.org/p/cep/cepcnp/402.html>

- European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Eurydice** (Brussels, Belgium). (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Fiorin, I.** (2014). Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 73-84-84.
- Golsteyn, B., Vermeulen, S., & de Wolf, I.** (2016). *Teacher Literacy and Numeracy Skills: International Evidence from PIAAC and All*. <https://papers.ssrn.com/abstract=2849737>
- Han, J., & Yin, H.** (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hattie, J.** (2003). Teachers Make a Difference. What Is the Research Evidence? (pp. 1-17) Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Auckland: University of Auckland. [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L.** (2013). Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*. <https://www.nber.org/papers/w19762>
- Keller, M., Neumann, K., & Fischer, H. E.** (2013). Teacher enthusiasm and student learning. *International guide to student achievement*, 247-250.
- OECD** (2018). *Strong Performers and Successful Reformers in Education World Class How to Build a 21st-Century School System: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- OECD** (2019). *New insights on teaching and learning: Contributions from TALIS 2018 (Teaching in Focus N. 27; Teaching in Focus, Vol. 27)*. <https://doi.org/10.1787/72dfe982-en>
- OECD** (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD** (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD** (2020a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 analysis plan* (OECD Education Working Papers N. 220; Education Working Papers, Vol. 220). <https://doi.org/10.1787/7b8f4779-en>
- OECD** (2020). *World Class - How to Build a 21st-Century School System* <https://www.oecd.org/publications/world-class-9789264300002-en.htm>
- OECD** (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD.
- Sabitzer, B., Demarle-Meusel, H., & Painer, C.** (2019). A COOL Lab for Teacher Education. In M. Kowalczyk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (A c. Di), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century* (1^a ed., pagg. 319-328). Verlag Barbara Budrich; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.24>
- Varkey Foundation** (2018). Global Teacher Status Index. Report <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S.** (2012a). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. OECD.
- Viseu, J. de J.** (2016). Teacher Motivation, Work Satisfaction, and Positive Psychological Capital: A Literature Review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461.
- Xethali, A.** (2021, marzo 3). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being* [Text]. Eurydice - European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en

Proposte

- Bowe, J., & Gore, J.** (2017). Reassembling teacher professional development: The case for quality teaching rounds. *Teachers and teaching*, 23(3), 352–366.
- Brady, C., Eames, C. L., & Lesh, D.** (2015). Connecting real-world and in-school problem-solving experiences. *Quadrante*, 24(2), 5–38.
- Castellana, G.** (2018). Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 29-44–44.
- Casto, A. R.** (2019). Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(6), 1012–1014.
- Darling-Hammond, L.** (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Wiley (Jossey-Bass).
- Gore, J.** (2018). *Making a difference through Quality Teaching Rounds: Evidence from a sustained program of research*.
- Gore, J., Harris, J., & Miller, D.** (2020). *Professional development that improves student outcomes*. https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/professional-development-that-improves-student-outcomes
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A.** (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267–277.
- Meiers, M., & Ingvarson, L.** (2005). *Investigating the links between teacher professional development and student learning outcomes*. Department of Education, Science and Training.
- Rogers-Haverback, H., & Mee, M.** (2015). Reading and teaching in an urban middle school: Preservice teachers' self-efficacy beliefs and field-based experiences. *Middle Grades Research Journal*, 10(1), 17.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E.** (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47–59.

Sitografia

Studenti

<https://timss2019.org/reports/download-center/>

Docenti

<https://www.fondazioneagnelli.it/2021/02/02/osservazioni-in-classe-quali-pratiche-didattiche-nelle-aule-italiane/>

Proposte

<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/quality-teaching-rounds>
<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202002%20Teacher%20Quality.pdf>

Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi

Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models

Gabriella Agrusti¹
Martin Dodman^{2,3}

Sintesi

Questo articolo esamina alcune questioni metodologiche alla base dello sviluppo di un modello operativo per valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento in cui esso avviene. Si propone un modello per la rilevazione, l'analisi e l'interpretazione di dati utili all'elaborazione di un quadro qualitativo complessivo attraverso focus group e la *constant comparative analysis* con fasi di *open*, *axial*, e *selective coding*.

Parole chiave: Impatto; Ricerca-Formazione; Apprendimento professionale; Focus group; Constant comparative analysis.

Abstract

This paper examines some methodological issues underlying the development of an operational model to evaluate the impact of a “teacher professional development research” project, identify contexts and conditions that may facilitate or impede its development and influence its outcome, and understand the complex relationship between professional learning and promoting change in the learning environments where this takes place. A model for collecting, analysing and interpreting data helpful in obtaining an overall qualitative picture is proposed, through focus groups and constant comparative analysis with open, axial, and selective coding phases.

Keywords: Impact; Teacher professional development research; Professional learning; Focus groups; Constant comparative analysis.

1. LUMSA Università, g.agrusti@lumsa.it

2. Università della Valle d'Aosta, m.dodman@univda.it

3. Gabriella Agrusti è autrice dell'introduzione e dei primi tre paragrafi. Martin Dodman è autore dei restanti paragrafi.

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è da tempo al centro di ampi dibattiti e svariati studi (Borko, 2004; Darling-Hammond *et al.*, 2009; Day, 2011; Hanushek & Rivkin, 2012; Mialaret, 1989; OECD, 2019a; 2019b; Sammons *et al.* 2007). Probabilmente nessuna altra professione è stata così studiata come quella dell'insegnante, eppure si è ancora lontani dal condividere una prospettiva predominante su come la crescita professionale vada effettivamente promossa e sostenuta (Neufeld, 2009).

La questione si complica ulteriormente se si considerano gli studi sulle opportunità di apprendimento formale e informale - ossia senza un programma specifico e collegato alla quotidianità dell'azione educativa - di insegnanti alle prime armi a confronto con colleghi che abbiano maggiore esperienza: la ricerca mostra come sia molto difficile individuare gli obiettivi oggetto delle opportunità informali di apprendimento degli insegnanti e come vi sia una differenza sensibile, in termini di atteggiamenti verso l'apprendimento e possibili influenze del contesto scolastico, tra coloro che hanno più anni di esperienza e coloro che ne hanno meno (Kyndt *et al.* 2016). Come è facile intuire, l'apprendimento degli insegnanti alle prime armi è maggiormente ostacolato da condizioni di lavoro non favorevoli, specialmente se tali condizioni sono difficilmente modificabili.

2. La Ricerca-Formazione

In questo panorama, la Ricerca-Formazio-

ne (d'ora in poi R-F), così come concettualizzata in seno al Centro di ricerca CRESPI dell'Università di Bologna, si propone di offrire una strada per coniugare la ricerca sul campo e le opportunità di crescita professionale degli insegnanti e anche per i ricercatori coinvolti (Asquini, 2018). La R-F, ascrivibile al filone della ricerca partecipante (Nigris, 1998), fa propria la sollecitazione ad una autovalutazione rispetto agli apprendimenti professionali raggiunti attraverso la ricerca stessa. In particolare, la R-F si connota per cinque asserti fondamentali, legati alla necessità di:

1. esplicitare chiaramente le finalità della ricerca in termini di crescita professionale degli insegnanti;
2. costituire un gruppo di ricercatori e insegnanti con una definizione condivisa dei ruoli di queste due componenti;
3. centrare le specificità dei contesti nei quali opera, considerandone vincoli e risorse;
4. condurre un confronto continuo e sistematico sui risultati a partire da una documentazione dei prodotti e dei processi;
5. verificare l'effettiva ricaduta dell'azione condotta in termini di innovazione didattica e di formazione degli insegnanti (Vanini, 2018).

Di tali assunti, sicuramente appare centrale la definizione del ruolo dei ricercatori e del loro accesso al campo, ossia il contesto educativo nel quale gli insegnanti operano, con conseguente determinazione dei compiti di ciascuno. Come è noto, nella ricerca azione l'insegnante riveste il duplice ruolo di educatore e ricercatore (Losito, Pozzo, 2005): ruolo che può eventualmente consentirgli di "fare a meno" dell'intervento del ricercatore

esterno al contesto, in nome di una centratura quasi esclusiva sul problema contingente che ci si propone di superare (Nigris et al., 2020). Senza voler qui tracciare contorni netti dell'una e dell'altra figura, operazione disagevole se svincolata dal contesto specifico nel quale si opera (Losito, 2018), preme tuttavia ricordare invece la funzione "mallevadrice" (De Landsheere, 1988; Abma & Stake, 2001) che il ricercatore può svolgere nella R-F sia in chiave metodologica, favorendo una postura di ricerca negli insegnanti, sia in rapporto ai processi di riflessione critica e di autovalutazione del proprio operato che ciascun insegnante può realizzare.

La R-F si propone infatti di elevare a sistema la priorità dello sviluppo professionale degli insegnanti rispetto alle possibili soluzioni pratiche trovate a problemi educativi specifici. In questa priorità si può leggere una condizione necessaria per promuovere la sostenibilità sia delle eventuali innovazioni didattiche introdotte, sia dello sviluppo professionale complessivo. Uno dei nodi della ricerca azione, quello legato all'unicità del contesto studiato e alla non generalizzabilità dei risultati, trova quindi forse una via di soluzione nella R-F, che si dispiega su un altro piano, quello metariflessivo, nel quale è la documentazione sui processi, l'analisi dei prodotti e l'individuazione di nuove consapevolezze il punto focale della concertazione tra ricercatori e docenti. La connotazione valutativa di tale ricerca è orientata al miglioramento attraverso processi decisionali informati.

Diviene nondimeno rilevante la definizione dei modelli valutativi da seguire nell'analisi dei diversi apporti, soprattutto per circoscri-

vere l'impatto dell'attività di R-F nei termini appena presentati. La letteratura relativa alla valutazione dei progetti e programmi d'intervento identifica una pluralità di modelli teorici (Stufflebeam & Coryn, 2014), ai quali riconosce pari legittimità, purché se ne giustificino i risultati in funzione delle finalità perseguite. Resta da stabilire se e in che misura sia possibile applicare il filtro valutativo ai percorsi di R-F nelle scuole, in base a quali scelte metodologiche e per pervenire a quale tipologia di risultati.

Il presente lavoro si propone di tratteggiare criticamente i metodi e le tecniche effettivamente adoperati per la rilevazione delle informazioni in alcune esperienze di analisi condotte in parallelo su R-F completate da gruppi di ricerca diversi in differenti contesti regionali e tipologie di istituzioni educative.

3. Valutare l'impatto della R-F come base per la sua sostenibilità

Le finalità ultime dell'azione valutativa condotta su un programma di intervento o su un progetto sono solitamente ascrivibili a due filoni: 1) la verifica del raggiungimento degli obiettivi, standard di qualità prefissati o più genericamente un confronto con un modello auspicato; 2) la comprensione in funzione della decisione didattica - si confrontano due o più soluzioni possibili per stabilire quale produca i maggiori benefici (Alkin & Vo, 2018). In ogni caso, le operazioni connesse alla valutazione dovrebbero tendere verso una migliore comprensione sia delle dinamiche di proces-

so messe in atto nella realizzazione del programma, sia della valutazione stessa e la sua capacità di raccogliere indicatori dell'impatto del programma stesso.

Stame (1998) ricorda come valutare implichi l'analizzare se una azione orientata a interesse collettivo abbia raggiunto gli effetti desiderati o meno, e porti quindi a considerare l'eventuale "delta" in termini di potenzialità e linee di sviluppo. Come è noto, la valutazione di impatto trova una piena applicazione in alcuni settori specifici e soprattutto in relazione alla realizzazione di progetti in ambito sociale (Bezzi, 2010). È possibile centrare l'oggetto della valutazione sulla rispondenza ai problemi posti dagli insegnanti, sui processi attivati attraverso la formazione (nelle sue diverse fasi), sul rapporto tra risorse utilizzate e benefici raggiunti, considerando l'efficienza del percorso, oppure in termini di efficacia, ossia di rispondenza agli obiettivi inizialmente considerati (Caliman, 2007). In questa sede, ci si riferisce alla valutazione di impatto in termini di ricaduta a breve e a medio termine di alcune esperienze di R-F in contesti scolastici specifici.

Nello specifico, il percorso valutativo che si è condotto si prefigge l'obiettivo di valutare l'impatto in termini dell'insieme di processi, prodotti e consapevolezza che emergono come esiti di tali esperienze. Per via dell'utilizzo di un solo strumento, ossia l'intervista di gruppo o focus group, e della unicità della domanda di partenza, ossia se e attraverso quali modalità sia possibile valutare l'impatto della R-F, rientra a nostro avviso nella tipologia delle quasi-valutazioni (Stufflebeam & Coryn, 2014: 133). Tale approccio consente

di rispondere tempestivamente ad esigenze di verifica e controllo dell'operato, restituisce in modo efficiente indicazioni valide, attendibili e immediatamente spendibili in successivi processi decisionali. Le limitazioni derivano dalla necessità di presentare la prospettiva parziale che inevitabilmente la mancanza di un approccio multimetodo e più esteso nel tempo potrebbe ingenerare.

In particolare, appare fondamentale l'apporto che una analisi dei campi di forza (Lewin, 1951) potrebbe produrre rispetto agli elementi che favoriscono o ostacolano un cambiamento effettivo nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti (Dodman, 2016). È noto infatti come la gran parte delle innovazioni didattiche (o presunte tali) introdotte attraverso percorsi di formazione degli insegnanti siano spesso soggette a rapida obsolescenza e abbandono: finita la formazione, il cambiamento introdotto viene "fagocitato" da situazioni di contesto e vincoli che impediscono una sua messa a regime (Losito, 2018). Dunque, oltre a verificare l'impatto della R-F in termini di processi, prodotti e consapevolezza, lo scopo è anche quello di capire come il cambiamento realizzato possa diventare durevole e sostenibile, in quanto veicola un apprendimento professionale che si colloca all'interno di un cambiamento corrispondente nella comunità degli insegnanti e nell'ambiente di apprendimento in cui opera.

Gli elementi che in particolare si cercherà di evidenziare nella presente trattazione sono quindi relativi alla effettiva flessibilità del modello proposto rispetto ai diversi contesti di applicazione e alla sua capacità di trasforma-

re le informazioni rilevate in dati che possano indicare la via per una sostenibilità oltre il ciclo di vita della R-F stessa.

4. La rilevazione dei dati

Il focus group è stato scelto come strumento per la rilevazione dei dati in quanto «a way of collecting qualitative data, which - essentially - involves engaging a small number of people in an informal group discussion (or discussions), 'focused' around a particular topic or set of issues» (Wilkinson, 2004, p. 177). Si tratta di un metodo economico, veloce ed efficiente per ottenere dati qualitativi da più partecipanti (Krueger & Casey, 2000). Permette di costruire un ambiente «socialmente orientato» e interattivo (Krueger, 2000), creare un senso di appartenenza, aumentare il senso di coesione del gruppo (Peters, 1993), aiutare i partecipanti a sentirsi più a loro agio per condividere informazioni (Vaughn, Schumm e Sinagub, 1996), fare interventi più spontanei (Butler, 1996), approfondire problemi, trarre conclusioni condivise e ricercare possibili soluzioni (Duggleby, 2005). Secondo Frisina (2010) si tratta di una «interazione sociale situata» (p. 69), in cui:

«[...] i partecipanti [...] costruiscono e decostruiscono le loro opinioni: dobbiamo guardare ad esse come frutto di un'attività cooperativa piuttosto che attribuirle ai singoli individui. In breve, le rappresentazioni sono sociali e dinamiche, aperte al cambiamento perché complesse, ambivalenti» (Frisina, 2010, p. 79).

Inoltre, secondo Corrao (1999), ciò che avviene nel focus group è qualcosa di più del

semplice confronto cognitivo poiché si tratta di «un'interazione personale che coinvolge tutta la persona e che permette la creazione di un'atmosfera confidenziale tale da favorire l'espressione di opinioni e sentimenti» (p. 96).

I focus group presentati in questo e nei successivi articoli sono stati organizzati dai diversi gruppi di ricerca appaiando, ove possibile, livelli di istruzione analoghi e conduttori «estranei» all'esperienza di ricerca. Ciascun focus group ha coinvolto un numero variabile di insegnanti, pedagogisti, educatori e coordinatori di istituzioni scolastiche e di formazione terziaria. Le interviste di gruppo sono state realizzate online, videoregistrate e le trascrizioni sono state analizzate congiuntamente da ciascuna coppia. Il protocollo seguito prevede domande volte a progressivamente fare emergere e mettere a fuoco elementi relativi ai processi, prodotti e consapevolezze che si vogliono analizzare e interpretare.

5. Le prospettive dell'analisi dei dati

Il modello operativo elaborato prevede un quadro complessivo per la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati dei focus group. Lo scopo è stato quello di definire i tipi di dati che possono essere raccolti durante i focus group, identificare le tecniche di analisi qualitativa più adatte per rielaborare i dati raccolti, costruire una procedura per la realizzazione dell'analisi stessa e identificare e interpretare particolari contenuti e caratteristiche degli interventi.

L'analisi prevede quattro prospettive diverse che si intersecano e si alimentano a

vicenda, ciascuna delle quali può eventualmente essere scelta come focus principale.

La prospettiva qualitativa si pone l'obiettivo di analizzare il funzionamento complessivo di un progetto di R-F con riferimento ai processi, prodotti e consapevolezze individuati dal protocollo e che emergono dalle risposte alle domande previste. La prospettiva ecologica si prefigge l'obiettivo di analizzare la R-F dal punto di vista dell'interazione fra i cinque livelli sistemici (microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema, cronosistema) sottesi all'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979), applicati allo sviluppo professionale dei partecipanti. La prospettiva pragmatica permette di analizzare la R-F dal punto di vista delle caratteristiche delle fasi dell'indagine (Dewey, 1938). La prospettiva discorsiva ha come scopo quello di analizzare le caratteristiche della comunicazione - intesi come un insieme di *episodi, sequenze, scambi e mosse* (Coulthard, 1977; Wells, 1995) - durante lo svolgimento del focus group e il modo in cui esse influenzano la qualità dei dati emersi.

Questo articolo e quelli successivi si concentrano sulla prospettiva qualitativa, in modo da identificare e approfondire contesti e condizioni relativi ai processi, ai prodotti e alle consapevolezze che emergono dai dati raccolti, metterli in relazione e progressivamente cogliere come essi siano interconnessi.

Il percorso come processo è considerato come l'insieme delle esperienze e dei vissuti dei singoli partecipanti e del gruppo nel suo complesso. Si tratta di mettere a fuoco fattori come gli eventi, le azioni e gli episodi o

i momenti ritenuti salienti e importanti per lo svolgimento della R-F. Oltre a ottenere informazioni sui ruoli e le funzioni del ricercatore e degli insegnanti, allo stesso tempo, è importante rilevare il clima costruito dal gruppo, i sentimenti, le interazioni con altre persone significative (*significant others*) e le influenze reciproche. Lo scopo generale è quello di comprendere il senso complessivo dato all'esperienza dai partecipanti, gli aspetti positivi e negativi percepiti.

Il percorso come prodotto è considerato come l'insieme degli apprendimenti professionali e dei cambiamenti conseguiti come esiti tangibili della R-F. Si tratta di mettere a fuoco fattori come i risultati attesi e conseguiti oppure non realizzati, gli indicatori di successo individuati e raccolti e la loro interpretazione, gli esiti non previsti ma emersi durante il percorso, le scoperte in termini di conoscenze costruite e nuovi modi di procedere sperimentati e consolidati. Lo scopo complessivo è quello di identificare quanto la R-F abbia contribuito a cambiamenti professionali e istituzionali significativi.

Il percorso come consapevolezza è considerato come l'insieme delle posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate e riconducibili alla partecipazione alla R-F. Si tratta di mettere a fuoco fattori come gli atteggiamenti di fronte al dubbio, inteso come centrale a un processo di indagine, le questioni che sono sorte durante il percorso e affrontate oppure ancora aperte e la ricerca di alternative con riferimento alle scelte effettuate e ipotesi ancora possibili. Lo scopo complessivo è quello di far emergere quanto la R-F abbia favorito l'attitudine alla problematizzazione e la con-

sapevolezza del problema come motore della ricerca e della formazione.

6. La procedura per l'analisi e l'interpretazione dei dati

La procedura per l'analisi si basa sull'applicazione delle linee guida flessibili per la codifica dei dati proposta dal modello di *constant comparative analysis* (Strauss & Corbin, 1990). Questo modello prevede tre fasi di *open coding*, *axial coding* e *selective coding*.

La fase della codifica aperta si definisce come «il processo di scomporre, esaminare, confrontare, concettualizzare e categorizzare i dati» (Strauss & Corbin, 1990, p. 61). In questa fase, a ciascuna delle prospettive individuate per l'analisi viene assegnato un codice

(PQ1 = il percorso come processo; PQ2 = il percorso come prodotto; PQ3 = il percorso come consapevolezza).

Contemporaneamente, nella trascrizione di ogni focus group (FG) vengono individuate delle unità di testo (*chunk* - CH) corrispondenti alle domande e alle suddivisioni previste dal protocollo relative alle domande su processi, prodotti e consapevolezze. In questo modo si crea un primo *coding* (FG1; CH1, CH2, CH3, ...). In seguito, ciascuna unità di testo viene analizzata per individuare elementi del discorso che costituiscono unità di informazione (*information unit*) oppure unità di significato (*meaningful unit*) a cui può essere assegnato uno o più codici (PQ1, PQ2, PQ3). Seguono due esempi di questa fase (Figg.1 e 2).

In questo modo, si scompongono i dati

Partecipante C: "Però vi giuro che è la verità io quest'anno ho sostenuto il concorso per diventare docente di ruolo e... nulla io molto di quello che ho imparato al di là di studiare le metodologie il librone le unità didattiche e tutto cioè... ho speso molto di quello che ho imparato in questo corso cioè... nel senso che proprio è stata un po' una chiave di lettura diciamo così che mi ha guidato anche nello studio a casa ma mi rendevo conto proprio quando ero lì fisicamente a fare il mio compito per il concorso di aver messo poi su carta molte delle cose che abbiamo trattato insieme quindi per me è stato comunque un aiuto validissimo... per me persona per me docente e nel rapporto con i miei alunni non so se centro la domanda dando questa risposta però per me è stato un aiuto veramente concreto cioè mi ha proprio aiutato nel sostenere una prova che forse... insomma non sarebbe andata così liscia ecco".	PQ2 – conoscenze ed abilità acquisite
Partecipante B: "allora Mi inserisco dopo PARTECIPANTE C perchè sono testimone oculare la mattina dopo il concorso si è presentata a scuola dicendo B. tu non puoi immaginare come sei andata F. tu non puoi immaginare quanta roba che abbiamo fatto con Ciani mi è mi possa essere servita nello scritto che ho fatto ieri ho detto bene ma non l'avrei mai immaginato mentre costruivo le uda... quindi è stato da un lato è stato piacevole vedere che una collega ma proprio perchè a maggior ragione nei primi anni della propria carriera ha avuto la possibilità di utilizzare concretamente quello che tecnicamente poteva rimanere solo teoria la differenza tra la teoria e la pratica è chiaro che su di lei che è ancora materia grigia che è ancora all'inizio del proprio percorso l'incidenza di questo tipo di percorso è molto più netta rispetto a chi come dice PARTECIPANTE F magari ha bisogno di più tempo per metterlo in pratica io mi aggiungo e dico solamente una cosa che sicuramente l'unico modo per fare formazione a mio avviso nel presente è fare Ricerca-Formazione perchè sono molto sincera la formazione fine a se stessa fatta esclusivamente come formazione e negli anni abbiamo visto essere fatta negli ultimi anni dai diversi Enti è sempre molto deludente è sempre molto deludente invece la Ricerca-Formazione è sicuramente molto più impegnativa ti costringe sicuramente ad un lavoro di tipo differente ma è sicuramente in termini di ricettività molto più importante anche dal punto di vista qualitativo perchè ti lascia qualcosa nel breve nel medio e nel lungo termine ti lascia sicuramente qualcosa tu sei protagonista nella Ricerca-Formazione nella formazione fine a se stessa ahimè devo dire la verità ultimamente non ho trovato grandi soddisfazioni personali non mi sono portata a casa tanto di tra virgolette importante nella Ricerca-Formazione si"	PQ1 – utilità percepita - PQ3 PQ1 – vissuto PQ3 – riflessione problematica sul ruolo dell'esperienza del docente PQ1 – aspetti positivi della R-F – partecipazione

Fig. 1 - Individuazione delle unità di informazione.

CHUNK 3.6 PARTECIPANTE B

INTERVENTI RIPORTATI	Riflessioni aggiunte	CATEGORIE
PQ1 “[...] i miei colleghi sanno che G. era un po’ il un riferimento per la classe <u>no</u> dicevo G. la cosa importante è che tu l'anno prossimo quando ti presenterai al liceo scientifico che non ti venga in mente di chiedere di fare autovalutazione o di dichiarare le competenze che si vanno a valutare cioè mi raccomando fai fare all'insegnante il ruolo dell'insegnante [...]”	Episodio significativo	PQ1
PQ2 “[...] perché loro erano diventati talmente bravi nel sapere che cosa stava per accadere e nel vivere quello che stava per accadere che avrebbero potuto tranquillamente fare gli insegnanti loro per certe cose cioè avevano capito come strutturare una prova di verifica che cosa è necessario fare prima durante dopo quindi per assurdo noi abbiamo messo fuori dei ragazzi che dal punto di vista... diciamo così docimologico in senso generale hanno tante competenze forse più di tanti di noi [...]”	Ricadute positive sulle competenze e sulla consapevolezza degli alunni (percepita)	PQ2
PQ3 “[...] questo tipo di percorso di ricerca di formazione è purtroppo di nicchia nella misura in cui la scuola italiana avrebbe bisogno di una full immersion di questo tipo di formazione ma non soltanto nel segmento della scuola secondaria di primo grado perché ripeto lo scollamento col mondo delle scuole superiori è abissale [...] la <u>la</u> criticità più grande di un tipo di percorso come questo che possa tutto questo percorso positivo possa cadere nel nulla perché dall'altra parte non c'è nessuno che raccoglie”	problemi aperti – continuità con altri ordini e gradi di scuola	PQ3

Fig. 2 - Catalogazione delle unità di informazione.

raccolti in parti discrete e si procede per individuare e confrontare continuamente elementi simili che emergono.

La fase della codifica assiale si definisce come «un insieme di procedure attraverso le quali i dati si ricompongono in modi nuovi dopo la codifica aperta, creando connessioni tra categorie [...] utilizzando un paradigma per la codifica» (Strauss & Corbin, 1990, p. 96). Con la codifica assiale si rileggono i dati e i codici assegnati per scoprire come essi possono essere raggruppati in categorie salienti. Le categorie possono essere basate sui codici esistenti, oppure è possibile sviluppare

nuove categorie che comprendano un numero di codici diversi. Queste categorie sono gli “assi” attorno ai quali si definisce l’analisi e si elabora l’interpretazione di quanto emerge.

La fase della codifica selettiva si definisce come «il processo di selezionare la categoria chiave, metterla sistematicamente in relazione con le altre categorie, validare queste relazioni, e articolare ulteriormente le categorie che hanno ancora bisogno di essere affinate e sviluppate» (Strauss & Corbin, 1990, p. 116). La codifica selettiva è l’ultimo passaggio nell’analisi e l’interpretazione che ne consegue, in cui tutte le categorie costruite vengono messe in

relazione attorno a una visione complessiva di quello che emerge dalla ricerca.

Anche se i tre tipi di codifica sono proposti come fasi distinte, il nostro modello li considera come tre modalità di procedere, o punti di vista da assumere durante le fasi di analisi e interpretazione, che si intersecano e si alimentano a vicenda in un processo di graduale arricchimento della valutazione stessa. Attraverso questo processo, i dati analizzati e interpretati assumono significati nuovi che emergono mentre interconnessioni appaiono

e prospettive diverse si palesano. In questo modo la valutazione dell'impatto della R-F si basa sulle molteplici connessioni fra elementi che si influenzano reciprocamente per ottenere una visione sistemica della complessità dei percorsi realizzati e degli esiti emersi.

Nei quattro contributi che seguono, il modello sin qui delineato sarà presentato in contesti scolastici differenti e in diversi ordini di scuola, nei quali sono stati realizzati percorsi di R-F.

Bibliografia

- Abma, T. A., & Stake, R. E.** (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New Directions for Evaluation*, 2001(92), 7–22. <https://doi.org/10.1002/ev.31>
- Alkin, M., & Vo, A.** (2018). *Evaluation Essentials: From A to Z* (2nd ed.) New York, NY: The Guilford Press.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Baldry, A.C.** (2005). *Focus group in azione*. Carocci.
- Bezzi, C.** (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Borko, H.** (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press
- Caliman, G.** (2007). Valutazione di programmi socioeducativi. *Orientamenti Pedagogici* Vol. 54, n. 1, gennaio-febbraio 2007, 9-28.
- Corrao, S.** (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da ri-scoprire, in *Sociologia e Ricerca Sociale*, XX, 60, 94-106.
- Corrao, S.** (2010). *Il focus group*. Franco Angeli.
- Coulthard, M.** (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman.
- Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S.** (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Stanford, CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.
- Day, C.** (2011). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. Taylor & Francis Group.
- De Landsheere, G.** (1988). *Storia della pedagogia sperimentale*. Tit. orig. *La recherche en education dans le monde* (1986). Trad. It. P. Massimi. Armando.
- Dewey, J.** (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. Henry Holt & Company.

- Dodman, M.** (2016). Researching the sustainability of teacher professional development. *Visions for Sustainability*, 6, 52-58. <https://doi.org/10.13135/2384-8677/1939>
- Duggleby, W.** (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15, pp. 832-840.
- Frisina, A.** (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G.** (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131-157.
- Krueger, R. A.** (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A.** (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Sage Publications.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V.** (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Lewin, K.** (1951). *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. Harper & Brothers.
- Losito, B. & Pozzo, G.** (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Carocci.
- Losito, B.** (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli, 13-24.
- Mialaret, G.** (1989) (a cura di). *Introduzione alle scienze dell'educazione*, (tit. or. *Introduction aux sciences de l'éducation*, Delachaux et Niestlé, UNESCO, 1985) trad. it. B. Schettini. Laterza.
- Neufeld, J.** (2009). *Redefining Teacher Development*. Taylor & Francis Group.
- Nigris, E.** (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori, 163-201.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B. & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- OECD** (2019a). *TALIS 2019 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing.
- OECD** (2019b). *Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R.** (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681.
- Stame, N.** (1998). *L'esperienza della valutazione*, Roma, Edizioni SEAM.
- Strauss, A. & Corbin, J.** (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S.** (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Vannini, I.** (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli, 13-24.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J.** (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.
- Wells, G.** (1995). Using the toolkit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (2): 74-101.
- Wilkinson, S.** (2004). Focus group research. In D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 177-199). Sage Publications.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13203

Ricerca-Formazione nello 0-6: prima analisi di due esperienze

Teacher professional development research in ECEC 0-6: initial analysis of two experiences

Maja Antonietti¹

Anna Bondioli²

Roberta Cardarello³

Donatella Savio^{4,5}

Sintesi

Il presente contributo costituisce un primo tentativo di saggiare, attraverso focus group, l'impatto di due progetti di Ricerca-Formazione realizzati in asili nidi e scuole dell'infanzia da parte di due diversi gruppi di ricerca. Dall'analisi delle testimonianze raccolte gli aspetti maggiormente significativi che emergono come prodotto della partecipazione alla Ricerca-Formazione sono, in ambedue i casi, pur secondo declinazioni differenti, l'acquisizione di posture di ricerca in termini di riflessività e il trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Istituzioni 0-6; Focus group; Sviluppo professionale; Valutazione dell'impatto.

Abstract

This article is an initial attempt to test the impact of two teacher professional development research projects carried out in day-care centres and nursery schools by two different research groups, using focus groups.

From analysis of the data collected, the most significant aspects emerging as a result of teachers' participation in the teacher professional development research projects were in both cases, albeit in different ways, the acquisition of reflective attitudes towards research and the transfer of what has been learned to new circumstances.

Keywords: Teacher professional development research; ECEC; Focus groups; Professional development; Impact Evaluation.

1. Università di Parma, Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, maja.antonietti@unipr.it

2. Università di Pavia, Dipartimento di Studi Umanistici, annamaria.bondioli@unipv.it

3. Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, roberta.cardarello@unimore.it

4. Università di Pavia, Dipartimento di Studi Umanistici, donatella.savio@unipv.it

5. Le autrici hanno condiviso ogni fase del presente lavoro. Tuttavia il par. 1. è stato redatto da Anna Bondioli, il paragrafo 2. da Maja Antonietti, il par. 3.1. da Roberta Cardarello, il par. 3.2. da Maja Antonietti, il par. 3.3. da Donatella Savio, il par. 3.4. da Anna Bondioli, il par. 4. da Donatella Savio. Si ringraziano sentitamente i partecipanti al focus group del percorso RAV e del percorso Stereotipi.

1. Premessa

Nell'ambito dell'indagine del CRESPI (come illustrata da Agrusti e Dodman, *infra*), il presente contributo riferisce i primi esiti dell'intento di saggiare, attraverso Focus Group - d'ora in poi FG -, l'impatto di due progetti di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) realizzati nelle istituzioni educative della fascia 0-6. Si tratta di una ricerca esplorativa intorno agli esiti della R-F, che indaga tre ambiti:

1. le caratteristiche del percorso, aspetti positivi e criticità;
2. i prodotti della R-F in termini di scoperte e acquisizioni;
3. il tasso di consapevolezza professionale maturato.

L'intenzione è quindi di rilevare in particolar modo non soltanto i prodotti e le innovazioni realizzati, quanto lo sviluppo professionale degli insegnanti, come illustrato da Agrusti e Dodman (*infra*).

Le due ricerche presentate sono accomunate dal fatto di riguardare le istituzioni della fascia 0-6, fascia in genere poco presente nella pubblicistica internazionale sulla R-F; inoltre, anche se si differenziano per impianto metodologico adottato, illustrano tuttavia due esperienze in cui educatori e insegnanti partecipano attivamente a percorsi di ricerca, attività che viene ritenuta importante anche nell'ambito specifico della formazione degli educatori/insegnanti dei servizi per l'infanzia. Non a caso nel documento redatto dalla Commissione Europea del 2014 (trad. it. Lazzari, 2016, p.77), che si fonda su un'ampia

letteratura di ricerca, si afferma che la qualità dei servizi può essere garantita solo «[...] con la presenza di professionisti adeguatamente formati e riflessivi [...]» (Lazzari, 2016, p. 77) cioè dotati di competenze che debbono essere promosse attraverso «[...] il coinvolgimento in progetti di ricerca-azione e la collaborazione sistematica con centri di ricerca/formazione presenti sul territorio [...]» (ivi, p. 78).

Va ricordato peraltro come l'acquisizione di posture riflessive e di ricerca richiedano un lavoro collegiale e partecipato, aspetto, questo, segnalato in più punti anche nel Documento nazionale, per ora in bozza ma già ampiamente diffuso, *Linee pedagogiche per il sistema "integrato" 0-6* (MIUR, 2021). Si saldano e intrecciano, in altre parole, anche per la scuola dell'infanzia, obiettivi e dettati istituzionali con gli assunti del CRESPI sulle caratteristiche della R-F (Vannini, 2018).

All'interno di questo quadro di riferimento, e dato lo scopo di saggiare l'impatto della metodologia della R-F, vengono qui brevemente presentati i due percorsi, e illustrate le caratteristiche specifiche dei due FG realizzati, le modalità di analisi adottate, e infine i principali risultati di tale analisi.

2. Le due ricerche-formazione e i FG

Il percorso di R-F sul RAV-infanzia, promosso dall'Università di Pavia nelle persone di Anna Bondioli e Donatella Savio, ha coinvolto 35 tra insegnanti di scuola dell'infanzia e coordinatori pedagogici (24 dipendenti dello

Stato, 7 del Comune, 4 del Privato paritario) provenienti da 12 Regioni, e si è dipanato nel corso di quattro puntate di una giornata e mezzo tra il 25 novembre 2016 e il 13 maggio 2017. Il percorso era finalizzato a mettere alla prova il RAV-infanzia (INVALSI, 2020) non tanto come strumento di valutazione di contesto *tout court*, quanto come proposta di un profilo di qualità per la scuola dell'infanzia a partire dal quale gli insegnanti potessero riflettere e confrontarsi per chiarire la propria posizione pedagogica, rafforzare la consapevolezza professionale e quindi orientare l'intenzionalità educativa verso processi di miglioramento della propria pratica. La domanda di ricerca esplorata riguardava pertanto l'idoneità del RAV-infanzia a esser utilizzato per promuovere negli insegnanti un *empowerment* professionale fondato sulla capacità di chiedersi, in rapporto al proprio modo di pensare e operare pedagogicamente, "perché si fa quello che si fa", ma anche "come si potrebbe farlo meglio".

Il percorso si è tradotto in un lavoro di gruppo fondato su un principio partecipativo, inteso cioè come confronto riflessivo e democratico tra i partecipanti, nel quale i formatori avevano il ruolo di facilitatori secondo la metodologia della "promozione dall'interno" (Bondioli, 2015; Savio, 2012). Punto di partenza era il testo del RAV-infanzia, nelle sue diverse parti. Tra un incontro e l'altro ai partecipanti veniva chiesto di rispondere individualmente a un questionario⁶ su una delle parti del RAV; le risposte venivano analizzate

qualitativamente dai formatori e l'analisi veniva restituita al gruppo intero nell'incontro seguente. Successivamente, in ciascuno di tali incontri, i partecipanti lavoravano per sottogruppi riflettendo e confrontandosi a partire dalle sollecitazioni emerse dalla restituzione, con il sostegno dei formatori. Concludeva l'incontro la presentazione a tutti i partecipanti del lavoro condotto nei sottogruppi e un ulteriore confronto e discussione⁷.

Il percorso di ricerca della Bassa Reggiana sugli stereotipi di genere ha avuto durata pluriennale e si è snodato attraverso una pluralità di fasi. Il percorso ha coinvolto in misura variabile scuole e nidi della Bassa Reggiana (ASBR⁸). Ha avuto inizio attraverso contatti con educatori e pedagogisti di scuole svedesi particolarmente attivi nella promozione di un'educazione di genere non stereotipata; si è sviluppato poi nella successiva partecipazione a due progetti europei (Erasmus plus) sul tema, che hanno promosso seminari comuni e visite di studio presso scuole e nidi dei vari Paesi. Parallelamente a tali scambi si è costituito un piccolo gruppo composto da pedagogiste, insegnanti ed educatrici di ASBR che ha tematizzato la questione delle rappresentazioni di genere sotto il profilo sia personale che professionale, e che ha avviato una ricerca per sondare se anche nei nidi e nelle scuole implicate fossero presenti condizioni favorevoli agli stereotipi di genere. Questa fase, in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, ha raccolto eviden-

6. Col questionario si chiedeva di rispondere sinteticamente a 5 aspetti relativi alla parte del RAV infanzia di volta in volta presa in considerazione: chiarezza; accordo/disaccordo sul dover essere; aspetti importanti non considerati dal documento; praticabilità; indicazione di tre elementi considerati dal rispondente importanti per la scuola nella quale lavora e sui quali varrebbe la pena condurre una riflessione e pensare a possibili miglioramenti.

7. Per indicazioni più precise sul percorso, il suo svolgimento e i primi esiti si veda Bondioli & Savio, 2018.

8. "Azienda Servizi Bassa Reggiana" è un'Azienda Speciale, costituita ai sensi dell'articolo 114 del testo Unico Enti Locali. L'Azienda gestisce, oltre ad altri servizi, i nidi e le scuole dell'infanzia degli 8 comuni dell'Unione, attraverso sei Pedagogiste coordinatrici.

ze circa i comportamenti di maschi e femmine nell'utilizzo spontaneo degli spazi e dei materiali di nidi e scuole, inclusa la dotazione libraria, e ne ha avviato un'analisi critica. Tale fase di ricognizione, alla ricerca di dati obiettivi, è quella che ha le caratteristiche più pronunciate di R-F⁹. A seguito dei risultati di tale indagine le pedagogiste e i collettivi hanno proceduto a una ristrutturazione di spazi e materiali con l'intento di riduzione dei contesti e materiali che favoriscono la riproduzione di ruoli sociali stereotipati. Infine, una fase finale dell'indagine ha rilevato, ricorrendo nuovamente a una osservazione sistematica, se e come le trasformazioni realizzate riducessero i comportamenti e stereotipi di ruolo presso i bambini e le bambine.

I due FG organizzati per rispondere agli interrogativi circa l'impatto di ciascuna R-F si sono svolti tra settembre e ottobre del 2020, con una "guida incrociata": due ricercatrici che sono state formatrici in un percorso hanno condotto il FG con gli operatori che hanno partecipato all'altro percorso, e viceversa. Il FG vertente sul RAV ha visto la partecipazione di 8 testimoni, mentre il FG sul percorso "stereotipi" di soli 4 partecipanti¹⁰. Entrambi i FG si sono svolti a distanza, date le restrizioni del 2020. La metodologia condivisa di conduzione ricalca quella illustrata nell'articolo di Agrusti e Dodman (*infra*) e prevedeva tre principali domande guida-stimolo che introducevano i tre ambiti da sondare:

1. le caratteristiche del percorso, aspetti positivi e criticità;

2. i prodotti della R-F in termini di scoperte e acquisizioni;
3. il tasso di consapevolezza professionale maturato.

3. Le quattro piste di analisi

È stata adottata una metodologia qualitativa che intendeva identificare ed elaborare le testimonianze dei partecipanti - raccolte attraverso i FG - in ordine agli ambiti indicati: i percorsi (Q1), i prodotti (Q2) e le consapevolezze (Q3).

Pertanto si è proceduto a una lettura ed etichettatura congiunta da parte dei ricercatori delle testimonianze, enucleando tutti gli estratti che facevano riferimento ai tre ambiti. Tale prima analisi condivisa ha orientato la successiva codifica degli estratti. Per quanto riguarda il Q1 si è proceduto a selezionare tre tra gli aspetti codificati: metodologia di ricerca, confronto di gruppo e coinvolgimento nel percorso, che vengono analizzati nei successivi primi due sotto-paragrafi. Per quanto riguarda il Q2 ed il Q3 si è proceduto a rilevare e codificare da un lato le asserzioni relative alle posture di ricerca e le prospettive riflessive quale prodotto della partecipazione alla R-F (Q2/Q3), e dall'altro quelle relative al trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove (Q3), che vengono descritti nel terzo e quarto sotto-paragrafo.

9. Una scheda sintetica della metodologia osservativa utilizzata nella ricerca sull'uso degli spazi e materiali è reperibile in Cardarello e Antonietti 2019, p. 189.

10. Il numero di partecipanti previsto era maggiore, ma per ragioni di impegno degli insegnanti coinvolti in una situazione di emergenza come quella attuale, la partecipazione è stata dei soli 4 testimoni indicati.

3.1. Il percorso: metodi nuovi e confronto in gruppo

La descrizione dei percorsi di R-F ha generato degli enunciati relativi a diversi aspetti e momenti della ricerca, peraltro sempre positivi, che sono stati conteggiati, etichettati per il contenuto più rilevante, e ricondotti ad alcune principali categorie. Le categorie più consistenti, in entrambi i gruppi, riguardano la descrizione, e l'apprezzamento, della metodologia della ricerca e del metodo di confronto adottato. Nel gruppo RAV questa voce, di gran lunga prevalente (27 menzioni sul totale di 47) riguarda la metodologia di discussione e la strutturazione dei lavori dei gruppi. Si sottolineano da un lato l'esistenza di osservatori e verbalizzatori, la documentazione costante e il metodo di gestione e regia delle discussioni; dall'altro la qualità degli stimoli di ricerca, come "le buone domande", la ricorsività nell'analisi del testo del RAV, la consuetudine di prestare un'attenzione 'puntiforme' al testo e l'analisi rigorosa delle parole e dei loro significati: «... ha cambiato il nostro atteggiamento rispetto per esempio nella ricerca di evidenze che potessero darci un punto, ... non statico, ..., però un punto della situazione» (S.). Il metodo di discussione e confronto probabilmente sottende l'altro principale fattore emergente, e cioè l'intensità e la qualità del lavoro in gruppo, attestate da 16 occorrenze su un totale di 47. I partecipanti ritengono di essere stati fortunati nell'incontrare colleghi così interessanti e motivati (6 su 47), e attestano la costituzione di buone e solide relazioni entro il gruppo (10 menzioni su 47, da parte di 6 su

8 partecipanti): «... relazionalità che è stata poi fondamentale e che credo poi ci siamo portati dietro fino a oggi. Tant'è vero che abbiamo un gruppo su Whatsapp» (T.). Anche nel gruppo "stereotipi" la metodologia di ricerca, in questo caso la mappatura sistematica dell'uso degli spazi e dei materiali da parte di maschi e femmine, risulta il fattore più menzionato (13 occorrenze su 32 evidenze). La ricerca ha portato a cambiamenti e ristrutturazione degli spazi e a ulteriori rilevazioni 'di controllo', di cui sembra percepita la novità: «... mi sembra proprio un processo molto scientifico di prove, di verifiche, di correzione degli errori ... ed è stato per me nuovo perché non ho partecipato praticamente a nessun altro corso così ... e ti lascia un timbro dentro diverso, molto radicato, dopo, credo» (K.). Altrettanto rilevante risulta il ruolo del confronto in gruppo che ha preceduto e accompagnato sistematicamente l'indagine su spazi e materiali (9 occorrenze su 32, da parte di tutte le 4 partecipanti). È il confronto con le colleghe sul tema delle rappresentazioni di genere ad avere segnato irreversibilmente le partecipanti, sia durante l'elaborazione dei dati che emergevano dalla ricerca, sia nel piccolo gruppo che ha iniziato la riflessione sul tema: «nei primi due anni ... ci si ritrovava a piccolo gruppo e si rifletteva sui nostri pensieri personali a proposito di questo tema; è quello che forse mi è rimasto di più, mi è servito di più, anche nel, poi ... nell'agire e nel relazionarmi nel quotidiano con i bambini e le bambine e con i genitori e con le colleghe» (M.). Questo confronto tra pari viene ritenuto decisivo delle consapevolezze, sia personali che professionali, maturate.

3.2. Il coinvolgimento attivo

L'attivazione e il coinvolgimento di ciascun partecipante nel percorso attraverso la costruzione di un gruppo di lavoro che condivide metodi di lavoro e che si confronta in modo sistematico sui risultati e i processi avviati, rappresentano elementi peculiari per la R-F (cfr. Vannini 2018, in Asquini p. 22), pertanto si è proceduto ad approfondire le caratteristiche di tale metodologia dei due percorsi.

Nel percorso RAV i partecipanti segnalano di essere stati accompagnati attraverso un processo di analisi (15) *«estremamente analitico ... che si focalizzava tutta su aspetti minimali e cercava la grande profondità, nelle piccole cose»* (S.), guidati sia da un'analisi lessicale che per parole chiave, attraverso una lettura approfondita, sollecitati da *«buone domande»* (C.) e da stimoli che li sostenevano ad adottare *«più punti di vista»*. Tale processo di analisi risulta "maieutico", sconvolgente rispetto alle certezze assunte, *«metteva pericolosamente in moto delle energie cognitive ed emotive»* (M.), utile per riconoscere le scelte e le certezze "implicite" (S.), entro un confronto e "scontro" (P.) costante con i colleghi. Allo stesso tempo segnalano l'attivazione di un processo di sintesi (6), avvenuto a sottogruppi e in plenaria, riconoscendo il valore cruciale sia dello sguardo dell'osservatore sempre presente durante tutte le attività che ha permesso di restituire e tenere conto dei diversi e divergenti contributi in sede di plenaria, sia del contributo teorico delle formatrici: *«tutte le visioni erano rappresentate. Perché questo ... è frutto di*

una grande professionalità e di una grande chiarezza, diciamo, teorica» (S.).

Nel percorso "stereotipi" le partecipanti sono state accompagnate ad un'analisi osservativa minuziosa e *«dettagliata»* (K.) dell'oggetto di studio, ovvero libri e spazi, attraverso l'adozione di strumenti di ricerca definiti di "mappatura". Tale momento di ricognizione viene segnalato di particolare rilievo e di ampio coinvolgimento nel percorso stesso ai fini della presa di consapevolezza del proprio habitus, andando a sollecitare uno *«sguardo su alcune cose che passano spesso inosservate»* (C.). Il fatto di aver replicato poi in momenti diversi del percorso di R-F la ricognizione, prima per rilevare e poi per verificare i cambiamenti introdotti, viene identificato come momento cruciale: *«la seconda mappatura aveva comunque lo scopo di capire quanto quei cambiamenti che noi avevamo apportato agli spazi, nella scelta delle letture e dei materiali avessero creato effettivamente anche un cambiamento nella collocazione, cioè nella scelta che i bambini e le bambine facevano»* (M.). Il lavoro di analisi e di riflessione sulle proprie rilevazioni è stato condotto - e ne viene riconosciuta la valenza a fini formativi dai partecipanti - in piccoli gruppi e in gruppi di discussione allargati anche attraverso il punto di vista di esperti; i partecipanti nel descrivere il percorso includono poi come di particolare importanza il momento in cui sono divenuti attori primari nel riportare ai propri collettivi quanto analizzato e scoperto.

3.3. Il percorso come consapevolezza riflessiva

L'analisi dei percorsi come consapevolezza riguarda l'insieme delle posture riflessive e di ricerca manifestate dai partecipanti e riconducibili alla R-F. In una prospettiva deweyana (Dewey, 1933), la riflessività coincide con attività di ricerca caratterizzate da processi di osservazione/analisi di problemi, da formulazione di ipotesi di soluzione sulla base sia delle analisi/osservazioni effettuate sia delle proprie conoscenze, e dalla verifica delle ipotesi. Con questi riferimenti, per analizzare i FG ci si è fatti orientare dalla domanda: come vengono descritti la capacità riflessiva e il suo intreccio con il fare ricerca?

Gli enunciati utili a chiarire questo punto sono 28 per il percorso RAV e 35 per il percorso "stereotipi"; la loro analisi fa riscontrare alcune analogie. In entrambi i FG gli insegnanti si riferiscono a processi di *«auto-valutazione, auto-consapevolezza, scoperte su di sé»*, di *«analisi dettagliata e critica del proprio fare scuola»*, di *«formulazione di buone domande»*, di *«di messa a punto di soluzioni per intervenire sui problemi e migliorare»*. Il riflettere emerge quindi come messa a fuoco puntuale di aspetti del proprio essere e agire come educatori per rilevare criticità e introdurre cambiamenti migliorativi, cioè in sostanza come processo di indagine in senso deweyano. Nel caso del percorso RAV si menziona anche il *«ragionare sull'esperienza educativa»* e la *«necessità di motivare le proprie posizioni»*, e si indica come effetto della riflessività il *«potenziamento dell'autostima professiona-*

le». Rispetto al percorso "stereotipi", vengono richiamate come finalità dei processi riflessivi la possibilità *«di guidare l'agire quotidiano»* e *«di non cadere nell'abitudine, di illuminarla»*; inoltre si fa riferimento *«all'ampliamento degli ambiti di riflessione»*, alla *«predisposizione al cambiamento»*, all' *«imparare ad imparare»*, aspetti che sembrano indicare il consolidarsi di una postura riflessiva come conseguenza dell'esercizio dei processi delineati. D'altra parte, in entrambi i focus vi sono espressioni che suggeriscono tale consolidamento: si parla di *«forma mentis»*, di *«attitudine a vedere le cose»* (FG-RAV), di *«atteggiamento»*, di *«cambiamento del modo di fare scuola»* (FG-Stereotipi).

Va rilevata una differenza tra i due casi in rapporto al tipo di processi più menzionati. Per il percorso RAV è il *«porsi buone domande»* (8), come possibile conseguenza del fatto che la metodologia dei formatori insiste sulla domanda *«perché faccio quello che faccio»*, che ritorna tra i partecipanti: *«C'è una discrepanza tra l'utilizzare il RAV infanzia come modello di autovalutazione, del perché faccio quello che faccio all'interno della mia scuola e utilizzarlo invece come documento da compilare»* (C).

Per il percorso "stereotipi" il più menzionato è il processo di *«auto-valutazione, auto-consapevolezza, scoperta su di sé»* (8), probabilmente in ragione del fatto che tale percorso comporta il riflettere sulla possibilità di essere in prima persona veicoli, appunto, di stereotipi; come dice K. *«sono rimasta veramente sorpresa, e non avrei mai detto di essere trasmittitrice, se così si può dire, di stereotipi»*.

3.4. Trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove

Significativo per gli esiti della R-F è il tentativo, e in taluni casi, la realizzazione di un trasferimento di quanto appreso nel corso dell'esperienza di R-F ad altre situazioni e altri contesti.

Le insegnanti di ambedue i gruppi non solo auspicano tale trasferimento, pur consapevoli delle difficoltà, ma dichiarano di avere effettivamente utilizzato in diversi casi il metodo appreso in circostanze nuove fino a farlo diventare uno strumento di professionalità pervasivo.

Ricorrono in ambedue i FG testimonianze al proposito. Per le insegnanti del focus group "stereotipi" si tratta di una attitudine a fermarsi a pensare prima di agire (M.), l'essere «più predisposti al cambiamento», un «aprire lo sguardo» sulla quotidianità (C.), un «non fermarsi alla superficie delle cose», e analizzarle criticamente, un non dare sempre tutto per scontato (K.).

Per le insegnanti del FG-RAV il metodo e la postura riflessiva esercitate nel corso dell'esperienza hanno avuto ricadute su un diverso modo di affrontare le questioni educative: «è proprio la modalità di ricerca», l'abitudine a ragionare sulle cose e a guardarle da più punti di vista che è rimasto (T.G.); è l'abitudine a porsi delle domande rispetto alle scelte compiute o da compiersi, un «autovalutare, autoriflettere su quello che sto facendo» (C.). Per T. la parola d'ordine "il bambino al centro" è diventata una costante del suo lavoro dopo le discussioni sul tema nel corso

dell'esperienza RAV.

Se, dunque, l'effetto percepito della partecipazione ad ambedue i percorsi è per gran parte delle insegnanti quello di aver fatto esperienza di un modo diverso di guardare alle pratiche e ai convincimenti educativi, interrogandoli e problematizzandoli, che è stato incorporato e fatto proprio, emerge, in particolare dalle insegnanti del gruppo RAV, anche un altro modo di intendere il trasferimento di quanto appreso.

Si tratta del desiderio e del tentativo, solo da parte di qualcuno riuscito, di trasmettere ad altri, in particolare ai colleghi del proprio team, ma non solo, i contenuti e i metodi di cui ci si è appropriati. Nel gruppo "stereotipi" ne parla in particolare C.: «la difficoltà [...] è stata quella di far comprendere alle colleghe il valore di queste scelte e di queste buone pratiche [...] in realtà poi essendo stati otto anni pian piano come le gocce, ehm, cinesi, siamo riusciti a sfondare anche nei nostri collettivi». Tra le insegnanti del gruppo RAV sono diverse le testimonianze in proposito. P. dichiara: «nel mio istituto comprensivo le insegnanti della primaria e della secondaria hanno imparato da quello che io ho imparato». S. afferma di aver creato un piccolo gruppo di colleghi e di aver cercato di «riportare questi modelli a cascata». In altri casi si è trattato di vere e proprie esperienze di formazione rivolte a colleghi nelle quali si è cercato di far passare, al di là degli aspetti più tecnici, l'orientamento riflessivo acquisito nell'esperienza RAV. Questo cambio di ruolo - il farsi formatori di altri insegnanti -, nonostante tutte le difficoltà riscontrate, dal punto di vista degli esiti della R-F appare un segnale signifi-

cativo di apprezzamento del lavoro compiuto e delle competenze apprese, ma sta anche a indicare il valore più ampio attribuito ai cambiamenti personali e professionali innescati dall'esperienza. Se da un lato si può ipotizzare che il desiderio di condivisione sia legato all'idea che una buona scuola debba fondarsi sulla collaborazione di tutto il team educativo sulla base di valori, metodi e atteggiamenti comuni, e che, quindi, sia necessario rendere partecipi le colleghe di quanto sperimentato, dall'altra è indicativo dell'importanza attribuita, più in generale, all'acquisizione di una postura riflessiva come pietra angolare di una professionalità capace di interrogare l'esperienza e aperta al nuovo.

4. Conclusioni

Rispetto alla finalità di valutare l'impatto della R-F per verificare se gli esiti attesi corrispondono a quelli ottenuti, l'analisi presentata sembra indicare che gli aspetti e gli obiettivi che caratterizzano quest'approccio sono ampiamente rappresentati nelle parole dei partecipanti. In particolare si evidenzia come nei due percorsi di R-F analizzati, il prodotto della R-F per i partecipanti è descritto nei termini di acquisizione di una postura di ricerca

e riflessiva, il che permette quindi di interrogarsi in ordine al rapporto tra caratteristiche precise del percorso R-F e impatto dello stesso. In entrambi i casi viene apprezzata la metodologia di ricerca e di confronto adottata, con particolare sottolineatura del valore dello scambio tra insegnanti e del personale coinvolgimento dei partecipanti, elementi che sembrano decisivi, e che meritano approfondimenti futuri proprio per l'enfasi con cui vengono testimoniati. Riguardo alle ricadute formative in termini di competenze riflessive in senso deweyano, emergono riferimenti a un atteggiamento di pensiero caratterizzato da processi di analisi, di se stessi e delle proprie pratiche, per rilevare problemi, crescere in consapevolezza e mettere in campo miglioramenti in termini di qualità educativa. La conferma del consolidamento di tale atteggiamento si riscontra nella volontà espressa di "esportare" il metodo appreso, applicandolo in circostanze e contesti nuovi; a tal proposito vengono sottolineate soprattutto le difficoltà, aspetto anche questo che merita di esser approfondito ponendo a tema la trasferibilità di percorsi di R-F e quindi della R-F come volano di cambiamenti professionali e istituzionali "a cascata".

Bibliografia

- Bondioli, A.** (2015). "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (2018). *Il RAV-infanzia come dispositivo riflessivo. Una ricerca-formazione con insegnanti e coordinatori di scuola dell'infanzia*. Bergamo: Zeroseiup.
- Cardarello, R., & Antonietti, M.** (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica* (pp.180-206). Milano: Pearson.
- Dewey, J.** (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- INVALSI** (2020). *Rapporto di Autovalutazione (RAV) per la scuola dell'infanzia*. Retrieved from https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf, [Accessed 21.09.21].
- Lazzari, A.** (2016) (a cura di). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- MIUR-Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione** (2021). *Linee pedagogiche per il "sistema integrato" 0-6 (Bozza)*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>, [Accessed 21.09.21].
- Savio, D.** (2012). Un percorso formativo di "promozione dall'interno". In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Educare nelle sezioni Primavera* (pp. 35-49). Bergamo: Edizioni Junior.
- Vannini, I.** (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13204

Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze

Evaluating the impact of two teacher professional development research programmes involving primary school teachers. An analysis of the projects

Davide Capperucci & Ilaria Salvadori¹
Michela Schenetti^{2,3}

Sintesi

Il presente contributo documenta due percorsi di Ricerca-Formazione nati nell'ambito del Centro di ricerca CRESPI, realizzati con docenti di scuola primaria in Toscana ed Emilia-Romagna sui temi della progettazione e valutazione per competenze ed educazione e didattica all'aperto. Lo studio ha inteso valutare l'impatto dei due percorsi triennali a un anno dalla loro conclusione, andando a rilevare le ricadute in termini di processo, prodotto e consapevolezza professionale. Gli esiti mettono in evidenza la disponibilità degli insegnanti a sperimentare pratiche innovative qualora queste ultime siano accompagnate da percorsi di ricerca e formazione rigorosi e partecipativi attraverso l'elaborazione di strumenti efficaci.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Competenze degli insegnanti; Scuola all'aperto; Progettazione; Valutazione.

Abstract

This article presents two teacher professional development research programmes coordinated by the CRESPI research centre, involving primary school teachers in Tuscany and Emilia-Romagna, and focusing on planning and assessment for skills and outdoor education and teaching. The objective is to evaluate the impact of two three-year projects a year after their conclusion, in terms of processes, products and professional awareness. The results highlight the willingness of teachers to experiment with innovative practices when these are accompanied by participatory and well-defined research and professional development opportunities, based on the development of effective tools.

Keywords: Ricerca-Formazione; Teachers' skills; Outdoor education; Planning; Assessment.

1. Università di Firenze, davide.capperucci@unifi.it, ilaria.salvadori@unifi.it

2. Università di Bologna, michela.schenetti@unibo.it

3. Gli autori hanno condiviso ogni fase del presente lavoro. Tuttavia, il par. 1. è stato redatto da Davide Capperucci, il par. 2. da Michela Schenetti, il par. 3. da Davide Capperucci e Michela Schenetti; il par. 4. da Ilaria Salvadori; le conclusioni sono state redatte congiuntamente.

Premessa

Nelle pagine che seguono verranno documentati il quadro teorico di riferimento, la metodologia di ricerca e la valutazione dell'impatto sullo sviluppo professionale degli insegnanti di due percorsi di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) condotti con insegnanti della scuola primaria.

1. Progettazione curricolare e valutazione delle competenze a scuola

Sia le politiche europee che quelle nazionali degli ultimi venti anni hanno sottolineato il ruolo centrale delle competenze nella formazione scolastica, favorendo il ripensamento delle finalità dell'istruzione, la riscrittura dei curricula e la ridefinizione delle pratiche didattiche da utilizzare in classe (Capperucci *et al.*, 2016). Tale processo di rinnovamento della scuola e del modo di "fare scuola" ha prodotto conseguenze dirette sugli stili professionali e sulle competenze degli insegnanti, sempre più coinvolti nella progettazione di percorsi formativi definiti a partire dalle caratteristiche individuali di ciascun alunno e nella costruzione di strumenti di valutazione e certificazione delle competenze in grado di evidenziare sia i processi che i prodotti dell'apprendimento (Ciani *et al.*, 2020).

Le trasformazioni ordinamentali introdotte dal DPR 275/1999 prima e dalla Legge 107/2015 poi, e quelle curriculari previste dalle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (2012), dalle

Indicazioni Nazionali per i Licei (2010), dalle *Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali* (2010), nonché le norme recenti sulla certificazione delle competenze e sulla valutazione per giudizi descrittivi nella scuola primaria (DLgs 62/2017; DM 742/2017; OM 172/2020), hanno fatto emergere la necessità di potenziare le competenze professionali degli insegnanti in questi settori. Tutto ciò ha portato molte istituzioni scolastiche a riflettere su come valorizzare la professionalità degli insegnanti e favorire il loro sviluppo professionale, facendo leva sullo sviluppo di expertise (Salvadori, 2021) nella formazione in servizio. La messa in pratica di un'effettiva didattica per competenze richiede infatti l'assunzione di decisioni che coinvolgono sia il *management* della scuola che il personale docente. Nel primo caso è importante che ciascun istituto definisca politiche e obiettivi strategici condivisi in merito ai modelli di progettazione del curriculum, alla definizione del profilo dello studente in uscita e all'individuazione di strumenti di monitoraggio della qualità dei processi e dei prodotti dell'istruzione.

Nel secondo caso il corpo docente, operando collegialmente, è chiamato a definire l'organizzazione interna del curriculum mediante l'individuazione di traguardi intermedi e di fine ciclo, il raccordo tra obiettivi di apprendimento e competenze da sviluppare, la scelta di metodologie e attività didattiche funzionali allo sviluppo delle competenze.

Nel far questo è opportuno che le scuole tengano presenti i contributi forniti dalla ricerca sulla didattica per competenze che, a partire da studi empirici e meta-analisi (Hattie & Yates, 2013), hanno evidenziato l'importanza

di ricorrere a pratiche di insegnamento in grado di richiamare le pre-conoscenze dell'allievo (*prior learning*), regolare la complessità del compito e del carico cognitivo, utilizzare il feedback e il modellamento guidato, proporre esperienze situate, autentiche, *performance* e *problem based*, meglio se condotte in ambienti ben strutturati, sfidanti, collaborativi, laboratoriali, dialogici ed euristici (Kelly, 2009; Swaffield, 2011; Wiggins, 1993).

2. Didattica all'aperto e innovazione scolastica

Il mandato della scuola, sancito dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012), rafforzato dai Nuovi Scenari "l'educare a saper stare nel mondo" (MIUR, 2018) e dall'introduzione dell'educazione civica (Legge 92 del 2019), considerata come occasione per "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi", è centrale nell'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva. Questi documenti sono coerenti con l'impegno pedagogico e politico a cui ci richiamano gli obiettivi dell'Agenda 2030 ovvero riportare il tema della sostenibilità al centro dei servizi educativi e delle scuole come concetto declinato nelle sue sfaccettature sociali, economiche e culturali di cui è necessario riconoscere prima di tutto il portato educativo.

L'idea di scuola che sta alla base di queste riflessioni è quella di una scuola in grado di ripensare la struttura del processo di insegnamento-apprendimento permettendo ai propri alunni di esserne parte attiva e significativa e ai docenti di rinnovare le proprie competenze

professionali. In questa direzione, il recupero della relazione con l'ambiente esterno risulta essere fondamentale: ci riferiamo sia alla valorizzazione dei rapporti con il territorio, sia degli spazi esterni alla scuola che vanno entrambi ripensati come ambienti di apprendimento d'elezione poiché in essi sopravvivono saperi unitari e significativi necessari a rendere gli apprendimenti dei bambini autentici e a trasformare "il saper fare, il saper essere e il conoscere" in competenze agite e/o strategie contestualizzate.

Perseguire una didattica all'aperto in modo complementare e interdipendente alla didattica che si svolge dentro le aule risulta essenziale perché promuove e valorizza il dialogo costante tra il dentro e il fuori la scuola in piena connessione con il curriculum e perché riporta l'attenzione sul concetto complessivo di qualità della vita e al contempo di qualità degli ambienti educativi e scolastici. Cercare nei contesti oltre la scuola connessioni privilegiate per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile, innovare le pratiche didattiche tradizionali, garantire una dimensione di benessere dell'apprendere e sostenere la promozione delle competenze chiave europee non può ovviamente prescindere dalla capacità professionale di chi anima i servizi educativi e le scuole. A questo proposito l'analisi dei dati OCSE 2016 mette al centro delle sfide per il nostro sistema educativo la necessità di restituire al corpo docente competenze in grado di affrontare le questioni complesse e di tradurre i presupposti teorici in pratiche educative e didattiche intenzionali, sistematiche, aperte e flessibili. Mettere al centro la

formazione professionale significa riflettere sulla formazione universitaria e in servizio, sulle pratiche educative e didattiche, sulle competenze ma anche sui condizionamenti storici e culturali che le hanno determinate. La letteratura di riferimento, in questo senso, suggerisce come i “setting naturali” possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Mygind, 2009) e come le caratteristiche dei luoghi abbiano influenze sulla progettazione didattica (Lynch & Mannion, 2016). Da recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli insegnanti (Schenetti, 2020) emerge come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all’interno di spazi meno artificiali e più sfidanti, mentre la competenza dell’adulto, cambiando spazio di azione, possa uscire da schemi e consuetudini attraverso una “didattica più orientata alla ricerca” (Calonghi, 2017).

3. La Ricerca-Formazione: nuovi scenari per la crescita professionale degli insegnanti

I percorsi di R-F realizzati con l’Istituto Comprensivo di Camigliano (Lucca, da ora R-F/C) e l’Istituto Comprensivo di Sassuolo (Modena, da ora R-F/S) si sono articolati nel triennio 2016-2019 e hanno visto la partecipazione rispettivamente di 42 e 30 insegnanti. Il primo è nato dall’esigenza del collegio dei docenti di elaborare un modello condiviso di progettazione curricolare e valutazione per competenze da applicare nella scuola dell’infanzia e del primo ciclo, il secondo

dall’esigenza di implementare pratiche di didattica attiva all’aperto focalizzandosi sul tema dell’innovazione e dello sviluppo professionale. Una caratteristica di entrambi i percorsi è stata quella di tradurre alcuni modelli teorici presi a riferimento in pratiche didattiche in linea sia con le esperienze pregresse realizzate dal corpo docente, sia con gli elementi di innovazione introdotti dalla normativa nazionale. In modo coerente con i principi della R-F, elaborati dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018), sono state esplicitate le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità, così come è stata attribuita molta attenzione alla necessità di documentare e analizzare le ricadute del percorso compiuto insieme in termini di cambiamento. Sono stati chiariti i ruoli, gli snodi e i passaggi di quella che sarebbe stata una ricerca condivisa tra pratici e ricercatori. Adottare un approccio di R-F è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: 1. contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico-didattica sul tema; 2. provocare cambiamenti nelle azioni didattiche; 3. rompere le routine cristallizzate nel lavoro degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi (Schön, 1987); 4. generare apprendimenti trasformativi negli insegnanti.

Entrambi i percorsi sono stati realizzati attraverso le seguenti fasi, simili negli obiettivi partecipativi, differenti nelle azioni e nei contenuti:

1. composizione del gruppo: formato da 28 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell’Università di Firenze per R-F/C e

da 30 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell'Università di Bologna per R-F/S;

2. rilevazione e analisi delle domande di ricerca degli insegnanti e dei ricercatori;
3. condivisione del quadro teorico di riferimento a partire da specifici modelli presenti in letteratura riferiti al *competence-based curriculum design* (Kelly, 2009) e all'*authentic assessment* (Wiggins, 1993; Swaffield, 2011) per R-F/C e alla *place-based* (Smith, 2002) *place-responsive education* (Lynch & Mannion, 2016; 2021) e all'*outdoor learning* (Waite, 2011) per R-F/S;
4. definizione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro: ricognizione di materiali e strumenti sul tema specifico presenti in letteratura e/o in uso nell'istituto, articolazione delle fasi di lavoro, condivisione della domanda e della metodologia di ricerca e dei processi da attivare e prodotti da realizzare, costituzione di gruppi di lavoro per obiettivi comuni;
5. monitoraggio finale del grado di soddisfazione dei partecipanti al percorso di R-F (docenti e ricercatori) mediante la somministrazione di un questionario semi strutturato;
6. restituzione al collegio dei docenti e al dirigente scolastico dei dati raccolti a seguito delle fasi di monitoraggio;
7. conduzione di focus-group per la valutazione dell'impatto della R-F rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

I processi messi in atto sono stati discussi collettivamente, attraverso l'analisi

delle produzioni dei singoli, la restituzione collegiale e la ri-progettazione annuale dei percorsi di formazione in base ai bisogni formativi emergenti. È stato, infatti, compito di entrambi i percorsi accompagnare gli insegnanti a sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, con maggior controllo per poter riconoscere regolarità, registrare cambiamenti (Benvenuto, 2015) e implementare azioni di miglioramento.

4. Focus group e analisi dati

Per riflettere sulle esperienze di R-F svolte, a distanza di un anno dalla conclusione dei percorsi, sono stati effettuati due focus group alla presenza di due ricercatori (1 moderatore e 1 osservatore) e due gruppi di docenti disponibili, 7 per l'istituto di Camigliano (FG/C) e 6 per l'istituto di Sassuolo (FG/S). Pur nella specificità dei contenuti relativi alle due esperienze, è stato nostro interesse rilevare gli elementi comuni e specifici caratterizzanti ogni percorso di R-F sulla base del modello di analisi assunto dalla ricerca CRESPI (Agrusti & Dodman, 2021) che ha considerato le prospettive di processo (PQ1), prodotto (PQ2) e consapevolezza (PQ3) in relazione ai percorsi formativi degli insegnanti (chunk 1), ai loro apprendimenti e alla trasferibilità degli stessi nella pratica (chunk 2) e all'utilità del percorso formativo nel fornire strumenti per la crescita professionale docente (chunk 3). L'analisi condotta raccordando queste prospettive ha permesso di rilevare la fitta trama di intrecci tra i vari momenti e ha evidenziato un forte bisogno

di condivisione tra i partecipanti.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo (chunk 1.1) inteso come processo (PQ1), gli insegnanti hanno riconosciuto le fasi principali del percorso e l'importanza di partire dalla conoscenza dell'impianto teorico (FG/S), nonché della terminologia legata al tema formativo per costruire un linguaggio condiviso («trovo che lavorare sull'impianto teorico e in modo specifico sulla terminologia sia fondamentale» e «condividere intanto una terminologia comune nel gruppo di lavoro aiuta tanto»). Comprendere «cosa si va a fare» (FG/CeS) per affrontare tematiche nuove come competenze e rubriche valutative e/o educazione e didattica all'aperto richiede l'intervento di esperti esterni che diano indicazioni mirate e forniscano strumenti specifici per realizzare buone pratiche.

Lavorare assieme produce dei cambiamenti nelle azioni didattiche in termini di conoscenze nuove (PQ2-FG/CeS). Riguardo la strutturazione dei percorsi è emerso come sia utile sperimentare un lavoro a piccoli gruppi (FG/C) o comunque di tipo laboratoriale/esperienziale (FG/S) e che quanto fatto nei gruppi debba poi essere restituito in una fase plenaria finale per condividere le esperienze e farne patrimonio comune poiché mettere insieme le idee, interagire con gli altri «significativi» (FG/S) attiva processi di confronto, condivisione e collaborazione, favorisce la crescita professionale dei docenti oltre a una conoscenza più approfondita degli alunni. Si è trattato di un percorso faticoso e impegnativo («una fatica fisica e mentale», FG/C) come hanno rilevato entrambi i focus group, che richiede «una progettazione, un

impiego di tempo notevole [...] anche come realizzazione» (FG/S) rispetto a una didattica tradizionale e che deve anche fare i conti con i tempi «molto concentrati o ristretti» destinati alla formazione da parte degli istituti come stabilito nei PTOF, che «impediscono un'implementazione di quanto si va a fare nell'esperienza concreta nel contesto classe» (FG/C). Tuttavia, è interessante rilevare come al termine «faticoso» venga attribuito un significato positivo poiché l'esperienza «ha aperto scenari nuovi» (FG/S), nuove possibilità per chi è stato disponibile a sperimentarle.

Emerge anche in modo diffuso (FG/S, FG/C) un bisogno di rinnovamento del lavoro nella didattica (PQ3) radicato in una «consapevolezza di non sapere» (FG/S) attraverso percorsi di formazione che coinvolgono esperti esterni il cui stile dovrebbe essere però «non direttivo» (FG/C), di accompagnamento al percorso e attenzione ai bisogni dei docenti. Non aver ricevuto indicazioni troppo stringenti ha permesso a ciascun insegnante di compiere scelte didattiche in relazione ai contenuti, ai bambini e al contesto (FG/C), anche se questo poteva essere percepito inizialmente come destabilizzante. Si «cresce insieme ai bambini» sia muovendosi fisicamente all'aperto sia collaborando con i colleghi nell'elaborare nuove modalità, strumenti e metodologie per progettare esperienze didattiche fuori dagli spazi tradizionali (FG/S). Più volte i docenti hanno rimarcato il valore positivo della collaborazione e del confronto tra colleghi che conduce a un crescere insieme agli altri (chunk 1.2); è emerso tuttavia un differente coinvolgimento nell'esperienza e distribuzione del carico di lavoro nei gruppi

(chunk 1.3, FG/S) e ciò rappresenta una prospettiva di miglioramento.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo inteso come prodotto (PQ2), relativamente alle conoscenze apprese (chunk 2), è emerso come gli apprendimenti conseguiti dagli insegnanti siano stati «*quotidiani*» (FG/S) e, nonostante la resistenza iniziale al cambiamento di alcuni docenti (FG/C), si è ravvisata sempre più diffusa la necessità di acquisire e padroneggiare nuovi strumenti di lavoro, descriverli dettagliatamente per poterli usare bene e documentare i percorsi svolti tramite un lavoro di squadra, affinché «*anche gli alunni possano arricchirsi molto lavorando con queste modalità*» (FG/C, chunk 2.1). Essi «*danno sicurezza, danno garanzia e sono anche un modo per contestualizzare il lavoro che il gruppo ha fatto*» (FG/C, chunk 2.2). L'esperienza formativa ha sollecitato a pensare a nuovi modi di gestire la classe (FG/S, chunk 2.2): uso di una didattica laboratoriale per domande, disposizione diversa dei banchi, setting d'aula rinnovato, ambienti di apprendimento fuori dalla classe, diverse modalità di valutazione (FG/C). Essa ha prodotto anche (PQ3) un'abilità nella «*osservazione più minuziosa di ciò che avviene intorno a me [...] degli atteggiamenti degli alunni, ma con un approccio ancora più empatico rispetto a prima*» (FG/C).

Le riflessioni sul percorso in termini di consapevolezza (PQ3 - chunk 3) hanno mostrato la postura di ricerca assunta dai docenti. Lavorare insieme è considerato «*rassicurante*» (FG/C) perché facilita la condivisione di idee tra i colleghi e promuove l'adozione di uno «*sguardo unitario*» sui bambini (FG/S). Ma, sia che si tratti di strutturare percorsi di appren-

dimento fuori delle aule per poi farli confluire all'interno (FG/S), che di lavorare sulle Unità di competenza per costruire griglie valutative (FG/C), è necessario ricorrere a una accurata progettazione delle modalità di lavoro, quale garanzia di una certa «*qualità della formazione*» (FG/C). L'utilità di questi percorsi formativi (chunk 3.3) va poi ricercata nella condivisione con le famiglie che «*devono essere coinvolte nei processi di trasformazione*» (FG/S) per far parte anche loro del cambiamento (FG/C), anche se, in alcuni casi, viene rilevato come elemento critico la percezione del controllo delle famiglie sull'operato dei docenti (FG/C).

5. Conclusioni

Il racconto dei processi realizzati dalle due esperienze formative, sebbene diverse nella loro specificità per modalità e contenuti, ha fatto emergere una serie di categorie ricorrenti, l'intreccio tra aspetti relativi ai processi e ai prodotti realizzati oltre alla consapevolezza acquisita in relazione allo sviluppo professionale docente. Per gli insegnanti risulta prioritario essere disponibili al cambiamento e flessibili nelle pratiche, assumere l'atteggiamento di "sapere di non sapere" per ritrovare la motivazione di mettersi in ricerca, non da soli ma assieme ai colleghi, meglio se accompagnati da figure esterne di esperti, in una prospettiva di apprendimento *lifelong* per il trasferimento di pratiche efficaci. Poter essere accompagnati nell'implementazione di nuovi modelli didattici ha generato maggiore sicurezza nell'uso di pratiche innovative, soprattutto in quegli insegnanti che temono di non realizzare in classe quanto sperimentato

nella formazione. Prevale comunque il bisogno di conoscere strumenti operativi scientificamente fondati, riflettere e documentare la progettazione di percorsi di formazione e

ricerca che, oltre alla dimensione della collegialità e della condivisione, prevedano il coinvolgimento delle famiglie nei processi di trasformazione.

Bibliografia

- Agrusti, G., & Dodman, M.** (2021). *Valutare l'impatto della Ricerca Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi*, RicercaAzione (in press).
- Asquini, G.** (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli, Milano.
- Calonghi, L.** (2017). *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E., & Perticone, G.** (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. Franco Angeli, Milano.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I.** (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano.
- Hattie, J., & Yates, G. C.** (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge, London.
- Kelly, A. V.** (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage, London.
- Lynch, J., & Mannion, G.** (2021). Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: Attuning with the more-than-human, *Environmental Education Research*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2020.1867710>
- Lynch, J., & Mannion, G.** (2016). Enacting a place-responsive research methodology: Walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330–345. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271> [Accessed 30.09.2021]
- Mygind, E.** (2009) A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.
- Salvadori, I.** (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Schenetti, M.** (2020). Il primato dello spazio nella didattica all'aperto. L'empowerment dell'adulto. In G. D'Aprile G., R.C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp.95-108). Lecce: Pensa Multimedia.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, G.** (2002). Place-based education: Learning to be where we are, *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Swaffield, S.** (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Waite, S.** (ed.) (2011). *Children Learning Outside the classroom, From Birth to Eleven*, London: Sage.
- Wiggins, G.P.** (1993). *Assessing student performance*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13205

Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di *formative assessment* in una scuola secondaria di primo grado

The spin-offs of teacher professional development research on formative assessment practices in a middle school

Andrea Ciani & Elisa Guasconi¹
Cristiano Corsini^{2,3}

Sintesi

Il contributo mostra alcune analisi esplorative in merito all'impatto di una Ricerca-Formazione svoltasi negli anni 2017-2020. Essa presenta un impianto quasi-sperimentale di intervento che ipotizza l'esistenza di ricadute, sulla professionalità dei docenti, di un percorso formativo caratterizzato da una postura di Ricerca-Formazione e finalizzato ad abituare gli insegnanti all'uso di pratiche di formative assessment, in termini di cambiamento di prassi e atteggiamenti valutativi. All'interno del suddetto disegno si colloca l'intervento sperimentale svolto dai docenti in classe con gli studenti. Il percorso di Ricerca-Formazione, che ha coinvolto i docenti di un Consiglio di Classe di una scuola secondaria di primo grado, prevedeva l'introduzione e l'implementazione di tali strategie nell'arco di tre annualità con il supporto del ricercatore-formatore che ha assunto una postura attenta alle esigenze del contesto specifico in cui la ricerca era situata. In questo articolo sono state analizzate le percezioni dei docenti sulle ricadute e gli aspetti processuali della Ricerca-Formazione attraverso un focus group.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Formative assessment; Scuola secondaria di primo grado; Pratica riflessiva; Focus group.

Abstract

The paper presents some exploratory analysis regarding the impact of a teacher professional development research programme taking place from 2017 to 2020. It has a quasi-experimental design, and surmises that an in-service training programme characterised by a teacher professional development research approach and targeted at familiarising teachers with formative assessment strategies has spin-offs on teachers' professional skills, in terms of changes to teachers' assessment practices and attitudes. An experimental programme carried out by teachers in the classroom fell within this quasi-experimental design. The teacher professional development research process involved teachers from a specific school section at a middle school, providing for the introduction and use of these strategies over three years, with the support of a researcher-trainer who paid attention to the specific needs of the context. In this article, teachers' perceptions of the repercussions fallout and aspects relating to the teacher professional development research process were analysed using a focus group.

Keywords: Teacher professional development research; Formative assessment; Middle school; Reflective practice; Focus groups.

1. Università di Bologna, andrea.ciani5@unibo.it, elisa.guasconi2@unibo.it

2. Università di Roma Tre; cristiano.corsini@uniroma3.it

3. L'articolo è stato progettato, scritto e revisionato dai tre autori; nello specifico i paragrafi 1,3,4 sono di Elisa Guasconi, il paragrafo 2 è di Andrea Ciani e il paragrafo 5 è di Cristiano Corsini.

1. Il *formative assessment*⁴: uno sguardo letteratura

La riflessione intorno all'acquisizione di competenze di base da parte degli studenti in Italia è, oggi, da considerarsi come prioritaria: i report delle indagini nazionali e internazionali mostrano l'esistenza di una differenza significativa che intercorre tra i risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti, che risente delle caratteristiche del loro contesto socioeconomico di provenienza. Da questa situazione problematica deriva una forte preoccupazione per i rischi di insuccesso formativo e dispersione scolastica che possono emergere; ciò conduce a un'esigenza di recupero dell'autentica finalità democratica dell'educazione, capace di garantire l'uguaglianza di opportunità formative per ciascuno studente. In questo senso, risulta centrale il ruolo che può assumere una valutazione che sia a sostegno della motivazione e dell'apprendimento, in una prospettiva di *formative assessment* e di insegnamento individualizzato. Infatti, il dibattito sul tema del *formative assessment* inteso come un insieme di strategie volte a sostenere l'apprendimento degli studenti ha origine negli anni Sessanta (Scriven, 1966; Bloom, 1971) ed è tutt'ora al centro dell'attenzione pedagogica. In letteratura, si parla di *formative assessment* (Black & Wiliam, 1998) ma anche di *assessment for learning* (Stiggins & Chappius, 2006) e *assessment as learning* (Earl, 2003);

a queste diverse espressioni corrispondono differenti declinazioni operative del concetto. Sebbene non esista un unico *framework* attorno al quale si riuniscano tutti i ricercatori (Bennett, 2011), vi è un significativo riconoscimento delle componenti essenziali del *formative assessment* (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2008; Bennett 2011) che sono state riprese in questo progetto di ricerca, il cui costruito è stato rielaborato a partire da quello teorizzato da Wiliam e Thompson (2008). Esso comprendeva le seguenti strategie:

- identificazione e condivisione con gli studenti degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione;
- raccolta di evidenze sugli apprendimenti degli studenti attraverso l'utilizzo di diversi strumenti;
- restituzione di feedback formativi in grado di migliorare il percorso di apprendimento degli studenti e di fornire loro una struttura su cui agire;
- strutturazione di occasioni formative in cui i docenti stimolano l'assunzione di responsabilità da parte degli studenti nei confronti del proprio e dell'altrui apprendimento.

In Italia l'utilizzo di tali prassi è sostenuto da diversi autori, in primis Benedetto Vertecchi che già negli anni '70 ne evidenziava l'importanza ai fini di regolare il processo di insegnamento-apprendimento (Vertecchi, 1976). Oltre alla letteratura pedagogica (interessante ricordare i lavori di Bartolucci *et al.*, 2018; Scierri & Batini, 2018; Grion & Serbati, 2019), anche

4. Nel contesto italiano si utilizza l'espressione valutazione formativa per riferirsi a una pluralità di oggetti e modelli. Per specificare il termine è necessario considerare la distinzione che è presente nella letteratura anglofona e statunitense dove si delineano due filoni di studi sulla valutazione: *educational evaluation* se l'oggetto è un contesto educativo, *assessment* se si indica l'accertamento del profitto degli studenti (Vannini, 2019). In questo secondo ambito di studi, negli anni sono emerse diverse espressioni che definiscono il concetto secondo differenti prospettive: la scelta di adottare, in questo contributo, *formative assessment* si motiva sottolineando l'importanza che riveste in tale concettualizzazione il perseguimento di una didattica individualizzata.

la normativa scolastica italiana⁵ (MIUR, 2015; 2020) sottolinea la funzione formativa della valutazione: se da un lato, quindi, la cultura pedagogica e le direzioni perseguite a livello centrale raccolgono suggestioni che sostengono l'utilizzo di una valutazione a sostegno dell'apprendimento, dall'altro queste indicazioni rischiano di non tradursi in prassi agite all'interno delle classi. Tre considerazioni emergono da queste riflessioni:

- la prima riguarda l'esigenza di indagare il fenomeno per individuare evidenze anche all'interno del contesto scolastico italiano (seppure vi sia anche un forte bisogno di studiare in modo approfondito la cultura della valutazione che lo pervade);
- la seconda, legata alla precedente, richiama la necessità di promuovere l'utilizzo di prassi di *formative assessment* all'interno delle classi;
- la terza è relativa al bisogno della scuola di essere coinvolta in percorsi di ricerca e di sperimentazione didattica, in particolar modo sulla valutazione, ancora percepita dai docenti principalmente nella sua funzione sommativa.

2. Una Ricerca-Formazione sul *formative assessment* con un disegno quasi sperimentale

Partendo da queste premesse, si intende presentare una Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) di una durata triennale orientata a promuovere, attraverso uno specifico percorso formativo guidato dal ricercatore in col-

laborazione con i docenti, il cambiamento di atteggiamenti progettuali, didattici e valutativi e l'uso di pratiche di *formative assessment* in un gruppo di insegnanti di un Consiglio di Classe di una scuola secondaria di primo grado situata nella provincia di Bologna. In questo senso, per tre anni (dal 2017 al 2020), grazie a un percorso formativo che ha progressivamente abituato gli insegnanti all'uso di prassi di *formative assessment* attraverso analitiche indicazioni procedurali, si è messo a punto l'intervento sperimentale lasciato in capo ai docenti, che implementavano tali pratiche in classe con gli studenti. La R-F presentava un impianto quasi sperimentale generale piuttosto articolato, entro cui si collocava la sperimentazione svolta dai docenti in aula che ha coinvolto anche gli studenti (per ulteriori approfondimenti si veda Guasconi *et al.*, 2021 e la Tab. 1). Ciò nonostante, in questo contributo si intende focalizzare l'attenzione solo ed esclusivamente sul percorso formativo con gli insegnanti (caratterizzato dall'adozione di una postura di R-F), al fine di mettere in luce le sue possibili ricadute nella loro pratica didattica quotidiana, anche dopo lo svolgimento del loro intervento sperimentale in aula.

Il disegno quasi sperimentale che riguardava i docenti ha visto dapprima la formazione di due gruppi in modo non randomizzato: uno sperimentale composto da sette docenti di una classe della scuola secondaria di primo grado, coinvolti nel percorso formativo triennale e nell'implementazione di

5. In particolare ci si riferisce qui alle "Linee guida per la certificazione delle competenze" (MIUR, 2015), all'interno delle quali viene specificato lo scopo di una valutazione formativa che persegue il miglioramento del percorso di apprendimento di ogni studente (p. 5). Inoltre si segnala la recente introduzione delle Linee Guida sulla valutazione alla scuola primaria, che supportano una prospettiva di valutazione per l'apprendimento, in particolare nella valutazione in itinere.

pratiche di *formative assessment*, e uno di controllo composto da quattordici docenti della medesima scuola di altre cinque classi parallele. Non è stato possibile estrarre i due gruppi coinvolti nella sperimentazione utilizzando tecniche di randomizzazione a causa dei vincoli organizzativi e istituzionali presenti all'interno del contesto scolastico. Proprio a causa di questi ultimi e ai fini di mantenere un approccio sensibile rispetto alle esigenze del contesto, la scelta è stata quella di progettare un disegno di ricerca quasi-sperimentale a due gruppi nella consapevolezza dei forti limiti di validità interna dello stesso e di una sua valenza fondamentalmente di tipo esplorativo (Guasconi *et al.*, p. 31). Partendo da tale impianto di ricerca, si ipotizzava che il percorso formativo triennale del ricercatore con i docenti, funzionale a preparare gli insegnanti alla sperimentazione che avrebbero messo in atto in classe e caratterizzato da una messa in pratica graduale di strategie di *formative assessment*, avesse ricadute sugli atteggiamenti dei docenti verso la valutazione e tutti gli ambiti ad essa collegati (progettazione, collegialità, didattica) e sulle opinioni in merito alle strategie di *formative assessment*. Per analizzare tali ricadute, la sperimentazione ha potuto disporre di un adeguato piano di rilevazione di dati ed evidenze in ingresso (2017) e in uscita (2020) riferito agli atteggiamenti degli insegnanti sulla progettazione, valutazione e didattica e sulle pratiche utilizzate in classe. Le rilevazioni hanno interessato, in egual modo, i docenti di entrambi i gruppi.

Per ciò che concerne gli atteggiamenti è

stato utilizzato un questionario che conteneva diverse scale grafiche e numeriche (Ciani & Vannini, 2017) che indagavano le seguenti aree:

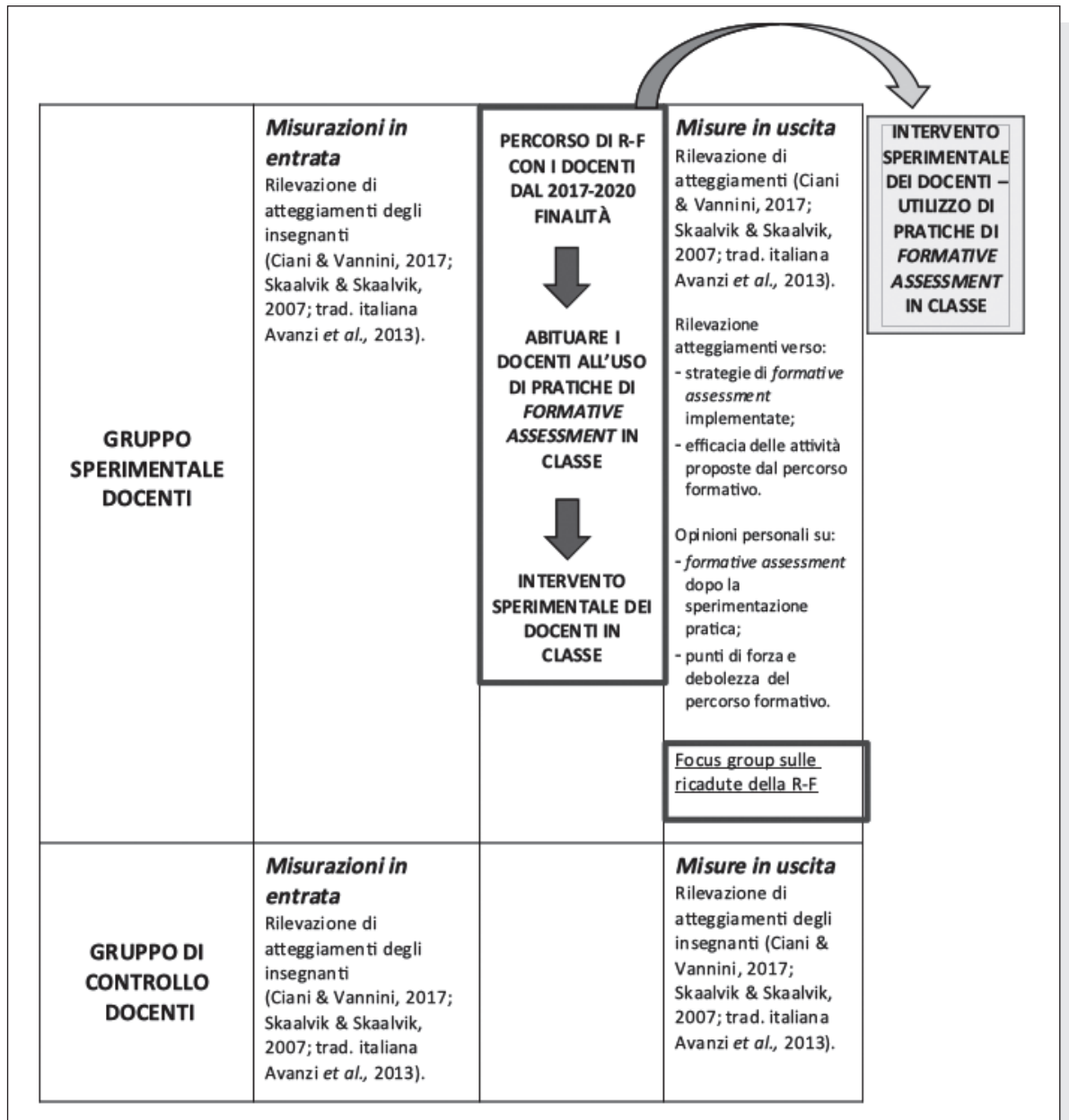
- progettazione professionale / contrasto alla progettazione formale;
- valutazione con funzione formativa / contrasto alla valutazione selettiva;
- fiducia verso la didattica / contrasto all'ideologia delle doti naturali;
- collegialità;
- autovalutazione;

oltre a una scala per la misura dell'auto-efficacia dell'insegnante in classe (Skaalvik & Skaalvik, 2007; trad. italiana Avanzi *et al.*, 2013)⁶. Ai soli docenti del Consiglio di Classe sperimentale è stato somministrato, alla fine del percorso formativo triennale, un ulteriore questionario semistrutturato destinato a raccogliere le loro opinioni sull'utilizzo in classe delle strategie di *formative assessment* che indagava. Inoltre, è stato loro proposto, al termine delle attività formative, anche un focus group, di cui si parlerà in modo approfondito nel paragrafo successivo, indirizzato a cogliere le ricadute del percorso effettuato sulla loro professionalità. Infatti, al di là della necessaria definizione metodologica del disegno complessivo della ricerca con le relative misurazioni e dell'intervento sperimentale degli insegnanti, questo contributo intende concentrarsi sulla postura di R-F adottata durante il percorso formativo con i docenti del Consiglio di Classe sperimentale e sulle ricadute da essi percepite nella loro azione didattica e nei loro atteggiamenti.

6. Gli strumenti utilizzati sono derivati da precedenti studi di validazione (Ciani & Vannini, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007; trad. italiana Avanzi *et al.*, 2013).

Più precisamente, questo articolo non vuole approfondire specificamente le ricadute dell'intervento sperimentale dei docenti con gli studenti, aspetto per cui si rimanda al contributo di Guasconi *et al.* (2021), ma in-

tende concentrarsi sulla R-F come uno specifico modo di fare ricerca con gli insegnanti, per promuovere ricadute nei loro contesti, processi di lavoro, atteggiamenti e nella loro professionalità.



Tab. 1 - Disegno quasi sperimentale di R-F con evidenziazione del focus su cui si concentra il contributo

2.1. Il percorso formativo e le peculiarità del progetto di Ricerca-Formazione

La ricerca è stata progettata con uno sguardo focalizzato verso l'impianto metodologico e verso l'adesione ai cinque punti caratterizzanti la R-F (Asquini, 2019). In questo senso il percorso formativo triennale ha visto un'attenzione costante da parte del ricercatore ad assumere una "postura" di condivisione, apertura al confronto e di sensibilità rispetto ai vincoli e alle risorse del contesto.

I docenti di tutte le discipline del Consiglio di Classe "sperimentale" si sono incontrati mensilmente con il ricercatore-formatore, che ha progettato l'intervento in un'ottica di accompagnamento, consapevolezza e dialogo continuo con loro per studiare, concordare, mettere a punto pratiche di *formative assessment* e abituarli al loro utilizzo: il fine era quello di preparare il loro intervento sperimentale in classe. L'approccio assunto era orientato a promuovere un clima di partecipazione e di confronto aperto e continuo con i docenti, e caldeggiava l'esplicitazione e, via via, la discussione di eventuali difficoltà e vincoli che potessero ostacolare il lavoro degli insegnanti, così da poter stimolare un'analisi collegiale e una riflessione costruttiva.

Il percorso formativo è stato articolato con la seguente scansione programmatica (Guasconi et al., p. 29).

- *Prima annualità - la connessione tra progettazione educativa, programmazione didattica e valutazione.* Il formatore ha guidato gli insegnanti nella creazione di un clima

di confronto sulla loro intenzionalità educativa e didattica. Gli insegnanti hanno esplicitato singolarmente i principi che hanno ispirato la loro azione educativa e si sono confrontati sugli obiettivi di apprendimento e sui traguardi di competenze che ciascuno perseguiva. Inoltre si è prospettato, supportato con lo studio della letteratura di riferimento, il costrutto di *formative assessment* (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2008; Bennett, 2011) e si sono progettate le prime applicazioni nella pratica didattica quotidiana.

- *Seconda annualità - verso un cambiamento delle pratiche valutative con l'uso di strategie di formative assessment e della videoanalisi.* Nella seconda annualità del percorso, nell'a.s. 2018/2019, gli insegnanti, guidati dal formatore, hanno sperimentato, oltre alla condivisione di obiettivi e criteri, veri e propri momenti di *formative assessment* senza voto e l'uso di un feedback formativo individuale e collettivo. Per promuovere una consapevolezza maggiore sulla conduzione specifica di questi momenti, gli insegnanti sono stati chiamati a videoregistrarsi reciprocamente e a osservarsi attraverso la tecnica della videoanalisi, in attività di *noticing* strutturato e di *reasoning*: così facendo, hanno restituito feedback formativi di miglioramento ai loro colleghi, condividendo con loro fatiche, suggerimenti e spunti di lavoro.
- *Terza annualità - l'intervento sperimentale dei docenti: il formative assessment come pratica sistematica del Consiglio di Classe.* Nell'ultima annualità, nell'a.s. 2019/2020, i docenti hanno monitorato settimanal-

mente, attraverso indicatori di applicazione del *formative assessment*, la sostenibilità di tale pratica valutativa. Al termine di questa attività di monitoraggio gli insegnanti hanno prospettato quali strategie potessero applicare in modo sistematico nella loro quotidianità, sottoscrivendo un impegno comune. Nella parte finale del percorso, il formatore ha affrontato i problemi di sostenibilità emersi in itinere e ha fornito spunti per integrare maggiormente il *formative assessment* nella didattica. Il percorso si è concluso qualche incon-

tro prima del termine pianificato a causa dell'emergenza sanitaria, che ha richiesto alle scuole di convogliare le loro energie nella gestione di tale fenomeno.

In tutto il tempo a disposizione il ricercatore ha fatto riferimento ai punti fondamentali e agli impegni della R-F (Asquini, 2019) e ha messo in campo specifiche strategie (si veda Tab. 2) per soddisfare:

- la necessità di osservare le ricadute della R-F nell'azione didattico-valutativa dei docenti;
- il bisogno di coinvolgere gli insegnanti e

<i>Impegni della RF (Asquini, 2019) – I cinque Punti delineati dal Centro Crespi</i>	<i>Strategie operative messe in atto - La declinazione dei 5 punti della RF è stata vincolata dal disegno quasi sperimentale della RF (si veda spiegazione a fine paragrafo)</i>
Una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento.	Riunioni iniziali, in itinere e finali con il Dirigente scolastico per esplicitare obiettivi dell'indagine e impostazione metodologica della ricerca. Presentazione dei tratti principali del percorso di R-F ed esplicitazione degli obiettivi a tutti i docenti coinvolti nella sperimentazione.
La creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F.	L'intervento formativo è stato impostato creando un gruppo di lavoro congiunto (ricercatore-formatore e docenti) all'insegna della chiara definizione dei ruoli e del confronto/dialogo. Tuttavia è il ricercatore-formatore che ha scelto contenuti e attività dell'intervento, avvantaggiandosi sempre del confronto e dei feedback degli insegnanti.
La centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti.	Raccolta delle difficoltà organizzative e contestuali dei docenti e successivi approfondimenti di ostacoli e vincoli con Dirigenti e Staff. Raccolta delle difficoltà di implementazione delle strategie di FA con relative proposte di adattamento anche attraverso l'utilizzo di episodi <u>aneddotici</u> su ciò che accadeva nella classe coinvolta nella sperimentazione.
Un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione.	Incontri di restituzione finale con Dirigente scolastico (con presentazione dei dati raccolti in itinere). Incontro di restituzione finale con gli insegnanti (al termine del percorso formativo e dopo aver analizzato i dati).
L'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti	Strutturazione di rilevazioni in ingresso, in itinere e in uscita per esaminare la ricaduta dell'intervento in termini di: - convinzioni educative, didattiche progettuali e valutative dei docenti. - apprendimenti di italiano e matematica degli studenti e convinzioni sulla didattica e le metodologie valutative dei loro insegnanti.

Tab. 2 - Confronto tra impegni della R-F e strategie utilizzate nel percorso formativo proposto nel progetto.

renderli partecipi e attivi all'interno del percorso triennale, valutando le risorse e i vincoli del contesto.

Come si può osservare nella Tab. 1 e come già accennato, questa R-F si distingue per un impianto metodologico quasi-sperimentale⁷: tale caratterizzazione ha condizionato le strategie adottate nella prospettiva della R-F. Se da un lato la tipologia di disegno ha permesso, come si può notare, di potenziare particolarmente il monitoraggio dell'intervento, grazie alle diverse misurazioni necessarie ed effettuate, dall'altro il carattere sperimentale della ricerca ha determinato la presenza di alcuni vincoli a causa dei quali non è stato possibile raggiungere il massimo livello di condivisione del percorso con i docenti. In effetti, l'ipotesi di ricerca, che è stata esplicitata al Dirigente dell'istituto, non è stata condivisa con gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione per evitare effetti legati alla loro reattività e quindi una potenziale distorsione delle pratiche adottate in classe. Per lo stesso motivo, la partecipazione degli insegnanti alla fase di raccolta dati e di riflessione sugli stessi è stata limitata: i ricercatori, dopo la rilevazione annuale degli apprendimenti relativi alle abilità di comprensione del testo e logico-matematiche, hanno restituito ai docenti un feedback formativo contenente suggestioni per il miglioramento, senza mostrare loro i dati quantitativi raccolti.

3. La valutazione dell'efficacia di una Ricerca-Formazione sulla professionalità dei docenti: premesse e cenni metodologici

Sembra evidente la connessione tra lo scopo della R-F di sviluppo della professionalità dei docenti e il bisogno di individuare un modello e un metodo di valutazione che permetta di comprenderne la portata. La formazione dei docenti, in termini di acquisizione di conoscenze e abilità, l'innovazione delle pratiche implementate nelle classi, la postura riflessiva da loro assunta e il cambiamento generato all'interno dello specifico contesto scolastico (Nigris *et al.*, 2020) sono le componenti fondamentali di una valutazione della R-F che le esamina alla luce della loro sostenibilità. In questo progetto, tale intento valutativo si lega agli obiettivi specifici: essi, infatti, perseguono il cambiamento di atteggiamenti e pratiche valutative da parte dei docenti e la loro assunzione di una postura riflessiva collegiale. Occorre anche riflettere, tuttavia, sui nodi problematici della ricerca che sembrano riguardare, in particolar modo, due aspetti tra quelli fondanti l'approccio di R-F (Vannini, 2018): l'esplicitazione e condivisione delle scelte metodologiche legate al disegno di ricerca e la riflessione congiunta, tra insegnanti e ricercatori, sui dati raccolti e sui processi messi in atto. A tal proposito, si può affermare che i vincoli del disegno di ricerca connessi al suo carattere sperimentale costituiscono un

7. Come già espresso, in questo articolo gli autori intendono valorizzare principalmente l'approccio di R-F adottato e il grado di soddisfacimento dei punti e degli impegni caratterizzanti. Per un approfondimento del disegno quasi sperimentale, delle ipotesi ad esso collegate e delle possibili ricadute dell'intervento sperimentale dei docenti si consiglia di consultare il contributo di Guasconi *et al.* (2021).

forte limite all'adozione di una reale postura di R-F che vede al centro la condivisione delle scelte metodologiche e dei dati raccolti, ma allo stesso tempo essi generano importanti interrogativi di stampo metodologico. Come garantire una validità interna ed esterna del disegno sperimentale e allo stesso tempo adottare un approccio pienamente partecipativo rispetto agli *stakeholders* del progetto? Questa sembra essere una questione che richiede un approfondimento sulle caratteristiche intrinseche della R-F e delle sperimentazioni.

Con lo scopo di valutare l'impatto della R-F sul cambiamento di atteggiamenti e pratiche valutative degli insegnanti, sono state rilevate informazioni relative agli aspetti di seguito riportati (per un approfondimento si veda il contributo di Agrusti e Dodman, *infra*).

- Processo (PQ1): i vissuti, le emozioni, le opinioni dei docenti sul clima relazionale, sui ruoli assunti e il loro apprezzamento di aspetti funzionali e organizzativi della R-F.
- Esito/Prodotto (PQ2): le percezioni degli insegnanti in merito all'acquisizione di conoscenze e abilità, alla scoperta di nuove prospettive e all'utilizzo delle prassi didattiche apprese (strategie di *formative assessment*).
- Consapevolezza e postura riflessiva (PQ3): le opinioni e le percezioni dei docenti sull'efficacia delle pratiche apprese, sulla consapevolezza sviluppata rispetto ai fattori che contribuiscono a determinare le loro prassi didattiche e i pensieri relativi all'importanza di monitorare la didattica e riflettere collegialmente per un sostanziale miglioramento.

Sono queste le tre aree di indagine attorno

a cui si è strutturato il protocollo di un focus group condiviso dal gruppo Crespi e che è stato condotto da un ricercatore che non aveva partecipato allo sviluppo del progetto di ricerca. Hanno partecipato all'intervista sei docenti del Consiglio di Classe sperimentale e un'osservatrice già nota al contesto.

L'incontro, della durata di 70 minuti, è stato audio-registrato e successivamente trascritto attraverso un metodo condiviso. La codifica delle informazioni raccolte ha previsto una scomposizione delle stesse in *chunk* che riguardavano il percorso formativo, le acquisizioni dei docenti e le ricadute sulla professionalità docente, a cui è seguita un'analisi qualitativa del contenuto attraverso cui sono state indagate le tre aree d'indagine (PQ1, PQ2 e PQ3). Infine, sono state codificate le informazioni in categorie e si sono ricercate le connessioni tra esse.

4. Analisi e discussione dei risultati: le ricadute professionali della Ricerca-Formazione

Quasi tutti i docenti hanno percepito il percorso formativo come utile per la crescita, l'orientamento, la consapevolezza, l'apprendimento e l'autostima degli studenti. Durante il focus group sono emerse molte osservazioni riguardanti aspetti processuali della R-F (il 53%), ma sono stati citati anche alcuni esiti in termini di scoperte (prospettive, valori), conoscenze e abilità acquisite. Infine, sono state effettuate dai docenti alcune riflessioni sulle stesse condizioni che possono contribuire all'efficacia del percorso. In questa sezione

saranno presentati i risultati delle analisi attraverso una suddivisione nelle tre aree oggetto di indagine della R-F: il processo, le nuove acquisizioni e la consapevolezza sviluppata dai docenti.

4.1. Aspetti processuali della Ricerca-Formazione (PQ1): le percezioni dei docenti

Il 43% degli interventi dei docenti legati all'ambito processuale della R-F riguarda i loro vissuti (PQ1.V): hanno apprezzato il clima collaborativo e il confronto collegiale che si è creato tra loro il quale, hanno riferito, è stato percepito anche dagli studenti. Sebbene gli insegnanti abbiano giudicato positivamente la proposta di sperimentazione delle pratiche di *formative assessment* in classe, in alcuni casi hanno anche descritto la fatica percepita durante la loro implementazione in quanto essa richiedeva più tempo di quello di cui loro disponevano e appesantiva il loro carico di lavoro. In relazione a questi aspetti occorre porre in evidenza l'influenza dell'emergenza sanitaria sullo sviluppo della R-F (come descritto all'interno dei paragrafi precedenti) che non ha reso possibile realizzare a pieno l'ultima fase del percorso formativo di individuazione di strategie didattiche sostenibili legate al *formative assessment* (in letteratura si parla di *fast formative assessment techniques*) attraverso una riflessione congiunta di ricercatori e insegnanti. Altresì, queste dichiarazioni inducono a una riflessione sull'influenza di alcuni fattori legati all'organizzazione istituzionale delle attività scolastiche e didattiche:

nonostante siano stati pianificati spazi *ad hoc* dedicati alla R-F ogni due mesi in concerto con la dirigenza, i ricercatori percepivano la difficoltà dei docenti di individuare momenti in cui poter realmente concentrare la loro attenzione verso una riflessione progettuale e valutativa collegiale. Alla luce di questa consapevolezza, sembra opportuno interrogarsi a fondo sull'importanza degli atteggiamenti e delle convinzioni dei componenti dello staff dirigenziale rispetto alla R-F, che hanno ricadute sull'individuazione di tempi e spazi adeguati a una riflessione collegiale.

Riguardo ai principi fondanti la R-F e alla postura del ricercatore (PQ1.PS), due docenti hanno manifestato un apprezzamento. Le argomentazioni di tale atteggiamento positivo afferiscono: all'opportunità di sviluppo di una riflessione congiunta tra ricercatori e insegnanti che ha costituito un principio cardine del progetto; al coinvolgimento dei docenti nella ricerca; alla possibilità di sperimentazione delle strategie di *formative assessment* in classe e all'analisi collegiale delle loro ricadute.

«La Ricerca-Formazione...ti costringe sicuramente ad un lavoro di tipo differente ma è sicuramente in termini di ricettività molto più importante anche dal punto di vista qualitativa perché ti lascia qualcosa nel breve, nel medio e nel lungo termine, ti lascia sicuramente qualcosa, tu sei protagonista nella Ricerca-Formazione» (B., chunk 3.6)

I docenti hanno infine percepito l'accompagnamento costante e graduale del ricercatore in questo percorso di riflessione durante tutti gli anni: se all'inizio, hanno raccontato,

poteva esistere in loro una preoccupazione legata al complesso progetto a cui erano chiamati a partecipare, questa emozione è man mano stata attenuata dall'azione di sostegno del ricercatore che ha proposto un percorso formativo attento alle loro esigenze.

4.2. Le ricadute professionali del progetto di Ricerca-Formazione

Per ciò che concerne gli esiti della R-F, i docenti hanno dichiarato di aver appreso pratiche che hanno successivamente utilizzato anche in classi diverse da quella coinvolta nella sperimentazione (26% degli interventi di quest'area).

«Quello che posso dire è che davvero queste metodologie si sono un po' insinuate in maniera, diciamo così, inconsapevole, almeno per quello che riguarda me, nel mio modo di organizzare, probabilmente in maniera, diciamo così, in maniera primitiva forse per una questione di economia mentale cioè impostavo il lavoro in un certo modo in una classe e mi veniva da farlo anche nell'altra» (B., chunk 2.3)

Ciò sembra essere in particolar modo connesso al fatto che la metà di loro ha riportato, all'interno dell'intervista, la percezione di una ricaduta positiva di tali prassi sugli apprendimenti e sugli atteggiamenti degli studenti (che sono apparsi agli insegnanti come più partecipi e coinvolti) anche legati alle stesse competenze valutative.

«Mi sono accorta... che ho potuto contare su alcune competenze non speci-

ficatamente didattiche che pensavo di aver tra virgolette seminato ma non così bene... in realtà era rimasto in loro nel loro modo di approcciarsi alla scuola di vedere anche la loro condizione di studente anche alla luce della nuova situazione scolastica in maniera molto più consapevole e responsabile» (B., chunk 1.2)

La conferma di queste affermazioni sembra provenire dai dati quantitativi raccolti attraverso un questionario il cui intento era rilevare le dichiarazioni di pratiche di tali docenti. Il punteggio più alto (M 4) è stato registrato per la condivisione degli obiettivi di apprendimento e a seguire per l'utilizzo di forme di autovalutazione e di restituzione di un feedback formativo orale alla classe (M 3.9). Questi valori testimoniano l'implementazione di strategie didattiche orientate a stimolare il coinvolgimento degli allievi e la loro assunzione di responsabilità nei confronti del proprio percorso di apprendimento.

È opportuno, inoltre, rimarcare che la possibilità di osservare le reazioni degli studenti rispetto alla proposta di pratiche didattiche-valutative tese al miglioramento è un fattore descritto in letteratura come particolarmente efficace per il cambiamento di atteggiamenti e prassi dei docenti.

Una docente afferma di aver acquisito abilità progettuali e organizzative nonché conoscenze che ha utilizzato anche in altri contesti:

«Insomma questo percorso mi ha aiutato a... cioè ha fatto sì che io avessi una struttura a cui far riferimento ecco sicuramente mi ha arricchito proprio da questo punto di vista... dal punto di vista a volte proprio nozionistico ecco il

percorso da seguire come se mi avesse indirizzato» (C., chunk 2.2).

Le ricadute percepite dagli insegnanti sugli apprendimenti degli studenti (e sulla loro motivazione), l'acquisizione di competenze, il trasferimento di prassi apprese in altre classi sono elementi che suggeriscono un cambiamento degli atteggiamenti dei docenti in merito alla valutazione.

4.3. La postura riflessiva acquisita dai docenti

È questo l'ambito meno ricorrente all'interno degli interventi dei docenti, ma su cui è necessario soffermarsi per un'analisi approfondita. Gli insegnanti hanno effettuato alcune riflessioni intorno a questioni che vanno oltre le situazioni didattiche esperite, che guardano criticamente a esse e che contengono riferimenti ad alcuni aspetti sotto descritti.

- La ri-progettazione delle tecniche di valutazione formativa⁸ a seguito dell'emergenza sanitaria: alcuni docenti hanno posto interrogativi relativi alla sostenibilità di strategie di *formative assessment* all'interno della DAD, dichiarando di aver adottato forme di flessibilità in cui ha assunto un ruolo prioritario la strategia dell'autovalutazione.
- La continuità tra ordini e gradi di scuola: una docente ha messo in risalto la preoccupazione per il cambiamento effettuato

relativo alle prassi valutative agite in classe; ha espresso il timore che non vi sia un mantenimento di tali modalità nel grado di scuola successivo (secondaria di secondo grado) in cui la cultura dei docenti è molto legata a forme tradizionali di valutazione.

«Ha parlato della Ricerca-Formazione come scelta politica [...] onorevolissima, si inserisce però in un quadro scolastico italiano che ha delle caratteristiche ahimè un po' particolari perché noi abbiamo fatto questo percorso meraviglioso e splendido abbiamo sicuramente dato un'opportunità importantissima a questi ragazzi che però non le nascondo si troveranno una scuola superiore che non per colpa della pandemia attenzione... presenterà loro un gap importantissimo sono due mondi assolutamente lontani» (B., chunk 1.3)

- Le condizioni istituzionali che consentono l'efficacia del percorso: un docente ha riportato la difficoltà di creare nuovamente uno spazio destinato a un confronto collegiale sulle situazioni didattiche-valutative vissute in classe a causa di vincoli organizzativi istituzionali.

«Ci eravamo confrontati avevamo condiviso tanti momenti e avevamo concordato le strategie questo funziona molto bene però se io penso a quest'anno qui in cui ho avuto un Consiglio di Classe di un'ora con dei colleghi che magari non avevo ancora visto mai e come fai con questi tempi a costruire questo rapporto» (E., chunk 3.4)

- L'assunzione di un atteggiamento collegiale e collaborativo da parte dei colleghi

8. La scelta dell'espressione valutazione formativa è intenzionale: durante lo sviluppo del percorso formativo con i docenti è stato condiviso il lessico per riferirsi al costrutto di *formative assessment* sopra presentato; l'importanza della negoziazione dei significati e la sensibilità nei confronti della cultura istituzionale sono elementi caratterizzanti una sostanziale postura di R-F che ha accolto l'espressione che i docenti sentivano maggiormente come "propria" e che qui si riporta per fedeltà alla trascrizione del focus group.

dell'Istituto: due partecipanti hanno sottolineato la necessità di creare un clima in cui sia possibile un confronto e in cui ogni docente sia disposto a "mettersi in gioco".

5. Considerazioni conclusive

Gli interventi dei docenti evidenziano come la partecipazione al percorso abbia supportato lo sviluppo di un atteggiamento via via più consapevole rispetto al tema del *formative assessment*. In particolare, si apprezza uno spostamento dell'accento dall'interrogativo sull'utilità dell'assegnazione di una funzione formativa alla valutazione a una piena consapevolezza della sua efficacia come insieme di strategie didattiche, una consapevolezza che comporta riflessioni sulle condizioni ambientali, sulle scelte organizzative e didattiche in grado di rendere più efficace il processo,

consentendo un reale e significativo cambiamento delle prassi educative. A testimonianza di ciò, emergono interrogativi relativi alla sostenibilità del cambiamento (Come garantire un'implementazione collegiale delle prassi di *formative assessment* da parte dei docenti di un Istituto? Come assicurare la continuità tra ordini e gradi scolastici nella promozione e nell'utilizzo di una valutazione a sostegno dell'apprendimento?) anche entro un quadro caratterizzato dall'irrompere di una crisi che sospende una normalità già messa in discussione (Come adattare le nuove prassi alla distanza?). Questi interrogativi sono segni della postura riflessiva che ha guidato la raccolta dei dati e la riflessione collegiale su di essi durante la sperimentazione e ha consentito di formulare ulteriori domande che possono avviare ulteriori ricerche essenziali allo sviluppo della professionalità del docente.

Bibliografia

- Asquini, G. (2019). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>. [Accessed 22.07.2021]
- Bartolucci, M., Batini, F., & Scierri, I. D. M. (2018). "Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education", *RicercaAzione*, 10 (2), pp. 209-227.
- Bennett R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 18 (1), pp. 5-25. Retrieved from <https://doi-org.ezproxy.unibo.it/10.1080/0969594X.2010.513678>. [Accessed 22.07.2021]
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 5 (1), 7-74. Retrieved from <https://www-tandfonline-com.ezproxy.unibo.it/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. [Accessed 22.07.2021]

- Bloom, S. B.** (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (a cura di). *Mastery Learning. Theory and Practice*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 47-63.
- Ciani, A., & Vannini, I.** (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico, *CADMO*, 2, 5 – 32. Retrived from <http://dx.doi.org/10.3280%2FCAD2017-002003>. [Accessed 22.07.2021]
- Earl, L. M.** (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Guasconi, E., Ciani, A., & Vannini, I.** (2021). Pratiche di formative assessment nella scuola secondaria di primo grado per promuovere gli apprendimenti degli studenti. *Cadmo*, 1, 21-45.
- Grion, V., & Serbati, A.** (2019). IMPROVe: sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi, *Form@re Open Journal per la formazione in rete* 3, 89-105.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. Retrieved from <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>. [Accessed 22.07.21]
- INVALSI** (2019). *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*. Retrived from <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>. [Accessed 22.07.21].
- MIUR** (13 febbraio 2015). Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione. Retrived from <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>. [Accessed 22.07.21].
- MIUR** (04 Dicembre 2020). La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria. Retrived from <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf> [Accessed 22.07.21].
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI, *Ricerca-Azione*, 12 (2), 225-237. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.32076%2FRA12210>. [Accessed 22.07.21]
- Scierri, I. D. M., & Batini, F.** (2018). “La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario”. *LLL*, 31 (14), pp. 110-123.
- Scriven, M.** (1966). *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium. Purdue University: Lafayette.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.** (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99 (3), 611-625. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>. [Accessed 22.07.21]
- Stiggins, R., & Chappuis, J.** (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27 (1), 10-15.
- Vannini, I.** (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI In Asquini G. (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I.** (2019). Valutare per apprendere e progettare in Nigris E., Balconi B., & Zecca L. *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Milano-Torino: Pearson.
- Vertecchi, B.** (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Wiliam, D., & Thompson, M.** (2008). Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reform, In E. C. Wylie (ed.), *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*. NJ, Princeton: Educational Testing Service (ETS). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/258423197_Tight_but_loose_A_conceptual_framework_for_scaling_up_school_reforms. [Accessed 22.07.21]

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13206

La parola agli insegnanti. Delineare l'impatto dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado

Over to the teachers. Investigating the impact of teacher professional development at high school level

Gabriella Agrusti & Valeria Damiani¹
Donatella Cesareni^{2,3}

Sintesi

L'articolo presenta i risultati derivati dall'analisi qualitativa del possibile impatto di un'esperienza di Ricerca-Formazione condotta in due anni scolastici diversi con insegnanti di alcuni licei romani. I risultati evidenziano come l'approccio totalizzante e collaborativo della Ricerca-Formazione rappresenta un'innovazione per la scuola secondaria di secondo grado, nella quale vi è una limitata consuetudine al lavoro collegiale, se paragonata ad altri livelli di scuola, e una complessità intrinseca determinata dall'approccio marcatamente specializzato dell'insegnamento disciplinare.

Parole chiave: Scuola secondaria di secondo grado; Ricerca-Formazione; Analisi dell'impatto; Focus-group; Approccio collaborativo.

Abstract

This article presents the results of qualitative analysis concerning the possible impact of teacher professional development research carried out over two separate school years with teachers from different high schools in Rome. The results showed that the comprehensive and collaborative approach offered by teacher professional development research represents an innovation for upper secondary schools, where collective projects are limited in comparison with other levels of schooling, and where there is an intrinsic complexity deriving from a highly specialised approach to teaching individual subjects.

Keywords: Upper secondary school; Teacher professional development research; Impact analysis; Focus groups; Collaborative approach.

1. Università LUMSA, g.agrusti@lumsa.it, v.damiani2@lumsa.it

2. Università degli Studi di Roma La Sapienza, donatella.cesareni@uniroma1.it

3. Gabriella Agrusti è autrice del paragrafo 1. Donatella Cesareni del paragrafo 3.1. e Valeria Damiani è autrice dei restanti paragrafi. Le conclusioni sono frutto di una riflessione collettiva.

1. Formazione nella scuola secondaria superiore - problemi e caratteristiche specifiche

La formazione degli insegnanti in servizio presso la scuola secondaria superiore presenta caratteristiche peculiari che è necessario considerare con attenzione, sia in fase progettuale sia in fase attuativa. La complessità dei contenuti disciplinari con i quali i docenti devono fare i conti nella quotidianità didattica è infatti tale da innescare improduttive contrapposizioni, ormai abbandonate da tempo nel dibattito internazionale (Buchmann, 1984) tra la formazione ai contenuti (content knowledge) e quella centrata sulle specifiche questioni educative legate a quegli stessi contenuti disciplinari (pedagogical content knowledge) (Shulman, 1986; Neumann, 2019). Appare invece chiaro che la formazione orientata allo sviluppo professionale degli insegnanti dovrebbe riuscire a contemplare entrambi questi aspetti.

Le esperienze di formazione presenti sul portale SOFIA, il Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti, messo a disposizione dal ministero per il periodo nel quadriennio 2015-2019, per sostenere l'obbligo di legge introdotto con la L. 107 del 2015 alla formazione in servizio strutturale e permanente, hanno visto una partecipazione considerevole del comparto della secondaria di secondo grado (34% degli oltre 280 mila docenti iscritti

nel 2018⁴) e segnalano un'esigenza di sviluppo professionale ben distribuita sul territorio nazionale. Scarseggiano però riflessioni sistematiche sull'incidenza di tale formazione, particolarmente di quella rivolta proprio a docenti di scuola superiore.

Secondo diversi autori (Aquario *et al.*, 2017; Bolam, 2008) approcci collaborativi che collegano l'insegnante e lo sviluppo della scuola nel suo complesso possono generare una ricaduta più ampia e duratura. Più in dettaglio, l'apprendimento degli insegnanti ha maggiori probabilità di realizzarsi non solo quando sono fornite continue opportunità di studio e di approfondimento, ma soprattutto quando essi possono concentrarsi su problemi relativi ai contesti specifici in cui insegnano, sperimentare e ricevere feedback utili su innovazioni specifiche e avere opportunità di collaborare con professionisti e ricercatori, sia all'interno che al di fuori delle loro scuole (Day & Sachs, 2007). La specificità della scuola secondaria, se la si confronta ad esempio con quanto realizzato nella scuola primaria, risiede proprio nella limitata consuetudine dei docenti a lavorare insieme in classe, a progettare e valutare in modo coordinato. Ciò è dovuto certamente all'impianto generale del sistema scuola, ancora saldamente impostato su una base monodisciplinare e settorializzante che non offre le opportunità della compresenza, né del co-teaching o della co-progettazione e co-valutazione. Resta quindi da chiedersi attraverso quali strade sia possibile incentivare momenti

4. Cfr Sintesi presentata al Forum PA nel 2018 e disponibile all'indirizzo https://www.istruzione.it/pdgt/FORUMPA_20180522_Sintesi.pdf (consultato il 24/09/21).

di formazione che siano cogenti dal punto di vista della specificità contenutistica nel rispetto della complessità dei diversi ambiti disciplinari, e allo stesso tempo offrano la possibilità di una formazione a carattere collaborativo che sappia rispondere alle più recenti evenienze della ricerca educativa nel settore dello sviluppo professionale degli insegnanti.

2. I percorsi di Ricerca-Formazione

Il percorso di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) si è sviluppato nel corso di un biennio (negli anni scolastici 2017-2018 e 2019-2020) e ha coinvolto 19 docenti appartenenti a un liceo scientifico di Roma (durante il primo anno) e, successivamente, gli istituti della rete di scuole secondarie di secondo grado a cui tale liceo era collegato (per un totale di 15 insegnanti di due licei classici e un liceo scientifico). L'impostazione metodologica del percorso è stata articolata sulla base dei cinque asserti fondamentali della R-F, in un'ottica di formazione partecipativa, condotta con gli insegnanti, fortemente radicata nei contesti scolastici di appartenenza e finalizzata allo sviluppo della professionalità docente, anche e soprattutto in chiave meta-riflessiva e di autovalutazione sull'agire educativo dei singoli partecipanti (Asquini, 2018; Nigris *et al.*, 2020).

Il percorso si è configurato dunque come congiunto e collegiale, incentrato sulla collaborazione tra ricercatori e insegnanti, e ha mirato all'avvio di un processo di riflessione

più ampio da parte dei docenti in relazione alle tematiche oggetto della formazione.

Tali tematiche sono state concordate con i partecipanti sulla base dei loro bisogni formativi. Il primo anno di formazione (24 ore di formazione - cinque incontri di tre ore ciascuno e 9 ore di lavoro autonomo) è stato dedicato alla progettazione e alla valutazione per competenze chiave, con un particolare riferimento alle competenze di cittadinanza (European Union, 2006; 2018). L'attività di formazione del secondo anno (25 ore totali - cinque incontri di tre ore ciascuno e 10 ore di lavoro autonomo) è stata invece incentrata sulla valutazione (finalità e funzioni della valutazione, la redazione degli obiettivi cognitivi, la stesura, la codifica e la correzione delle prove semi-strutturate; la verifica del funzionamento degli item in termini di difficoltà, discriminatività e affidabilità delle scale di misura) (Vertecchi, 2003; Brookhart, 2009).

Gli incontri di entrambe le esperienze di formazione, a carattere prettamente laboratoriale, sono stati costruiti al fine di offrire occasioni di riflessioni sistematiche e condivise sulle prassi didattiche dei docenti. Essi alternavano specifici momenti di approfondimento teorico e metodologico (realizzati perlopiù tramite lezioni frontali) ad esercitazioni da svolgere singolarmente, in coppia oppure in piccolo gruppo (soprattutto per le attività riguardanti la sperimentazione in classe di quanto realizzato durante il corso).

In relazione all'aspetto laboratoriale degli incontri, elemento caratterizzante entrambi i corsi di formazione, durante il primo anno, a partire da un'analisi dei bisogni e dei nodi

problematici, gli insegnanti hanno progettato collegialmente attività transdisciplinari e strumenti di valutazione adatti a considerarne in modo intersoggettivo la ricaduta cognitiva. In particolare, sono state realizzate in diverse classi attività per lo sviluppo delle competenze civiche attraverso la metodologia del debate. I risultati di queste esperienze sono stati poi condivisi collegialmente durante un seminario di chiusura della formazione per l'a.s. 2017/2018 a cui hanno partecipato non solo i docenti del percorso di R-F, ma anche altri docenti dell'istituto e il dirigente scolastico.

Il percorso di formazione successivo, in aggiunta alle lezioni di tipo seminariale e laboratoriale principalmente focalizzate sulla redazione di diverse tipologie di quesiti e sull'identificazione dei criteri di correzione, ha visto i docenti coinvolti nell'identificazione di esempi di prova "efficaci" e "non efficaci" e nella stesura di prove di valutazione in base all'ambito disciplinare che sono state successivamente adottate in classe.

In entrambe le esperienze di formazione è stato privilegiato lo scambio tra pari e il confronto tra i docenti sulle prassi adottate in classe e sulle criticità riscontrate nella pratica scolastica.

3. Il focus group

Il focus group, realizzato in modalità online il 7 ottobre 2020, è stato moderato da un ricercatore estraneo all'attività formativa e ha coinvolto quattro docenti donne che avevano partecipato ai due corsi di formazione. L'adesione degli insegnanti al focus group è avvenuta su base volontaria. La partecipazio-

ne a entrambe le iniziative di formazione ha rappresentato l'unico vincolo per la selezione degli insegnanti da coinvolgere nell'incontro.

Il focus group è stato trascritto ed esaminato secondo il modello di analisi dei dati adottato dal gruppo di ricerca CRESPI (su questo punto, si veda il contributo di Agrusti, Dodman in questo numero); in particolare si è scelto di esaminare i trascritti facendo riferimento alla prospettiva qualitativa, che individua tre specifiche aree: il percorso come processo (PQ1); il percorso come prodotto (PQ2); il percorso come consapevolezza (PQ3).

È stata inizialmente condotta un'analisi esplorativa dei significati, seguita da una segmentazione del testo in unità dotate di significato, caratterizzate da un codice specifico all'interno dell'area definita, che ha permesso l'individuazione di alcune sotto categorie all'interno di ciascuna area.

Per comprendere la rilevanza attribuita all'interno del focus group alle tre aree, cioè per valutare quanto tempo del discorso complessivo fosse dedicato a raccontare esperienze e vissuti (PQ1, percorso come processo), o a sottolineare i cambiamenti professionali e gli esiti tangibili della R-F (PQ2, percorso come prodotto), oppure a riportare riflessioni e manifestare consapevolezza rispetto alla prospettiva della R-F (PQ3, percorso come consapevolezza) sono state contate le parole dei segmenti di testo appartenenti a ciascuna categoria (Tab. 1).

Circa la metà del discorso all'interno del focus group (48,91%) è dedicato al resoconto dell'esperienza, a rievocare i vissuti defi-

	N. parole	percentuale
PQ1, percorso come processo	2859	48,91%
PQ2, percorso come prodotto	1598	27,34%
PQ3, percorso come consapevolezza	1388	23,75%
Totale complessivo	5845	100,00%

Tab. 1 - Numero e percentuale di parole attribuite a ciascuna area/categoria della prospettiva qualitativa.

nendone gli aspetti positivi e negativi (PQ1, percorso come processo). Il 27% circa degli interventi è riconducibile alla categoria PQ2, percorso come prodotto: le docenti riportano i risultati del percorso di R-F nei termini di crescita professionale e di ricadute sulle attività svolte in classe. Minore, ma pur sempre rilevante (23,75%), il tempo dedicato agli interventi di tipo riflessivo (PQ3, percorso come consapevolezza)

Di seguito si riportano i risultati divisi all'interno delle tre aree sopra definite (Tabb. 2,3,4), accompagnati da un'analisi ermeneutica dei significati emersi (Cataldi, 2009).

3.1. I percorsi di Ricerca-Formazione nella percezione dei docenti (PQ1)

Le docenti che hanno partecipato al focus group hanno descritto l'esperienza di formazione biennale in termini generalmente

positivi e di soddisfazione: «per me è stato insomma qualcosa di positivo che mi ha fatto crescere sinceramente e professionalmente» (A).

Dei 29 segmenti di testo categorizzati all'interno dell'area PQ1 (Tab. 2), 13 sono dedicati a descrivere gli aspetti positivi del percorso effettuato.

Percorso come processo	N. segmenti
Aspetti positivi	13
Eventi e azioni	7
Aspetti negativi	5
Interazioni e clima	4
Totale complessivo	29

Tab. 2 - Numero di segmenti attribuiti a ogni sottocategoria all'interno dell'area PQ1.

Si tratta di frasi in cui esplicitamente le insegnanti hanno voluto sottolineare la positività del percorso, mettendone in risalto alcune specifiche caratteristiche, prima fra tutti l'opportunità di lavorare insieme, durante i corsi e al di là dei corsi («*ho avuto l'opportunità di confrontarmi con colleghi di altre scuole e quindi ti rendi conto che si può fare, cioè se c'è condivisione si può fare qualcosa*» - MR). Gli insegnanti evidenziano come questa sia una modalità di lavoro piuttosto inusuale per i docenti di scuola secondaria di secondo grado che, secondo le partecipanti all'incontro, sono abituati a lavorare in autonomia e sono difficilmente disponibili a mettersi in discussione con i colleghi, come riporta ancora MR:

«Ma sicuramente [tra gli aspetti positivi] in primis il confronto con i colleghi, perché [...] quello che purtroppo io noto soprattutto nella scuola superiore è la mancanza di condivisione, non solo di buone pratiche, condivisione anche di idee, di opinioni, di esperienze tra i colleghi [...]».

Fra gli aspetti positivi risalta poi, in più interventi, la concretezza del lavoro, la possibilità di applicare, nell'immediato della pratica scolastica, quanto discusso durante i seminari e durante il lavoro autonomo tra insegnanti:

«L'esperienza che noi abbiamo vissuto è calata al livello di realtà, cioè vi lavoriamo insieme, cerchiamo insieme una soluzione e questo è un primo passo per la formazione» (AN).

«La cosa fondamentale è proprio la ricerca-formazione di cui parlavamo prima, insomma, infatti faccio formazione e poi la applico» (FR).

A partire dalla descrizione degli eventi, le docenti raccontano l'esperienza di R-F evidenziandone gli aspetti salienti (7 segmenti), relativi in special modo alla fase di negoziazione iniziale, tra ricercatori e docenti, dei contenuti e degli obiettivi del corso, e alla successiva fase progettuale, nella quale si è partiti da domande, da interrogativi, analizzando e mettendo in discussione le pratiche didattiche di ognuno:

«Erano incontri nei quali noi docenti eravamo in qualche modo anche provocati, provocati a riflettere sul nostro lavoro e su come potevamo essere utili a noi stessi e utili anche ai ragazzi. Quindi noi abbiamo cominciato a lavorare su degli interrogativi, delle domande che ci venivano poste in maniera provocatoria» (A).

«Quindi, diciamo, abbiamo cominciato a chiederci: ma i ragazzi come leggono quando leggono, cosa capiscono e perché se capiscono, capiscono poco? Com'è il loro modo di interpretare il testo? Quindi noi ci siamo occupati di raccogliere delle documentazioni» (MR).

Particolarmente interessante l'utilizzo di verbi che descrivono le azioni relative alla fase progettuale in termini di azione, riflessione e scoperta:

«Flavia [nome fittizio] ha partecipato alle fasi in cui noi cercavamo (ti ricordi?) l'argomento; io venivo alla Lumsa [all'Università], parlavamo, vedevamo, cercavamo, capivamo» (A).

In 4 segmenti si evidenziano riflessioni rispetto al clima di relazioni positive creatosi, sia all'interno del gruppo insegnanti sia nel

rapporto di reciproco ascolto e supporto fra docenti e ricercatori universitari:

«Se vengono delle persone dall'università e fanno con noi un lavoro con tre persone, quattro persone vuol dire che non c'è semplicemente un aspetto formale, ma loro vogliono apprendere da noi, quindi io ho visto che abbiamo lavorato tra pari e secondo me questo è un aspetto positivo» (A)

Gli aspetti negativi individuati (5 segmenti) non si riferiscono tanto all'esperienza di R-F in sé ma, ad esempio, a una mancanza di confronto, agli abbandoni di alcuni e a una certa ritrosia da parte dei docenti a mettersi in gioco non solo con i colleghi, ma anche con i formatori esterni provenienti dal mondo accademico:

«Forse, ecco, il fatto ecco che eravamo in pochi, cioè che il gruppo ad un certo punto si è, no? ci sono state delle defezioni, si è un po' rimpicciolito e quindi questo diciamo toglie un po' di, no? di significato per carità; però ecco è bello quando c'è un gruppo di un certo numero e ci si confronta tra più persone, poi alla fine eravamo sempre noi che ci confrontavamo fra di noi, ecco» (MR).

«E quindi a volte un po' di reticenza a parlare, a volte, sai, difficoltà ad accettare che una persona possa stare in classe con te; vedi prima ho fatto il lapsus e ho detto supervisore, però è questo che viene visto; eh insomma ci fa piacere che l'università sia nel suo angolino e noi stiamo nel nostro angolino, ecco questo è quello che ho notato. Mi sarebbe piaciuto un maggiore spirito di collaborazione [tra i docenti]» (A).

3.2. I risultati e i cambiamenti (PQ2)

In relazione ai risultati e ai cambiamenti avvenuti grazie al percorso di formazione (21 segmenti), la crescita professionale è stata l'aspetto più rilevante (11 segmenti), seguita dalle ricadute sulle classi di quanto appreso e, in misura minore, dall'acquisizione di nuove conoscenze (elemento riportato esplicitamente in pochi passaggi dell'incontro perché presente in maniera indiretta nei segmenti sulla crescita professionale) (Tab. 3).

Alcuni passaggi mettono bene in evidenza gli elementi che caratterizzano la crescita professionale delle partecipanti in termini di acquisizione di competenze specifiche, direttamente applicate alla pratica didattica:

«Ci sono stati dei vantaggi anche dal punto di vista mio professionale, sono cresciuta tanto [...] mi sono resa conto di errori ((con accenno di risa)) che commettevamo (F).

«Ho imparato per esempio appunto la costruzione di prove oggettive [...] quello sicuramente, ecco, per esempio, mi aiuta nella pratica di tutti i giorni» (MR).

«ho imparato a sapermi, torno a dire, quel discorso che è importante, a mettermi in discussione» (A).

I cambiamenti nella professionalità docente non hanno riguardato solamente aspetti didattici ma anche un diverso modo di lavorare con i colleghi e con i propri studenti, in termini di capacità di lavoro collegiale e di confronto:

Percorso come prodotto	N. segmenti
Crescita professionale	11
Ricadute sulle classi	6
Le scoperte e le nuove conoscenze	4
Totale complessivo	21

Tab. 3 - Numero di segmenti attribuiti ad ogni sottocategoria all'interno dell'area PQ2.

«Ho sempre lavorato da sola e questo dovermi confrontare con i colleghi, ma soprattutto delle altre materie, [...] devo dire che mi ha portato ad avere anche una visione diversa, no, della valutazione e quindi apprezzare anche in maniera differente il metodo proprio di insegnamento» (F).

«Io ero un po', un po' restia ai lavori di gruppo degli studenti, lo ammetto [...] [ora] sono un po' più invogliata a mettere in pratica quello che... io ho acquisito durante questo corso» (MA).

Il percorso di R-F ha portato a nuove modalità di progettazione, da sperimentare in più riprese nelle classi, con conseguenti ricadute sull'attività didattica in generale e sui ragazzi stessi:

«Da lì è nata poi l'esigenza di un certo senso riversare quell'esperienza che stavamo facendo tra i docenti, all'interno delle classi» (A).

«Nel senso che, ehm, cerco di fare in modo che loro siano artefici, ecco, pur anche loro attori nella lezione, non soltanto passivi ricettori di quello che

io dico o spiego; a volte, ecco, metto in dubbio anche quello che dico io per vedere la loro reazione» (MR).

Un altro elemento emerso dal focus group è relativo alla relazione tra le nuove esperienze didattiche e la scoperta e l'acquisizione di nuove conoscenze:

«Molto interessante devo dire che è stata un'esperienza nuova, [...] però questa modalità è stata completamente differente, perché vedere i ragazzi in gruppo lavorare e quindi sapersi organizzare, quindi osservarli e quindi valutarli anche in maniera differente, devo dire che mi hanno aperto insomma un'esperienza diversa e soprattutto devo dire che è stata formativa» (F).

3.3. Riflessioni e consapevolezza rispetto ai percorsi effettuati (PQ3)

Le porzioni del focus group classificate come PQ3 (riflessioni e consapevolezza sui percorsi svolti) presentano un'uniforme suddivisione in tre sottocategorie riferite alle considerazioni generali sul percorso (6 segmenti), al trasferimento di quanto appreso in contesti nuovi e all'individuazione di nuove prospettive e piste di lavoro (5 segmenti per entrambe le sottocategorie) (Tab. 4).

Le riflessioni sul percorso rivelano, anche se in maniera solamente accennata, un atteggiamento riflessivo e di ricerca nel voler affrontare nuovi problemi attraverso la metodologia della R-F, e mettono in evidenza la rilevanza di una formazione impostata a partire dalle esigenze dei docenti e attraverso il confronto tra pari:

Percorso come consapevolezza	N. segmenti
Riflessione sul percorso	6
Riutilizzo/trasferimento	5
Nuovi problemi e prospettive future	5
Totale complessivo	16

Tab. 4 - Numero di segmenti attribuiti ad ogni sottocategoria all'interno dell'area PQ3.

«Che cosa io vedo in prospettiva? Ho appreso da questi corsi tanto, forse ti dirò più di tutto erano delle pratiche che forse dentro di noi avevamo già, come spiegarti. La cosa importante quando ci si incontra in queste ricerche che facciamo insieme di formazione è che molte volte tu dai per scontato tutto quello che hai già fatto» (A).

«Ci stiamo proponendo di farlo per un altro corso di formazione, che deve sempre presupporre una ricerca e la formazione insieme, perché secondo me è la cosa più fruttuosa eh [...], soprattutto in relazione al lavoro collegiale, interdisciplinare e di ricerca sul campo [...] Quindi questa esperienza mi ha insegnato tutto questo e mi piacerebbe continuare a lavorare su questo, perché credo che scopriamo qualcosa in fieri» (A).

Il trasferimento delle competenze apprese fa riferimento soprattutto all'esperienza della didattica a distanza (DAD) che si era appena conclusa:

«Anche io ho riciclato quello che avevo imparato in questi corsi durante la DAD,

durante il lockdown [...] stavo attenta, mi andavo a riguardare gli appunti» (MR).

«Io l'ho utilizzato poi successivamente soprattutto in classi problematiche; quando ti capita una classe che hanno molta difficoltà a confrontarsi» (A).

I nuovi bisogni formativi percepiti dalle insegnanti vertono soprattutto sulla didattica digitale integrata e sullo sviluppo di un curriculum trasversale, anche in relazione alla nuova materia di educazione civica:

«Dei corsi che mi aiutano, che mi aiutino in questa didattica, mi aiutino in questa didattica mista no? E un po' a distanza e un po' in presenza» (F).

La consapevolezza che le docenti hanno sviluppato in merito ai percorsi svolti è efficacemente sintetizzata da MR, che si ricollega a quegli elementi emersi come aspetti cardine dei corsi (la negoziazione e l'analisi dei bisogni iniziale, il supporto dei ricercatori, il confronto attraverso il lavoro collegiale, le ricadute pratiche della formazione, l'importanza della crescita professionale):

«Quindi la formazione ha valore se parte da noi come esigenza nostra ed è condivisa fra di noi; certo, l'aiuto, diciamo l'ausilio dell'università è importante, perché diciamo è un modo per mantenere, no, le fila di questo percorso; però io ho visto che è molto importante e molto produttivo quello che diciamo scambiando le nostre opinioni ed è importante il lavoro proprio che facciamo insieme; e quindi secondo me questi corsi hanno molto valore se sono appunto vissuti come li stiamo penso vivendo noi, cioè con la condivisione e con il comune riconoscimento della necessità che abbiamo di crescere,

di migliorarci, però, ecco, a livello poi pratico da poter mettere in pratica quello che facciamo, poterlo vivere durante la nostra quotidianità a scuola» (MR).

4. Conclusioni

Sebbene la possibilità di rilevare l'impatto di una R-F rappresenti una sfida non indifferente, il presente lavoro di ricerca ha tentato di fornire elementi relativi al punto di vista degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado sull'esperienza condotta in due diversi anni scolastici. La finalità principale era dunque quella di raccogliere i punti di vista di alcuni dei docenti che avevano partecipato ai corsi di formazione in relazione all'esperienza formativa in sé. Di conseguenza, questo contributo non si sofferma sulle specifiche problematicità emerse dalla messa in pratica di ciò che è stato appreso e discusso durante i corsi e non approfondisce le caratteristiche intrinseche degli interventi nei singoli contesti di classe.

I vincoli determinati dalle peculiarità delle iniziative di sviluppo professionale in questo livello di scuola sono molteplici. Solitamente la formazione si realizza in periodi di tempo limitati, su temi e argomenti che muovono da esigenze interne al collegio docenti ma che non sempre trovano un'esatta corrispondenza con quanto presente nella pur ampia offerta di formazione. Troppo spesso la formazione si appiattisce sull'aggiornamento di tipo trasmissivo, che rende passivi discenti adulti, e così facendo riduce le effettive possibilità di una ricaduta sull'attività didattica quotidiana delle implicazioni derivanti dai contenuti

del corso. Le prospettive proposte possono essere interdisciplinari, ma le specificità di ciascuna disciplina portano spesso i docenti a percepire alcuni problemi come "tipici" di alcune di esse e quindi a reputare non utili suggerimenti o discussioni condotte in gruppi misti.

Le risorse che la R-F mette in campo sono relative alla costruzione di un terreno di riflessione condivisa, in fieri, nella quale gli esperti esterni non forniscono "soluzioni pronte all'uso" ma la possibilità di scambio e co-costruzione di possibili percorsi rispondenti alle effettive esigenze dei partecipanti. Il presentare a se stessi e agli altri il proprio punto di vista e la propria esperienza consente quindi di avviare percorsi di problematizzazione del campo di ricerca consapevoli e, attraverso il supporto dei ricercatori, dare vita a un cambiamento che si basi su approcci metodologici verificabili e sistematici.

Bibliografia

- Aquario, D., Ghedini, E., & Bresciani Pocaterra, M.** (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17 (3), 162-173.
- Asquini, G.** (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Angeli.
- Bolam, R.** (2008). Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development. In D. Johnson, & R. Maclean (eds) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer: Dordrecht.
- Brookhart, S. M.** (2009). Assessment and examinations. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp.723-738). New York: Springer.
- Buchmann, M.** (1984). The flight away from content in teacher education and teaching. In J. Raths, & L. Katz (eds.). *Advances in teacher education* (Vol. 1), (pp. 29-48). Norwood, NJ: Ablex.
- Cataldi, S.** (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Angeli.
- Day, C., & Sachs, J.** (2007). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- European Union** (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, disponibile al link <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (ultimo accesso 20 settembre 2021).
- European Union** (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, disponibile al link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ultimo accesso 20 settembre 2021).
- Neumann, K., Kind V., & Harms, U.** (2019). Probing the amalgam: the relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge, *International Journal of Science Education*, 41 (7), 847-861.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI, *RicercAzione*, 12 (2), 225-237.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Vertecchi, B.** (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13211

Il progetto *Le sfide per l'autonomia*: la ricerca educativa nella formazione dei futuri insegnanti

The *Challenges for autonomy project*: educational research in pre-service teacher training

Massimiliano Badino¹
Alessia Ruele^{2,3}

Sintesi

In questo articolo viene discusso un percorso di tirocinio e di ricerca svolto all'interno del programma di Service Learning dall'Università di Verona, al fine di chiarire come esso promuova nei pre-service teachers (PST) competenze utili per la loro professionalità futura. A tale scopo viene presentato il progetto educativo della durata biennale *Le sfide per l'autonomia*, esplicitandone le varie fasi: l'osservazione del contesto, l'individuazione di un bisogno formativo, la progettazione didattica alla luce degli approfondimenti scientifici e la ricerca educativa. In particolare, viene approfondito il ruolo di quest'ultima nello sviluppo di competenze indispensabili per l'insegnamento, come l'esercizio di una riflessività costante nonché la costruzione di una postura critica verso il proprio agire professionale.

Parole chiave: Teacher education; Critical thinking; Service Learning; Ricerca educativa; Pensiero autonomo.

Abstract

This article discusses the internship and educational research process taking place within the context of the University of Verona's Service Learning programme, in order to clarify how this helps pre-service teachers (PSTs) to develop useful professional skills. With this scope, the two-year *Challenges for autonomy* project is presented, explaining the various phases, including observation of the context, identification of training needs, and educational planning in the light of the scientific literature and educational research. In particular, the role of the latter in developing indispensable teaching skills is examined in depth, along with the importance of constant reflection and the development of critical thinking as regards one's own professional activities.

Keywords: Teacher education; Critical thinking; Service Learning; Educational research; Cognitive autonomy.

1. Università degli Studi di Verona, massimiliano.badino@univr.it

2. Istituto Comprensivo Isera-Rovereto (TN).

3. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Massimiliano Badino il primo paragrafo e ad Alessia Ruele il secondo e il terzo.

1. Il pensiero multidimensionale: un approccio didattico all'autonomia

Nella società contemporanea, il *critical thinking* è considerato una macro-competenza essenziale a tutti i livelli del percorso scolastico. Il ruolo centrale del *critical thinking* per lo sviluppo della persona è riconosciuto nel testo del MIUR del febbraio del 2018 *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* e ha assunto una posizione chiave anche nella riorganizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, che hanno sostituito la preesistente Alternanza Scuola-Lavoro. È quindi importante acquisire precocemente l'abitudine a pensare in modo critico e riflessivo e poi sostenere costantemente tale abitudine durante gli anni della scolarità ai diversi livelli. In che cosa consista però di fatto il *critical thinking* e come questo possa essere insegnato e appreso è ancora materia di accesa discussione nonché fonte di fraintendimenti (Galatis, 2019). In particolare, esiste una radicata convinzione che il *critical thinking* riguardi soprattutto lo sviluppo delle facoltà cognitive, le abilità di ragionamento e il *problem solving*. In realtà, esso comporta un guadagno anche sulle abilità relazionali e sullo sviluppo dell'autonomia di pensiero.

Il primo a comprendere questa interconnessione fondamentale fu Matthew Lipman, l'iniziatore della *philosophy for children*. In *Educare al pensiero* Lipman introduce l'idea del pensiero multidimensionale (Lipman, 2005, pp. 217-224), ossia la tesi secondo cui lo sviluppo del

pensiero critico non è mai separato da altre due cruciali dimensioni della persona, vale a dire il pensiero creativo (*creative thinking*) e quello di cura (*caring thinking*). In altri termini, secondo Lipman l'educazione a un atteggiamento critico e riflessivo non può prescindere da una concomitante educazione all'importanza del pensiero divergente e all'originalità, così come non può prescindere dall'educazione ai valori della tolleranza e del dialogo.

È importante sottolineare che questi tre aspetti sono posti da Lipman sullo stesso piano e non ordinati secondo una gerarchia. Si potrebbe infatti pensare, ad esempio, che il pensiero *caring* svolga nei confronti del pensiero critico un ruolo ancillare, vale a dire, ad esempio, che il pensiero critico si sviluppi meglio e più rapidamente se l'atmosfera di classe è improntata alla tolleranza. Ma per Lipman non è questo il punto. Ciò che per lui è cruciale è che le dimensioni di pensiero hanno in comune un insieme di valori che possono poi essere operazionalizzati in ambito critico, pratico o relazionale. Si tratta però degli stessi valori che stanno alla base di due pilastri dell'idea di educazione di Lipman, ossia la ragionevolezza e la democrazia. Fedele prosecutore della pedagogia di stampo pragmatista inaugurata da John Dewey, Lipman sottolinea le ricadute pratiche ed esistenziali dell'educazione, rifiutandosi di vedere il processo di apprendimento come puramente finalizzato all'incameramento di nozioni, bensì come un percorso di costruzione di un'identità personale autonoma:

«In una società che sia guidata dalla ricerca e che intenda educare al miglioramento del pensiero, il pensiero critico, creativo e caring consentono di

identificare l'aspetto primario del suo processo educativo. In tale società, sono due le idee regolative fondamentali che si devono tenere in considerazione: la democrazia e la ragionevolezza». (Lipman 2005, pp. 224)

In quanto via verso la democrazia, la ragionevolezza è una qualità al tempo epistemica, etica e politica. Pertanto, educare alla ragionevolezza significa formare non solo un atteggiamento critico e riflessivo verso i contenuti della conoscenza, ma anche indirizzare la creatività (che è cosa ben diversa dall'eccentricità) verso un processo produttivo e le competenze relazionali verso una maggiore consapevolezza di sé e degli altri.

L'intuizione cruciale di Lipman è che questi non sono momenti indipendenti che, una volta sviluppati individualmente, devono essere successivamente collegati, bensì dimensioni diverse di un'unica educazione al pensiero e pertanto di un'unica azione didattica. Ecco allora che il pensiero multidimensionale può e deve essere opportunamente operazionalizzato in un intervento didattico concreto. Per raggiungere questo scopo è essenziale, quando si progetta ed esegue un intervento, tener conto delle tre dimensioni e delle loro connessioni reciproche. Lipman era ben consapevole che questo aspetto della progettazione e dell'esecuzione contiene una sfida impegnativa. Nel suo impianto didattico, il pensiero multidimensionale viene esaltato dalla lettura in gruppo dei testi che costituiscono il suo curriculum di *philosophy for children*:

«Analogamente, non si deve dare l'impressione che queste tre diverse

modalità di pensiero siano indipendenti l'una dall'altra e che non siano, invece, costantemente legate da uno scambio. Per questo motivo è utile che l'insegnante chieda alla classe di individuare le situazioni di pensiero creativo presenti nel capitolo oggetto di discussione o le diverse tipologie di *caring* che i personaggi dell'episodio in questione mostrano di possedere. L'insegnante constaterà che ciò spinge i suoi allievi a effettuare una lettura più approfondita». (Lipman 2005, 221)

Se è vero che i momenti di condivisione supervisionata e facilitata come il *circle time* rimangono il modo migliore per sviluppare il pensiero 'multidimensionale', è anche vero che l'utilizzo di quest'ultimo per lo sviluppo dell'autonomia è più efficace se alla lettura di un testo si accompagna anche l'esecuzione di un compito di realtà, come nel caso del progetto qui presentato.

Il presente articolo illustra un progetto didattico dedicato allo sviluppo dell'autonomia di pensiero in alunne e alunni della classe quarta e della classe quinta della scuola primaria. L'articolo è suddiviso in cinque parti. Nella prima parte si presenta il progetto educativo *Le sfide per l'autonomia*, sviluppato all'interno di un percorso di tirocinio e di ricerca *Service Learning* dalla durata biennale, offerto dal Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria di Verona. Nella seconda parte si illustra brevemente il contesto in cui hanno preso vita il progetto e la ricerca. In seguito, sono esplicitati i riferimenti teorici che sono serviti alla realizzazione di una progettazione educativa e vengono illustrati brevemente gli incontri che hanno caratterizzato il percorso didattico. Nella quarta

parte sono discussi i risultati ottenuti a seguito dell'analisi dei dati. L'articolo si conclude con una riflessione personale sull'importanza e sull'efficacia che la combinazione di ricerca e azione didattica ha avuto nella costruzione della professionalità dei pre-service teachers (PST).

2. Il progetto educativo e di ricerca “Le sfide per l'autonomia”

2.1. Il contesto di riferimento e il bisogno individuato

Il punto di partenza per la realizzazione del progetto è stata l'osservazione partecipante di tipo qualitativo (Mortari, 2019), effettuata all'interno di due classi quarte, poi quinte, della Scuola Primaria “F.lli Filzi” di Rovereto. L'obiettivo è stato quello di individuare un bisogno reale nei due contesti di afferenza. Per questo motivo lo sguardo si è inizialmente posato su tutti gli aspetti della vita scolastica: le caratteristiche degli ambienti, le relazioni tra pari, quelle tra la docente e gli alunni, la metodologia didattica. Inoltre, questa osservazione, seppur maggiormente focalizzata durante il primo anno di servizio, si è protratta per tutta la durata del percorso. Questa continuità è stata fondamentale soprattutto in seguito all'arrivo di nuovi alunni in classe quinta e ha portato alla modifica di alcuni elementi delle esperienze educative, per esempio l'introduzione di attività differenziate.

Da questa pratica di osservazione parte-

cipante è emersa negli alunni la difficoltà di affrontare autonomamente i compiti richiesti, persino dopo la ripetizione della consegna e delle indicazioni da parte delle insegnanti. In particolare, si è osservata la tendenza a ricercare conferma e a rivolgersi in modo continuato all'adulto per cercare aiuto, nonostante le indicazioni esplicite di affrontare in autonomia il lavoro. Gli alunni, oltre a necessitare di una guida nell'organizzazione, faticavano anche a trovare strategie per affrontare i vari problemi che incontravano. In questo senso, dunque, il bisogno riscontrato non si limitava agli aspetti organizzativi, ma interessava anche quelli relativi all'autonomia di pensiero e di azione.

Al fine di rendere più chiara l'interconnessione tra questi elementi, è stato elaborato uno schema (Fig. 1) per riassumere le varie componenti in gioco: si è infatti compreso come il livello di autonomia di pensiero degli alunni avesse inevitabili connessioni e ripercussioni sulla capacità di gestione dei tempi a disposizione e sulla comprensione delle varie tipologie di compito.

2.2. Il progetto in breve: dalla progettazione all'attuazione

Una volta rilevato tale bisogno, per sviluppare un progetto coerente e realmente capace di rispondervi, si è effettuata un'analisi della letteratura scientifica inerente al tema, al fine di arrivare al suo inquadramento teorico e, di conseguenza, all'individuazione dell'approccio didattico migliore da adottare.

Il primo obiettivo è stato quello di comprendere a fondo il significato del termine au-

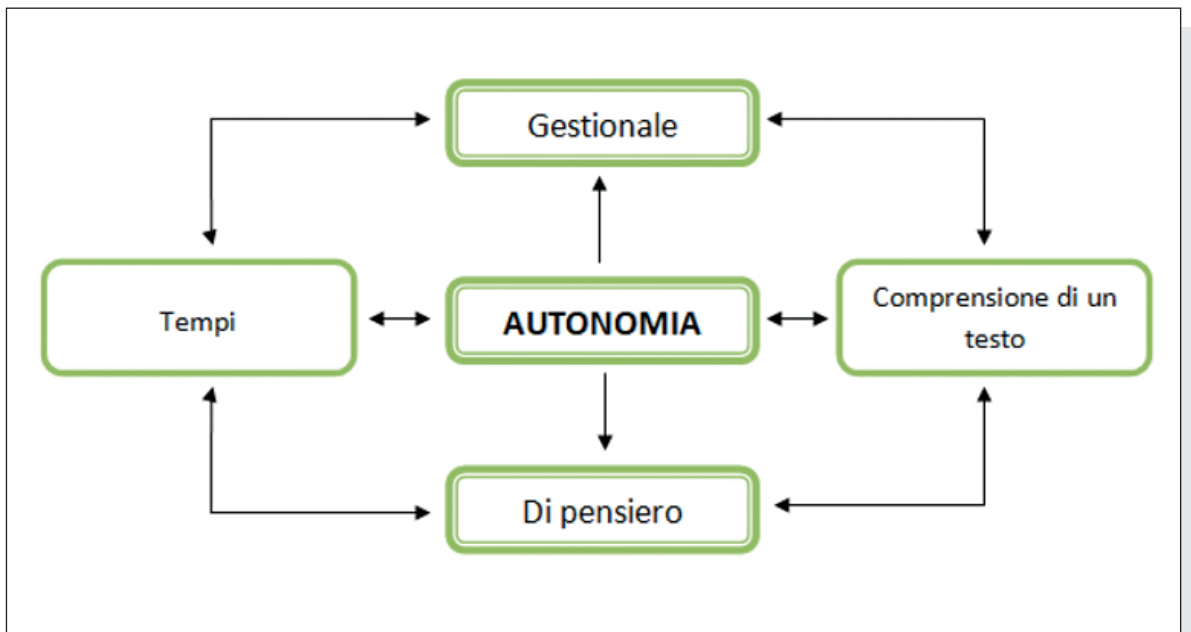


Fig. 1 – Le componenti in gioco.

tonomia, definita dal pedagogista Piero Bertolini (1990) come segue:

«[...] autonomia non significa, semplicemente, capacità di fare da solo, ma, più profondamente, capacità di tenere conto di un intreccio complesso di pertinenze, capacità di collocarsi originalmente in una storia, che è sempre una costruzione di significati che possono essere costruiti». (p. 159).

Tuttavia, grazie agli approfondimenti teorici si è compreso come tale concetto non sia unitario ma, al contrario, presenti molteplici sfaccettature. Possono essere individuate, infatti, tre componenti dell'autonomia (Stefanou *et al.*, 2004). La prima, definita autonomia organizzativa, riguarda la capacità di scegliere le proprie procedure per perseguire un determinato obiettivo. La seconda, detta autonomia procedurale, consiste nella possi-

bilità di scegliere come presentare le proprie idee. La terza, chiamata autonomia cognitiva o di pensiero, si riferisce alla capacità di giustificare e discutere i propri punti di vista, di generare i propri percorsi per arrivare alla soluzione di un problema o di valutare la capacità, di altri o di se stessi, di arrivare a un'idea o soluzione (Stefanou *et al.*, 2004).

Le prime due forme, l'autonomia organizzativa e quella procedurale, sono le più semplici da sviluppare, ma da sole non sono sufficienti a supportare un apprendimento realmente significativo e la motivazione degli studenti, in quanto tendenzialmente portano a un impegno più superficiale e limitato nel tempo. L'ingrediente essenziale per supportare l'autonomia dello studente è, quindi, l'autonomia di pensiero, senza la quale la motivazione e l'impegno non si concretizzano in un investimento psicologico profondo

da parte del bambino (Stefanou *et al.*, 2004). Questa posizione viene avvalorata anche nel testo del MIUR del febbraio 2018 *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, nel quale si riconosce che la scuola ha tra le sue finalità specifiche «favorire **l'autonomia di pensiero** degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi» (p. 4, grassetto nell'originale).

A questo punto dell'analisi scientifica è emersa una domanda fondamentale: *come si può sviluppare l'autonomia di pensiero a scuola?* Per trovare risposta a tale quesito ci si è rivolti al pensiero di Matthew Lipman che ha rappresentato il cardine della fase di concettualizzazione del progetto.

Secondo Lipman, lo sviluppo delle capacità di pensiero autonomo dell'alunno può essere aiutato incrementando le abilità di *critical thinking* e *creative thinking*, poiché tali abilità insistono soprattutto sulla formazione di un'attitudine critica, riflessiva e creativa

come elemento centrale nella formazione del bambino (Lipman, 2005). In questa prospettiva, il punto centrale è quello di creare e sostenere negli studenti un'abitudine a pensare, valutare e agire in autonomia, e pertanto a porsi le domande giuste, a porsele nel modo giusto, e a vagliare criticamente le risposte trovate (Lipman, 2018). Queste dimensioni, come già ricordato nell'introduzione, devono essere sempre sviluppate in modo integrato con il *caring thinking*.

Alla luce di quanto rilevato in letteratura, si è ideato il progetto *Le sfide per l'autonomia*, che si compone di quattordici esperienze finalizzate a stimolare il pensiero critico e creativo in un ambiente relazionalmente costruttivo. In tutte le esperienze proposte il bambino è sempre considerato come protagonista dell'azione, come richiesto da un approccio deweyano all'educazione. Il progetto che ha preso vita si è basato su alcuni nuclei fondativi trasversali, riassunti nella seguente tabella:

L'INTERDISCIPLINARITÀ Rafforzamento della trasversalità e delle interconnessioni tra discipline	LO SFONDO INTEGRATORE Lettura di una lettera scritta dai personaggi guida: Shakespeare, Donizetti, Galilei	IL CONCETTO DI SFIDA - Attività proposte come "sfide" - Motivazione al compito e curiosità
L'AUTODETERMINAZIONE Libertà nella scelta delle proprie azioni (<i>locus of causality</i> interno; Reeve, 2011)	IL RAGIONAMENTO CONDIVISO - Momenti di riflessione condivisa - Confronto durante le attività collaborative	LA DIDATTICA INCLUSIVA - Differenziazione didattica - Valorizzazione dei diversi stili cognitivi - Risorsa dei compagni di classe

Tab. 1 - I nuclei fondanti del progetto.

Sul totale delle quattordici attività, quattro si riferiscono alla disciplina dell'italiano, tre alla matematica e le restanti sette richiamano al contempo elementi di entrambi gli ambiti disciplinari. Le prime due esperienze, effettuate a maggio 2019, e le ultime due, realizzate a maggio 2020 e proposte tramite didattica a distanza a causa dei problemi legati alla pandemia da Covid-19, hanno valenza rispettivamente di pre-test e post-test e hanno

dunque il fine di permettere la rilevazione degli eventuali progressi raggiunti. Ulteriore elemento da sottolineare è che, nel rispetto delle evidenze emerse dall'analisi della letteratura, nel progetto erano presenti sia attività individuali che di gruppo. Di seguito viene presentata una tabella con i vari interventi proposti nell'arco del progetto, accompagnati da una breve descrizione.

INTERVENTO	BREVE DESCRIZIONE
1. Le sfide piegate	Ogni alunno riceve un foglio A3 piegato, all'interno del quale vi sono una serie di sfide di italiano e matematica che possono essere risolte nell'ordine che ogni studente ritiene migliore. Terminata l'esperienza, due alunni alla volta vengono chiamati fuori dall'aula per parlare con una PST ciascuno rispetto ai processi mentali attuati per risolvere le sfide.
2. La staffetta di sfide	Gli alunni vengono divisi in gruppi che, a turno, trascorrono dieci minuti in ognuna delle quattro stazioni, rappresentate da alcuni banchi uniti, e cercano di trovare una soluzione alla sfida proposta. Allo scadere del tempo, ogni gruppo consegnerà il proprio prodotto e si sposterà in senso orario alla stazione successiva. Alla fine del giro, si propone un <i>circle time</i> .
3. Il nostro diario dei ricordi	Si ragiona insieme ai bambini sull'importanza del tenere traccia delle proprie esperienze e su cosa si potrebbe inserire in un diario dei ricordi: è importante che l'insegnante non suggerisca nulla, ma che le idee emergano dagli studenti. Infine, ogni alunno creerà la copertina per il proprio diario.
4. Ti racconto la mia scuola	Gli alunni vengono suddivisi in coppie prestabilite. Insieme scelgono un argomento comune sul quale scrivere una lettera ai bambini della classe prima, che verrà in seguito effettivamente letta da ognuno di loro all'interno delle varie classi prime dell'istituto.
5. Shakespeare e Donizetti smemorati (parti A, B e C)	Nella <i>parte A</i> gli alunni devono riordinare le sequenze di un testo. Nella <i>parte B</i> , in coppia, fanno un riassunto del testo precedentemente riordinato, il quale verrà poi consegnato ai compagni dell'altra sezione. A fine incontro si effettua un <i>circle time</i> , durante il quale si realizza un cartellone su come ragionare al meglio in una sfida. Nella <i>parte C</i> gli alunni correggono i riassunti creati dai compagni di classe: in seguito vi è una restituzione in cui si riflette su eventuali errori e sulla comprensione della trama.

6. La sfida delle figure geometriche	Una PST guida una conversazione durante la quale si ragiona insieme sui concetti di "ordine" e "classe". Gli alunni sono poi divisi in coppie: vengono consegnate loro delle figure geometriche da classificare, dividendole per ordini e classi. Segue un <i>circle time</i> in cui ogni coppia espone i propri criteri di classificazione. Si guida un ragionamento sulla presenza di alcuni criteri specifici della geometria: l'isoperimetria e l'equiestensione. Infine, si chiede di classificare le figure geometriche presenti su una scheda in base a questi ultimi due criteri individuati. Segue un confronto in plenaria sugli stessi e sulle loro connessioni.
7. La sfida del Tangram	Viene consegnato ad ogni alunno un <i>Tangram</i> di carta. Si osserva e si sviluppa una conversazione sui poligoni che lo compongono. Ogni alunno crea una figura a piacere con i pezzi del proprio <i>Tangram</i> e in seguito si ragiona sul fatto che le figure non sono congruenti, ma sono equiestese. A questo punto, ogni alunno misura il perimetro della propria figura e si confronta con il compagno di banco. Infine, si ragiona in plenaria sulle relazioni tra equiestensione e isoperimetria.
8. Le tabelle di scelta individuali	Ogni alunno riceve una tabella in cui sono presenti otto diverse sfide: dovranno eseguirne almeno sei nell'arco di due ore a disposizione su due giornate. Man mano che finiscono, escono dall'aula con una PST che li intervista individualmente.
9. Le tabelle di scelta collaborative	Viene riproposta una tabella di scelta, ma da affrontare in gruppo. Delle quattro sfide presenti i gruppi devono svolgerne almeno due, una di italiano e una di matematica. Si effettua un <i>circle time</i> in cui i gruppi possono raccontare come hanno organizzato il proprio lavoro e quali strategie hanno utilizzato.
10. I calcoli per il nostro teatro	Gli alunni, divisi in gruppi, devono risolvere due problemi che serviranno realmente per l'organizzazione dello spettacolo teatrale che stanno preparando. Poi si effettua un <i>circle time</i> in cui i gruppi possono raccontare come hanno organizzato il proprio lavoro e quali strategie hanno utilizzato.
11. Raccontiamo e calcoliamo	Gli alunni devono creare un tema riguardante la propria passione e in seguito trasformarlo in un problema matematico. Infine si effettua un <i>circle time</i> dove si ragiona su come è stato affrontato il compito.
12. Argomento la mia passione (parti A e B)	Nella <i>parte A</i> si presentano il testo argomentativo e le sue caratteristiche e si propongono degli esercizi agli alunni per rinforzare l'apprendimento. Nella <i>parte B</i> , che si svolge in una giornata differente, dopo un ripasso in plenaria gli alunni scrivono un testo argomentativo a partire da un titolo personalizzato assegnato in base alla passione presentata durante l'attività <i>Raccontiamo e calcoliamo</i> .
13. Le sfide piegate digitali	Agli alunni viene proposta, tramite didattica a distanza, una versione digitale delle Sfide piegate: si tratta di un <i>Power Point</i> , diviso in tre giornate, nel quale possono scegliere liberamente l'ordine da seguire per svolgere le varie sfide.
14. Ricordiamo le nostre sfide (non effettuata)	Si crea un video dove si rievocano tutte le sfide svolte insieme nell'arco delle due annualità. Dopo la visione, che avviene durante una video-lezione, si chiede agli alunni di scrivere una breve riflessione rispetto al percorso svolto insieme.

Tab. 2 - Riassunto degli interventi proposti nell'arco del progetto.

2.3. I risultati dell'analisi dei dati

Dopo aver ideato e concluso il progetto è stata condotta una ricerca educativa sul percorso realizzato. La domanda di ricerca che ha guidato l'analisi dei dati è stata la seguente: "Quali pratiche discorsive emergono nelle discussioni del progetto *Le sfide per l'autonomia* nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola Primaria F.lli Filzi di Rovereto?"

Tale ricerca si è inserita all'interno di un paradigma ecologico, il quale adotta un approccio naturalistico che evidenzia l'importanza di una ricerca sul campo, e si è ispirata a una filosofia fenomenologica, che si basa sul principio di fedeltà al fenomeno e sulla mossa epistemica dell'*epoché* (Mortari, 2008). Per quanto riguarda il metodo adottato, si è scelto un metodo meticciano fenomenologico-*grounded*. Tale azione di meticciamiento è scientificamente legittima nella misura in cui è guidata dall'obiettivo di indagare un fenomeno nel modo più adeguato, vale a dire più fedele possibile al vissuto (Mortari & Valbusa, 2017). In particolare, l'unione di questi due metodi risulta feconda in quanto sono guidati dallo stesso orizzonte di senso (Ghirotto & Mortari 2019). La ragione dell'uso del metodo fenomenologico risiede nel fatto che a guidare il processo di analisi è stata l'intenzione di andare all'essenza stessa del fenomeno indagato, cioè individuare quali atti discorsivi emergessero nei momenti di riflessione condivisa in classe. È stata presa invece come punto di riferimento la *Grounded Theory* poiché la codificazione dei dati è av-

venuta attraverso successive operazioni di etichettatura e di categorizzazione.

Lo strumento di analisi dei dati raccolti che è apparso più adatto e coerente con la domanda di ricerca è stato il *coding system* degli atti discorsivi avvenuti tra gli alunni durante i *circle time* finali. In questo modo è stato possibile focalizzare l'attenzione non sul contenuto emerso durante questi momenti di confronto, ma sulla forma delle mosse conversazionali che si sono verificate nei momenti di interazione reciproca, consentendo così di concentrarsi sul *come* venissero espressi i pensieri.

A partire dallo stesso progetto educativo, è stata sviluppata parallelamente un'altra ricerca, generata da una diversa domanda, ovvero: "Cosa accade quando si propone il progetto *Le sfide per l'autonomia* nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola Primaria F.lli Filzi di Rovereto?". In conseguenza di questa domanda differente, è stato adottato un metodo differente, ossia la *Narrative Inquiry*, che si caratterizza nella narrazione esaustiva dell'esperienza umana (Mortari, 2008). Le due ricerche, pur riguardando il medesimo progetto, costituiscono dunque due punti di vista differenti, benché complementari, che permettono di comprendere meglio l'esperienza. La duplice prospettiva offerta dalla lettura combinata delle due ricerche educative arricchisce il progetto, in quanto permette di cogliere la vera essenza del cammino intrapreso e molte sfaccettature del percorso di ricerca e servizio che altrimenti sarebbero rimaste nascoste.

Tornando alla ricerca analizzata nel presente articolo, il processo di analisi dei dati

si è realizzato attraverso una serie di azioni progressive, individuate rielaborando quelle proposte da Mortari (2008, p. 194) e da Mortari e Silva (2018) affinché fossero coerenti con la necessità sopra descritta di sviluppare l'analisi delle pratiche discorsive. Tale processo ha previsto «una lettura ripetuta delle trascrizioni, l'identificazione di unità significative, l'elaborazione di un'etichetta descrittiva per ciascuna unità e l'elaborazione di etichette semanticamente affini, fino all'elaborazione di macro-categorie» (Ghirotto & Mortari, 2019, p. 70). Il risultato finale è stato la creazione di un *coding system*, che viene di seguito presentato.

Atti informativi	Inizia un intervento
	Narra
	Fornisce spiegazione
	Descrive
	Legge
	Chiede spiegazione/ giustificazione
Atti problematizzanti	Chiede chiarimenti
	Introduce un dubbio
	Solleva un problema
Atti riflessivi	Esprime i propri atti cognitivi/emotivi
	Riconosce/esplicita i propri stili cognitivi
	Esprime la propria interpretazione
Atti valutativi	Ha una visione positiva dell'intervento dell'altro
	Corregge la terminologia altrui
	Ha una visione negativa dell'intervento dell'altro
	Attua un confronto
	Si esprime con ironia

Atti deliberativi	Suggerisce
	Propone
	Ordina
Atti co-costruttivi	Riformula
	Richiede l'attenzione
	Verifica la comprensione
	Chiede conferma
	Prova a intervenire
	Riceve
	Ripete
	Completa il discorso dell'altro
	Esplicita le connessioni tra i vari contributi
	Riprende l'intervento di un compagno
Atti assertivi	Rassicura
	Accoglie una proposta
Atti regolativi	Dichiara accordo
	Dichiara disaccordo
Atti di sviluppo	Regola l'interazione
	Sposta l'attenzione
	Rimprovera
Atti di sviluppo	Esponde le proprie ragioni/ motivazioni
	Evidenzia un dato
	Formula un'ipotesi
	Utilizza esempi/esemplifica

Tab. 3 - Il coding system nato dall'analisi delle pratiche discorsive effettuate durante i circle time.

Durante la fase di analisi sono emerse tre diverse tipologie di dati: la prima comprende tutte quelle etichette numericamente presenti in quantità massiccia, le quali assumono rilevanza in virtù della loro alta frequenza; la seconda include gli "elementi sporgenti", ov-

vero quelle etichette che non sono presenti in tutti i *circle time* esaminati, ma che in determinati momenti emergono con forza tale da meritare un approfondimento; infine è stata condotta un'analisi delle interazioni tra etichette più significative.

Per quanto riguarda le etichette più frequenti, si è rilevato come esse si riferissero a quattro categorie: atti informativi, atti riflessivi, atti di sviluppo e, infine, atti co-costruttivi.

Nella seguente tabella è riportato un esempio significativo tratto dall'analisi.

All'interno di tali categorie si è potuta constatare la presenza di riflessioni degli alunni non solo sul proprio agito, ma anche sui propri atti cognitivi, emotivi e sugli stili cognitivi adottati. Per effettuare un'azione mentale come questa, ogni bambino ha dimostrato di essere in grado di pensare criticamente se stesso, il proprio comportamento e i propri pensieri, tornando sui propri passi e interrogandosi anche sui processi mentali che lo avevano condotto a prendere determinate decisioni. La centralità di tale pratica rifles-

39.	Tir. A.	Ok C13 dice facevamo una sequenza a testa: C4?	Ripete	Atti co-costruttivi
40.	C4	Eh:: noi abbiamo letto: seguito le indicazioni sul quaderno:: ci siamo divisi per leggere e poi avevamo:: volevamo sottolineare tutti i verbi però abbiamo detto:: non li trovavamo diventavamo matti e abbiamo pensato e deciso 'lasciamo stare altrimenti non finiamo in tempo' e siamo andati direttamente sul testo	Esprime i propri atti cognitivi/emotivi	Atti riflessivi
41.	Tir. A.	Ok grazie	Riceve	Atti co-costruttivi

Tab. 4 - Un esempio significativo tra etichette più frequenti.
[Analisi n. 3, interventi 39-41]

siva per sviluppare autonomia di pensiero è evidenziata da Zambelli (2006), il quale afferma che la vera conoscenza viene sviluppata interrogando e indagando sistematicamente la propria esperienza, facendola oggetto di riflessione collettiva e quindi rendendo esplicito e condiviso il sapere tacito prodotto nell'ambito del processo di pensiero generato nel corso dell'azione.

Spostando poi l'attenzione sugli elementi

sporgenti, è importante rimarcare la presenza massiccia dell'etichetta "Descrive" durante alcuni incontri di riflessione condivisa. Nella tabella di seguito viene riportato un estratto dalle analisi.

Come è possibile comprendere dalle trascrizioni, durante questi *circle time* gli alunni avevano in mano, o comunque ben visibile, il proprio elaborato. Si è dunque concluso che la presenza fisica di questo elemento fosse

85.	Tir. G.	Perfetto grazie:: ora C3 e C19	Regola l'interazione	Atti regolativi
86.	C19	Noi abbiamo messo in base ai poligoni con una riga due righe tre righe e quattro righe [indica sul foglio]	Descrive	Atti informativi
87.	Tir. G.	Oh questo è nuovo	Riceve	Atti co-costruttivi
88.	C19	E poi abbiamo riordinato dal più grande al più piccolo [indica sul foglio]	Descrive	Atti informativi

Tab. 5 - *Un esempio significativo di elementi sporgenti.*
[Analisi n. 7, interventi 85-88]

un ostacolo per lo sviluppo di pensieri che si sganciassero dal concreto per andare ad indagare più a fondo, cercando giustificazioni, riflettendo su di sé e sui propri pensieri e fornendo spiegazioni motivate. Questo è stato senza dubbio un elemento di debolezza del progetto che, se dovesse essere riproposto in futuro, dovrebbe prevedere i momenti di riflessione condivisa senza la presenza fisica dei prodotti, consentendo in tal modo di favorire nei bambini l'emergere del pensiero ri-

flessivo esclusivamente attraverso domande stimolo mirate.

Infine, per quanto riguarda l'interazione tra etichette, i dati hanno messo in evidenza una relazione sistematica tra l'atto riflessivo "Esprime la propria interpretazione" e gli atti di sviluppo. Di seguito ne viene presentato un esempio rilevante.

Questa interazione dimostra come gli alunni, dopo aver espresso il proprio punto di vista, siano andati più in profondità, di-

247.	D5	Secondo me è meglio stare in gruppo	Esprime la propria interpretazione	Atti riflessivi
248.		Perché magari io so delle cose:: il D7 ne sa altre:: la D18 altre ancora e il D1 ancora altre e se le mettiamo assieme diventiamo:: cioè sappiamo molte più cose	Espone le proprie ragioni/motivazioni	Atti di sviluppo
249.	D18	Poi magari se :: per esempio lui sa una cosa su come si analizza un verbo e io no magari me la può spiegare e facciamo un'analisi migliore	Utilizza esempi/ esemplifica	Atti di sviluppo

Tab. 6 - *Un esempio significativo di interazione tra atti riflessivi e atti di sviluppo.*
[Analisi n. 2, interventi 247-249]

mostrandosi capaci di effettuare un'analisi consapevole dei propri processi cognitivi o di giustificare le proprie affermazioni e scelte. Rispetto a questa questione, Levine (2004) sostiene che, una volta che un qualsiasi tipo di problema è stato risolto, un solutore soddisfatto dovrebbe ripercorrere il procedimento che ha utilizzato e le ragioni che lo hanno guidato, soprattutto per determinare esplicitamente cosa ha imparato.

Nonostante la presenza di queste pratiche discorsive significative e feconde, è importante riportare la presenza nei dati anche di scambi comunicativi più superficiali, durante i quali non si è riusciti del tutto a stimolare gli alunni ad andare in profondità nei propri atti riflessivi, come è possibile osservare nell'iterazione seguente.

Gestire conversazioni di gruppo attraverso il metodo socratico è, in effetti, un compito

33.	Tir. G.	Avete usato qualche strumento di aiuto:: per esempio un quaderno di matematica:: di italiano	Chiede spiegazione	Atti informativi
34.	Alcuni	No no	Fornisce spiegazione	Atti informativi
35.	Tir. G.	Quindi avete usato solo le vostre conoscenze giusto?	Chiede conferma	Atti co-costruttivi
36.	Alcuni	Sì	Riceve	Atti co-costruttivi
37.	Tir. G.	Avete mai chiesto aiuto alle maestre?	Chiede spiegazione	Atti informativi
38.	Tutti	Sì	Fornisce spiegazione	Atti informativi
39.	Tir. G.	Sto chiedendo a questo gruppo qua	Regola l'interazione	Atti regolativi
40.	C22	Mmm::: no:: solo per 'non ho capito in che senso un gioco'	Fornisce spiegazione	Atti informativi
41.	Tir. G.	Ok perfetto:: e ti ha aiutato un compagno?	Chiede spiegazione	Atti informativi
42.	C22	No una maestra	Fornisce spiegazione	Atti informativi
43.	Tir. G.	Ok quindi hai chiesto aiuto alla maestra	Riformula	Atti co-costruttivi
44.		Avete qualcosa da dirci? Su come avete lavorato?	Chiede spiegazione	Atti informativi
45.	C17	Abbiamo lavorato bene	Fornisce spiegazione	Atti informativi
46.	Tir. G.	Siete soddisfatti. C12 sei soddisfatta?	Chiede spiegazione	Atti informativi
47.	C12	Mh mh	Riceve	Atti co-costruttivi

Tab. 7 – Un esempio significativo di scambio comunicativo non approfondito.
[Analisi n. 9, interventi 33-47]

complesso, in quanto implica la capacità di indagare il pensiero degli alunni, stimolandolo in continuazione, il mantenimento costante dell'attenzione ai bisogni emotivi del singolo e l'abilità di esplorare a fondo senza far sentire l'altro a disagio nel raccontarsi. Come appena evidenziato, il lavoro di sollecitazione del pensiero da parte dell'adulto è difficile ed entrano in gioco una lunga serie di variabili che possono comprometterne l'efficacia. Nel presente caso si può affermare che il tempo sia stato il primo elemento a sfavore, in quanto spesso lo spazio da dedicare ai *circle time* non si è rivelato sufficiente e, per tale motivo, non è stato possibile dedicarsi appieno all'approfondimento dei diversi interventi dei bambini.

3. Conclusioni: una riflessione personale sul ruolo della ricerca per la costruzione della professionalità docente

Questa sezione conclusiva è costituita da una riflessione personale sull'importanza e l'efficacia che la combinazione di ricerca e azione didattica ha avuto nella costruzione della propria professionalità di PST.

Alla fine del cammino universitario, il percorso di tirocinio accompagnato da quello di ricerca ha rivelato una duplice valenza formativa: a livello di costruzione professionale di competenze e a livello di maturazione personale e umana. La possibilità di svolgere questa esperienza è stata accettata nella consapevolezza di quanto potesse essere valida

per il proprio futuro professionale: è stato possibile constatare in prima persona quanto l'impianto del *Service Learning* permetta agli studenti di raggiungere pienamente i loro obiettivi accademici e al contempo di contribuire al benessere della comunità, rispondendo ai suoi bisogni. Nello svolgere il ruolo di insegnante, grazie a questo percorso, il modo di approcciarsi al contesto educativo e l'atteggiamento rispetto alle dinamiche di classe rimarranno sempre quelli tipici del ricercatore. A tal riguardo, l'*habitus* del docente-ricercatore è caratterizzato dal cercare continuamente le azioni che meglio consentono di arrivare al bene per gli allievi: è proprio la riflessività che si configura al meglio quale *habitus* caratterizzante una concezione della professionalità docente autonoma ed emancipata, in grado di mettere in discussione le pratiche educative consolidate e irriflesse e di indagare criticamente le teorie implicite che orientano le scelte educative quotidiane (Gariboldi & Pugnaghi, 2020).

Un ulteriore aspetto da rimarcare è stato la presenza di una "compagna di viaggio", con la quale sono stati condivisi tutti i dubbi e le riflessioni riguardo al percorso di tirocinio e di ricerca. Si può senz'altro affermare quest'esperienza sia stato un ottimo esercizio per migliorare le capacità di lavorare in *team*, accogliendo idee diverse dalle proprie e apportando i personali contributi in maniera pertinente e tollerante. Va sottolineato come il confronto e l'interazione con i colleghi costituiscano uno snodo essenziale nella professione docente: la pratica riflessiva condivisa, promossa dal dialogo costante tra insegnanti, è una strategia di produzione di

una conoscenza situata e contestualmente significativa ed è funzionale alla crescita professionale del singolo e dell'organizzazione scolastica (Lave & Wenger, 2006; Maselli & Zanelli, 2013).

La ricerca educativa è stata proficua anche sotto altri aspetti: aver effettuato un'analisi della letteratura scientifica è stato fondamentale e ha avuto effetti positivi sulla qualità educativa delle esperienze didattiche progettate. La costruzione di un adeguato bagaglio di competenze per tutti i docenti non si esaurisce infatti nell'acquisizione di un insieme predefinito di conoscenze, tecniche e strategie, ma richiede la «[...] capacità di rielaborare un sapere pratico che si incrementa nell'incontro con il sapere teorico, e viceversa, in un circuito virtuoso tra teoria e prassi, tra luoghi dell'elaborazione teorica e luoghi dell'elaborazione pratica» (Moliterni, 2015, p. 104). Comprendere il pensiero dei teorici, avvalorato da anni di studi, approfondimenti ed esperienze, ha dunque permesso di fondare il proprio progetto su basi solide e giustificate.

Un altro punto centrale che caratterizza l'atteggiamento del ricercatore è la continua riflessione: il ruolo fondamentale di quest'ultima, che ha accompagnato questa analisi e che ha caratterizzato tutto il percorso qui presentato, è evidenziato da Ricoeur nel suo libro "Sé come un altro", nel quale ci viene ricordato che «l'io quando riflette guarda a sé come un altro da sé». Questa capacità deve far parte della *forma mentis* del docente, il quale diventa in questo modo un vero professionista riflessivo (Mazzoni & Ubbiali, 2015). A tal riguardo, Bondioli (2004) sottoli-

nea come «qualsiasi pratica pedagogica che voglia essere consapevole, capace di innovazioni ragionate, in grado di motivare le scelte compiute, non può prescindere dall'attività di ricerca» (p. 131), avvalorando la tesi secondo la quale la pratica dell'insegnare, del ricercare e del riflettere siano strettamente collegate tra loro.

Bibliografia

- Bertolini, P.** (1990). *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bondioli, A.** (2004). Fare ricerca nella scuola. In A. Bondioli & M. Ferrari (eds.), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. (pp. 125-136). Bergamo: Edizioni Junior.
- Galatis, A.** (2019). On teaching critical thinking. Some reflections. *RicercaAzione*, 11, 2, 31-41.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A.** (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. V. 8 N. 2. Pensa MultiMedia Editore srl. ISSN 2282-6041 (on line). DOI: [10.7346/sipes-02-2020-16](https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-16)
- Ghirotto, L., & Mortari, L.** (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Lave, J., & Wenger, E.** (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 1991).
- Lipman, M.** (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Levine, M.** (2004). *A modo loro. Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità e ad avere stima di sé*. Milano: Mondadori.
- Lipman, M.** (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano: Mimesis Editore.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M.** (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re – Open journal per la formazione in rete*. N.3, volume 15, anno 2015, pp. 243-253.
- Maselli, M., & Zanelli, P.** (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- MIUR** (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- Moliterni, P.** (2015). Progettazione e valutazione: riflessioni e proposte. In de Anna, L., Gaspari, P., Mura, A., (eds.), *L'insegnare specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 104-123). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L., & Valbusa, F.** (2017). *Sentieri di educazione etica*. Verona: Cortina Editrice srl.
- Mortari, L., & Silva, R.** (2018). Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit. *International Journal of Qualitative Methods*, Volume 17: 1-14. DOI: [10.1177/1609406918797791](https://doi.org/10.1177/1609406918797791)
- Mortari, L.** (2019). *Melarete: vol. 1. Cura etica virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stefanou, C. R., Perencevich, C. K., DiCintio, M. & Turner, J. C.** (2004) Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39:2, 97-110. DOI: [10.1207/s15326985ep3902_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2)
- Zambelli, F.** (2006). *Ricerca-azione in ambito educativo: tra proposizioni, narrazioni, analogie e ossimori. Spunti di riflessione da voci di dizionari, enciclopedie, banche dati*. Milano: FrancoAngeli.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13201

Indici di bilinguismo e abilità di scrittura e lettura in italiano. Un'indagine nelle scuole primarie trentine

Bilingualism indexes and Italian reading and writing skills. An investigation in Trentino's primary schools

Patrizia Cordin¹

Maria Vender²

Simone Virdia^{3,4}

Sintesi

Il contributo presenta in una prima parte i risultati di un questionario sul plurilinguismo di bambini con famiglia immigrata, distribuito negli anni 2017-18 nelle prime due classi della scuola primaria di tutta la provincia di Trento a circa 2000 famiglie. Nella seconda parte alcuni dei dati così ottenuti sono messi in relazione con i risultati di prove di scrittura e lettura (dettato e test di ripetizione di non parole) svolti tra il 2018 e il 2019 dagli stessi bambini. Si discutono, in particolare, le relazioni tra gli esiti delle prove di letto-scrittura e lo status migratorio (I o II generazione), il Paese di provenienza, la competenza nella lingua d'origine, l'esposizione all'italiano in famiglia.

Parole chiave: Indici di bilinguismo; Scuole primarie; Background migratorio; Mantenimento della lingua nativa; Letto-scrittura in italiano.

Abstract

In the first part of this article, we present the results of a questionnaire on multilingualism in children from migrant families, distributed to about 2000 families with children attending the first two years of primary school throughout the province of Trento in the 2017-18 period. In the second part, we relate some of the data obtained to the results of reading and writing tests (dictation and non-word repetition tests) taken between 2018 and 2019 by these children. In particular, we discuss the relationship between the results of reading and writing tests and migratory status (1st or 2nd generation), country of origin, skills in the language of origin, exposure to Italian in the family.

Keywords: Bilingualism indexes; Primary schools; Migratory background; Native language maintenance; Reading and writing in Italian.

1. Dipartimento di Lettere e Filosofia, Università di Trento, patrizia.cordin@unitn.it

2. Dipartimento di Culture e Civiltà, Università di Verona, maria.vender@univr.it

3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), simone.virdia@iprase.tn.it

4. La ricerca è stata impostata, condotta e discussa in ogni sua fase da tutti gli autori. Per la stesura finale Patrizia Cordin ha scritto l'introduzione e il § 2, Maria Vender il § 3 e le conclusioni, Simone Virdia il § 4 e l'appendice.

1. Introduzione

La presenza di scolari con famiglia proveniente da altri Paesi ha introdotto nelle scuole di tutta Italia una grande diversità linguistica⁵. Conoscere tale diversità, come si articola e si manifesta nei bambini che ne sono portatori, è un passo necessario per valutarne gli effetti sullo sviluppo delle abilità scolastiche e cognitive degli alunni.

Un chiaro invito a indagare i patrimoni linguistici degli studenti plurilingui come stimolo per un loro sviluppo si trova espresso nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Scritte quasi cinquant'anni fa in un diverso contesto di plurilinguismo (dialetto-italiano), le tesi valgono ancora come proposta operativa che evidenzia in maniera chiara la necessità di conoscere e promuovere le pratiche e le competenze linguistiche di allievi e allieve:

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente (Loiero, Lugarini, 2019, Tesi VIII, principio 3, p. 47).

Con l'obiettivo di conoscere il retroterra linguistico per promuovere pratiche e competenze è stato elaborato il *Questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui*. La sua somministrazione a più di duemila famiglie di scolari di prima e seconda classe della scuola primaria nella provincia di Trento ha permesso di svolgere un'indagine sistematica sulle pratiche linguistiche dei bambini con famiglia immigrata.

2. Il questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui

La ricerca che presentiamo si basa sui dati raccolti grazie alla somministrazione di un questionario a oltre duemila famiglie di bambini che negli anni 2017-18 frequentavano la prima o la seconda classe di scuola primaria nella provincia di Trento⁶. Il *Questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui* è stato consegnato a tutte le famiglie nelle quali almeno un genitore era di origini non italiane⁷.

Per facilitarne la compilazione, il questionario è stato tradotto nelle sette lingue più parlate dagli immigrati in Trentino (rumeno, albanese, arabo, urdu, ucraino, serbo, cinese mandarino) e in tre lingue usate per l'istruzione nel continente africano e in quello asiatico (inglese, francese

5. Nell'anno scolastico 2018-19 gli alunni senza cittadinanza italiana nelle scuole italiane rappresentavano circa il 10% del totale; nel Trentino la percentuale era del 11,9% (cfr. <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-in-italia-dati-ministero-istruzione/>).

6. Il questionario ha coinvolto un campione di 2050 famiglie corrispondente alla totalità di scolari/e con famiglia immigrata di prima e seconda primaria. Poiché il tasso di risposta è stato del 71%, il campione finale comprende 1455 famiglie. L'inchiesta è stata promossa e finanziata dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE), nell'ambito del progetto *Le nuove frontiere del diritto allo studio. Rimuovere le difficoltà di apprendimento, favorire una scuola inclusiva, e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro*, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del Programma Operativo 2014-2020 della Provincia Autonoma di Trento.

7. Il numero di coppie miste corrisponde a circa un quarto del totale (24%).

e spagnolo)⁸.

Il questionario - sviluppato sul modello proposto da Unsworth *et al.* (2012) e adattato all'italiano da Vender, Garraffa, Sorace, & Guasti (2016) - è stato elaborato allo scopo di indagare le pratiche linguistiche nelle famiglie bilingui in modo da ottenere un quadro preciso della reale esposizione alle lingue dei bambini, considerando i diversi elementi coinvolti nella formazione della competenza multilingue: il contesto sociolinguistico familiare, l'età di prima esposizione alla seconda lingua, l'attuale quantità e qualità dell'esposizione, la durata dell'esposizione, la qualità degli input ricevuti in italiano e nella lingua d'origine determinata dalla varietà delle fonti e dei registri linguistici (cfr. Arici *et al.*, 2020, per una presentazione più completa dello strumento)⁹. Solo conoscendo questi dati è possibile calcolare, accanto all'indice tradizionale di bilinguismo¹⁰, anche un indice che sia una misura affidabile dell'esposizione del bambino a ciascuna lingua (indice cumulativo), basato sulle diverse esperienze linguistiche che il bilingue ha (esposizione attuale) e che ha avuto nel corso della sua vita, e che hanno contribuito allo sviluppo della sua competenza linguistica (Unsworth *et al.*, 2012).

Per raccogliere tutte le informazioni necessarie, il questionario è stato articolato in nove sezioni. Nella prima vengono chieste

semplici informazioni biografiche riguardanti il bambino; nella seconda si chiede ai genitori di indicare le lingue alle quali il loro bambino è stato regolarmente esposto (compreso l'italiano), di specificare come il bambino è entrato in contatto per la prima volta con queste lingue e di valutare la sua abilità nelle quattro modalità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere). Per avere un quadro preciso dell'ambiente linguistico in cui vive il bambino, sono poi raccolte informazioni sulle lingue parlate da genitori, fratelli e sorelle, altri parenti e persone che hanno contatti regolari con il bambino (sezioni 3 e 4), così come sulle lingue che il bambino usa con loro (sezione 5). Si domanda quindi ai genitori di indicare con quale frequenza (sempre, quasi sempre, metà e metà, quasi mai, mai) hanno utilizzato la/e lingua/e della famiglia per comunicare con il bambino e con quale frequenza il bambino ha usato queste lingue. Per calcolare la reale esposizione alle due lingue del bambino, sono richieste anche informazioni sulla tipica routine quotidiana, compreso il numero di ore trascorse con ciascun membro della famiglia (distinguendo tra giorni feriali, fine settimana e vacanze estive), il numero di ore trascorse a scuola e nelle attività extrascolastiche, e la lingua utilizzata (sezione 6). Altre informazioni sono chieste sulle lingue usate dal bambino in contesto scolastico per interagire con insegnanti e compagni (sezione 7), sulla quantità

8. A causa della distanza tra le varietà parlate nelle famiglie e le lingue standard della traduzione, la maggior parte dei genitori ha preferito compilare il questionario in italiano. La scelta sembra indicare una conoscenza migliore da parte dei genitori delle lingue native orali, e contraddice le risposte rispetto alla domanda del questionario riguardante il loro livello di competenza nella lettura e nella scrittura nella lingua d'origine, dove oltre il 90% degli informatori dichiara di saper leggere e scrivere bene.

9. La grande mole di dati raccolti nell'indagine trentina consente un confronto con studi condotti in altre regioni - su campioni quantitativamente più ridotti - per analizzare vari aspetti del multilinguismo in ambito migratorio. Ricordiamo in particolare le indagini condotte nelle aree di Torino e Pavia (Chini, 2004; Chini, 2009; Chini, Andorno, 2018), Verona (Massariello, 2004), Siena (Vedovelli, Villarini, 2001; Bagna, Barni, Siebetchu, 2004), Palermo (D'Agostino, 2004).

10. L'indice tradizionale è una misura semplice, calcolata sottraendo l'età della prima esposizione alla lingua del bambino dalla sua età anagrafica.

di tempo trascorso con gli amici, e in attività come la lettura di libri e l'utilizzo di strumenti tecnologici (computer, smartphone, tablet e televisore), e sono accompagnate sempre dalla specificazione della lingua utilizzata (sezione 8). Infine, per calcolare la durata dell'esposizione a ciascuna lingua sono proposte domande sulla frequenza dei bambini all'asilo nido, alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, sia in Italia che all'estero, e la specificazione della lingua utilizzata (sezione 9).

I dati raccolti evidenziano un quadro di grande varietà multilingue (si veda Arici *et al.* 2020 per la presentazione e discussione dei risultati). Le lingue dichiarate dalle famiglie sono più di cento: quelle maggiormente attestate rispecchiano la numerosità dei gruppi nazionali di immigrati residenti nella provincia di Trento: l'albanese (271) è seguito dal rumeno (259), dall'arabo (248), dallo spagnolo (110), dall'urdu (67), dal portoghese (44), dal russo (37), dall'inglese (33), dal tedesco (31), dal macedone (30), dal serbo (26), dal cinese (25).

Un altro dato rilevante è il numero di studenti nati in Italia, che corrisponde a un 84% del totale e conferma l'aumento progressivo delle seconde generazioni.

Per quanto riguarda le competenze linguistiche, il giudizio dei genitori in merito alla conoscenza della lingua d'origine e dell'italiano del proprio figlio - espresso secondo una delle cinque opzioni di scelta (per niente, poco, abbastanza bene, perfettamente) - mostra una netta disparità fra le due lingue. In tutte e quattro le modalità in cui si declina la competenza linguistica (parlare, ascoltare, leggere, scrivere) i genitori valutano la com-

petenza in italiano del proprio figlio molto più solida rispetto a quella nella lingua di famiglia. Infatti, solo nel 62% dei casi affermano che il bambino capisce la lingua d'origine molto bene (30%) o bene (32%), mentre per l'italiano in oltre il 90% dei questionari vengono dichiarate ottime (65%) o buone (27%) capacità di comprensione. A livello di produzione la distanza fra lingua della famiglia e italiano è ancora più netta: risulta infatti che solo il 50% dei bambini sa parlare molto bene (22%) o bene (28%) nella lingua di famiglia, mentre il 90% dei bambini sa parlare molto bene (58%) o bene (32%) in italiano. Nella lettura e nella scrittura i dati evidenziano una chiara tendenza a trascurare l'alfabetizzazione nella lingua della famiglia: secondo i genitori solo il 17% dei bambini sa leggere molto bene (5%) o bene (12%) in questa lingua, mentre la maggior parte dei bambini sa leggere molto bene (41%) o bene (39%) in italiano. La forbice si allarga nella scrittura, perché i genitori dichiarano che solo una piccola parte dei bambini sa scrivere molto bene (3%) o bene (9%) nella lingua d'origine, mentre per la maggior parte affermano che il figlio sa scrivere molto bene (37%) o bene (39%) in italiano. In considerazione dell'età dei bambini e del fatto che il loro percorso scolastico è ancora agli inizi è evidente la disparità fra le due lingue e il fatto che la maggior parte dei bambini viene alfabetizzata per la prima volta in italiano. La lingua della famiglia viene quindi relegata principalmente alla dimensione dell'oralità.

Per quanto concerne le pratiche d'uso delle lingue in famiglia, si rileva che più del 50% delle madri usa sempre (35%) o quasi sempre (22%) la lingua della famiglia con il

figlio, mentre i padri presentano un dato leggermente superiore (sempre 46% e quasi sempre 19%). Marcate differenze si riscontrano invece fra prima e seconda generazione: le madri e i padri con i figli nati prima dell'arrivo in Italia usano solo la lingua d'origine rispettivamente nel 50% e nel 51% dei casi. Soltanto un terzo dei figli, invece, usa sempre o quasi sempre la lingua d'origine per parlare con la madre e il padre. La maggior parte tende a utilizzare in maniera bilanciata le due lingue con i genitori, ma è abbastanza alto anche il numero di bambini - soprattutto nella seconda generazione - che non utilizza mai o quasi mai la lingua della famiglia per parlare con i genitori (rispettivamente 16% e 20% con la madre e 21% e 28% con il padre). Negli scambi conversazionali fra i bambini e i loro fratelli si evidenzia la tendenza dei bambini di prima e seconda classe primaria a non utilizzare mai (28%) o quasi mai (20%) la lingua della famiglia. La percentuale dei bambini che non usano mai la lingua di famiglia per parlare con i fratelli cresce dal 17% al 29% nel passaggio fra prima e seconda generazione. Il dato relativo a un uso più alto della lingua d'origine da parte dei fratelli rispetto ai bambini che costituiscono il *focus* dell'indagine può essere forse collegato alla loro età maggiore, quindi da una loro esposizione più tarda all'italiano, che spiegherebbe la tendenza a utilizzarlo meno nel contesto familiare.

Il calcolo dell'esposizione attuale all'italiano rivela che, in media, i bambini con famiglia immigrata in un anno sono esposti a questa lingua per il 69% del loro tempo. Durante i mesi di scuola la percentuale di esposizione

all'italiano sale al 76%, mentre nel periodo non-scolastico l'esposizione media è del 57%. Il dato riferito al periodo non-scolastico tiene conto principalmente del tempo trascorso con i familiari. Nei bambini di seconda generazione l'esposizione all'italiano è maggiore rispetto a quella della prima generazione. Tale aumento si spiega con la perdita di utilizzo della lingua d'origine da parte dei genitori, e ancor più da parte dei figli.

Infine, la grande maggioranza dei genitori (80%) riferisce che i propri figli sono stati esposti all'italiano sin dalla nascita. Per questi bambini l'indice tradizionale corrisponde all'età anagrafica. Rispetto a tale indice il calcolo esatto dell'esposizione nel tempo alle due lingue (indice cumulativo) evidenzia la differenza molto rilevante di quasi il 40%: bambini di sette anni, nati in Italia ed esposti all'italiano dalla nascita, hanno 7 anni di esposizione all'italiano secondo l'indice tradizionale, ma un valore medio di 4,22 anni di esposizione secondo l'indice cumulativo.

3. Vantaggi e svantaggi del bilinguismo: la competenza nella letto-scrittura

I dati raccolti tramite il questionario descritto nella sezione precedente rivelano un quadro di grande varietà linguistica, confermando l'estesa presenza di situazioni di bilinguismo molto eterogenee fra loro all'interno del panorama scolastico trentino. Com'è noto, il bilinguismo di per sé rappresenta una notevole occasione di arricchimento per il singolo individuo e per la collettività in generale:

conoscere più lingue apporta, infatti, importanti benefici non solo sul piano sociale, culturale e professionale, garantendo l'accesso a mondi e culture diverse, maggiore apertura mentale ed opportunità sociali e professionali, ma anche su quello cognitivo e linguistico. Numerosi studi hanno infatti evidenziato che la pratica di utilizzo regolare di due o più lingue permette non solo di sviluppare una maggiore sensibilità linguistica e quindi una predisposizione all'acquisizione di ulteriori lingue straniere, ma anche una migliore flessibilità cognitiva e attenzione selettiva, oltre a fornire una protezione contro l'invecchiamento cerebrale precoce e un rallentamento dell'insorgenza di sintomi legati a forme di demenza senile come l'Alzheimer (Garraffa *et al.*, 2020).

Oltre a questi indubbi benefici, il bilinguismo è però anche caratterizzato da potenziali svantaggi, soprattutto a carico della competenza linguistica dell'individuo nelle due o più lingue conosciute (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). In particolare, il bilingue presenta tipicamente un lessico inferiore al monolingue in ciascuna delle lingue conosciute, anche se è opportuno sottolineare che nei bilingui testati nella lingua di istruzione le differenze si riscontrano soprattutto nel lessico legato alla sfera domestica, più che a quella scolastica (Bialystok *et al.*, 2010). Anche nella competenza grammaticale, a livello di comprensione e produzione di strutture morfosintattiche complesse, i bilingui possono avere difficoltà, soprattutto se la lingua testata è ancora in via di sviluppo (Vender *et al.*, 2016).

Nella valutazione della competenza linguistica dei bilingui, è opportuno anche di-

stinguere fra l'abilità di comunicare a livello colloquiale, che viene raggiunta dopo circa 1-3 anni di esposizione, e quella di sviluppare competenze più elevate legate alla lingua dello studio, che richiede circa 5-7 anni di esposizione (Cummins, 2008). Ignorare questa differenza, e limitarsi a osservare che un bambino bilingue ha una buona competenza nell'interazione orale, può rendere difficoltoso valutare il percorso di apprendimento dell'allunno a scuola. Un altro ambito nel quale i bilingui possono avere difficoltà, specialmente se hanno un background migratorio e vivono in condizioni di svantaggio socio-economico e culturale, è quello scolastico.

Gli studenti con cittadinanza non italiana, infatti, tendono ad avere prestazioni scolastiche inferiori rispetto ai compagni, punteggi più bassi nelle prove INVALSI, votazioni inferiori nella scuola secondaria di primo grado e un tasso di ritardo scolastico elevato, pari al 30,1% contro il 9,1% degli studenti italiani (Notiziario Miur, a.a. 2018-2019). Difficoltà possono emergere anche nelle prime fasi del percorso scolastico, in particolare nell'alfabetizzazione. I bambini bilingui possono infatti attraversare una situazione di iniziale svantaggio rispetto ai coetanei monolingui nell'acquisizione sia della lettura che, in misura ancora maggiore, della scrittura. Entrambi i processi richiedono infatti una buona competenza fonologica, per l'interiorizzazione delle regole di conversione grafema-fonema che caratterizzano il sistema ortografico di riferimento, ma anche una buona competenza linguistica, soprattutto a livello di lessico e competenza grammaticale, abilità che possono essere di notevole aiuto per il riconosci-

mento di parole familiari e per i meccanismi anticipatori che vengono tipicamente messi in atto nella lettura per prevedere il contenuto del testo (Beech & Keys, 1997). Ciò considerato, non è quindi insolito che i bilingui rivelino difficoltà nelle prime fasi di alfabetizzazione, soprattutto se la loro competenza linguistica nella lingua *target* non è ancora matura (August & Shanahan, 2006). Tali difficoltà nella decodifica, tuttavia, sono generalmente solo transitorie, e si risolvono spontaneamente dopo i primi anni d'istruzione.

Diversi studi mostrano che anche nelle scuole italiane i bambini con background migratorio possono avere simili difficoltà nella lettura. È importante sottolineare, tuttavia, che queste difficoltà riguardano soprattutto il parametro dell'accuratezza, mentre non vengono riscontrate differenze fra monolingui e bilingui nella rapidità della lettura, ed emergono solo in corrispondenza di parole esistenti. Nella lettura di non parole (ovvero parole pronunciabili secondo il sistema fonotattico dell'italiano, ma prive di significato) non si registrano invece differenze fra i due gruppi di scolari (Bellocchi *et al.*, 2017; Bellocchi *et al.*, 2016; Bonifacci & Tobia, 2016; Murineddu *et al.*, 2006). Questa asimmetria può essere spiegata facendo riferimento alla competenza linguistica dei bilingui e al loro lessico meno ricco, che impedisce loro di trarre vantaggio dalla familiarità e dalla conoscenza del significato di varie parole, mentre in un compito di lettura di non parole i bilingui non sono penalizzati da una conoscenza lessicale inferiore rispetto a quella dei monolingui.

Per quanto riguarda la scrittura, il divario fra monolingui e bilingui sembra essere an-

cora più marcato: è stato riportato che il 50% dei bambini bilingui, infatti, si trova nella fascia a rischio (con una prestazione inferiore a 1,5 DS sotto la media per età di riferimento) nella scrittura di parole, e il 30% nella scrittura di non parole (Affranti *et al.*, 2020; Bellocchi *et al.*, 2017; Scortichini *et al.*, 2014). Tali difficoltà permangono anche indipendentemente dallo status socio-economico dei partecipanti, ad indicare che un possibile svantaggio in questo ambito non può essere considerato l'unica spiegazione del divario fra monolingui e bilingui (Bonifacci *et al.*, 2020).

Oltre al livello di competenza nella lingua dell'istruzione, altri fattori che possono incidere significativamente sull'acquisizione della letto-scrittura sono l'età di prima esposizione alla lingua (i bilingui precoci, esposti prima dei 3 anni, hanno generalmente prestazioni migliori nella lettura, Kovelman *et al.*, 2008) e la competenza nella lingua d'origine, anche a livello di alfabetizzazione. Essere alfabetizzati anche nella lingua d'origine, infatti, può costituire un vantaggio per il bilingue, soprattutto se le due lingue condividono lo stesso sistema di scrittura (ad es. scrittura alfabetica) (Bialystok *et al.*, 2005).

Come osservato nel paragrafo precedente, i risultati di numerose indagini condotte in varie zone d'Italia (Arici *et al.*, 2020; Chini & Andorno, 2018; Valentini, 2005) rivelano che la lingua d'origine è generalmente relegata a lingua dell'oralità e a un contesto colloquiale, con scarsa attenzione alla componente di alfabetizzazione, e viene spesso sostituita dall'italiano anche per le conversazioni familiari, diventando una *heritage language*, che non viene quindi sviluppata in tutte le sue

componenti (Kupisch & Rothman, 2018).

Conoscere la storia linguistica dei biligui costituisce quindi un importante primo passo per la comprensione di questi temi e per lo sviluppo di possibili strategie che possano supportare i bambini nel loro percorso scolastico. L'obiettivo dello studio che presentiamo in questo articolo è proprio quello di indagare la presenza di correlazioni fra le competenze nella letto-scrittura in italiano dei bambini bilingui e la loro conoscenza ed esposizione linguistica, sia della lingua d'origine, che dell'italiano.

4. Analisi delle abilità di letto-scrittura e della loro relazione con l'esposizione linguistica

I dati relativi all'indagine sugli usi linguistici degli studenti immigrati in provincia di Trento, presentati in Arici *et al.* (2020) e discussi sopra, sono stati incrociati con i dati sulle abilità di letto-scrittura raccolti tramite la Piattaforma GiADA (Gestione Interattiva delle Abilità di Apprendimento). Dall'anno scolastico 2013-14, infatti, in tutte le scuole primarie del Trentino viene realizzata una rilevazione standardizzata e precoce dei livelli di apprendimento attraverso tale Piattaforma, allo scopo di supportare il sistema scolastico nell'osservazione e nel riconoscimento di eventuali difficoltà di apprendimento e, soprattutto, nell'interpretazione dei dati per collocarli nella giusta prospettiva di

intervento e accompagnamento (recupero e potenziamento).

4.1. Prove di scrittura e lettura nella scuola primaria: la rilevazione GiADA

La Piattaforma GiADA è stata progettata per rispondere alle specifiche esigenze della legge 170/2010 sui disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e, in particolare, per supportare la scuola nel realizzare iniziative mirate all'identificazione precoce e all'individuazione degli indici di rischio delle difficoltà di apprendimento. Da un punto di vista scientifico e metodologico, la Piattaforma si avvale del lavoro di ricerca inter-disciplinare portato avanti dal Centro Studi Erickson con l'Università di Padova e l'Università di Modena e Reggio¹¹.

Per l'incrocio tra i dati sugli usi linguistici e i dati GiADA sono state considerate le prove di letto-scrittura somministrate nell'anno scolastico 2017-18 e 2018-19 in classe seconda: il «Dettato delle 28 Parole» e il TRPS (acronimo di «Test di Riconoscimento di Parole Senza Significato»).

Il «Dettato delle 28 Parole» è una prova carta-matita che indaga il consolidamento della fase alfabetica e l'acquisizione della fase ortografica della scrittura. Nella fase alfabetica il bambino comincia a usare le associazioni tra fonemi e grafemi, iniziando a scrivere parole ricodificando i fonemi nelle lettere corrispondenti, mentre nella fase ortografica inizia a usare le associazioni tra fonemi e di-

11. La piattaforma multimediale GiADA è stata sottoposta a un lungo e articolato processo di sperimentazione (progetto di ricerca eValue) che ha coinvolto circa 1200 alunni dal 1° al 5° anno della scuola primaria con la costante supervisione scientifica del prof. Cesare Cornoldi (Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova) e del prof. Giacomo Stella (Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Modena e Reggio).

grammi e trigrammi ricodificando i fonemi nei digrammi e trigrammi corrispondenti. Le 28 parole di cui è composta la prova sono a differente complessità fonotattica: 4 bisillabe piane, 4 bisillabe con un cluster consonantico, 4 trisillabe piane, 2 trisillabe con un cluster consonantico, 2 bi- o trisillabe con un cluster consonantico a tre lettere, 6 digrammi, 2 geminate, 2 con accento, 2 ambigue. La prova permette di ottenere, per ciascun alunno, un unico punteggio di correttezza dato dalla somma delle parole trascritte correttamente (quindi il punteggio di correttezza sarà sempre compreso tra 0 e 28 parole corrette, con punteggio di correttezza minimo di 0 e punteggio di correttezza massimo di 28).

Il TRPS è una prova carta-matita che ha l'obiettivo di valutare l'acquisizione della fase ortografica della lettura. Il bambino comincia a usare le associazioni tra digrammi e trigrammi e fonemi, iniziando a leggere parole nuove e ricodificando i singoli digrammi e trigrammi nei fonemi corrispondenti. Il TRPS prevede la decodifica di una parola *target* senza significato e il suo riconoscimento tra quattro alternative, di cui una sola è identica alla parola *target* mentre le altre presentano con questa solo delle somiglianze visive e fonologiche: il carattere allografico della parola *target* differisce da quello usato per gli stimoli con cui dovrà essere confrontata per il riconoscimento. Nello specifico lo stimolo *target* viene scritto in stampatello maiuscolo, mentre le non-parole inventate di confronto vengono scritte in stampatello minuscolo. Al bambino viene quindi richiesta una competenza fonologica, sulla base della quale, a prescindere dal formato in cui le lettere vengono presentate, ri-

esca ad esprimere un giudizio di uguaglianza basato solo sulla corrispondenza fonetica. La prova è composta da 16 non-parole a struttura alfabetica e ortografica di differente lunghezza grafemica (tra 6 e 8 grafemi) e medesima complessità fonotattica (trisillabe). Essa permette di ottenere, per ciascun alunno, un unico punteggio di correttezza dato dalla somma delle risposte corrette fornite (quindi il punteggio di correttezza sarà sempre compreso tra 0 e 16 risposte corrette, con punteggio di correttezza minimo di 0 e punteggio di correttezza massimo di 16).

Pur nella consapevolezza che la Piattaforma GiADA non è stata a suo tempo costruita pensando alla presenza a scuola di alunni con madrelingua diversa dall'italiano, è sembrato interessante incrociare i dati ricavati dalla ricerca sugli usi linguistici con i dati GiADA nell'ambito della letto-scrittura, per verificare l'esistenza o meno di eventuali correlazioni.

4.2. Costruzione dell'indice di esposizione linguistica

Riprendendo i risultati esposti in § 2 sulla conoscenza della lingua della famiglia e sull'esposizione all'italiano dei bambini immigrati in provincia di Trento, in questo paragrafo si vuole approfondire in quale misura queste caratteristiche correlano con l'abilità di scrittura (Dettato di 28 parole) e lettura (TRPS) in italiano. In altre parole, si intende verificare se una maggiore conoscenza della lingua della famiglia e una maggiore esposizione all'italiano portino vantaggi (o svantaggi) nelle due

abilità discusse sopra.

Come già osservato, l'indice di esposizione all'italiano utilizzato in questo articolo si ispira ai lavori di Unsworth (2012) e Vender *et al.* (2016). Le informazioni raccolte nel questionario sono state elaborate per fornire un'indicazione il più possibile verosimile dell'effettiva quantità di esposizione all'italiano in ambito domestico con genitori, fratelli e sorelle e altri familiari. Nello specifico, il questionario ricostruisce l'organizzazione di una settimana tipica dividendo l'anno in due periodi - periodo scolastico e periodo non scolastico - e la settimana in tre parti - infra-settimanale, sabato e domenica. Per ognuna delle tre parti della settimana tipica e per i due periodi dell'anno sono state raccolte informazioni riguardo al tempo che diversi componenti della famiglia trascorrono con il/la bambino/a in ogni fascia oraria, alla lingua parlata dai vari componenti del nucleo familiare con il/la bambino/a e alla lingua parlata da quest'ultimo/a con i familiari. Queste informazioni ci permettono di ottenere una misura piuttosto dettagliata delle ore totali settimanali che ogni componente della famiglia trascorre con il/la bambino/a pesate per l'utilizzo dell'italiano. L'indice finale misura la percentuale del tempo annuo (di veglia) in cui il/la bambino/a è esposto all'italiano (per avere una descrizione della procedura utilizzata cfr. Arici *et al.*, 2020). Rispetto alla versione proposta da Unsworth (2012) e a quella proposta da Arici *et al.* (2020), nel presente paragrafo ci concentriamo sull'esposizione all'italiano nel contesto familiare, escludendo quindi il contesto scolastico. Nel nostro

campione la variabilità nell'utilizzo dell'italiano a scuola è quasi nulla e l'italiano risulta essere l'unica lingua utilizzata. L'indice varia da 0 a 100, dove 0 indica un'esposizione all'italiano nulla, mentre 100 indica un contesto dove il/la bambino/a è esclusivamente esposto all'italiano.

La conoscenza del/la bambino/a della lingua della famiglia è stata misurata conteggiando le risposte date dai genitori su quanto il/la figlio/a sapesse capire, parlare, leggere e scrivere nella lingua dei genitori¹².

4.3. Correlazioni evidenziate tra i dati del questionario e le prove GIADA

Questo paragrafo è organizzato in quattro parti: in § 4.3.1. si riportano i risultati ottenuti da scolari italiani, scolari di prima generazione e scolari di seconda generazione, in modo da poter stimare per le due prove il differenziale medio tra i tre gruppi; in § 4.3.2. si descrivono i risultati ottenuti dagli scolari delle principali nazionalità presenti nel territorio provinciale; in § 4.3.3. si focalizza l'associazione tra conoscenza della lingua d'origine e abilità nei test di letto-scrittura in italiano; infine, in § 4.3.4. si approfondisce l'associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e i risultati ottenuti nelle due prove.

Per entrambe le prove, dettato e riconoscimento di parole senza significato, si riportano i risultati relativi al punteggio medio e alla probabilità di essere nella fascia a

12. L'indice finale ha un alfa di Cronbach di 0,86 che indica una forte coerenza interna dei quattro indicatori sulla conoscenza del/la bambino/a della lingua della famiglia.

rischio. Nello specifico, nella fascia a rischio sono compresi studenti che hanno ottenuto un punteggio basso, tra lo 0 e il 15 % della popolazione scolastica.

4.3.1. Status migratorio e risultati nelle prove di dettato e nei TRPS

Si osserva una differenza tra i risultati delle due prove ottenuti dagli scolari di origine italiana e dagli scolari di prima e di seconda generazione (Fig. 1). Per il dettato di 28 parole si osservano differenze statisticamente significative: gli scolari di origine italiana scrivono 24,5 parole correttamente,

mentre gli scolari di seconda generazione ne scrivono 23,8 e gli scolari di prima generazione ne scrivono 22,8. Nella stessa direzione vanno anche i risultati relativi alla probabilità di essere nella fascia a rischio: la probabilità è di 7 punti percentuali superiore per gli scolari di seconda generazione rispetto ai coetanei di origine italiana, mentre tra questi ultimi e gli scolari di prima generazione la differenza è di circa 18 punti percentuali.

I risultati sono molto differenti per la prova di riconoscimento di parole senza significato. Per questa prova non si osservano differenze statisticamente significative tra i tre gruppi. Mentre gli scolari di origine italiana e i loro co-

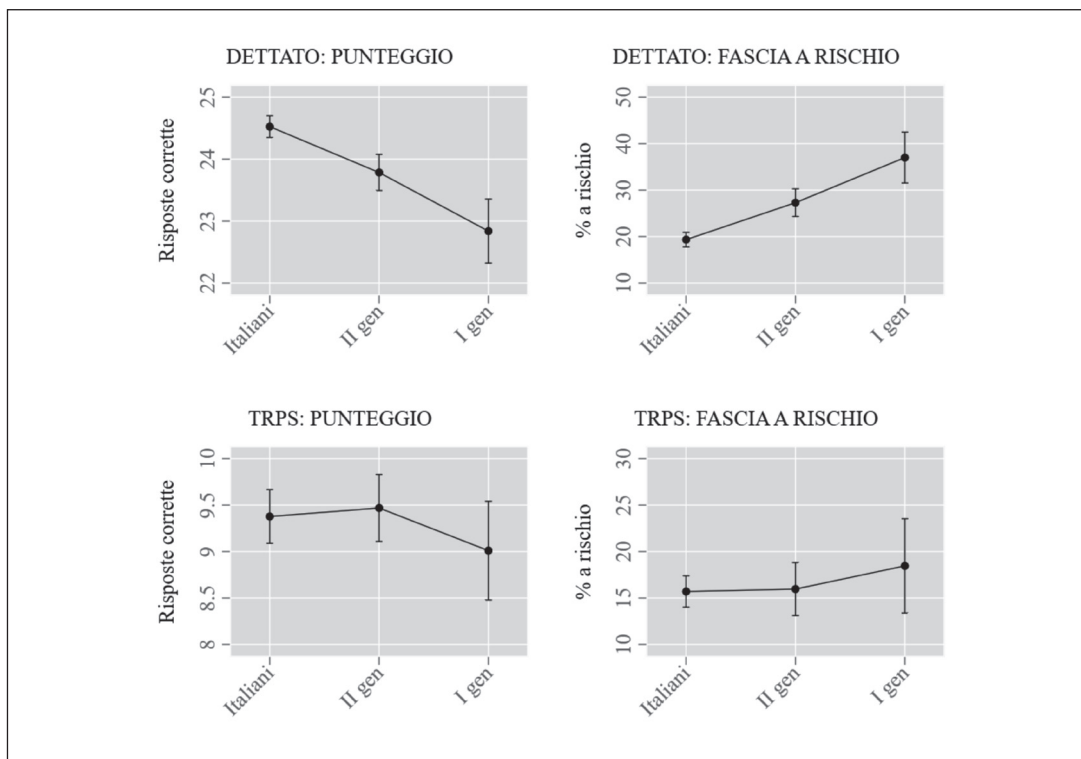


Fig. 1 - Risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio) di studenti di origine italiana e di studenti di I e II generazione¹³.

13. Modelli al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, coorte di studenti.

etanei di seconda generazione raggiungono in media lo stesso punteggio, rispettivamente 9,4 e 9,5 punti, gli studenti di prima generazione raggiungono un punteggio leggermente inferiore (9 punti). Nella fascia a rischio ci sono 15,7 per cento di studenti di origine italiana, 16 per cento di studenti di seconda generazione e 18,5 per cento di studenti di prima generazione.

Si osservano perciò risultati differenti per le due abilità indagate: per l'abilità di scrittura gli alunni di origine non italiana ottengono punteggi più bassi rispetto ai coetanei di origine italiana e la loro presenza nella fascia che richiede attenzione è largamente supe-

riore rispetto a quella degli studenti di origine italiana; per le abilità di lettura, più precisamente per il riconoscimento di parole senza significato, le differenze tra i tre gruppi sono minime e non significative.

4.3.2. Paesi di provenienza e risultati delle prove di dettato e nei TRPS

La Fig. 2 riporta i punteggi medi degli scolari provenienti dalle principali nazionalità presenti in provincia di Trento (Romania, Albania, Macedonia, Marocco, Pakistan), più un gruppo misto che raccoglie tutti gli altri

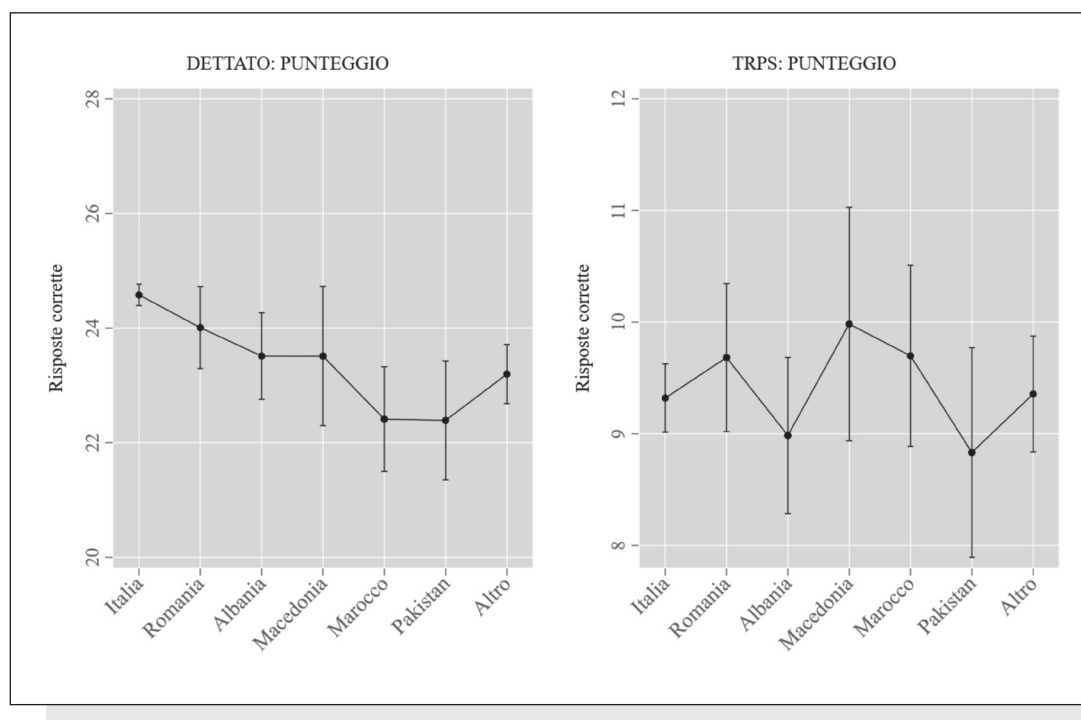


Fig. 2 - Risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio) di studenti provenienti da diversi Paesi¹⁴.

14. Modelli al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, coorte di studenti.

Paesi di provenienza. In generale, per tutti i principali Paesi di provenienza si osservano punteggi medi di dettato più bassi rispetto a quelli ottenuti dagli scolari di origine italiana. Si osserva, però, anche una certa eterogeneità nel punteggio ottenuto tra scolari di diverse nazionalità. Nello specifico, gli alunni di origine romena hanno un punteggio molto vicino a quello degli alunni di origine italiana e la differenza tra questi due gruppi non è significativa. Scolari macedoni e albanesi raggiungono in media un punto in meno rispetto ai coetanei di origine italiana, mentre scolari marocchini e pakistani ottengono un punteggio inferiore di oltre due punti rispetto a quello ottenuto dai coetanei italiani.

In linea con quanto riportato nella sezione precedente, i risultati nella prova di riconoscimento di parole senza significato sono diversi e non evidenziano differenze rilevanti tra punteggi degli scolari italiani e punteggi degli scolari di altre nazionalità. Per gli scolari di alcune nazionalità -romeni, macedoni e marocchini - si osservano anzi punteggi medi superiori rispetto a quelli ottenuti dai coetanei di nazionalità italiana.

Considerando che si tratta di un test di riconoscimento di non parole, in cui non entrano in gioco fattori di tipo lessicale, la diversità - sebbene minima - degli esiti in quest'ultima prova non può essere spiegata per la vicinanza linguistica tra la lingua d'origine e l'italiano. In tal caso, infatti, solo il gruppo di bilingui romeni presenterebbe punteggi alti. Entrano evidentemente in gioco ragioni legate alle dinamiche linguistiche interne ai diversi gruppi d'immigrazione, che dovranno essere analizzate in una futura ricerca. Anche la

correlazione tra i risultati del TRPS e l'indice cumulativo di bilinguismo può essere indicata solo parzialmente, perché il calcolo di tale indice distinto per gruppi di famiglie immigrate sulla base della provenienza è disponibile solo per le famiglie dei bambini di sette anni provenienti da Paesi arabofoni. Per questo gruppo l'indice cumulativo risulta pari a 4,35 anni, mentre l'indice tradizionale è di 6,28 anni (cfr. Bott, 2019-20). Con i dati disponibili possiamo comunque affermare che un indice cumulativo di questa misura (compreso tra 4 e 4,5) consente pienamente il raggiungimento di un punteggio pari o superiore a quello ottenuto da scolari monolingui nei compiti di ripetizione di non parole.

4.3.3. Conoscenza della lingua d'origine e risultati nelle prove di dettato e nei TRPS

L'associazione tra la conoscenza della lingua della famiglia da parte del bambino e l'abilità nelle due prove in italiano è illustrata nella Fig 3. Questi dati si riferiscono ai soli scolari di origine non italiana, per i quali sono state raccolte le informazioni sugli usi linguistici nel contesto familiare.

Per quanto riguarda la prova di dettato, una migliore competenza del/la bambino/a nella lingua della famiglia aumenta leggermente la *performance* nella scrittura. Più precisamente, per un aumento di una deviazione standard della conoscenza dell'italiano il punteggio di dettato aumenta di circa un quarto di punto. Analogamente, una maggiore conoscenza dell'italiano diminuisce leggermente il rischio di essere nella fascia che

richiede attenzione¹⁵.

Diverso è il risultato per la prova di riconoscimento di parole senza significato. Non si osserva alcuna correlazione tra la conoscenza dell'italiano del/la bambino/a e il punteggio ottenuto nella lettura o la probabilità di essere nella fascia a rischio.

4.3.4. Esposizione all'italiano in famiglia e risultati nelle prove di dettato e nei TRPS

In quest'ultima parte riportiamo l'associazione tra l'indice di esposizione all'italiano nel contesto familiare e le due abilità discusse sopra. Anche per quest'associazione i risultati si riferiscono ai soli scolari di origine non italiana

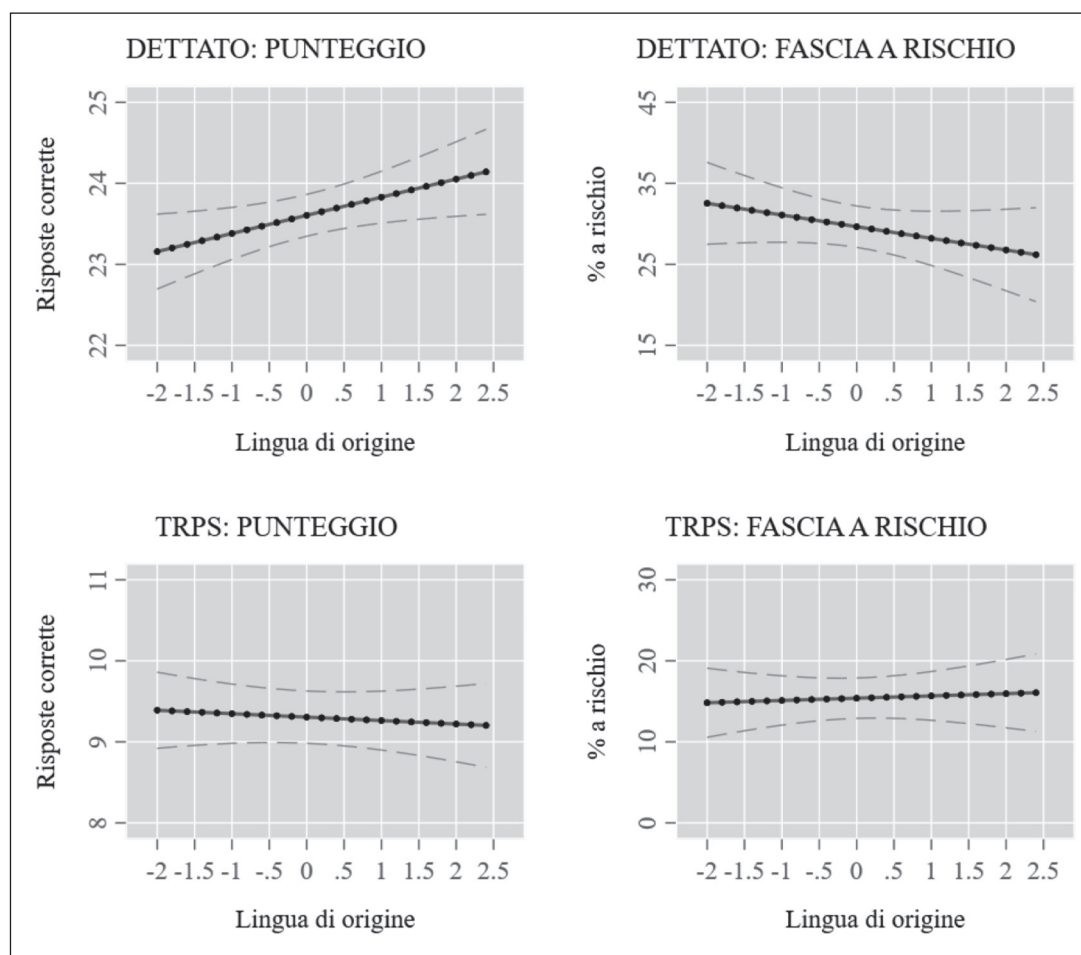


Fig. 3 - Associazione tra conoscenza della lingua di famiglia del/la bambino/a e risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio)¹⁶.

15. Quest'ultima relazione non è statisticamente significativa.

16. I modelli sono riportati al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, status migratorio, macro-area di origine, coorte di studenti.

per i quali abbiamo i dati sugli usi linguistici.

Per il dettato si osserva un aumento significativo del punteggio all'aumentare dell'esposizione all'italiano fino a circa il 60-70 per cento di utilizzo; oltre questa soglia il valore marginale di un maggiore utilizzo dell'italiano in famiglia non corrisponde a un punteggio più alto, né si osserva uno svantaggio. Più precisamente, per ogni punto percentuale in più di esposizione all'italiano, il punteggio nel dettato aumenta di 0,034 punti. La differenza tra un contesto dove il/la bambino/a è *esclusivamente esposto all'italiano* e un con-

testo familiare dove l'esposizione alla lingua d'origine è di circa il 60 per cento porta nella prova di dettato poco più di un punto di vantaggio. Si osserva una relazione non lineare anche per la relazione tra esposizione alla lingua d'origine e rischio di essere nella fascia che richiede attenzione¹⁷. Il rischio diminuisce leggermente fino a circa il 60 per cento di esposizione; oltre questa percentuale non si osserva un'ulteriore diminuzione del rischio.

Per la prova di riconoscimento di parole senza significato l'associazione è più debole. In linea con quanto osservato per la prova di

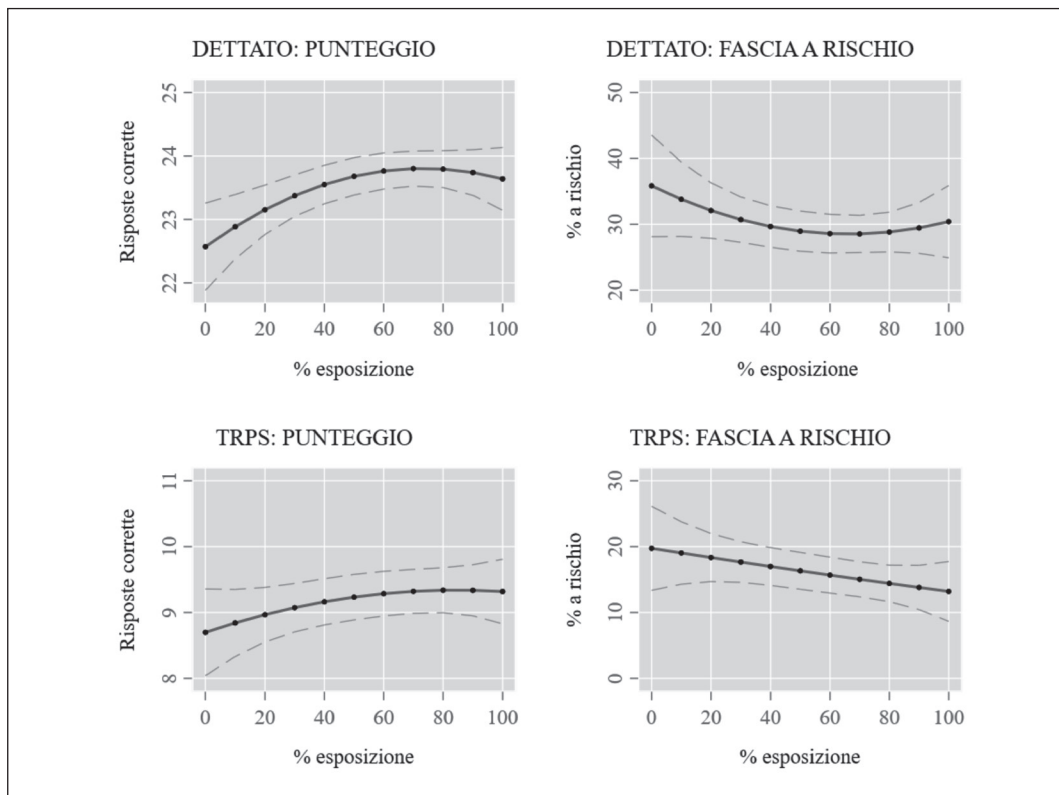


Fig. 4 - Associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio)¹⁸.

17. Questa relazione non è statisticamente significativa.

18. I modelli sono al netto di genere, indicatore socio-economico familiare, status migratorio, macro-area di origine, coorte di studenti.

dettato, si osserva un leggero miglioramento fino al 60 per cento di esposizione. Il miglioramento marginale nel punteggio rimane molto limitato. Tra un contesto familiare dove il bambino non è esposto all'italiano e un contesto dove è esposto al 60 per cento, il guadagno nella prova è di poco meno di un punto. Per quanto riguarda il rischio di essere nella fascia che richiede attenzione, si osserva una relazione lineare: all'aumentare dell'esposizione il rischio diminuisce.

Questi dati sembrano suggerire che, oltre una certa soglia, un uso familiare alto dell'italiano non riesca a migliorare l'accuratezza dell'apprendimento e quindi abbiano scarsa ricaduta sugli esiti scolastici.

5. Conclusioni

La crescente presenza di alunni con cittadinanza non italiana costituisce una sfida alla quale il sistema scolastico è chiamato a far fronte con un bagaglio di nuovi metodi, conoscenze ed esperienze. Uno degli aspetti più delicati è quello della valutazione del livello di acquisizione degli apprendimenti scolastici. Come riportato nel § 3, specialmente all'inizio del percorso scolastico i bambini bilingui possono infatti avere difficoltà sia nella lettura, soprattutto nell'accuratezza di decodifica di parole esistenti, sia nella scrittura. A causa della mancanza di test standardizzati per i bilingui, è dunque possibile che i bambini con cittadinanza non italiana siano penalizzati e ricadano nelle fasce a rischio. Ciò, oltre a determinare un sovraffollamento dei servizi sanitari (*Scortichini et al.*, 2014), può rendere particolarmente problematica l'identificazio-

ne di eventuali disturbi dell'apprendimento nei bilingui, dando origine a fenomeni di sovradiagnosi, quando viene riconosciuto un disturbo specifico a un bambino le cui difficoltà sono piuttosto ascrivibili ad altri fattori, come una competenza linguistica non pienamente sviluppata, e di sottodiagnosi, quando al contrario non si riconosce un disturbo in un bambino che invece ne soffre e le sue difficoltà vengono attribuite esclusivamente all'essere bilingue.

I risultati della ricerca che abbiamo presentato in quest'articolo forniscono alcuni importanti contributi e spunti di riflessione sia per quanto riguarda le abilità di letto-scrittura dei bambini coinvolti, sia rispetto all'influenza dell'esposizione e della conoscenza delle due lingue su queste variabili. I risultati emersi analizzando la prestazione dei 1455 bambini bilingui nei test GiADA relativi alla decodifica (TPRS) e alla scrittura (dettato di 28 parole) confermano il quadro di fragilità dei bambini con cittadinanza non italiana nella scrittura, ma non nella lettura di non parole. In linea con i risultati degli studi discussi sopra, i bambini bilingui mostrano una maggiore difficoltà nel dettato di parole rispetto ai coetanei monolingui: i bambini di prima generazione, in particolare, hanno il 18% di probabilità in più rispetto ai monolingui di collocarsi nella fascia a rischio, mentre tale percentuale scende al 7%, rimanendo comunque elevata, per gli alunni di seconda generazione, senza differenze significative fra i vari gruppi linguistici considerati. Per quanto riguarda la lettura, invece, non sono state riscontrate differenze tra monolingui e bilingui nella prova di riconoscimento di non parole considerata in questo

studio. Anche questo risultato è in linea con quanto riportato nella letteratura, e conferma che i bambini bilingui hanno una prestazione del tutto simile a quella dei monolingui quando viene richiesto loro di leggere stimoli non esistenti, ovvero quando si indaga esclusivamente il processo di decodifica, senza alcuna interferenza di aspetti di natura lessicale e conseguente penalizzazione per i bilingui a causa di una minore ricchezza lessicale.

Tali risultati suggeriscono quindi, così come riportato da altri studi, di fare maggiore affidamento sulla lettura di non parole per la valutazione delle abilità di decodifica dei bilingui, e di procedere con cautela nella valutazione delle abilità di scrittura, che possono essere particolarmente problematiche per i bambini con famiglia immigrata, indipendentemente dalla lingua di origine parlata e dal suo grado di somiglianza con l'italiano. Un'importante indicazione per insegnanti ed educatori è inoltre quella di proporre attività mirate soprattutto allo sviluppo della competenza lessicale e grammaticale del bambino (si veda Bigozzi & Biggeri, 2000, ad esempio, per uno studio sull'efficacia di un trattamento lessicale per lo sviluppo della competenza ortografica).

Per quanto riguarda la quantità di esposizione alle due lingue, i dati indicano che una migliore competenza linguistica nella lingua d'origine è significativamente correlata a una migliore prestazione nel dettato di parole e a un minor rischio di collocarsi nella fascia di attenzione. Ciò conferma il ruolo importante, discusso sopra, che la competenza nella prima lingua riveste anche per lo sviluppo della seconda: uno sviluppo armonico dell'italiano

è infatti possibile solo quando la competenza linguistica nella lingua di famiglia è solida, in tutte le sue componenti, comprese quelle di alfabetizzazione, garantendo quindi al bambino di godere dei vantaggi legati al bilinguismo (Cummins, 2000).

L'analisi correlazionale conferma anche l'importanza dell'esposizione alla seconda lingua per lo sviluppo della letto-scrittura: una maggiore esposizione all'italiano può infatti garantire un migliore sviluppo della competenza lessicale e grammaticale, che sono fondamentali per l'apprendimento della letto-scrittura. È tuttavia interessante notare che tale beneficio si registra solo fino al raggiungimento della soglia del 60-70% di esposizione: al superamento di questa soglia, infatti, si cessa di osservare vantaggi per la letto-scrittura. Ciò può essere dovuto anche alla scarsa qualità della lingua italiana utilizzata in famiglia che, essendo parlata da persone non native, tende ad essere poco ricca in termini sia di scelte lessicali che di costruzioni grammaticali, talvolta scorretta, e spesso limitata a un registro molto colloquiale. Questo dato fornisce pertanto un'importante indicazione per le famiglie: aumentare eccessivamente l'esposizione e l'utilizzo dell'italiano anche a casa, a scapito della lingua di famiglia, non solo non apporta nessun vantaggio per il percorso scolastico, ma al contrario può impedire al bambino di sviluppare la propria competenza linguistica in entrambe le lingue in modo armonico, godendo così appieno di tutti i benefici dell'essere bilingue.

Riassumendo, i risultati di questa ricerca evidenziano l'importanza di salvaguardare la lingua di famiglia, che deve essere mantenuta

e supportata in tutte le sue forme, senza dimenticare la componente dell'alfabetizzazione. Il mondo della scuola è quindi chiamato a un ruolo sempre più cruciale, non solo per mettere in atto strategie volte a migliorare la competenza in italiano dei bambini e in parti-

colare ad arricchire il loro lessico, ma anche per garantire la diffusione di informazioni corrette alle famiglie, in vista di una maggiore accoglienza e valorizzazione di tutte le lingue e del bilinguismo in tutte le sue componenti.

Bibliografia

- Affranti, A., Tobia, V., & Bonifacci, P.** (2020). L'acquisizione delle competenze ortografiche in bambini bilingui con italiano L2. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, (3/2020). <https://doi.org/10.1449/98295>
- Arici, M., Cordin, P., Masiero, G., Vender, M., & Virdia, S.** (2020). Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui, *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 307-329.
- August, D., & Shanahan, T.** (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Bagna, C., Barni, M., & Siebetchu, R.** (2004). *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia: Guerra.
- Beech, J. R., & Keys, A.** (1997). Reading, vocabulary and language preference in 7- to 8-year-old bilingual Asian children. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 405-414. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01254.x>
- Bellocchi, S., Bonifacci, P., & Burani, C.** (2016). Lexicality, frequency and stress assignment in bilingual children reading Italian as a second language, *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, pp. 89-105.
- Bellocchi, S., Tobia, V., & Bonifacci, P.** (2017). Predictors of reading and comprehension abilities in bilingual and monolingual children: A longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing*, 30(6), 1311-1334. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9725-5>
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E.** (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S.** (2010). Receptive Vocabulary Differences in Monolingual and Bilingual Children, *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp. 525-31.
- Bigozzi, L., & Biggeri, A.** (2000). Influenza dello sviluppo lessicale sulla correttezza ortografica: Effetti di un trattamento su alunni di terza e quarta elementare. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, (1/2000), 65-96. <https://doi.org/10.1449/585>
- Bonifacci, P., Lombardo, G., Pedrinazzi, J., Terracina, F., & Palladino, P.** (2020). Literacy Skills in Bilinguals and Monolinguals with Different SES. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1635057>
-

- Bonifacci, P., & Tobia, V.** (2016). Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences*, 47, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.013>
- Bombi, R., & Fusco, F.** (eds.) (2004). *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Udine: Forum.
- Bott, G.** (2019-20). *Le lingue di/le bambini/e arabofoni/e nel "Questionario sugli usi linguistici dei/le bambini/e plurilingui nella provincia di Trento"*, tesi magistrale, Università degli studi di Trento.
- Chini, M.** (ed.) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano: FrancoAngeli.
- Chini, M.** (2009). Scelte di lingua e atteggiamenti di immigrati a Pavia e Torino: l'incidenza della variabile del genere in famiglie di minori stranieri, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 381, pp. 107–133.
- Chini, M., & Andorno, C.** (2018). *Repertori e usi linguistici dell'immigrazione*, Milano: FrancoAngeli.
- D'Agostino, M.** (2004). *Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane*, in R. Bombi, F. Fusco (eds.), pp. 191–211.
- Cummins, J.** (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon [England] ; Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. V. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 2: Literacy* (pp. 71–83). New York: Springer.
- De Houwer, A.** (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes, in G. Extra e L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and migration*, pp. 75–95, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Garraffa, M., Sorace, A., & Vender, M.** (2020). *Il cervello bilingue*, Roma: Carocci.
- Kovelman, I., Baker, S. A., & Petitto, L. A.** (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 203–223. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003386>
- Kupisch, T., & Rothman, J.** (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564–582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Massariello, G.** (2004). *Le 'nuove minoranze' a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati*, in R. Bombi, F. Fusco (eds.), pp. 353–376.
- Meisel, J. M.** (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?, *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 495–514.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A.** (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Mioni, A.** (1998). Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali, in G. Bernini, P. Cuzzolin, P. Molinelli (eds.), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi e allievi a Paolo Ramat*, pp. 377–409, Roma: Bulzoni.
- MIUR** (2020). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2018/2019, Notiziario di Maggio.
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C.** (2006). *Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri*. (1), 22.

- Paradis, J.** (2005). Grammatical morphology in children learning English as a Second Language: Implications of similarities with Specific Language Impairment, *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 36, pp. 172-187.
- Pozzi, S.** (2014). Trasmissione della lingua integrazione e identità nelle famiglie immigrate, in M.V. Calvi, I. Bajini, M. Bonomi (eds.), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, pp. 37-50, LED-edizioni universitarie; https://www.ledonline.it/LCM/allegati/700-0-Lingue-Migranti_Pozzi.pdf
- Scortichini, F., Stella, G., Fulgeri, G. M., Zanzurino, G., & Scorza, M.** (2014). Il bambino bilingue con difficoltà di apprendimento della letto-scrittura: È sempre corretto parlare di DSA? In A. Cardinaletti, F. Santulli, E. Genovese, G. Guaraldi, & E. Ghidoni (Eds.), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi* (Edizioni Centro Studi Erickson, pp. 99-119). Trento.
- Sorace, A.** (2011). Cognitive advantages of bilingualism: is there a 'bilingual paradox'?, in P. Valore (ed.), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, pp. 335-358, Pisa: Edistudio.
- Unsworth, S.** (2011). *Utrecht bilingual language exposure calculator*, unpublished manuscript, available from author upon request.
- Unsworth, S.** (2016). *Quantity and quality of language input in bilingual language development*, in E. Nicoladis and S. Montanari (eds.), *Lifespan perspectives on bilingualism*, pp.136-196, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Unsworth, S., Hulk, A., & Marinis, T.** (2011). Internal and external factors in child second language acquisition, *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3.
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I.** (2012). The Role of age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch, *Applied Psycholinguistics*, 33, pp. 1-41.
- Valentini, A.** (2005). Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia, *Linguistica e Filologia*, 21, pp. 185-208.
- Vedovelli, M., & Villarini, A.** (2001). *Le lingue straniere immigrate in Italia*, in Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico. XI Rapporto sull'immigrazione*, pp. 222-229, Roma: Anterem.
- Vender, M., Garraffa, M., Sorace, A., & Guasti, M. T.** (2016). How Early L2 Children Perform on Italian Clinical Markers of SLI: A Study of Clitic Production and Nonword Repetition, *Clinical Linguistics / Phonetics*, 30, pp. 150-169.
- Schmidt-Catran, A. W., & Fairbrother, M.** (2016). The random effects in multilevel models: Getting them wrong and getting them right. *European Sociological Review*, 32(1), 23-38.

Appendice. La strategia analitica adottata

Data la natura gerarchica dei dati, si sono adottati modelli multilivello a tre livelli, specificati come segue: studenti nidificati (*nested*) all'interno del livello classe e classi nidificate all'interno del livello scuola. Questi modelli tengono conto correttamente della struttura dei dati riducendo il rischio di sottostimare gli errori standard delle covariate inserite nel modello (Schmidt-Catran and Fairbrother, 2015).

Come osservato sopra, in quest'articolo siamo principalmente interessati a stimare due associazioni: la prima è tra la conoscenza del/la bambino/a della lingua della famiglia e le sue abilità di scrittura e lettura; la seconda tra l'esposizione all'italiano nel contesto familiare del/la bambino/a e le sue abilità di scrittura e lettura. La prima associazione viene stimata attraverso una relazione lineare; la seconda associazione, invece, viene stimata attraverso la trasformazione quadratica dell'indice di esposizione all'italiano. Questo ci permette di verificare la non linearità dell'associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e le variabili risultato. Come controllo dell'effettiva non linearità dell'associazione riportiamo qui in appendice i risultati della regressione segmentale (*segmented linear regression*) che consente di stimare più relazioni lineari per diversi intervalli dell'indice di esposizione. Nello specifico vengono stimate quattro relazioni lineari a intervalli di 25 (0-25 %, 25-50 %, 50-75 %, 75-100 %). I risultati sono confermati anche utilizzando la regressione segmentale: si osserva una relazione positiva tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e dettato fino al 50 per cento di esposizione all'italiano. Tra il 50 e il 75 per cento di esposizione la relazione diminuisce leggermente, rimanendo però positiva. Infine, tra il 75 e il 100 per cento si osserva una relazione leggermente negativa. Per la prova di riconoscimento di parole senza significato, rispetto alla relazione quadratica, si osservano relazioni lineari differenti a seconda dell'intervallo. In media i risultati mostrano un'assenza di correlazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e i risultati nella prova TRPS (vedi Fig. A1).

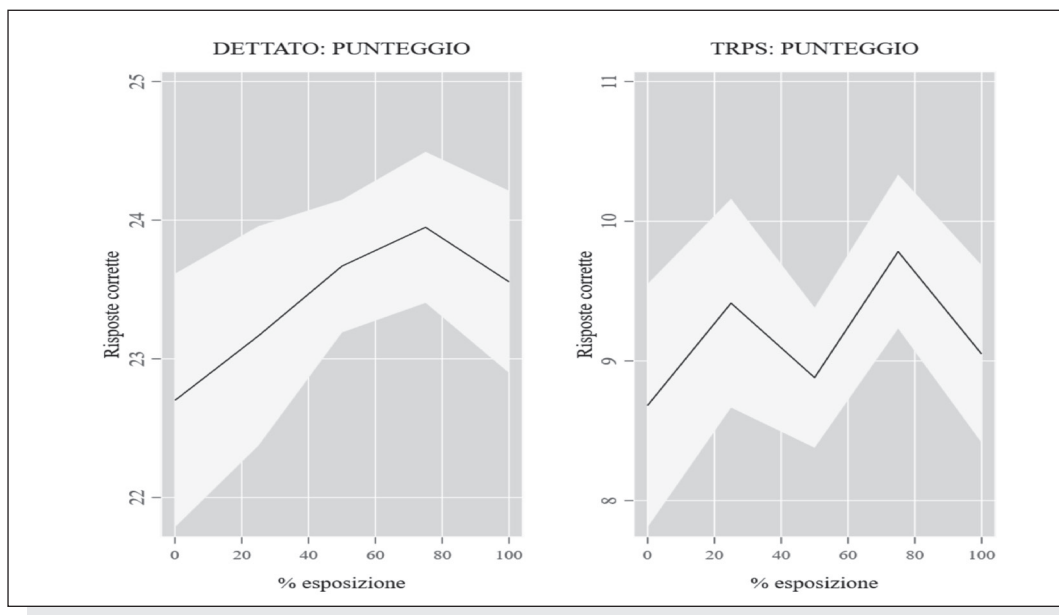


Fig. A1 - Associazione tra esposizione all'italiano nel contesto familiare e risultati nella prova di dettato e TRPS (punteggio medio e percentuale nella fascia a rischio). Risultati utilizzando il metodo della regressione segmentale.

A seconda del modello si includono i seguenti controlli: genere, macro-area geografica di origine, status migratorio, status socioeconomico familiare (ICEF) e una dummy per la coorte di studenti (prima e seconda primaria). La variabile macro-area geografica distingue tra otto macro-aree di provenienza: Asia centrale-meridionale-occidentale; Asia orientale-sudorientale; Europa; Paesi balcanici non europei; Africa del nord; Africa subsahariana; America latina; Altro. La variabile status migratorio distingue tra I generazione, quindi studenti nati all'estero, e II generazione, quindi studenti nati in Italia da genitori nati all'estero. L'indicatore ICEF è una misura della condizione economica familiare (il corrispettivo provinciale dell'indicatore ISEE utilizzato a livello nazionale). Queste sono informazioni recuperate dall'anagrafica degli studenti. Ogni modello riporta le variabili di controllo utilizzate. La Tab. A1 riporta le statistiche descrittive per le variabili descritte sopra.

Variabili	Media (DS)	N
Test GiADA		
Dettato (punteggio)	24,4 (3,8)	9912
Dettato (soglia) - Sopra - Sotto	79.6 20.4	7890 2022
TRPS (punteggio)	9,7 (3,8)	9658
TRPS (soglia) - Sopra - Sotto	84.3 15.7	8149 1509
Variabili indipendenti		
Conoscenza L1 (standardizzata) ¹	0 (1)	1249
Esposizione familiare all'L2 ²	58,8 (25,7)	1333
Genere - Femmina - Maschio	48,8 51,2	4833 5079
Status migratorio - Italiani - II generazione - I generazione	87,3 10,3 2,4	8732 969 211

Paese di origine ³		
- Italia	87,2	4312
- Romania	2,2	105
- Albania	2,0	96
- Macedonia	0,8	35
- Marocco	1,4	63
- Pakistan	1,3	50
- Altro	5,1	225
Macro-area geografica di origine		
- Italia	87,3	8732
- Asia centrale, occidentale, meridionale	2,0	178
- Asia orientale, sud-orientale	0,4	37
- Europa	2,8	271
- Balcani (non EU)	3,7	357
- Africa settentrionale	2,2	199
- Africa sub-Sahariana	1,3	108
- America latina	0,3	30
SES		
- Quartile 4 (basso)	18,4	1979
- Quartile 3	18,4	1967
- Quartile 2	18,4	1973
- Quartile 1 (alto)	18,4	1970
- Non riportato	26,3	2824
Coorte		
- Prima primaria	48.9	4893
- Seconda primaria	51.1	5019
1&2: i valori si riferiscono al solo campione dell'indagine sugli usi linguistici familiari. 3: l'informazione sul Paese di origine c'è solo per la coorte di prima primaria.		

Tab. A1 - *Statistiche descrittive.*

CoordinataMente: il gioco coordinativo e cognitivo in bambini di età scolare

Mindful coordination: coordinated and cognitive play in school age children

Valentina Biino¹

Sintesi

La ricerca scientifica riguardo ai benefici dell'attività fisica ha evidenziato il gioco motorio come strumento didattico per lo sviluppo motorio e cognitivo dei bambini. La pratica di un gioco di attività fisica, arricchito di compiti coordinativi complessi, può incidere sia sulla coordinazione motoria che sul funzionamento cognitivo. Lo scopo di questo studio è individuare i fattori determinanti che sfidano le Funzioni Esecutive ed evidenziare gli elementi utili a progettare giochi cognitivamente sfidanti, per andare oltre alle pratiche motorie basate esclusivamente sulla quantità dell'esercizio fisico o sul puro divertimento ed enfatizzare la valenza del gioco come arricchimento motorio, cognitivo e relazionale.

Parole chiave: Bambini; Gioco motorio; Compiti coordinativi; Funzioni Esecutive; Progettazione.

Abstract

Scientific research regarding the benefits of physical activity has highlighted the importance of physical play as an educational tool for the motor and cognitive development of children. Play involving physical activity and complex coordination tasks can affect both motor coordination and cognitive functioning. The purpose of this study was to identify determining factors that challenge executive functions and highlight elements useful for designing cognitively challenging games, to go beyond motor activities based exclusively on the quantity of physical exercise or on pure fun and emphasize the value of play as a form of motor, cognitive and relational enrichment.

Keywords: Children; Physical play; Coordinative tasks; Executive Functions; Planning.

1. Dipartimento di Neuroscienze Biomedicina e Movimento, Università degli Studi di Verona, valentina.biino@univr.it

1. Introduzione

L'impegno nell'attività fisica durante l'infanzia rappresenta il fondamento per un futuro fisicamente attivo, (Telama *et al.*, 2005). Un incremento dell'attività fisica a partire dalla prima infanzia riduce il rischio di sviluppare sovrappeso e obesità ed è associato a un miglioramento dello sviluppo motorio, della salute psicosociale e degli indicatori della salute cardio-metabolica (Gentier *et al.*, 2013). Ma non solo. La letteratura scientifica è concorde nel ritenere che l'esercizio fisico, oltre ad avvantaggiare le condizioni di salute, influenza positivamente le capacità degli individui in vari ambiti (Hillman *et al.*, 2017; Jirout *et al.*, 2019; Santos *et al.*, 2018). Le evidenze sul cambiamento strutturale e biologico del cervello del bambino connesse all'attività fisica (de Greef *et al.*, 2018; Pate *et al.*, 2019; Pesce *et al.*, 2013; Vazou *et al.*, 2019; Zeng *et al.*, 2017) arricchiscono il potenziale dell'importanza della pratica motoria e spostano l'attenzione sulla qualità della stessa e su come pianificare e programmare un'attività fisica che miri a coinvolgere il bambino in forma olistica. Recenti studi (Biino *et al.*, 2021) mostrano che l'attività fisica può avere effetti congiunti sulla coordinazione motoria e sul funzionamento esecutivo in maniera sinergica e interconnessa: al miglioramento dell'uno corrisponde l'avanzare dell'altro.

Nel secolo scorso lo psicologo naturalista svizzero Jean Piaget aveva proposto l'identificazione, durante lo sviluppo ontogenetico, di una serie di stadi caratterizzati sia dalle azioni che il soggetto compie sull'ambiente, sia dall'agire indotto dalla realtà. Durante un

primo stadio, quello senso-motorio, il bambino giunge alla coordinazione tra visione e prensione (Piaget & Inhelder, 1968). Il focus dello sviluppo è sull'azione e in particolare sul ruolo chiave attribuito alle mani dei bambini piccoli, che postula una stretta connessione tra i sistemi motori e quelli cognitivi. Questo approccio ha avuto rinnovata attenzione in uno studio recente nel quale Pesce e collaboratori (Pesce *et al.*, 2016) hanno evidenziato come le regioni corticali del cervello siano considerate responsabili delle operazioni cognitive e possano essere reclutate quando si eseguono nuove o complesse abilità motorie (Serrien *et al.*, 2007). Il cervelletto, considerato il responsabile dei processi senso motori e di regolazione del movimento, risulta anch'esso coinvolto nei processi cognitivi (Buckner, 2013; Koziol *et al.*, 2012). L'obiettivo primario dell'indagine piagetiana era l'identificazione delle leggi che regolano lo sviluppo cognitivo umano. Egli era convinto che la logica trova il suo fondamento nell'azione e nell'organizzazione delle azioni, dato che ogni azione comporta una logica (Piaget, 1953). Per lo stesso motivo, Pesce e colleghi (Pesce *et al.*, 2016) alla luce delle recenti evidenze scientifiche, hanno fatto succedere la locuzione "lo cammino, dunque sono" alla posizione cartesiana "lo penso, dunque sono", in quanto il cognitivo non sta al di sopra del movimento, ma è incorporato ad esso.

Questa dinamica di sviluppo azione-cognizione, risente anche di un terzo elemento con il quale è in stretta connessione e spiega la questione cruciale dell'adattamento dell'organismo all'ambiente. Il sistema di sviluppo elaborato da Piaget si realizzava

attraverso un duplice processo: da un lato l'assimilazione, mediante la quale l'individuo fa propri gli elementi dell'ambiente esterno, incamerandoli, dall'altro l'accomodamento per il quale le strutture dell'organismo vengono modificate da nuovi elementi forniti dall'assimilazione. Il continuo equilibrarsi di assimilazione e accomodamento dà luogo al divenire biologico, alla maturazione, alla trasformazione delle strutture cognitive. Allo stesso modo, il modello ecologico proposto da Pesce e colleghi (Pesce *et al.*, 2016) enfatizza il ruolo giocato dall'ambiente, dai collegamenti inestricabili tra individui, compiti e vincoli ambientali, sostenendo l'utilità della programmazione di setting educativi formali, centrati su esperienze di attività fisica che mirino al miglioramento della coordinazione motoria da un lato, e all'implemento delle Funzioni Esecutive dall'altro, incidendo in maniera cruciale non solo sulla maturazione biologica, ma anche sullo sviluppo del bambino. Se l'ambiente sarà favorevole al bambino e gli si mostrerà ricco di esperienze significative, ne avranno beneficio tanto il suo sviluppo quanto le esperienze che a sua volta lui ricercherà. Secondo il modello ecologico, le sinergie tra l'individuo (mente e corpo) e l'ambiente (mente-corpo-ambiente) sono fonti di opportunità di azioni e di progresso per il bambino, già dalla prima infanzia.

2. Le potenziali “vie” attraverso cui l'attività fisica influisce sulle Funzioni Cognitive durante lo sviluppo

Focalizzandosi sul ruolo giocato dall'ambiente si possono pianificare ricchi set di apprendimento, mirando allo sviluppo di tutti i domini contemporaneamente e adottando una prospettiva olistica di crescita del bambino. Dal 2010 ad oggi, si snoda un lungo periodo di ricerca durante il quale si indaga quale tipo di attività fisica rivolgere ai bambini per avere il massimo beneficio cognitivo e motorio durante il loro sviluppo.

Dose e tipo di richiesta motoria e cognitiva diventano un punto chiave della letteratura scientifica contemporanea. Per dose ci si riferisce alla nozione di punto di sfida ottimale che è stata coniata nella ricerca sull'apprendimento motorio (Guadagnoli & Lee, 2004) e applicata al campo di ricerca di esercizio e cognizione (Pesce *et al.*, 2013) per sintonizzare con precisione l'impegno cognitivo attraverso il movimento, in base all'età e al livello di abilità individuale (Pesce *et al.*, 2016). Riguardo al tipo di richieste qualitative di compiti di attività fisica, Pesce propone il *gross motor cognitive training* per capire come generare compiti cognitivi nell'attività fisica e come progettare giochi motori che aumentino specificamente le Funzioni Esecutive individuali (Pesce, 2012).

Per risolvere i numerosi nodi riferiti alla dose e al tipo di esercizio fisico, per far passare l'attività fisica da semplice movimento a “movimento con pensiero” Best individua tre

potenziali “strumenti” attraverso i quali l’attività fisica influisce sulle funzioni cognitive: le richieste metaboliche dell’esercizio aerobico, la complessità coordinativa del compito e la complessità cognitiva del compito (Best, 2010).

2.1. Richieste metaboliche dell’esercizio aerobico

Il processo di maturazione del cervello può essere influenzato marcatamente, positivamente o negativamente, dalla presenza o dall’assenza di particolari eventi. L’esercizio aerobico si è dimostrata un’esperienza che può influenzare positivamente le Funzioni Esecutive e supportare il circuito neuronale (Best, 2012), oltre naturalmente migliorare la salute cardio respiratoria. A questo punto è necessario includere una spiegazione dei termini, delle definizioni e dei concetti che sono essenziali per comprendere la distinzione tra le varie forme di attività fisica, per introdurre il problema centrale che verrà affrontato in questo articolo, ovvero quale tipo di attività fisica è più efficace per ottenere benefici e vantaggi nello sviluppo olistico del bambino e come progettare questa attività fisica. Donnelly e colleghi propongono una chiara distinzione tra attività fisica (Physical Activity, PA) ed esercizio fisico (Donnelly *et al.*, 2016). Per PA si intende ogni movimento del corpo prodotto da muscolatura volontaria che richiede una spesa energetica, mentre l’esercizio è una sottocategoria della PA pianificata, strutturata e ripetitiva, finalizzata a migliorare o mantenere la fitness fisica o volta a raggiungere un immediato obiettivo. La Fitness

fisica è uno stato fisiologico di benessere che riduce il rischio di malattie ipocinetiche e che consente di assolvere sia ai compiti della vita quotidiana, senza eccessivo sforzo, sia a permettere una base efficace per la partecipazione allo sport. La fitness fisica corrisponde alla buona salute e comprende le componenti di resistenza cardio respiratoria, la resistenza, la forza muscolare, la flessibilità e la composizione corporea (massa magra e grassa). Donnelly e colleghi danno conferma della concettualizzazione teorica esistente, riferita alla definizione di salute che corrisponde allo stato di benessere fisico, mentale e sociale, fornendo anche le definizioni di cognizione e Funzioni Esecutive, nonché di risultati accademici. La cognizione è spiegata come una serie di processi mentali che contribuiscono alla percezione, alla memoria, all’intelletto e all’azione, mentre le Funzioni Esecutive (Executive Function, EF) riguardano una serie di operazioni cognitive che stanno alla base della selezione, della programmazione, della coordinazione e del monitoraggio di processi complessi e orientati all’obiettivo, coinvolti nella percezione, nella memoria e nell’azione (Donnelly *et al.*, 2016). Esiste un collegamento evidente tra i livelli di fitness presenti nei bambini e i cambiamenti nelle strutture del cervello (Jirout *et al.*, 2019). Una prima revisione della letteratura proposta da Chaddock e colleghi, mostrava un’associazione tra fitness aerobica e aumento della cognizione e dell’apprendimento e un ridotto controllo inibitorio in bambini con più bassi livelli di fitness, evidenziando come, a un incremento dell’attività aerobica, corrispondesse un aumento del volume di specifiche re-

gioni del cervello deputate al funzionamento esecutivo (Chaddock *et al.*, 2011.b). Questo risultato è stato supportato anche dallo studio interventistico di Hillman e colleghi che associa la forma fisica a migliori prestazioni cognitive su compiti che richiedono capacità di controllo mentale (Hillman *et al.*, 2014). La causa di ciò risiede probabilmente nel miglior flusso di sangue nel cervello (Chaddock *et al.*, 2016): la richiesta metabolica dell'esercizio, infatti, può influenzare l'incremento del flusso sanguigno anche al cervello. Chaddock e colleghi volevano indagare se il flusso sanguigno cerebrale nell'ippocampo fosse correlato alla capacità aerobica in bambini di età tra 7 e 9 anni. I risultati del loro studio dimostrarono che questa correlazione esiste, indipendentemente dall'età, dal sesso e dal volume dell'ippocampo: i bambini con più elevati livelli di capacità aerobica avevano migliore microcircolazione e vascolarizzazione cerebrale.

Ancora più recenti revisioni della letteratura in merito (Marques *et al.*, 2018; Watson *et al.*, 2017) mostrano evidenze riguardo al collegamento tra l'aumento della fitness e il miglioramento della cognizione, con ricadute positive nell'apprendimento dei bambini. Le indagini sulla relazione tra fitness aerobica e cambiamenti del cervello indica come essa possa influenzare positivamente il volume della sostanza bianca che a sua volta incide sulla capacità di apprendimento (Esteban-Cornejo *et al.*, 2019). Esteban-Cornejo e colleghi mostrano che l'idoneità cardio respiratoria può essere correlata positivamente al volume della sostanza bianca in bambini di 7-11 anni, sovrappeso e obesi, e a sua vol-

ta al rendimento scolastico e alla cognizione (progetto ActiveBrain FITKids2), concludendo che l'attività aerobica migliora la salute del cervello (Esteban-Cornejo *et al.*, 2019). Questi risultati rafforzano l'importanza della fitness aerobica durante il periodo critico dello sviluppo del bambino. Tre sono ritenute le componenti principali della forma fisica: forma muscolare, capacità motoria e forma cardio respiratoria (Esteban-Cornejo *et al.*, 2019).

A questo punto rimane da trattare un argomento che, per i risultati nella ricerca fin qui esposti, è di cruciale importanza. Quando si considerano i risultati, difficilmente si è spinti a esaminare il versante puramente empirico dello studio: cos'hanno fatto quei bambini nei protocolli di intervento per ottenere tali risultati? Qual è l'attività aerobica più efficace e più adatta alle età indagate? Il modello di PA più appropriato ai bambini è di natura breve e dovrebbe essere incoraggiato a essere svolto sotto forma di gioco; l'affermazione "i bambini non sono piccoli adulti" significa che essi non possono godere di routine di esercizi che piacciono agli adulti, perché le motivazioni legate all'esercizio fisico sono diverse a seconda dell'età e devono essere rispondenti alle loro caratteristiche, in quanto possono influenzare le scelte dei bambini a essere fisicamente attivi (Tompsonowski *et al.*, 2015, p. 12).

Guardando con attenzione i protocolli di intervento degli studi che hanno indagato la relazione tra PA aerobica ad alta richiesta metabolica e vantaggi sullo sviluppo cognitivo, si scoprono sostanziali differenze riguardo alla relazione congiunta tra le tre princi-

pali componenti della forma fisica: la fitness muscolare, la capacità motoria e la forma cardio respiratoria. Il gruppo di intervento del FITkids (Hillman & Castelli, 2014), ad esempio, era caratterizzato da una varietà di attività fisiche adeguate alle età dei bambini. Quei bambini di età scolare, fino ai 18 anni, dal 2009 al 2013 hanno svolto 70' di intervento di PA quotidiana, in modo intermittente e con un'intensità da moderata a vigorosa (Moderate-to-Vigorous Physical activity, MVPA). Le attività erano suddivise in un circuito a stazioni di 30'-40', seguito da giochi a bassa organizzazione per 45'-50' incentrati sulla pratica di abilità, impegnativi dal punto di vista aerobico e ideati per favorire la possibilità di affinare le capacità motorie. Il progetto Active Start (García-Prieto *et al.*, 2017) consisteva invece in un programma di giochi fisici cooperativi, giochi sportivi e danza, svolti ad un'intensità da moderata a vigorosa; i bambini high fit sembravano avere una maggiore attenzione rispetto ai bambini low fit. Moreau e colleghi hanno mostrato, d'altro canto, che l'intensità dell'esercizio è il più importante parametro per migliorare la fitness fisica (Moreau *et al.*, 2017). In particolare, l'esercizio intenso e di breve durata migliora la cognizione e ha influenze sul controllo cognitivo e sulla memoria di lavoro in bambini tra i 7 e i 13 anni di età. Il protocollo di intervento di questo studio era costituito da un allenamento ad alta intensità, HIIT. Esso includeva: 2' di riscaldamento; brevi scatti 5x20s intervallati da pause incrementali (30s, 40s, 50s, 60s) e una breve pausa di 20s dopo l'ultimo training. Si concludeva con uno stretching di 2'. L'allenamento era erogato tramite video, non richiedeva espe-

rienza o conoscenza precedenti, in quanto includeva movimenti di fitness di base. I gesti motori erano stati progettati in modo che i bambini potessero avere lo sguardo fisso sullo schermo. Le istruzioni erano fornite verbalmente (su registrazione) o visivamente tramite didascalie sullo schermo. Una sessione aveva la durata di 10' e avveniva ogni mattina nei giorni feriali. Mentre il gruppo di intervento svolgeva il training sopra descritto, il gruppo di controllo eseguiva un mix di giochi da tavolo, giochi per computer e quiz, coerenti con le raccomandazioni relative ai gruppi di controllo attivo (Boot *et al.*, 2013). I risultati di questo studio hanno mostrato una diminuzione della frequenza cardiaca a riposo e guadagni cognitivi nel gruppo di lavoro ad alta intensità, rispetto al gruppo di controllo. Non per ultimo, lo studio di Gallotta e colleghi aveva lo scopo di indagare l'efficacia di un programma di PA in bambini della scuola primaria utile a migliorare la capacità di attenzione nei soggetti normopeso, sovrappeso o obesi (Gallotta *et al.*, 2015). Il disegno sperimentale prevedeva un gruppo esposto a PA tradizionale, uno a PA coordinativa e un gruppo di controllo non praticante alcuna PA. In 5 mesi di intervento, entrambi i gruppi svolgevano 2 sessioni di 1 ora a settimana, alla stessa intensità. La sessione iniziava con 15' di riscaldamento, 30' di MVPA, 15' di stretching finale. L'intervento tradizionale aveva lo scopo di promuovere la salute, la fitness fisica, il senso motorio sociale e comunicativo secondo le direttive indicate dal decreto del Presidente della Repubblica Italiana n. 254 del 16 novembre 2012. Il gruppo sperimentale coordinativo era focalizzato su specifiche abilità di coordinazione

trovate nei giochi sportivi, attività ritmiche ginnastica e/o attività di fitness. Inoltre l'intensità dell'intervento coordinativo aumentava gradualmente in termini di complessità e grado di difficoltà dei compiti. Cambiava il tempo di movimento, la precisione, l'ampiezza, la dimensione dell'obiettivo. L'intervento si era basato sulla variazione sistematica della pratica, rendendo progressivamente più difficili le richieste del compito. I due interventi di PA hanno migliorato le prestazioni cognitive dei bambini, ma l'intervento sulla coordinazione ha portato a un miglioramento più significativo anche nell'attenzione dei bambini.

Questi risultati differiscono da quelli osservati nelle popolazioni adulte, dove non si notano grandi differenze tra fitness aerobico e cognizione (Hillman *et al.*, 2014).

2.2. Complessità coordinativa del compito

Molte forme di esercizio fisico sono attività che non impegnano cognitivamente (Budde *et al.*, 2008; Pesce *et al.*, 2009; Tomporowski *et al.*, 2008) e perciò non tutte le forme di esercizio hanno uguali benefici sulla cognizione (Diamond, 2015; Diamond & Lee, 2011; Pesce & Ben-Soussan, 2016). Negli anni recenti è aumentato l'interesse per gli effetti della qualità e non soltanto della quantità di PA sulle Funzioni Esecutive (Diamond, 2015; Diamond & Lee, 2011; Diamond & Ling, 2015; Pesce, 2009; Pesce, 2012; Pesce & Ben-Soussan, 2016; Tomporowski, *et al.*, 2015).

Il grado con cui l'esercizio richiede movimenti complessi, controllati e adattivi può de-

terminare il suo impatto sulle EF (Best, 2010, p. 336). La supposizione è che le richieste cognitive degli esercizi attivano regioni del cervello similmente usate per controllare i processi cognitivi di ordine superiore (Best, 2010; Diamond & Lee, 2011). L'attivazione di queste specifiche regioni, attraverso la partecipazione a esercizi a richieste cognitive, induce benefici cognitivi nei settori circoscritti del funzionamento cognitivo (Pesce, 2012; Pesce, 2016). Interventi a confronto cognitivo con PA stimolante verso PA cognitivamente non impegnativa, hanno trovato un miglioramento significativamente più pronunciato in risposta ad attività con coinvolgimento cognitivo (Biino *et al.*, 2021; Koutsandreu *et al.*, 2016).

Le linee guida sulla tipologia dell'attività motoria (SHAPE America) indicano che durante l'età prescolare e scolare i bambini dovrebbero essere incoraggiati a sviluppare competenze nelle abilità motorie fondamentali che potranno servire a costruire basi per una futura destrezza motoria e a garantire un'adeguata partecipazione all'attività fisica spontanea e organizzata (Stodden, 2008). Gli esercizi di coordinazione dovrebbero essere nuovi e diversificati, non ripetitivi e automatizzati e portare a risultati di successo. I bambini che svolgono compiti ripetitivi senza esperienza di sfida perché non sono incrementati da compiti complessi, non guadagneranno nelle Funzioni Esecutive (Pesce *et al.*, 2016). L'apprendimento motorio che tende all'automaticità non richiede lunghi sforzi cognitivi; il gesto o il movimento, quando è appreso, viene eseguito "senza pensare", automaticamente, appunto. Per evitare di ri-

VARIAZIONE DELL'ESERCITAZIONE MOTORIA		VARIAZIONE DELL'AMBIENTE
Modificare	Usare	Modificare
Posizione iniziale	Esercizi controlaterali	Posizione iniziale
Posizione finale	Esercizi a specchio	Posizione finale
Direzione	Accenti ritmici	Direzione
Velocità	Adattamenti della struttura ritmica al movimento	Velocità
Forza		Forza
Ampiezza		Ampiezza

Tab. 1 - Metodo della variazione (Hirtz et al., 1985).

durre lo sforzo cognitivo, la strada è quella di introdurre alterazioni durante i compiti di apprendimento che tengano continuamente il bambino altamente impegnato a livello mentale (Pesce et al., 2019).

Il metodo della variazione proposto da Hirtz e colleghi richiede al bambino di variare i compiti dell'esercitazione motoria o dell'ambiente (vedi Tab.1).

In accordo con loro, Tomporowski, McCullick e Pesce hanno proposto l'introduzione di cambiamenti inaspettati nell'ambiente, nella fase finale del processo dell'apprendimento motorio, in modo da generare una sfida cognitiva rinnovata. La variabilità dell'esercizio applicato in una situazione mutevole, proposta per mantenere i bambini sulla "curva dell'apprendimento" (Tomporowski et al., 2015, p. 83), o per stimolare lo sviluppo della disponibilità variabile, si presume che

fornisca una stimolazione continua dei percorsi della funzione esecutiva e coordinativa. Infatti, le richieste di complessità coordinativa e cognitiva riguardano il software neurale. La novità e la diversità dei modelli di coordinazione motoria, così come lo sforzo cognitivo e il successo riscosso dall'esperienza di apprendimento, sembrano essenziali per influenzare la plasticità del cervello e lo sviluppo cognitivo (Pesce et al., 2019). La variabilità della pratica consiste fondamentalmente nel variare le sequenze dei movimenti, rendere mutevoli le condizioni ambientali o le richieste del compito motorio, cosicché il bambino sia costretto a inibire comportamenti routinari, ricorrere alla sua memoria di lavoro e usare la sua flessibilità cognitiva per passare da un programma all'altro o adattarsi alle emergenti esigenze di un ambiente che cambia. In questo modo egli attiva tutto il nucleo centrale

delle Funzioni Esecutive: inibizione alla risposta, memoria di lavoro, flessibilità (Diamond, 2013).

Le Funzioni Esecutive sono altamente predittive di risultati di successo (Diamond, 2013). Oltre a queste ci sono Funzioni Esecutive di ordine superiore alle quali tendere nell'ideazione delle proposte di attività fisica per i bambini come la pianificazione, la risoluzione dei problemi, il ragionamento (vedi Fig.1). Esse si innestano nelle Funzioni Esecutive e si intrecciano alle abilità di vita (life skills) (Tomprowski *et al.*, 2015; Pesce, 2012). Problem solving e Self Regulation appartengono anche alle like skills che l'Organizzazione Mondiale della Sanità riconosce come pietre angolari di competenze personali e sociali, contro i comportamenti a rischio in gioventù. Recenti studi (Pesce *et al.*, 2020) mostrano come l'attività motoria progettata sull'autocontrollo nei bambini può avere un impatto positivo sia sull'irascibilità (dominio socio affettivo) che sui cambiamenti nelle Funzioni Esecutive (dominio cognitivo), suggerendo che un'attività motoria ben finalizzata può avere benefici sull'autocontrollo e un possibile collegamento sul miglioramento della cognizione. Pesce e colleghi fondano il protocollo di intervento sul gioco, spostando definitivamente il filone di ricerca sulla qualità della PA come forma di arricchimento che incide sulla struttura cerebrale durante tutto lo sviluppo. Il gioco infatti è un "ambiente" in costante variazione di situazione: è la quinta essenza della variabilità della pratica, uno strumento cognitivamente sfidante e potenzialmente educativo.

2.3. Complessità cognitiva del compito

La ricerca sull'apprendimento motorio (Pesce *et al.*, 2013; Tomporowski *et al.*, 2015) ha proposto un training cognitivo basato sui giochi di PA che agiscano sul nucleo centrale delle Funzioni Esecutive e utilizzino i principi di variabilità della pratica. Dal punto di vista metodologico, all'inizio dell'apprendimento motorio, il gioco andrebbe proposto nella sua forma più semplice. Il gioco motorio dà vita a occasioni di sfida cognitiva, ma anche di sviluppo motorio in quanto agisce sulle capacità motorie fondamentali, ovvero: l'equilibrio, la locomozione e il controllo dell'oggetto (Gahhau & Donnelly, 2007). Esso crea contesti in cui occorre afferrare, colpire e mirare, calciare, arrampicare, risalire. L'apprendimento motorio è ipotizzato che avvenga in tre fasi: lo stadio cognitivo, lo stadio associativo e lo stadio autonomo (Mainel & Snhnabel, 1998; Proctor *et al.*, 1990 in Tomporowski *et al.*, 2015, p. 33). Durante la prima fase dell'apprendimento il bambino ha la necessità prioritaria di comprendere il compito e di sentirsi competente nell'eseguirlo; deve avere ben chiaro lo scopo del gioco, come eseguirlo e sentire di avere in se stesso il potenziale per riuscire a eseguirlo. In questo modo potrà divertirsi, sentendosi soddisfatto e piacevolmente occupato, per poter vivere un'esperienza di successo. Durante la fase cognitiva dell'apprendimento, non è opportuno variare la pratica del gioco perché si genererebbe confusione nel bambino che ha bisogno invece di ripetere e padroneggiare

quella sfida, motoria, cognitiva o metacognitiva che sia. Alla fase cognitiva dell'apprendimento, ovvero quando il bambino è ancora principiante, corrisponde la fase di facilitazione del gioco, una forma dello stesso semplificata a tal punto che ciascun giocatore riesca con successo. Ciò non significa che il gioco debba risultare banale perché facile; sarà comunque un gioco sfidante e adatto all'età, ma rivolto nella sua forma più essenziale.

Quando il bambino ha giocato e ha appreso a conoscere gli obiettivi del gioco e le strategie per raggiungerli, sarà passato a una fase dell'apprendimento più avanzata, ovvero alla fase associativa. Il nome associativo deriva proprio dal fatto che il bambino comincerà ad associare "cosa va con cosa" (Tompowski *et al.*, 2015, p 34); a collegare le richieste del gioco a comportamenti appropriati e a essere in grado di mostrare una fine coordinazione nelle abilità motorie da mettere in atto. Comincerà a passare da giocatore principiante a giocatore evoluto rispetto a quel gioco. Le reti neuronali del cervello in questa fase tendono progressivamente a potenziarsi e il controllo motorio diventa sempre più raffinato. Questo è il momento d'oro per variare la pratica. Aumentare il numero di palloni o gli obiettivi di gol rappresenta un esempio di strategia didattica per stabilizzare il gioco e un modo per indurre i bambini a *ripetere senza ripetizione*, a percorrere «il viaggio di andata e ritorno, tra stabilità e destabilizzazione» (Pesce *et al.*, 2019). E qui ritorna in campo l'importanza dell'intercalare tra la ripetizione e il cambiamento nella pratica dell'attività fisica, al fine di poter soddisfare le caratteristiche dello sviluppo motorio umano che si esplici-

tano in termini di Variabilità e Variazione. Per Variazione si intende il repertorio di azioni e di risposte motorie che il bambino possiede in relazione a un contesto specifico: possiamo variare le modalità di stimolo e risposta in un compito di reazione chiedendo di iniziare il movimento al comando vocale *Via!*, alla vista di un oggetto lanciato in volo o a seguito di un tocco alla spalla o sul palmo della mano e via dicendo: viene variata la modalità di stimolo, ma la risposta che il bambino deve fornire è sempre la stessa: partire di corsa, ad esempio. La Variabilità consente al bambino di estrapolare la risposta giusta da quel suo repertorio motorio che meglio si adatta alla situazione che cambia o che per lui risulta nuova: *occorre portare gli oggetti nel proprio campo di gioco, sfruttando l'uso di altri oggetti*.

Con la pratica, i movimenti dei bambini diventano sempre più efficienti e richiedono sempre meno pensiero; alcuni potranno perfino avvenire senza consapevolezza cosciente, con una certa automaticità. È la fase dell'automatismo in cui l'attività della corteccia cerebrale diminuisce ed è rimpiazzata dalle strutture più profonde del cervello che guidano automaticamente i movimenti. Questo è il momento giusto per complicare il gioco. La complicazione del gioco non avviene in maniera "orizzontale" come la stabilizzazione. Essa prevede un complesso aggiornamento del gioco e/o un cambiamento nel ruolo o nella regola: una rottura dell'equilibrio che si crea quando un gioco è conosciuto, giocato e rigiocato, che annoierebbe il bambino (Biino, 2021, p. 13).

Se gli adulti si allenano per ore e anni per

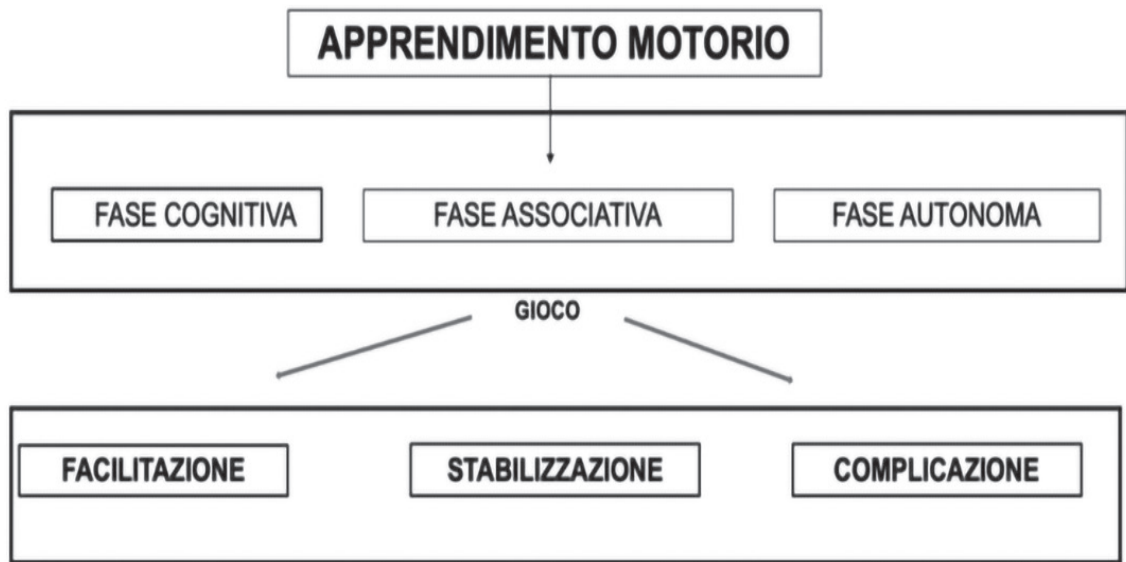


Fig. 1 - Fasi dell'apprendimento motorio e struttura del gioco motorio.

cercare di mantenere alcuni automatismi acquisiti, per i bambini questo tipo di training provoca solo stanchezza e noia. A un bambino un mondo ripetitivo e immutabile risulta noioso e monotono. Uno dei motivi per il quale al bambino piace giocare è perché l'azione ludica può provvedere a modi di alterare il mondo cosicché diventi imprevedibile e incerto. Attingendo all'indagine piagetiana sull'identificazione delle leggi che regolano lo sviluppo cognitivo dei bambini, il gioco origina da una situazione di disequilibrio: il bambino è teso a ripristinare un equilibrio e motivato intrinsecamente. L'azione di raggiungimento di quell'equilibrio ricercato produce in lui potenti sentimenti psicologici positivi, ma quando vengono raggiunti armonia e ordine l'ambiente torna a essere per lui scontato e prevedibile, conducendolo presto a sentimenti di noia e monotonia che a loro

volta spingono il bambino a rinnovare il ciclo di riproduzione del gioco (Tompsonski *et al.*, 2015, p. 46): rompere quell'equilibrio (talvolta quel giocattolo) e ricominciare il ciclo.

Attraverso i giochi si cercano di creare le migliori condizioni di attivazione fisica, mentale e sociale del bambino per poter iniziare l'attività motoria di gruppo o di squadra e ottenere da questa un beneficio vero e un efficace vantaggio. Nel gioco motorio e di squadra prevale un continuo lavoro decisionale (decision training: fisico, tecnico, cognitivo). Uno studio di Vickers e colleghi afferma che per raggiungere i massimi livelli di competenza in uno sport o in qualsiasi dominio motorio ci vuole qualcosa di più di una capacità fisica superiore (Vickers *et al.*, 2011). Lo sguardo è un fattore importante e critico nell'esperienza motoria che richiede una capacità di concentrarsi: tanto maggiore è la pressione,

tanto più lo sguardo deve essere controllato con precisione nello spazio. Lo sguardo che accompagna le eccellenze nelle capacità motorie dinamiche non è dinamico e rapido, ma proprio l'opposto. È calmo, freddo, raccolto e mira alla fissazione (comportamento che compare presto nel bambino). L'"occhio silenzioso" è lo sguardo di inseguimento che cerca un oggetto specifico o una posizione. Si avvia prima dell'inizio del movimento e permette l'organizzazione e la pianificazione dello stesso. Poiché l'ansia interrompe l'equilibrio di queste attivazioni del comportamento, un occhio tranquillo di lunga durata fornisce agli atleti una lunga durata anche della programmazione della risposta motoria e blocca lo stimolo indesiderato. I bambini piccoli, in particolare, hanno un controllo immaturo dell'attenzione. Eppure è richiesta una capacità di attenzione focalizzata per essere in grado di inibire le risposte (Diamond, 2013).

Molte attività fisiche che praticano i bambini si realizzano attraverso la partecipazione ad attività in gruppo o in squadra, cosa che richiede di per sé una cognizione complessa, data l'interazione con i compagni. Con loro è sollecitata l'attenzione selettiva, la velocità di pensiero, la risposta flessibile all'imprevisto (Diamond, 2014).

Se prendiamo in considerazione alcuni protocolli di studi interventistici (Biino *et al.*, 2021; Davis *et al.* 2011; Egger *et al.*, 2019; Gallotta *et al.*, 2015; Mierau *et al.*, 2014; Pesce *et al.*, 2009; Pesce *et al.*, 2016) il loro minimo comune denominatore è il gioco: il gioco con la palla, i giochi di squadra, i giochi di corsa; il calcio e il mini basket modificati.

L'approccio congiunto tra scienze mo-

torie e neuroscienze identifica la variabilità della pratica come la possibilità di "andata e ritorno" in un movimento, attraverso una metodologia che prevede la ripetizione senza ripetitività (Pesce *et al.*, 2016) e il gioco come contesto che garantisce le variazioni dell'ambiente. La sfida per gli educatori sarà quella di gestire la stabilità e la flessibilità degli apprendimenti motori e allineare le esperienze di apprendimento ai livelli di sviluppo mentale dei bambini in rapporto sia alle capacità fondamentali di movimento che alle funzioni mentali.

3. Tipologia di offerta didattica

Un programma di giochi di attività fisica si colloca all'interno di un quadro teorico che mira ad aumentare l'efficienza fisica e cognitiva, promuovendo l'abilità dei bambini di controllare i loro pensieri e le loro azioni; soddisfare il bisogno intrinseco del bambino di sentirsi protagonista del suo apprendimento; è basato su compiti appropriati e allineati al livello di sviluppo motorio, cognitivo e socio affettivo del bambino. Cercare il punto di sfida cognitivamente ottimale è cruciale per il successo del gioco perché le Funzioni Esecutive possono essere continuamente sfidate per promuovere miglioramenti. I bambini che non sono sfidati, non hanno guadagni nel funzionamento esecutivo, né in quello motorio. Per questo motivo l'esempio del gioco qui proposto riflette il principio della difficoltà crescente e si sviluppa dalla fase di facilitazione a quella di complicazione del gioco.

"Sasso carta forbice" è un gioco di *Tag* nel

quale ci si rincorre. Non fornisce ruoli stabiliti: ogni bambino può sia prendere che essere preso. La condizione di cacciatore o preda verrà dall'esito della sfida alla Morra Cinese: il sasso vince sulla forbice, ma perde sulla carta; la forbice vince sulla carta, ma perde sul sasso; la carta vince sul sasso, ma perde con la forbice. Il gioco prende avvio con una versione facilitata, durante la quale i bambini, sparpagliati nel campo, si sfidano due a due al gioco tradizionale della Morra Cinese. Quando tutti hanno capito la regola, inizia il gioco di movimento: chi vince la sfida alla Morra Cinese sarà il predatore e rincorrerà il suo sfidante, mentre chi avrà perso il gioco tradizionale, scapperà. La rincorsa tra i due giocatori continuerà fino a quando chi fugge avrà compiuto un giro completo del campo. Il gioco svolto in questa modalità potrà ripetersi più e più volte. Questa stabilizzazione del gioco potrà avvenire applicando opportune strategie di variabilità della pratica: cambiando il giocatore sfidante, modificando lo spazio di gioco, variando la posizione iniziale (Hirtz *et al.*, 1985). La fase di complicazione del gioco prevede la suddivisione del gruppo in tre squadre: i sassi, le carte e le forbici. Questa "complicazione" del gioco richiede un'attrezzatura fatta dai bambini stessi (carte colorate con disegni), oppure l'uso di casacche monocolore per tre squadre, di tre colori diversi. Durante la fase attiva del gioco i partecipanti delle tre squadre si rincorrono vicendevolmente: i bambini-sassi rincorrono i bambini-forbici, ma devono scappare dalle carte; i bambini-forbici prendono le carte, ma sono presi dai bambini-sassi, le carte vincono sui sassi, ma sono prese dai bambini-forbice. Se

i bambini vengono presi e toccati da un giocatore concorrente, dovranno accovacciarsi e potranno tornare liberi quando un bambino che gioca nello stesso ruolo li libera toccandoli.

Avere chiaro che il bambino-carta deve prendere il bambino-sasso, ma scappare dal bambino-forbice, non è solamente un compito di memoria, ma anche di interferenza contestuale, in quanto i bambini devono contemporaneamente svolgere due compiti opposti e contrastanti nello stesso momento. Il gioco affronta il dominio motorio, principalmente sfidando la coordinazione sotto la pressione del tempo e particolarmente la veloce abilità di adattamento percettivo-motorio e la capacità di reazione complessa.

La sfida per gli educatori è allineare strettamente le esperienze di apprendimento motorio e cognitivo con i livelli di sviluppo mentale dei bambini, in rapporto sia alle capacità fondamentali di movimento che alle funzioni mentali.

4. Conclusioni

Le evidenze scientifiche confermano l'associazione tra attività fisica, efficienza fisica, livelli di adipe, funzionamento cognitivo e rendimento scolastico e mostrano come queste relazioni forniscano un'opportunità unica per creare programmi che migliorino sia la salute fisica che la prestazione scolastica. Questi programmi hanno alla base attività motorie che si fondano sulle capacità coordinative, sul lavoro con gli altri e su attività motorie che uniscano sfide coordinative e cognitive, in modo giocoso.

A scuola si possono svolgere tre differenti tipi di PA: l'attività fisica integrata, che incorpora la PA durante le lezioni scolastiche e che mira all'implementazione dell'apprendimento fisicamente attivo; le pause attive di PA che consistono in piccole azioni di attività fisica tra le lezioni a scuola; l'educazione motoria che consiste in una costante pratica di PA che può favorire la maturazione e lo sviluppo del bambino e stili di vita attivi per tutta la vita. La gamma di possibilità di movimento in ambito educativo è ampia e varia; scopertane l'importanza, occorre sforzarsi di sviluppare esperienze significative, i cui risultati di apprendimento si rivelino duraturi e disponibili anche lontano nel tempo, tenendo uno sguardo sulle neuroscienze come uno strumento a servizio dell'educazione e un altro sulla convinzione del fatto che «Insegnando si impara» (J. Piaget, 1896-1980). La partecipazione all'attività fisica e motoria di qualità può esporre i bambini a condizioni nelle quali essi possono apprendere abilità e trasferirle in contesti non propriamente motori, ma solo

se i contenuti della proposta sono adatti alla facilitazione dello sviluppo della persona.

L'aumento delle capacità fisiche e cognitive migliora la competenza personale sociale: i bambini che si riconoscono competenti descrivono le situazioni di sfida come divertenti, chi invece dubita delle proprie competenze spesso riporta sentimenti negativi riguardo alla situazione di sfida. Nello specifico, i bambini che reputano il proprio livello di capacità come tipicamente alto, si ritengono capaci di controllare le richieste e le condizioni del gioco, partecipandovi attivamente. Chi si percepisce meno competente ha minori probabilità di ritenersi capace di controllare e gestire le condizioni esterne, mostrando meno autonomia e una conseguente limitata partecipazione all'attività ludica e motoria. Alla luce di tutto ciò, un programma di gioco di attività fisica a scuola, mentre promuove la salute e la forma fisica, favorisce elementi di controllo emozionale e mentale e può di conseguenza influenzare positivamente lo sviluppo del bambino già nella prima infanzia.

Bibliografia

- Best, J. R.** (2010). Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Developmental Review* 30 (4): 331–351. DOI: [10.1016/j.dr.2010.08.001](https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001).
- Biino, V.** *Manuale di scienze motorie e sportive*. (2021). 2ed. HOEPLI, Milano.
- Biino, V., Tinagli, V., Borioni, F., & Pesce, C.** (2021). Cognitively enriched physical activity may foster motor competence and executive function as early as preschool age: a pilot trial. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: [10.1080/17408989.2021.1990249](https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990249).
- Buckner, R. L.** (2013). The cerebellum and cognitive function: 25 years of insight from anatomy and neuroimaging. *Neuron*, 80, 807–815. DOI: [10.1016/j.neuron.2013.10.044](https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.10.044).
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietrafyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P., & Tidow, G.** (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience letters*, 441(2), 219–223.
- Chaddock, L., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Cohen, N.J.** (2011). Aerobic Fitness and Executive Control of Relational Memory in Preadolescent Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(2):344–9.
- Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F.** (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 17(6), 975–985. <https://doi.org/10.1017/S1355617711000567>.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Chappell, M. A., Johnson, C. L., Kienzler, C., Knecht, A., Drollette, E. S., Raine, L. B., Scudder, M. R., Kao, S. C., Hillman, C. H., & Kramer, A. F.** (2016). Aerobic fitness is associated with greater hippocampal cerebral blood flow in children. *Developmental cognitive neuroscience*, 20, 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.07.001>.
- Davis, C. L., & Cooper, S.** (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive medicine*, 52:S65–S9.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., Boyle, C. A., Waller, J. L., Miller, P. H., Naglieri, J. A., & Gregoski, M.** (2007). Effects of aerobic exercise on overweight children's cognitive functioning: A randomized controlled trial. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 78, 510–519.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., Mc Dowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., & Naglieri, J. A.** (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized, controlled trial. *Health Psychology*, 30, 91–98. DOI: [10.1037/a0021766](https://doi.org/10.1037/a0021766).
- D'Hondt, E., Deforche, B., Gentier, I., De Bourdeaudhuij, I., Vaeyens, R., Philippaerts, R., & Lenoir, M.** (2013). A longitudinal analysis of gross motor coordination in overweight and obese children versus normal-weight peers. *International Journal of Obesity*, 37, 61–67. DOI: [10.1038/ijo.2012.55](https://doi.org/10.1038/ijo.2012.55).
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E.** (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>.
- Diamond, A.** (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. DOI: [10.1146/annurev-psych-113011-143750](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750).

- Diamond, A.** (2014). Whether coordinative (soccer) exercise improves executive functioning in kindergarten children has yet to be demonstrated. *Experimental brain research*, 232(6), 2045. <https://doi.org/10.1007/s00221-014-3920-2>.
- Diamond, A.** (2015). Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2, 1011.
- Diamond, A., & Lee, K.** (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 954-969. DOI: [10.1126/science.1204529](https://doi.org/10.1126/science.1204529).
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N.** (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>.
- Dos Santos, M. A. M., Nevill, A. M., Buranarugsa, R., Pereira, S., Gomes, T. N. Q. F., Reyes, A., Barnett, L. M., & Maia, J. A. R.** (2018). Modeling children's development in gross motor coordination reveals key modifiable determinants. An allometric approach. DOI: [10.1111/sms.13061](https://doi.org/10.1111/sms.13061).
- Egger F., Benzing V., Conzelmann A., & Schmidt M.** (2019). Boost your brain, while having a break! The effects of long-term cognitively engaging physical activity breaks on children's executive functions and academic achievement. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212482>.
- Esteban-Cornejo, I., Cadenas-Sanchez, C., Contreras-Rodriguez, O., Verdejo-Roman, J., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Henriksson, P., Davis, C. L., Verdejo-Garcia, A., Catena, A., & Ortega, F. B.** (2017). A whole brain volumetric approach in overweight/obese children: Examining the association with different physical fitness components and academic performance. The ActiveBrains project. *NeuroImage*, 159, 346–354. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.08.011>
- Esteban-Cornejo, I., Rodriguez-Ayllon, M., Verdejo-Roman, J., Cadenas-Sanchez, C., Mora-Gonzalez, J., Chaddock-Heyman, L., Raine, L. B., Stillman, C. M., Kramer, A. F., Erickson, K. I., Catena, A., Ortega, F. B., & Hillman, C. H.** (2019). Physical Fitness, White Matter Volume and Academic Performance in Children: Findings From the ActiveBrains and FITKids2 Projects. *Frontiers in psychology*, 10, 208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00208>
- Faigenbaum, A.D., & Myer, G. D.** (2012). Exercise deficit disorder in youth: play now or pay later. *Current Sports Medicine Reports*, 11, 196-200. DOI: [10.1249/JSR.0b013e31825da961](https://doi.org/10.1249/JSR.0b013e31825da961).
- Gallahue, D.L. & Cleland-Donnelly F.** (2007). Developmental physical education for all children. IL. Champaign: Human Kinetics; 2003.
- Gallotta, M. C., Emerenziani, G. P., Iazzoni, S., Meucci, M., Baldari, C., & Guidetti, L.** (2015). Impacts of coordinative training on normal weight and overweight/obese children's attentional performance. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 577. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00577>.
- García-Hermoso, A., Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Russell-Guzmán, J., Vicencio-Rojas, F., Chacana-Cañas, C., & Ramírez-Vélez, R.** (2020). A before-school physical activity intervention to improve cognitive parameters in children: The Active-Start study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 30(1), 108–116. <https://doi.org/10.1111/sms.13537>.
- García-Prieto, J. C., Martínez-Vizcaino, V., García-Hermoso, A., Sánchez-López, M., Arias-Palencia, N., Fonseca, J., & Mora-Rodriguez, R.** (2017). Energy Expenditure in Playground Games in Primary School Children Measured by Accelerometer and Heart Rate Monitors. *International journal of sport nutrition and exercise metabolism*, 27(5), 467–474. <https://doi.org/10.1123/ijsem.2016-0122>.

- Gentier, I., D'Hondt, E., Shultz, S., Deforche, B., Augustijn, M., Hoorne, S., Verlaecke, K., De Bourdeaudhuij, I., & Lenoir, M. (2013). Fine and gross motor skills differ between healthy-weight and obese children. *Research in developmental disabilities*, 34(11), 4043–4051. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.040>.
- Goudas, M., Kolovelonis, A., & Dermitzaki, I. (2012). Implementation of self-regulation interventions in physical education and sports contexts. In H. Bembenuity, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (pp. 383–415). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Guadagnoli, M. A., & Lee, T. D. (2004). Challenge point: a framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 36, 212–224.
- Hillman, C. H., Castelli, D. M., & Buck, S. M. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and science in sports and exercise*, 37(11), 1967–1974. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000176680.79702.ce>.
- Hillman, C. H., Buck, S. M., Themanson, J. R., Pontifex, M. B., & Castelli, D. M. (2009). Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children. *Developmental psychology*, 45(1), 114–129. <https://doi.org/10.1037/a0014437>.
- Hillman, C. H., Kamijo, K., & Scudder, M. R. (2011). A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive Medicine*, 52, 21–28. [DOI:10.1016/j.ypmed.2011.01.024](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.024).
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Khan, N. A., Raine, N. B., Scudder, M. R., Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134, e1063. [DOI: 10.1542/peds.2013-3219](https://doi.org/10.1542/peds.2013-3219).
- Hillman, C.H., & Biggan, J.R. (2017). A Review of Childhood Physical Activity, Brain, and Cognition: Perspectives on the Future. *Pediatr Exerc Sci*. May;29(2):170-176. [DOI: 10.1123/pes.2016-0125](https://doi.org/10.1123/pes.2016-0125). [Epub 2016 Sep 6](#).
- Hirtz, P., Arndt, H. J., Holtz, D., Jung, R., Ludwig, G., Schielke, E., Wellnitz, I., Willert, H. J., & Vilkner, H. J. (1985). *Coordinative abilities in physical education*. Volk and Wissen Verlag, Berlin.
- Koutsandreou, F., Wegner, M., Niemann, C., & Budde, H. (2016). Effects of Motor Versus Cardiovascular Exercise Training on Children's Working Memory. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 48 (6): 1144-1152. [DOI: 10.1249/MSS.0000000000000869](https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000869).
- Kozioł, L. F., Budding, D. E., & Chidekel, D. (2012). From movement to thought: executive function, embodied cognition, and the cerebellum. *Cerebellum*, 11, 505-525. [DOI: 10.1007/s12311-011-0321-y](https://doi.org/10.1007/s12311-011-0321-y).
- Jirout, J., LoCasale-Crouch, J., Turnbull, K., Gu, Y., Cubides, M., Garziona, S., Evans, T. M., Weltman, A. L., & Kranz, S. (2019). How Lifestyle Factors Affect Cognitive and Executive Function and the Ability to Learn in Children. *Nutrients*, 11(8), 1953. <https://doi.org/10.3390/nu11081953>.
- Mainel, K., & Schnabel, G. (1984). *Teoria del movimento*. Società Stampa Sportiva. Roma.
- Marques, A., Santos, D. A., Hillman, C. H., & Sardinha, L. B. (2018). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: A systematic review in children and adolescents aged 6–18 years. *British Journal of Sports Medicine*, 52, 1039.
- Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Edwards, N. M., Clark, J. F., Best, T. M., & Sallis, R. E. (2015). Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British Journal of Sports Medicine*, 49, 1510-1516. [DOI: 10.1136/bjsports-2014-093661](https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-093661).

- Moreau, D., Kirk, I. J., & Waldie, K. E. (2017). High-intensity training enhances executive function in children in a randomized, placebo-controlled trial. *eLife*, 6, e25062. <https://doi.org/10.7554/eLife.25062>
- Pate, R. R., Hillman, C. H., Janz, K. F., Katzmarzyk, P. T., Powell, K. E., Torres, A., & Whith-Glover, M. C. (2019). Physical Activity and Health in Children Younger than 6 Years: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 51 (6): 1282-1291. DOI: [10.1249/MSS.0000000000001940](https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001940).
- Pesce, C., Crova, C., Cereatti, L., Casella, R., & Bellucci M. (2009). Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory. *Mental Health and Physical Activity*, 2:16-22.
- Pesce, C. (2012). Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34,766-786.
- Pesce, C., & Ben-Soussan, T. D. (2016). 'Cogito ergo sum' or 'ambulo ergo sum'? New perspectives in developmental exercise and cognition research. In T. McMorris (ed.), *Exercise-Cognition Interaction: Neuroscience Perspectives*. London: Elsevier.
- Pesce, C., Croce, R., Ben-Soussan, T. D., Vazou, S., McCullick, B., Tomporowski, P. D., & Horvat, M. (2019). Variability of practice as an interface between motor and cognitive development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. DOI: [10.1080/1612197X.2016.1223421](https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223421) [Published online: 19 Aug 2016].
- Pesce, C., Crova, C., Marchetti, M., Struzzolino, I., Masci, I., Vannozzi, G., & Forte, R. (2013). Searching for cognitively optimal challenge point in physical activity for children with typical and atypical motor development. *Mental Health and Physical Activity*, 6, 172-180. DOI: [10.1016/j.mhpa.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2013.07.001).
- Pesce, C., Masci, C., Marchetti, R., Vazou, S., Sääkslahti, A., & Tomporowski, P. D. (2016). Deliberate play jointly benefits motor and cognitive development: direct and indirect effects of cognitive stimulation by movement. *Frontiers in Psychology*, 7, 349. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.00349](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00349).
- Pesce, C., Faigenbaum, A. D., Goudas, M., & Tomporowski, P. D. (2016). Coupling our plough of thoughtful moving to the star of children's right to play: from neuroscience to multisectoral promotion.
- Pesce, C., Marchetti R., Motta, A., & Bellucci, M. (2015). *Joy of Moving*. Calzetti & Mariucci Editore, PG.
- Proctor, R. W., Reeve, E. G., & Weeks, D.J. (1990). A triphasic approach to the acquisition of response-selection skill. In G. H. Bower (Ed.) *The psychology of learning. Advances in research and theory* (pp. 207-240). New York, NY: Academic Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). *Memoire et intelligence*. Paris, P.U.F., trad. In Memoria e intelligenza, Firenze La nuova Italia, 1976.
- Piaget, J. (1953). *Logic and Psychology*. New York: International Universities Press. Trad. It. *Logica e psicologia*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- Serrien, D. J., Ivry, R. B., & Swinnen, S. P. (2007). The missing link between action and cognition. *Progress in Neurobiology*, 82, 95–107. DOI: [10.1016/j.pneurobio.2007.02.003](https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2007.02.003).
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. & Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Development in Physical Activity: An Emergent Concept. *Quest* 60 (2): 290–306. DOI:[10.1080/00336297.2008.10483582](https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582).

- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O.** (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine*, 28(3), 267–273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>.
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H. & Naglieri, J. A.** (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educ Psychol Rev.*, 1; 20(2): 111–131.
- Tomporowsky P. D., McCullik, B. A., & Pesce, C.** (2015). *Enhancing Children's Cognition with Physical activity games*. Human Kinetics.
- Vickers J. N.** (2011). Mind over muscle: the role of gaze control, spatial cognition, and the quiet eye in motor expertise. *Cognitive processing*, 12(3), 219–222. <https://doi.org/10.1007/s10339-011-0411-2>.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D.** (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z.** (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*, 2017: 2760716. [DOI: 10.1155/2017/2760716](https://doi.org/10.1155/2017/2760716).

La relazionalità educativa in Tagore tra presenze e distanze del presente pedagogico

Tagore's educational relationality: presence and distance in present-day pedagogy

Zoran Lapov¹

Sintesi

Nell'esplorare l'impegno pedagogico di R. Tagore, l'articolo si propone di riscoprire un'eredità del passato alla luce delle emergenze che imperversano sul presente pedagogico marcato da un alternarsi di presenze e distanze. Così inquadrata, l'analisi si articola in due parti: la prima illustra il modello educativo tagoriano che, varato agli inizi del Novecento nel cuore del Bengala (India), si offre, a tutt'oggi, come retaggio pedagogico capace di fornire orientamenti tanto teorici che pratici; la seconda approfondisce alcune strategie metodologico-operative del modello tagoriano che consentono, sul piano della relazionalità educativa nei processi formativi, un confronto con le misure anti-Covid adottate nel mondo della scuola italiana.

Parole chiave: Modello educativo tagoriano; Relazionalità educativa; Processi formativi; Dimensione interculturale; Emergenze.

Abstract

By exploring R. Tagore's educational values, this article aims to rediscover a legacy of the past in the light of the emergency raging in education in the present day, marked by alternating face-to-face and distance learning. In this context, the analysis is divided into two parts: the first illustrates Tagore's educational model, which was launched in the early 20th century in the heart of Bengal (India), and which still represents an educational heritage capable of providing both theoretical and practical guidelines; the second part looks more closely at some of the methodological-operational strategies in Tagore's model, allowing comparison with the anti-Covid measures adopted in Italian schools, in terms of educational relationality in learning processes.

Keywords: Tagore's educational model; Educational relationality; Learning processes; Intercultural dimension; Emergencies.

1. Università degli Studi di Firenze, kham_lapov@yahoo.com, zoran.lapov@unifi.it

1. Introduzione

Affacciato su due secoli, l'operato di Robīndronāth Thākur² (1861-1941) - pensatore, artista, innovatore, nonché premio Nobel (1913) per la letteratura, il primo della sorta sul suolo bengalese e asiatico - è principalmente noto per la sua poliedrica dedizione universalista e intensa produzione poetica: su un tale sfondo creativo si staglia l'impegno pedagogico di questo genio universale.

La riflessione ivi proposta si avvale della metafora tagoriana di *ieri*, talmente attuale e lungimirante, per riaffermare alcuni principi della disciplina pedagogica di *oggi*: la scelta del riferimento guida questa analisi di taglio metodologico-operativo (piuttosto che storico) a riscoprire i contenuti di un metodo del passato, dal quale ci separa un secolo, per narrare gli orizzonti del presente pedagogico. E vedremo quanto questa sequenza cronologica, che iscrive i due eventi in due momenti distinti della storia del pensiero pedagogico, sia un fatto puramente accidentale, imputabile cioè alla casualità temporale (cfr. Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2021).

In questo modo, la proposta tagoriana con focus sulla relazionalità arriva a misurarsi con le sfide del presente pedagogico, tra cui la riflessività, l'interattività, la corresponsabilità e l'inclusività: dimensioni discernibili nell'umanesimo (Vigilante, 2017), nella spiritualità (Nussbaum, 2012) e nella pedagogia (Ghosh, 2017) di indirizzo universalista che, avvolte da

un pacifismo transculturale e custodite come parte integrante del patrimonio pedagogico tagoriano, rivivono nei suoi scritti e nella realtà del complesso educativo di Śāntiniketan e di altri centri (es. Patha Bhavan, Kolkata) creati in continuità con i medesimi impulsi culturali e pedagogici.

Più specificatamente, il contributo si interessa alle potenzialità della pedagogia tagoriana che si riflettono, a tutt'oggi, in orientamenti tanto teorici che pratici capaci di rendere i processi formativi e i modelli educativi più sostenibili, con particolare riferimento a situazioni di emergenza. Muovendo da questa premessa, l'articolo, strutturato sotto forma di riflessione pedagogica, si prefigge l'obiettivo di riconsiderare il modello educativo tagoriano al fine di rilevare le caratteristiche che ne serbano l'attualità sul piano sia teorico che metodologico-operativo. E laddove il suo impegno pedagogico ritrova un certo riscontro nella letteratura (Mukherjee, 2021 [1962]; Bhattacharya, 2014; Ghosh, 2017; Mukherjee, 2018; O'Connell, 2020), una rilettura degli orientamenti metodologici e della relazionalità educativa, quindi sociale e interculturale, nel modello tagoriano si presenta come un campo di studio innovativo che apre originali piste nel panorama nazionale e internazionale della ricerca pedagogica.

Su questo sfondo, la seconda parte del lavoro si addentra nell'analisi di alcuni aspetti metodologico-operativi del modello educativo tagoriano che consentono un

2. La traslitterazione Robīndronāth Thākur si avvicina alla pronuncia bengalese (*Rōbindrônāth Thākur*) del nome, talora proposto in hindi (*Rabīndranāth Thākur*), ma solitamente reso nella forma anglicizzata quale Rabindranath Tagore: per motivi di diffusione internazionale, quest'ultima, semplificata sul piano fonetico e grafemico, nonché usata correntemente in italiano, è stata adottata nel presente lavoro.

confronto con le misure messe in atto nel mondo della scuola nell'ultimo anno e mezzo, il quale, nel caso italiano, sarà ricordato per contenimenti, distanziamenti e chiusure: un tale accostamento porta alla ricerca di quelle strategie e pratiche del modello tagoriano che si mostrano atte a sopperire ai rischi di discontinuità didattico-educativa e di garantire, per contro, una più proficua continuità didattica, educativa e relazionale in emergenza e non solo.

In concreto, sono quattro le pratiche che hanno maggiormente caratterizzato il metodo tagoriano dal punto di vista della relazionalità e quindi della convivenza nei processi formativi: la didattica all'aperto a contatto con la natura; la didattica pratico-laboratoriale; rapporti studente-docente fondati sulla reciprocità; la partecipazione attiva degli studenti, la cui massima espressione si ritrova nell'esercizio dell'autogoverno studentesco. Osservate individualmente, potrebbero risultare meno originali, specie se valutate a fronte di innumerevoli esperienze di studio, ricerca e prassi maturate nell'arco di un secolo in varie parti del Mondo, compresa la tradizione pedagogica italiana, in relazione agli aspetti metodologici che le dette o analoghe modalità di lavoro educativo possano offrire. Nei tempi di Tagore, però, recavano un apporto originale alla disciplina pedagogica, sicuramente per le indicazioni operative che fornivano, ma soprattutto per l'insieme di propositi, principi e traguardi formativi che si prospettavano dai loro contenuti metodologici. Riunite in un unico modello, quello tagoriano, le quattro strategie operative arrivano a valorizzare ulteriormente il suo metodo evidenziandone

la fruibilità e la sostenibilità pedagogica che possono vantare al giorno d'oggi. In virtù di questo valore aggiunto, l'obiettivo della seguente trattazione è quello di approfondire la spendibilità del potenziale metodologico tagoriano, tanto in condizioni "irregolari", come quelle ingenerate da uno stato d'emergenza, quanto in quelle "regolari" di un qualsiasi processo formativo.

2. Quadro metodologico

Il presente studio poggia sui metodi della *ricerca qualitativa* (LeCompte *et al.*, 1992; Mantovani, 1998) a carattere narrativo-descrittivo (Khan, 2014): tipica delle scienze umane, questa metodologia in ambito educativo combina i dati raccolti nella rispettiva letteratura o sul campo in *micropedagogie* (Demetrio, 1992) o *micronarrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007), declinate in questo caso su situazioni di emergenza e post-emergenza (Isidori & Vaccarelli, 2012; 2013; Vaccarelli, 2017), nonché sorrette dalla dimensione interculturale che si estrinseca nella sfera della ricerca pedagogica in un'eterogeneità di approcci, metodi e prospettive (Pinto Minerva, 2002; Burgio, 2007; Fiorucci, 2008; Banks, 2017; Lapov, 2019; 2021b).

Frutto di *ricerca bibliografica*, l'analisi a seguire attinge, in maniera meno diretta, ai dati emersi da uno studio empirico sulla didattica durante l'esercizio delle misure anti-Covid nel primo ciclo d'istruzione. In questo caso, il metodo dell'*osservazione partecipante* (Postic & De Ketele, 1993), semistruutturata di tipo etnografico (fotografia della realtà), ha

costituito il principale strumento funzionale alla selezione dei fatti da osservare e alla rilevazione dei dati da analizzare. Condotta tra marzo 2020 e febbraio 2021 presso alcuni Istituti comprensivi di Firenze (Oltrarno, Centro Storico-Pestalozzi e G. Pieraccini), l'osservazione sul campo è stata fonte di preziose sollecitazioni, in parte dedicate alla relazionalità in questo momento specifico e alle percezioni elaborate al riguardo dai collettivi coinvolti, quali: alunne e alunni, docenti curricolari, referenti intercultura, referenti di plesso e mediatori linguistico-culturali (Lapov, 2020; 2021a; 2021b).

3. Fatti pedagogici tagoriani: da ritiro spirituale a complesso educativo

Nel 1863, Debendranath Tagore, pensatore, filosofo e riformatore socio-religioso, fondò in prossimità di Bolpur, cittadina situata a circa 150 chilometri a nord di Calcutta (Bengala Occidentale, India), un piccolo *āśrama*³, cui dette il nome di **Śāntiniketan**: denotando una “dimora di pace” (*śānti niketan*) aperta a tutti, la voce comunicava la missione del luogo, consacrato cioè al ritiro spirituale e alla meditazione (Mukherjee, 2021 [1962], p. 77). Nel 1888, D. Tagore destinò l'intera proprietà, comprensiva del terreno e degli edifici annessi,

alla creazione di una scuola di ispirazione spirituale (*brahmavidyālaya*)⁴ e di una biblioteca (Siddiqui, 2008, pp. 116-117; sito Visva-Bharati: *History*).

Negli anni avvenire, l'eremo di Śāntiniketan (*Śāntiniketan āśrama*) fu sviluppato da suo figlio: e mentre Rabindranath cresceva come poeta e scrittore, maturava nel suo animo l'intento dell'educatore con particolar interesse all'innovazione pedagogica (Bhattacharya, 2014) all'insegna di riforme sociali di più ampio respiro. Fu così che nel 1901 decise di istituire all'interno dell'ashram una scuola (*āśrama vidyālaya*), la cui realizzazione rievocava, in parte, gli ideali educativi del padre, intanto che spiava la strada alle sue aspirazioni pedagogiche: l'idea di Rabindranath era quella di dar vita a un'istituzione che risuscitasse i valori dell'antico sistema d'istruzione indiano, imperniato sul concetto di *brahmacaryāśrama* (alunnato spirituale)⁵ e sulla comunione tra maestro e discepolo a contatto con la natura tramite insegnamenti impartiti all'ombra degli alberi in ampia libertà e autonomia. Nonostante un'impostazione di matrice spirituale, il principio di laicità nell'educazione era presente e col tempo sempre più evidente nella scuola di Tagore. Inoltre, il suo impianto pedagogico (approcci, contenuti, metodologie, ecc.) costituì, soprattutto nel-

3. *Āśrama* (sanscrito): lett. 'esercizio spirituale': 1. eremo, eremitaggio, [luogo di] ritiro spirituale e meditazione; scuola (spirituale); 2. stadio della vita di un brahmano (Monier-Williams, 1899, p. 158).

4. *Brahmavidyālaya* (san.): lett. 'scuola della divinità/divina': scuola spirituale o religiosa (cfr. Monier-Williams, 1899).

5. *Brahmacaryāśrama* (san.): lett. 'periodo di alunnato spirituale': il primo dei quattro stadi della vita (*āśrama*) e la relativa condizione dello studente [spirituale, religioso] (Monier-Williams, 1899, p. 738).

6. Il concetto di *brahmacaryāśrama* (periodo di alunnato spirituale) è impiegato per descrivere la stessa scuola di Tagore, definita - a seconda dell'epoca - con diversi altri nomi di derivazione sanscrita, tra cui: *vidyāśram(a)* (scuola, lett. 'eremo o dimora della conoscenza/sapienza'), *āśram(a) vidyālaya* (s. ashramica, s. nell'ashram), *brahmavidyālaya* (s. divina, s. spirituale/religiosa), *brahmacarya vidyālaya* (s. di studenti religiosi [nel primo stadio della vita], s. spirituale/religiosa), talora geograficamente demarcati, ad es. *Śāntiniketan brahmacaryāśram vidyālaya*, *Śāntiniketan brahmacarya vidyālaya* (s. spirituale/religiosa di Śāntiniketan), o semplicemente *Śāntiniketan vidyālaya* (s. di Śāntiniketan) (cfr. Monier-Williams, 1899).

la fase iniziale, un consapevole ripudio del sistema educativo introdotto in India dai governatori britannici. Fu su queste basi che partì la sperimentazione pedagogica tagoriana con soli cinque studenti (Ghosh, 2017, p. 42; Siddiqui, 2008, pp. 116-117; sito Visva-Bharati: *History e Patha-Bhavana*).

Rabindranath, che era sempre alla ricerca di una casa, l'avrebbe cercata, nel corso degli anni, nell'Umanità, portando il Mondo dentro la propria casa. Sulla scia di una tale esperienza contemplativa, il nucleo rurale di Śāntiniketan non poteva eludere evoluzioni. Fu così che, nel 1921, Tagore promosse la scuola, diretta da lui fino alla morte, in Università internazionale di tipo nuovo: alternativa e poco convenzionale, **Viśva Bhāratī** fu destinata a un centro di Cultura indiana e Studi orientali e - come da nome invocante la fusione dell'India (*Bhārat*) con l'Universo (*Viśva*) - aspirava a un'Umanità unita, a un allargamento dell'incontro tra Oriente e Occidente attraverso lo studio delle culture in una condivisione di vedute, sentimenti e valori (Tagore, 2013 [1925, 1930]; 1991 [1961]; Joshi, 1992, p. 142; Radhakrishnan, 1992, p. xxiii; Siddiqui, 2008, p. 118; sito Visva-Bharati: *Mission and vision e Educational ideas*). Tramite un Atto parlamentare (*Act of Parliament*), la struttura, dichiarata un ente di rilevanza nazionale, fu proclamata nel 1951 un'Università centrale (Government of India, 1951). Con il suo corredo pedagogico-culturale, Viśva Bhāratī rappresenta oggi «un centro d'eccellenza per l'arte e l'estetica, per le attività creative e la conoscenza delle culture sia locali che del mondo» (Mehrotra,

2007, p. 30, T.d.A.).

Nel nuovo milieu pedagogico, la scuola di Tagore, anch'essa rinnovata e convertita nel 1925 in **Pāṭha Bhavana** (Palazzo dello studio), un istituto d'istruzione primaria e secondaria, era rimasta il caposaldo del complesso educativo di Śāntiniketan. Come tale, il Pāṭha Bhavana

«si impegna a dare l'esempio [nel garantire] gli standard d'insegnamento seguendo un curriculum innovativo di apprendimento gioioso che mira a ispirare il temperamento creativo e scientifico dei bambini» (Vittachi *et al.*, 2007, p. 256, T.d.A.).

Dalla geografia alla letteratura, dalla matematica alle lingue, dalle scienze alla storia, le materie teoriche, così come i corsi pratici di agricoltura e di arti figurative e performative, sono intervallate da esercitazioni fisiche, impartite possibilmente all'aperto, mentre gli edifici ospitano biblioteche e aule utilizzate all'occorrenza. In sintonia con i curricula, un forte accento è posto sui percorsi extra- e co-curricolari che, democraticamente selezionati, approvati e allestiti dagli studenti, forniscono occasioni atte a potenziare le molteplici facoltà della personalità umana; trasversali all'offerta formativa, si concretizzano sotto forma di esperienze di varia natura, quali: serate letterarie e musicali, canto, teatro, gare di musica, danza e recitazione, attività sportive, lavoro artigianale, dibattiti con esperti sulle attualità nel campo scientifico o sociale, uscite didattiche, contatti con il mondo rurale e visite al villaggio, gite, picnic annuale nella foresta (*bārṣik bônôbhōjan*), e numerose altre. Le attività extra- e co-curri-

colari sono strettamente interconnesse con l'orientamento inclusivo della scuola, approccio che oltretutto agevola gli studenti nel fare le proprie scelte professionali.

Il principio trova la sua massima espressione nell'**Āśrama sammilanī**: suddiviso in sezioni, ciascuna affiancata da un docente quale consigliere-guida, questo Consiglio degli studenti gioca un ruolo strategico nell'esercizio dell'autogoverno studentesco e nella programmazione didattica con particolare riferimento alle attività co-curricolari (*curricolari integrative*) (Vittachi *et al.*, 2007, p. 256; Debnath & Pal, 2015, pp. 206-207; Visva-Bharati, 2019, p. 116; sito Visva-Bharati: *Patha-Bhavana*). Il quadro si completa con associazioni e comitati degli studenti, dedicati all'ambiente, alla salute, alla cultura, all'alimentazione, alla giustizia, al teatro, alla letteratura, alla cura delle pubblicazioni, più diversi altri settori: ognuno occupandosi delle rispettive mansioni, questi organi hanno il compito di assicurare una corretta e sostenibile gestione della vita al campus (Debnath & Pal, 2015, pp. 207-208; Visva-Bharati, 2019, p. 116).

Il complesso comprende un altro istituto d'istruzione primaria e secondaria, fondato nel 1924 a Śāntiniketan e spostato nel 1927 a Śrīniketan (a 3 km di distanza): volta alla popolazione rurale, la scuola **Śikṣā Satra** (Offerta di educazione)⁷ è nata allo scopo di fornire ai bambini privi di opportunità formative a causa della povertà o della mancanza di strutture un'ampia formazione che non solo consentisse loro di procurarsi un digni-

to sostentamento, bensì di dotarsi di una preparazione e un'immaginazione creativa necessarie per poter contribuire a migliorare la vita rurale in tutti i suoi aspetti. In linea con i curricoli del Pāṭha Bhavana, l'offerta dello Śikṣā Satra, erogata perlopiù all'aperto, si compone di una vasta gamma di materie teoriche e pratico-laboratoriali (orticoltura, artigianato, falegnameria, ceramica, tessitura, manutenzione elettrica, disegno, pittura, ecc.), integrate da attività extracurricolari (forum letterari, sport, giochi, gite, feste, ecc.) (Mukherjee, 2021 [1962], pp. 247-253; Bhattacharya, 2014, pp. 85-88; Visva-Bharati, 2019, pp. 119-121; sito Visva-Bharati: *Siksha-Satra*).

4. Una prima analisi pedagogica

Avvertendo non poche perplessità nei confronti dei modelli educativi a lui coevi, R. Tagore fu coinvolto nei processi riformatori tesi a innovarli (Banu & Alam, 2015), donde investì molte delle sue energie intellettuali, filosofiche, spirituali, artistiche e politiche in un lavoro tutto pedagogico. Critico, da un lato, verso il sistema scolastico britannico, importato ed estraneo alla gran parte delle situazioni indiane, Tagore non si rassegnava, dall'altro, dinanzi alle carenze della prassi educativa vigente: le sue riflessioni *contro* la scuola scaturivano dal fatto che la percepiva come "incompleta" in quanto strutturata sotto forma di un dispositivo costruito per dispensare lezioni anziché preparare alla

7. *Śikṣā satra* (san.): lett. 'sessione, sede', cioè 'luogo dove si offre l'educazione', dove 'la formazione è in offerta, in omaggio, gratuita, impartita gratuitamente', da cui 'offerta di educazione' (Mukherjee, 2021 [1962], p. 247).

vita, una vita fatta di colori e movimenti che agli occhi dei bambini dovrebbe raffigurare il loro primo amore, ridestandone al contempo la curiosità per il Mondo (Mehrotra, 2007, p. 29). In altri termini, l'educazione e soprattutto i singoli insegnamenti apparivano a Tagore scollegati da quanto i giovani fruitori avrebbero bisogno negli anni più importanti della loro crescita.

Memore del rigore esercitato dai precettori, i cui coercitivi metodi educativi, da lui stesso sperimentati durante gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, rimasero impressi indelebilmente nella sua mente, Tagore sognava un sistema d'istruzione senza inflizione di pene, tantomeno quelle corporali (Ballini, 1937): prassi che sarebbe dovuta essere sostituita con i metodi capaci di portare alla consapevolizzazione del proprio agire, erroneo o corretto che fosse, seguita da un processo di responsabilizzazione sull'accaduto, "punizione" questa fra tutte considerata la più efficace e più formativa.

Tagore, quale innovatore sociale e pedagogico,

«fu uno dei primi in India a portare argomenti contro la colonizzazione del pensiero umano elaborando un sistema educativo che mirava alla libertà della mente in un contesto rurale, lontano da spazi immobilizzanti e in stretta vicinanza di elementi naturali. [... Conformemente ai suoi propositi, da un lato, fece] evadere il processo di apprendimento dalle 'anguste mura domestiche' [delle classiche strutture educative..., dall'altro], ribaltò la centralità urbana dell'epoca ubicando la sua scuola nel Bengala rurale» (Vittachi *et al.*, 2007, p. 255, T.d.A.).

Oltre alla ricerca, avviata da suo padre, di un luogo quieto e immerso nella natura, questa scelta poggiava sull'idea che fosse indifendibile mantenere una società in salute potenziando soltanto i centri urbani, convinzione che Tagore cercò persistentemente di far valere. Attivo nell'elevazione della popolazione rurale attraverso l'educazione e consapevole della differenza nei bisogni rispetto alla popolazione urbana, si dedicò a sviluppare curricula proporzionati a tali esigenze (sito Visva-Bharati: *Siksha-Satra*). In questo modo, i frutti di Śāntiniketan furono messi a disposizione dei/le giovani di ogni estrazione sociale e culturale.

Tali sfide, di natura sì socioculturale, ma soprattutto pedagogica, spinsero Tagore a voler donare all'Umanità un'altra delle sue creazioni, quale una propria alternativa al sistema educativo dominante, o nelle sue parole «una nave che trasporta il carico del miglior tesoro della mia vita» (sito Visva-Bharati: *Educational ideas*). Guidato da un apparato teorico-metodologico che poneva grande enfasi sulla didattica contestualizzata, sulla lingua materna come mezzo di insegnamento e sull'opposizione a una formazione libresco orientata all'esame (Mehrotra, 2007, p. 30), il perseguimento dei suoi obiettivi pedagogici divenne effettivo con l'istituzione di Śāntiniketan. Secondo l'agenda, all'interno di un tale contesto educativo si sarebbe conquistata,

«mercé "una collaborazione con spirito fraterno fuor d'ogni partito politico e d'ogni confessione religiosa, la libertà di cammino lungo il vasto regno dell'uomo" e si sarebbe allargata "la nostra co-

scienza dell'unità dello spirito nelle differenti razze umane", a tutto vantaggio della scienza e dell'arte» (Ballini, 1937).

Dirigendo i propri sforzi verso un'unica causa suprema, l'unione di tutti i segmenti dell'Umanità, Tagore si prodigava a impartire i fondamenti dell'internazionalismo (Bhattacharya, 2014, pp. 71-73) per aiutare i suoi studenti a comprendere la vera natura dell'Umanità affidata alle sue singole unità profondamente interconnesse mentre fluttuano sparse tra Occidente e Oriente (Radhakrishnan, 1992, p. xxiii). Insisteva instancabile sull'armonia tra uomo e uomo, uomo e natura, uomo e lo Spirito universale, in modo da ricondurre il Tutto ad un solo nido, in cui l'espressione emancipata della personalità, vale a dire la creatività disinteressata, costituisce la chiave per raggiungere l'Umanità (Joshi, 1992, p. 142). Non a caso, Tagore scelse come motto per la sua università internazionale *Viśva Bhāratī* un versetto sanscrito che recita *Yatra viśvam bhavati ēka nīḍam* - *Là dove tutto il mondo diventa un nido*, suggerendo un'Umanità unita che s'incontra, con tutte le sue diversità e affinità, in un solo nido, in una Casa comune. «Un'università [...], in cui il Mondo trova la propria casa», poiché rassicurato da «una visione utopica [che ripone fiducia] nell'interculturalità dell'universo» (Shashibala, 2011, p. 225), del Mondo, ovvero dell'Umanità: stando agli ideali di Tagore, *Viśva Bhāratī* aveva tanto il dovere di rappresentare l'India nella sua ricchezza culturale quale patrimonio da condividere con il Mondo, quanto il diritto di accogliere il meglio da altre tradizioni (Mukherjee, 2021 [1962], p. 128; sito *Visva-Bharati: Educational ideas*). In

sintesi, il centro di Śāntiniketan, comprensivo di scuole, istituti e dipartimenti universitari, finalizzati a erogare percorsi di formazione alternativa, fu concepito come uno di quei nidi dell'Umanità, dove Tutto diventa Uno in una visione olistica della Vita e del Mondo.

Rispetto alle impellenze odierne, la genesi del modello educativo tagoriano fu motivata da questioni alquanto differenti: variando col passare del tempo e spaziando da necessità spiritual-educative a istanze socio-politiche (es. riforme socioculturali, imminente decolonizzazione) sino a finalità prettamente cultural-pedagogiche (es. rinnovamento di sistemi e modelli educativi, rinascita culturale), tali impulsi delineano la complessità del momento storico in cui si collocava il Bengala e più generalmente il Subcontinente indiano. Tuttavia, e con le dovute differenze, i contenuti del suo progetto permettono di rinvenire analogie tra le preoccupazioni socio-politiche del Subcontinente e quelle riscontrabili in altre società dell'epoca, come pure di accostare i suoi orientamenti pedagogici a quelli maturati in altre tradizioni culturali (Rousseau, Dewey, Montessori, Tolstoj, per citarne alcune; cfr. Tagore, 2013 [1925, 1930]). Messi in campo all'inizio del XX secolo, gli sforzi di Tagore si mostrarono sotto molti aspetti pionieristici e rivoluzionari: muovendo da questa loro connotazione, non mancarono di lasciare indelebili impronte nel patrimonio teorico e pratico della pedagogia contemporanea.

5. Verso un'analisi pedagogica attualizzata

Nutrendosi di una prospettiva idealista orientata alla Natura (Debnath & Pal, 2015, pp. 206-207), il **modello educativo tagoriano** si snoda, sul piano tanto teorico che pratico, seguendo taluni criteri che ne governano la messa in opera: dal rifiuto dei metodi costruttivi e dell'educazione formale si giunge ai principi ispiratori della sua visione pedagogica riassumibili nell'essenza di una conoscenza diretta, esperita, praticata.

Nella proposta tagoriana, l'agire pedagogico è permeato di complessità: significa coltivare la riflessione e la prassi educativa atte a contemplare la diversità, la coesione, la partecipazione, la responsabilità, quali elementi cardine per determinare, passando per esperienze inclusive, l'efficacia e la qualità della formazione offerta; adottare, inoltre, una visione che rifletta quelle che sono le relazioni prodotte a diversi livelli dei concomitanti scenari sociali, culturali, spirituali, economici e politici risulta essere una competenza di vitale importanza. Siffatta impostazione consente, da un lato, di affinare la prospettiva (es. universalista, naturalista, interculturale, interdisciplinare) e l'approccio (es. critico-riflessivo, trasversale, trasformativo) di intervento educativo e, dall'altro, di riconoscere costruttivamente quelle che sono le barriere e gli stereotipi pedagogici legati alle tradizioni che condizionano la capacità innovativa dei sistemi e modelli educativi.

Pensare gli studenti come passivi destinatari "riceventi", anziché accordare loro il

diritto di partecipare attivamente alla propria crescita sociale, culturale e formativa (Freire, 2014 [1996]), ossia all'avventura trasformativa dell'apprendimento (Mezirow, 1991; 2003), si rivela essere uno degli scogli che a tutt'oggi gravano sulla quotidianità pedagogica: una postura che, sorretta da costrutti sociali e meccanismi mentali, costringe i processi formativi a una consuetudine che li vorrebbe come restii al cambiamento; al contrario, tali strutture andrebbero sfidate a favore di pratiche meritevoli di modellizzazione pedagogica giacché proporzionate a sempre nuove esigenze e disposte a sottoporsi a ritocchi innovatori. Il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi formativi rimane quindi in attesa di una sua collocazione definitiva tra i fattori chiave, non tanto del rendimento scolastico, quanto del loro benessere generale e crescita formativa: è un punto debole, in termini teorici, metodologici e operativi, che sollecita la disciplina pedagogica a compiere ulteriori sforzi di studio e ricerca, nonché a condividere con quanti operano in vari ambiti educativi piani di offerta formativa più invitanti e schemi operativi più avvincenti sia per la popolazione scolastica, che per il personale docente, educativo e dirigente.

Tenendo conto delle varie sfere dell'impegno pedagogico tagoriano - universalista, naturalista, transculturale, spirituale, filosofica - si è scelto, in questa sede, di riscoprire il tema della relazionalità educativa in Tagore attraverso le sue implicazioni sociali e interculturali (Mukherjee, 2018; Jahanbegloo, 2012). Ebbene, richiamandosi alla diversità, alla condivisione, alla scoperta, i caratteri distintivi della pedagogia tagoriana rivendicano

una relazionalità cooperativa, interagente, semplice, non competitiva, democratica, responsabilizzata, consapevole, collegata con la natura, con il Mondo e con l'*altro universale*. Difatti, non è un segreto per quanti si affacciano sulla fenomenologia dei processi formativi che la qualità relazionale - ed educativa - dipenda dall'esperienza, alimentata da una varietà di spunti, stimoli e ispirazioni (Dewey, 2014 [1938]; Mezirow, 2003). E se gli orientamenti tagoriani erano poco tipici, alternativi, rivoluzionari per l'epoca, sono in linea con quanto postulato invece dalla pedagogia contemporanea: eppure, in molti angoli del Mondo si stenta ancora ad applicare, *in parte* o *in toto*, un apparato pedagogico anche minimamente democratico e inclusivo.

Tutte istanze tanto ampie quanto pedagogicamente attuali.

Un'occasione, anche se non occorre certo attendere un'**emergenza** per provare a rispondere ad alcune delle suddette sfide, è stata data dall'insieme di politiche e pratiche attivate in contesti scolastici per arginare l'espansione del Covid-19. Il carattere inedito della crisi in corso ha fatto sì che la vicenda abbia costituito un terreno sperimentale per tutte e tutti, individui e collettivi, talora più per alcuni, talora per degli altri. Totalizzante su scala globale, si tratta di un fenomeno attraversato da implicazioni, propositi e risvolti differenti: oltre a quella sanitaria, la gestione dell'emergenza sociale, culturale ed educativa si è scontrata con una varietà di approcci e criteri, soprattutto sul piano didattico-organizzativo e metodologico-operativo, mostra-

tisi non di rado discrepanti, persino inconciliabili (Tolomelli, 2020; Girelli & Arici, 2020; Lapov, 2021a).

Da questa caratterizzazione parte la riflessione che si prefigge di mettere a confronto il fulcro metodologico del modello tagoriano con le misure anti-Covid adottate nel mondo della scuola, nella fattispecie quella italiana, nella primavera 2020 (chiusure, DaD⁸) e nell'anno scolastico 2020-2021 (distanziamenti, DaD su necessità, DDI⁹). Le condizioni tecnologico-operative, aspetto ampiamente riconsiderato negli ultimi tempi, meritano senz'altro attenzione: anzi, conviene riconoscere le potenzialità didattiche prospettate dal ventaglio di nuove tecnologie con particolare riferimento a sempre più avanzate dotazioni telematiche. Da questo punto di vista potremmo, quindi, ritenerci avvantaggiati, poiché muniti di dispositivi elettronici che ci consentono di mantenere vive le attività didattico-educative in caso di emergenza. Restano, tuttavia, voci che, rispetto alla vita scolastica in questa circostanza specifica, evocano un maggiore investimento in risorse, strumenti operativi e competenze tecnologiche (Ranieri *et al.*, 2020), nonché una gestione *differente* basata sulla cultura della responsabilizzazione in combinazione con quella della prevenzione (Tolomelli, 2020).

Per valutarne la sostenibilità e la fruibilità pedagogica al presente, facciamo decollare l'analisi del modello educativo tagoriano da alcune domande guida. Volendo preservarlo nella sua interezza, occorre interrogarsi su:

8. DaD - didattica a distanza.

9. DDI - didattica digitale integrata.

- quanto sarebbe necessario, e in quali dei suoi aspetti e segmenti, un *riadattamento del modello tagoriano* per poterlo mettere a frutto sotto le condizioni attuali;
- con quali *risorse*, nonché *ostacoli e criticità del sistema scolastico italiano*, sulla scorta poi di quanto accaduto nell'ultimo anno e mezzo, si debba fare i conti.

L'intento non è quello di assolutizzare soluzioni, semplicemente perché in ambito educativo, e come tale soggetto a trasformazioni, una loro formulazione definitiva non è pensabile. Assunti tutti i presupposti, i contenuti metodologico-operativi del modello tagoriano ci permettono invece di immaginarli come un investimento pedagogico capace di far alleggerire il peso di un'emergenza, ad es. quella da Covid-19, con maggiore qualità e di garantire una più proficua continuità didattica, educativa e relazionale in presenza.

6. Il modello educativo tagoriano alla luce delle attuali emergenze educative

Incarnando i principi pedagogici tagoriani, la prassi educativa del Pāṭha Bhavana perseverò nel caratterizzarsi per alcune soluzioni metodologiche, difese dal loro ideatore in contrapposizione al sistema d'apprendimento dominante di allora, il quale prediligeva approcci didattici sorretti dall'uso del mnemonismo e della passiva ripetizione. Data la loro carica di intenzionalità educativa e di attualità pedagogica, spiccano da questo repertorio quattro strategie metodologico-operative (Mukherjee, 2021 [1962]; Visva-Bharati,

2019, pp. 116-118; sito Visva-Bharati: *Pāṭha-Bhavana*), quali:

- 1) la **didattica all'aperto** in prossimità della e a contatto con la **natura** che permette di stringere con essa legami da coltivare in un'unione armoniosa e durevole;
- 2) la **didattica pratico-laboratoriale** che coinvolge gli studenti in percorsi di apprendimento pratico orientato alla diversità, all'esperienza e alla scoperta;
- 3) **rapporti** di familiarità e fiducia, anziché superficialmente cerimoniali, **tra insegnanti e apprendenti** mentre condividono un'unica vita sociale, culturale e intellettuale;
- 4) l'**autogoverno** come sistema e metodo educativo che, dando loro un senso di autonomia e di *empowerment*, vede gli studenti coinvolti come agenti attivi della propria crescita.

Quattro pratiche di convivenza scolastica volte a contribuire alla costruzione di rapporti fondati sulla reciprocità tra attori, luoghi e azioni nei processi formativi: la prima si interessa alla relazionalità educativa in riferimento all'ambiente, la seconda concerne il lato pratico dell'apprendimento, la terza affronta l'argomento in termini didattico-relazionali, laddove la quarta lo tocca sul piano organizzativo-gestionale e della rappresentatività.

In altri termini, la pedagogia tagoriana prende corpo in un quadro metodologico imperniato sull'empirico e sul contatto con la natura, sugli approcci ludico-esplorativi, sulle modalità didattiche pratico-laboratoriali, sull'interazione con le realtà circostanti (oggi si direbbe *territorio*), sulle relazioni educative dettate dalla familiarità e dalla fiducia, sull'autogoverno e sulla partecipazione attiva degli

studenti, vale a dire su una serie di dinamiche confluenti verso una relazionalità inclusiva: canoni che in un contesto maggiormente motivante nei suoi contenuti, propositi e traguardi dovrebbero rendere i processi formativi più fluidi e più sostenibili.

Doveroso aggiungere come in questo impianto metodologico, pervaso di innovazione pedagogica immessa in uno scenario democratico e pedocentrico, la competitività tra gli studenti non è incoraggiata (Vittachi *et al.*, 2007, p. 256), al contempo che la semplicità in un clima inclusivo costituisce un principio cardine della filosofia socio-educativa sposata dal complesso educativo di Tagore (Vittachi *et al.*, *ivi*; Siddiqui, 2008, p. 117; sito Visva-Bharati: *History*).

Vediamo adesso questi orientamenti alla luce delle vicende che si sono verificate nella sfera dell'operatività pedagogico-educativa nel periodo maggiormente interessato dall'emergenza e dalle misure di contrasto al Covid-19.

1) **Ambienti esterni e didattica all'aperto:**

la scelta di avvalersi dell'ambiente ai fini didattico-educativi, di coniugare cioè le potenzialità prossemico-relazionali dell'esterno con necessità e obiettivi pedagogici, non è una novità, come non lo è la consapevolezza che questo abbinamento comporta benefici a livello fisico, psichico e cognitivo del benessere e della crescita formativa di quanti si trovano toccati da questa soluzione operativa (Farné & Agostini, 2014). Come percepire e intendere, valorizzare e ottimizzare, allestire e usare gli spazi, le azioni di contatto, le relazioni di vicinanza e distanza, sino ad approdare a una proficua interazione con il territorio

circostante, sono solo alcuni dei temi che hanno stimolato la produzione delle modalità didattiche all'aperto. E nel concreto di un'emergenza, gli spazi esterni nella loro accezione pedagogica si prestano come dispositivo atto a sopperire ai rischi di discontinuità didattico-educativa. A tal punto, la realtà dei fatti ci invita a considerare un altro aspetto, quello dato dalle variabili logistico-organizzative che in tempi di emergenza, e non solo, interferiscono con la possibilità di ricorrere a soluzioni alternative. In Europa, e Italia, la scuola si fa tradizionalmente al chiuso, fatto che ha implicato - nel dominio di una struttura scolastica - una certa carenza di ambienti esterni e debitamente attrezzati. Sommata con le vigenti tendenze operative, la congiuntura ci induce a osservare che, da un alto, la relazione con la natura, laddove avviata, si rivela comunque mediata e depurata, giacché ritrovata (Louv, 2006); dall'altro, l'*outdoor* in Italia trova una sua attuazione più diffusa nell'ambito dei servizi educativi prescolastici, quelli che prevedono un limitato numero di utenti, mentre conta sempre più esperienze nella scuola, specie primaria, comprese le attività di tipo giornaliero o a progetto (D'Ascenzo, 2018; Restiglian *et al.*, 2021; Bortolotti, 2021). Ebbene, molte scuole risultano sprovviste di aree esterne sufficientemente capienti e allestite per accogliere classi o gruppi di lavoro; altre, nondimeno, possono vantare una buona disponibilità di ambienti esterni sino a testimoniare, in taluni casi, veri e propri giardini e parchi; tutte, però, dovrebbero avere la capacità

di creare - spazio e tempo (cronologico e atmosferico) permettendo - situazioni per far alternare attività in classe a quelle all'aperto. È in questo senso che si può constatare come, durante lo stato d'emergenza da Covid-19, le potenzialità che avrebbe potuto offrire un impiego mirato delle metodologie di educazione all'aperto non sono state sfruttate sufficientemente né adeguatamente, vuoi per le norme anti-Covid, vuoi per la scarsa abitudine di fare scuola all'aperto (Lapov, 2021b, p. 50).

- 2) **Didattica pratico-laboratoriale in chiave interculturale:** l'educazione all'aperto ci introduce al secondo segmento del modello educativo tagoriano, alla didattica laboratoriale, che s'ispira a un apprendimento pratico, esplorativo, esperienziale (Dewey, 2014 [1938]). Si tratta di una lunga storia, per non dire battaglia (De Bartolomeis, 1978), mossa a difesa di una didattica orientata al contatto, all'esperienza diretta, alla scoperta delle diversità, che si trova a competere con forti attaccamenti alle tradizioni frontali e alle verifiche filtrate da esercizi, anziché da valutazioni imposte - ad esempio - su confronto interattivo, attività pratiche, oppure elaborazioni riflessive. La didattica laboratoriale, al pari dell'educazione interculturale, occupa una modesta parte dei curricula e viene usualmente assunta come elemento integrativo per soddisfare richieste, occasioni o temi specifici: continua a predominare l'insegnamento *ex cathedra*, quale principale forma di fare didattica. Impulsi sia teorici che metodologico-operativi sono invece

pronti e proposti nella relativa letteratura pedagogica e nei percorsi di alta formazione: quel che manca è una loro applicazione stabile nella quotidianità scolastica senza attendere indicazioni e direttive ministeriali (in realtà già esistenti) che ne sanciscano la validità (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2012; 2014). E qual è l'idea di fondo? Accertiamo anzitutto come, a differenza di quanto si pensi, non vi è contenuto che non si presti a un'elaborazione laboratoriale e interculturale (Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2008; Banks, 2017; Lapov, 2019): intrecciando esperienze e argomenti, i significati si fanno più tangibili, i processi di apprendimento più pratici, la conoscenza più esperita e sedimentata in maniera pressoché spontanea. E mentre concorrono a promuovere una relazionalità più interattiva, più reciproca, più sostenibile, le realizzazioni curriculari tagoriane dell'*imparare facendo* - che, in linea con il pragmatismo deweyano (Dewey, 2014 [1938]; Rosser, 2018), significa partecipare, esplorare, scoprire - si offrono come un terreno di lavoro didattico coinvolgente e motivante sia per la popolazione scolastica che per il corpo docente. Pertanto, la didattica pratico-laboratoriale con impronta interculturale dimostra di essere valida risorsa, le cui potenzialità metodologico-operative meritano, fatto non diffusamente riscontrato, una maggiore applicazione pratica in condizioni tanto ordinarie che emergenziali.

- 3) **Relazionalità studente-docente:** sul piano didattico-relazionale si insiste, nel modello tagoriano, su uno schema interper-

sonale reciproco che, incentrato sulla familiarità e sulla fiducia, diverge dai rapporti cerimoniali tra chi “insegna” e chi “apprende”. Iscritti in un quadro operativo caratterizzato da attività didattiche all’aperto e laboratoriali, i rapporti interpersonali dovrebbero rimodellare le distanze, termine tanto temuto quanto ricorrente negli ultimi tempi. Doveroso ricordare che pensare i processi formativi come un vissuto partecipato in un’unica vita sociale, culturale e intellettuale stenta a tutt’oggi a tradursi in un bene universale: urge cioè un rinnovamento della mentalità pedagogica affinché si giunga a riconoscere che i percorsi di apprendimento-insegnamento non siano azioni isolate, ancorate alle pratiche di trasmissione asimmetrica che si nutrono del criterio *sapere-potere*, il quale, nel privilegiare le abilità di comprensione e di parola, autorizza chi le maneggia meglio ad amministrare la conoscenza senza curarsi dei rischi di scatenare meccanismi relazionali che facilmente generano ruoli e posizioni ideologizzate (Foucault, 1978; 1980); al contrario, le azioni di apprendimento-insegnamento, per raggiungere un livello di produttività equa e diffusa, esigono un riconoscimento della loro stretta interdipendenza determinata da rapporti di interazione-scambio-condivisione che prevedono un’ampia circolazione di esperienze e conoscenze. In parafrasi, chi insegna, non solo istruisce né trasmette, ma impara nel momento stesso in cui stimola l’apprendimento e promuove climi collaborativi, fungendo da tramite, da guida, da facilitatore di processi e relazioni in

ambito educativo (Dewey, 1916; Rogers, 1973); chi apprende, a sua volta, non solo acquisisce, ma crea parimenti occasioni di apprendimento (Postic, 1999): non c’è docenza (insegnamento) senza discesa (apprendimento), ribadiva Freire (2014 [1996], pp. 23-42) mentre introduceva l’eloquente concetto di *do-discesa* (docenza-discesa) (*ivi*, p. 29), quella pratica didattico-relazionale dinamica, dialogica e reciproca che, nell’atto stesso di insegnare-apprendere, si esplica nella disponibilità a insegnare legata alla massima disponibilità a imparare. Potrebbe sembrare superfluo riaffermare la convenienza di processi formativi fondati su un apprendimento responsabile e partecipato, piuttosto che sull’impiego di passiva ricezione e muta ripetizione (*ivi*): sarà magari meno retorico ripetere che il concetto di responsabilizzazione dovrebbe essere infuso a cominciare da una relazionalità, senz’altro rispettosa, ma anche più ravvicinata, più interlocutiva, più rilassata. Intesa in questi termini, la relazione educativa avrebbe potuto contribuire, nel contesto delle recenti vicende pedagogiche, ad accorciare le distanze tra i diretti interessati che, oltre a una comune vita scolastica, hanno condiviso l’inedita esperienza di distanziamenti, contenimenti e chiusure.

- 4) **Autogoverno studentesco e senso di corresponsabilità:** il principio di autogoverno in ambito educativo si riflette sostanzialmente in due operazioni, l’autoorganizzazione e l’autogestione: nell’interessare - in tutto o in parte - il corpo studentesco, le due azioni, se opportunamente orien-

tate, cooperano alla costruzione di corresponsabilità educativa, la quale, come disegno metodologico eretto su un senso di *empowerment*, dovrebbe accompagnare i processi formativi per concludersi nell'autonomia degli studenti e del loro sapere. Concepito come sistema e metodo educativo definito da rappresentanza e partecipazione, anziché formalità e imposizione, questo assetto auto-gestionale ha come elemento chiave l'opportunità di contare su percorsi di responsabilizzazione decentrata, articolata per mezzo di un organigramma che si compone di consigli, comitati e assemblee studentesche. Sono altresì forme di comunicazione e coordinazione basate sulla corresponsabilità che, mentre consentono di sperimentare occasioni di scambio e condivisione (di idee, valori, contenuti, ecc.), agevolano gli studenti a ridimensionare la loro percezione di inadeguatezza a favore delle pratiche di compartecipazione, riflessione, valorizzazione. Sgravando i coinvolti (almeno in parte) dal peso delle insicurezze di matrice psico-relazionale, l'esercizio dell'autogoverno e della corresponsabilità stimola, infine, la loro autostima alimentata dall'immersione in una realtà inclusiva (cfr. Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2021). In uno scenario emergenziale è legittimo aspettarsi che si manifestino sbilanci tra le risorse disponibili e quelle effettivamente necessarie: vuoi per la tempistica e l'insufficienza di strumenti operativi, vuoi per l'inesperienza con inedite misure e la disorganizzazione generale (Ranieri *et al.*, 2020), nel caso dell'ultimo episodio la logi-

ca della regola si è vista prevalere su altre possibili, come quella della responsabilizzazione (Tolomelli, 2020). La scelta si è tradotta dapprima in chiusure e poi in distanziamenti, schema gestionale che implica - tra gli altri - rischi di alienare il senso di relazione. Dopo un primo momento, segnato dal carattere repentino dell'accaduto che ha colto il mondo della scuola e l'intera società in stato di impreparazione, sarebbe stato opportuno invece dedicare tempo e investire energie in una riorganizzazione più costruttiva e più motivante, ricorrendo all'uso di corresponsabilità e attivando quelle pratiche che aiutano gli studenti a divenire agenti attivi della propria crescita (Freire, 2014 [1996]), anche in esperienze talmente complesse, come possano essere eventi emergenziali (Isidori & Vaccarelli, 2012; Vaccarelli, 2017). La proposta certamente non suggerisce di riorganizzare interi plessi: anche se l'opzione non sarebbe tutta da scartare, l'idea è quella di promuovere forme di autogoverno nelle singole classi, gruppi di lavoro o collettivi diversamente strutturati, quale strategia funzionale alla "sopravvivenza" psico- e socio-relazionale nel contesto delle misure restrittive derivanti - ed è solo un esempio - dallo stato di emergenza.

7. Conclusioni

Uno sguardo retrospettivo sull'ultimo anno e mezzo ci aiuta a osservare un panorama sommerso dall'emergenza, sì sanitaria, ma anche sociale, culturale, politica, economica ed educativa: scenario che ha portato

la scuola italiana a subire riduzioni operative con ripercussioni sulle possibilità di sfruttare approcci e metodi alternativi e sulle prospettive di una continuità didattico-educativa sostenibile. L'impatto, appunto riduttivo, quale esito delle misure messe in atto, potrebbe essere mitigato se si optasse per la diversità metodologico-operativa, la cui efficacia colima con la capacità di integrare - in senso lato - le chiusure e accorciare le distanze.

Questa premessa ci induce a chiudere i lavori con alcune considerazioni operative utili alla definizione di metodologie praticabili in situazioni complesse che richiedono adattamenti su diversi piani della prassi educativa in generale e della progettazione didattica in particolare. Nelle attuali circostanze, atipiche (anche) dal punto di vista pedagogico, si tratta di individuare quelle pratiche e strategie che si collocano nell'assortimento delle modalità che al momento potrebbero risultare alternative, ma che, una volta modellizzate, dovrebbero divenire quotidianità didattica.

A seguire, una sintesi delle considerazioni conclusive:

- **emergenza e innovazione pedagogica:** seppur da nessuno auspicate, tantomeno in forma totalizzante, al presente non appare realistico immaginare un Mondo immune da crisi di matrice economica, umanitaria, politica, naturale, sanitaria o altra; per contro, non occorre attendere eventi anomali né catastrofici per introdurre modalità alternative di lavoro: una proficua gestione dei bisogni educativi e operativi di quanti si trovano coinvolti nei processi formativi dipenderà da un continuo aggiornamento e innovazione dei repertori

didattico-metodologici a prescindere dalla natura - ordinaria o emergenziale che sia - delle condizioni in atto;

- **tra passato e presente:** doveroso ribadire come le lezioni del passato, quale custode del sapere umano e di un capitale di esperienze pedagogiche collaudate, dimostrano di non essere una prerogativa dei tempi passati: attingere alla storia costituisce cioè un valido strumento per ripensare gli orientamenti teorico-metodologici del presente pedagogico; basti notare quanta eco destano nel contesto delle emergenze odierne i contenuti dei messaggi universalistici concepiti un secolo fa da R. Tagore e quante sollecitazioni metodologico-operative per affinare i modelli educativi esistenti questo stesso patrimonio possa offrire;
- **modellizzazione pedagogica:** volgendosi l'attenzione all'attualità, risulta vitale raccogliere le esperienze, le strategie e le riflessioni maturate nel corso dell'ultima vicenda emergenziale per passare a una loro modellizzazione pedagogica, funzionale tanto all'aggiornamento professionale in termini di formazione continua dei docenti, quanto all'organizzazione logistico-operativa e alla programmazione didattica dei singoli istituti, classi o gruppi di lavoro;
- **relazionalità educativa:** percorsi di co-costruzione relazionale, eretti sui principi di partecipazione, interazione e corresponsabilità, possono giocare un ruolo di svolta nell'esplorare e comprendere le condizioni che le strutture educative e scolastiche sperimentano nel caso di emergenza: un lavoro mirato sulla relazionalità contribui-

sce quindi a plasmare potenziali strategie, soluzioni e pratiche da applicare in funzione dei bisogni professionali, degli obiettivi formativi, della continuità didattico-educativa e delle necessità organizzative;

- **dimensione interculturale:** oltre a essere stato universalista nei suoi impegni e azioni, Tagore fu precursore di plurime conquiste della pedagogia moderna; difatti, come anticipato dal suo stesso paradigma, l'intercultura non è una dimensione nuova per la disciplina pedagogica, la quale - in ultima analisi - non può che essere interculturale: questa sua connotazione si rispecchia in un'incessante azione volta a coniugare prospettive, approcci, strategie, metodi e strumenti differenti, quali segmenti di una cultura pedagogica impegnata, poiché definita dall'innovazione dei processi formativi e dalla promozione di opportunità formative per tutte/i.

Bibliografia

- Ballini, A.** (1937). *Tagore, Rabindranath*, in *Enciclopedia Italiana*. Enciclopedia Treccani. Disponibile su: www.treccani.it/enciclopedia/rabindranath-tagore_%28Enciclopedia-Italiana%29/. [Accesso 10.09.21].
- Banks, J. A.** (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Banu, A., & Alam, M. S.** (2015). Contribution of Rabindranath Tagore to the field of Education Reform Movement and his philosophy of education in the present context of education system of Bangladesh. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(2), pp. 102-110.
- Bhattacharya, K.** (2014). *Rabindranath Tagore: Adventure of Ideas and Innovative Practices in Education*. London: Springer.
- Bortolotti, A.** (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, XIX(1), pp. 58-64.
- Burgio, G.** (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Cambi, F.** (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), pp. 55-57.
- D'Ascenzo, M.** (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- De Bartolomeis, F.** (1978). *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova, necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.
- Debnath, D., & Pal, T.** (2015). Review article: Co-curricular activities in Rabindranath Tagore's Visva-Bharati. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(6), pp. 205-212.
- Demetrio, D.** (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci, FI: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J.** (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1938, New York).
- Farné, R., & Agostini, F.** (cur.). (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Fiorucci, M.** (cur.). (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M.** (1978). *Il potere e la parola*, P. Veronesi (cur.). Bologna: Zanichelli.
- Foucault, M.** (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (ed. C. Gordon). New York: Pantheon Books.
- Freire, P.** (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ed. Gruppo Abele (ed. orig. 1996, São Paulo).
- Ghosh, R.** (2017). *Aesthetics, Politics, Pedagogy and Tagore: A Transcultural Philosophy of Education*. London: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Government of India** (1951). *Central Government Act: The Visva-Bharati Act, 1951, Act No. 29 of 1951 [9th May, 1951]; spec. Art. 2. Declaration of Visva-Bharati as an institution of national importance*. Disponibile su: indiankanoon.org/doc/17541/. [Accesso 06.08.21].
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A.** (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*. Roma: Armando.
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A.** (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.

- Jahanbegloo, R.** (2012). *Tagore and the Foundations of Intercultural Dialogue*, 15.10.2012. Disponibile su: jahanbegloo.com/it/content/tagore-and-foundations-intercultural-dialogue. [Accesso 01.09.21].
- Joshi, U.** (1992). Tagore's Poetic Vision. In S. Radhakrishnan (ed.), *op. cit.* (pp. 140-144).
- Khan, S. N.** (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), pp. 224-233.
- Lapov, Z.** (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche, LIII* (211), pp. 75-94.
- Lapov, Z.** (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercAzione*, 12(2), pp. 143-168.
- Lapov, Z.** (2021a). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi, XIX*(1), pp. 42-49.
- Lapov, Z.** (2021b). Prospettive pedagogiche per una relazionalità interculturale a distanza. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (cur.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 46-53), Atti del Congresso Nazionale SIPED, Milano, 14-16 gennaio 2021. Lecce & Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J.** (eds.). (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Louv, R.** (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.
- Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N.** (2021). Responsibility and Co-Responsibility in Light of COVID-19 and Education for Sustainability through an Aristotelian Lens. *Sustainability and Climate Change*, 14(3), pp. 158-165.
- Mantovani, S.** (cur.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mehrotra, D. P.** (2007). Origins of Alternative Education in India: A Continuing Journey. In S. Vittachi, N. Raghavan, & K. Raj (eds.), *op. cit.* (pp. 25-43).
- 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.
- 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** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012.
- 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.
- Monier-Williams, M.** (1899). *A Sanskrit-English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Mukherjee, H. B.** (2021). *Education for Fullness. A Study of the Educational Thought and Experiment of Rabindranath Tagore*. Oxon & New York: Routledge (ed. orig. 1962, Bombay).
- Mukherjee, M.** (2018). Tagore's Legacy for Inclusive Education, Ecological Awareness & Intercultural Understanding. *World Voices Nexus: The WCCES Chronicle*, 2(1). Disponibile su: <https://www.worldcces.org/article-5-by-mukherjee/>. [Accesso 08.09.21].
- Nussbaum, M. C.** (2012). Rabindranath Tagore: Subversive Songs for a Transcultural "Religion of Humanity". *Acta Musicologica*, 84(2), pp. 147-159.

- O'Connell, K. M.** (2020). 16. Tagore's Santiniketan: Learning Associated with Life. In S. Chaudhuri (ed.), *The Cambridge Companion to Rabindranath Tagore* (pp. 294-308). Cambridge University Press.
- Pinto Minerva, F.** (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- 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.
- Radhakrishnan, S.** (ed.). (1992). *Rabindranath Tagore: A Centenary Volume 1861-1961*. New Delhi: Sahitya Akademi; *infra*: id., 'Most Dear to all the Muses', pp. xvii-xxv.
- 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.
- Restiglian, E., Azzolin, S., De Lazzaro, S., Traldi, M., & Turco, M.** (2021). Dalla classe al bosco. Una ricerca esplorativa nella scuola primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIV(26), pp. 129-140.
- Rogers, C. R.** (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti - Barbèra (ed. orig. 1969, Columbus).
- Rosser, Y.** (2018). Pragmatic Poets: John Dewey & Rabindranath Tagore. *IndiaFacts*, 19-02-2018. Disponibile su: http://indiafacts.org/pragmatic-poets-john-dewey-rabindranath-tagore/#_ftnref9. [Accesso 01.09.21].
- Shashibala** (2011). Indo-Japanese Cultural Relations in the Twentieth Century India. In T. Uno (ed.), *Changing Perceptions of Japan in South Asia in the New Asian Era: The State of Japanese Studies in India and Other SAARC Countries* (pp. 221-227), International Symposium in India (2009). Kyoto: International Research Center for Japanese Studies.
- Siddiqui, M. H.** (2008). *Philosophical and Sociological Foundations of Education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Tagore, R.** (1975). *Antologia di scritti pedagogici*. G. Ottonello (cur.). Brescia: La Scuola.
- Tagore, R.** (1991). *La civiltà occidentale e l'India*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1961, Bombay).
- Tagore, R.** (2013). *L'anima dell'Occidente. Un giudizio*. Roma: Castelvechi & Lit Edizioni (ed. orig. 1925, 1930).
- Tolomelli, A.** (2020). L'emergenza e la mancanza di prevenzione. *il Mulino* (online news), 13-11-2020. Disponibile su: https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:5437. [Accesso 05.09.2021].
- 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.
- Vigilante, A.** (2017). L'umanesimo transculturale di Rabindranath Tagore. *Educazione Aperta*, 2, pp. 35-87.
- Visva-Bharati** (2019). *Prospectus 2019*. Santiniketan: Visva-Bharati founded by Rabindranath Tagore.
- Vittachi, S., Raghavan, N., & Raj, K.** (eds.). (2007). *Alternative Schooling in India*. New Delhi: Sage.

Sitografia

- Visva-Bharati** (sito). Disponibile su: www.visvabharati.ac.in. [Accesso 10.09.21]:
- ~ *Educational ideas* (www.visvabharati.ac.in/EDUCATIONAL_IDEAS.html);
 - ~ *History* (www.visvabharati.ac.in/History.html);
 - ~ *Mission and vision* (www.visvabharati.ac.in/Mission_Vision.html);
 - ~ *Patha-Bhavana* (www.visvabharati.ac.in/PathaBhavana.html);
 - ~ *Siksha-Satra* (www.visvabharati.ac.in/SikshaSatra.html).

RicercAzione

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



RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Reimmaginare insieme il nostro futuro. Un nuovo contratto sociale per l'educazione

Il Rapporto globale UNESCO 2021

Il 10 novembre, nell'ambito dei lavori della 41^{ma} Conferenza Generale dell'UNESCO, si è tenuto un incontro di presentazione del Rapporto *"Reimagining our futures together. A new social contract for education"*, elaborato dalla [Commissione Internazionale sul futuro dell'educazione](#).

Immaginando un nuovo futuro per l'istruzione entro il 2050, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura ([UNESCO](#)) si pone tre domande:

Cosa si dovrebbe continuare?

Cosa dovrebbe essere abbandonato?

E cosa deve essere inventato di nuovo in modo creativo?

Nel suo nuovo Rapporto globale l'agenzia propone risposte a queste tre domande essenziali.

Oltre un milione di persone ha preso parte al processo di consultazione globale che l'ha ispirato, alimentando la riflessione sulla necessità imprescindibile di una grande trasformazione per riparare le ingiustizie passate e migliorare la capacità di agire insieme per un futuro più sostenibile e giusto.

Dopo due anni di lavoro, l'UNESCO vuole che la pubblicazione del Rapporto avvii un dibattito e un movimento globali, per stringere un nuovo

contratto tra genitori, bambini ed educatori in tutto il mondo. Partendo dalla constatazione che la pandemia in corso sta dimostrando tutta la nostra fragilità e interconnessione, il Rapporto evidenzia infatti il ruolo trasformativo dell'educazione di qualità, inclusiva e permanente, nel favorire i cambiamenti sociali necessari, facendo riferimento a un "nuovo contratto sociale per l'educazione" incentrato sui diritti umani, sulla non discriminazione, sulla giustizia sociale, sulla dignità umana e sulla diversità culturale.

Un punto di svolta

Secondo l'UNESCO il mondo è a un punto di svolta. Sappiamo già che la conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasfor-



mazione. Ma le disparità globali - e la necessità urgente di reimmaginare perché, come, cosa, dove e quando impariamo - significano che l'istruzione non sta ancora mantenendo la sua promessa di aiutarci a plasmare un futuro pacifico, giusto e sostenibile. Nella nostra ricerca di crescita e sviluppo, noi umani abbiamo soprafatto il nostro ambiente naturale, minacciando la nostra stessa esistenza. Oggi, standard di vita elevati convivono con manifeste disuguaglianze.

Sempre più persone sono impegnate nella vita pubblica, ma il tessuto della società civile e della democrazia si sta logorando in molti luoghi del mondo.

I rapidi cambiamenti tecnologici stanno trasformando molti aspetti della nostra vita. Tuttavia, queste innovazioni non sono adeguatamente indirizzate all'equità, all'inclusione e alla partecipazione democratica.

Tutti oggi hanno un pesante obbligo nei confronti delle generazioni attuali e future: garantire che il nostro mondo sia un mondo di abbondanza, non di scarsità, e che tutti godano pienamente degli stessi diritti umani.

Questo Rapporto globale della Commissione internazionale sul futuro dell'educazione chiede quale ruolo può svolgere l'istruzione nel plasmare il nostro mondo comune e il futuro condiviso mentre guardiamo al 2050 e oltre. Le proposte presentate nascono da un impegno globale di due anni e da un processo di co-costruzione che ha dimostrato che un gran numero di persone - bambini, giovani e adulti - sono profondamente consapevoli che siamo connessi su questo pianeta condiviso e che è imperativo lavorare insieme.

L'urgenza di una reinvenzione

L'istruzione, il modo in cui organizziamo l'insegnamento e l'apprendimento nel corso della vita, ha svolto a lungo un ruolo fondamentale nella trasformazione delle società umane. Oggi, tuttavia, mentre il mondo affronta gravi rischi per il futuro, l'UNESCO ritiene che «dobbiamo reinventare urgentemente l'istruzione per aiutare ad affrontare queste sfide comuni».

In tale contesto, l'agenzia chiede un nuovo contratto sociale che deve unire il mondo «attorno agli sforzi collettivi e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per plasmare futuri sostenibili e pacifici per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale».

Deve anche, come afferma nel Rapporto, «sostenere il ruolo svolto dagli insegnanti».

Principi chiave

Per l'UNESCO questo nuovo contratto sociale deve basarsi sui principi generali che sono alla base dei diritti umani, come l'inclusione e l'equità, la cooperazione e la solidarietà. L'agenzia afferma inoltre che dovrebbe anche essere governato da due principi fondamentali: garantire il diritto a un'istruzione di qualità per tutta la vita e rafforzare l'istruzione come bene pubblico comune.

L'allargamento della disuguaglianza sociale ed economica, il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'arretramento democratico e l'automazione tecnologica dirompente sono alcune delle sfide evidenziate. «I modi in cui attualmente organizziamo l'istruzione in tutto il mondo non fanno abbastanza per garantire società giuste e pacifiche, un pianeta sano e un progresso condiviso a beneficio di tutti. In effetti, alcune delle nostre difficoltà derivano da come educiamo», si afferma nel Rapporto.

Nuove idee

L'UNESCO include nel Rapporto alcune proposte di rinnovamento.

Per iniziare, la pedagogia - la pratica dell'insegnamento - deve spostarsi da un focus su lezioni guidate dall'insegnante, incentrate sulla realizzazione individuale, all'implementazione invece della cooperazione, della collaborazione e della solidarietà.

I curricula, che sono stati spesso organizzati come una griglia di materie, devono enfatizzare l'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare.

L'insegnamento deve «passare dall'essere considerato una pratica individuale a diventare ulteriormente professionalizzato come uno sforzo collaborativo».

Il Rapporto definisce le scuole «istituzioni globali necessarie che devono essere salvaguardate», ma sostiene che il mondo «dovrebbe passare dall'imposizione di modelli universali e reimmaginare le scuole, comprese le architetture, gli spazi, i tempi, gli orari e i gruppi di studenti in modi diversi».

Un auspicio globale

Il Rapporto, come afferma la stessa agenzia, è più un invito a pensare e immaginare che un progetto: le domande in esso sollecitate devono essere affrontate e trovare risposta nelle comunità, nei Paesi, nelle scuole, nei programmi e nei sistemi educativi di ogni tipo, in tutto il mondo. È essenziale che tutti possano partecipare alla costruzione del futuro dell'istruzione: bambini, giovani, genitori, insegnanti, ricercatori, attivisti, datori di lavoro, leader culturali e religiosi.

Abbiamo tradizioni culturali profonde, ricche e diversificate su cui costruire. Gli esseri umani hanno grandi potenzialità di azione collettiva, intelligenza e creatività. E ora ci troviamo di fronte a una scelta seria: continuare su una strada insostenibile o cambiare radicalmente rotta.

Forgiare un nuovo contratto sociale per l'istruzione è un passo fondamentale per reinventare insieme il nostro futuro.

Cambiare passo nella didattica si può

“Disegnare il Futuro”: un nuovo modello nella scuola di base

Chiara Ombretta Cecchinato, Susanna Zago¹

“Disegnare il Futuro” è un esempio di buone prassi e propone un’innovazione didattica e organizzativa per gli allievi dagli otto ai tredici anni. È diffuso in 60 classi di Istituti Comprensivi della Città di Verona e della sua Provincia. Il modello è stato recentemente assunto anche da Reti di Scuole di altre Province.

Quale futuro disegna la scuola?

Questo l’interrogativo che il progetto *“Disegnare il Futuro”* si è posto dal suo inizio nel 2015, nella consapevolezza che i bambini e i ragazzi che frequentano le scuole di base saranno poi gli adulti di domani. Il progetto di innovazione didattica è stato pensato per aiutare gli studenti a vivere la scuola come un’esperienza significativa e importante della loro vita, un periodo di crescita positiva e di maturazione personale, di interessi e passioni che si manifestano, di relazioni che si costruiscono, di scoperta del sé, di costruzione dell’autostima per motivarsi allo studio e saper orientare con più consapevolezza il proprio futuro.

Ciò si potrà realizzare se a scuola gli studenti faranno esperienze significative, se sapranno essere cittadini attivi, se avranno partecipato a una formazione viva, ricca e umana. *“Disegnare il Futuro”* propone di superare il limite di una formazione degli studenti basata prevalentemente su un insegnamento frontale e sulla conoscenza linguistico-razionale, dove le discipline vengono vissute come materie separate l’una dall’altra; da ciò deriva la difficoltà per molti di messa in rete delle conoscenze, di astrazione e costruzione di competenze. Di partecipazione attiva ai processi di crescita. Tutto questo comporta l’esclusione un’ampia fascia di allievi con povertà di esperienze significative e di linguaggi, con la conseguente scarsa motivazione ad apprendere e scarsa conoscenza di sé. Sono questi gli allievi destinati a una sicura dispersione scolastica o a una frequenza scolastica con assenza di interessi e di aspirazioni; questo fenomeno è premessa alla dispersione che si è accentuata dopo i due anni di lockdown vissuti dalla scuola.

La didattica a distanza ha impedito le relazioni umane e ha ampliato nei giovani la sovrappo-

1. Chiara Ombretta Cecchinato è dirigente scolastica e Susanna Zago è insegnante e formatrice. Sono le ideatrici di *“Disegnare il Futuro”*.

sizione mediatica con stimoli continui e ridondanti, la cui selezione necessita di capacità molto elevate, come il decifrare, il riorganizzare e l'elaborare criticamente la realtà. A questo bisogno la scuola tradizionale risponde con un'organizzazione che, purtroppo, mantiene frammentati i saperi. Tale frammentazione viene esercitata da molteplici fattori, non ultimo dei quali la decontestualizzazione dell'apprendimento dal mondo reale e da esperienze concrete. Se i saperi non vengono contestualizzati e messi in rete, corrono il rischio di rimanere inerti. Anche la gamma limitata dei linguaggi proposti a scuola, a fronte di studenti con provenienze culturali ed educative molto diverse, è un ostacolo alla motivazione a imparare. Ciò non favorisce in un'ampia fascia di alunni l'emergere di interessi, attitudini, passioni da coniugare in aspirazioni future.

Il modello didattico e organizzativo

"Disegnare il Futuro" propone un modello che integra le discipline tra di loro in Unità di Apprendimento interdisciplinari, contestualizzate, con percorsi unitari e di senso. Inoltre espande lo sviluppo del curriculum scolastico con l'extrascuola. Il cuore del progetto è la didattica laboratoriale nelle discipline di studio e in attività di approfondimento extrascolastiche. La novità del modello si basa sulla condivisione progettuale di alcune parti del curriculum tra insegnanti ed esperti

esterni - individuati da bando pubblico - che collaborano alla realizzazione di compiti di realtà unitari, sui quali i ragazzi vengono valutati.

Il modello si basa sulle due fondamentali dimensioni di seguito esplicitate.

1. *L'innovazione metodologica e didattica*, data dallo scambio di competenze tra docenti ed esperti esterni, dalla stretta cooperazione del team dei docenti che, insieme, progetta i percorsi interdisciplinari sempre unitari, in cui il compito di realtà è affrontato con una pluralità di linguaggi - artistico/espressivi, digitali, scientifico/tecnologici e dei mestieri


**UDA
TG CHIOT**


IC Scuola Borghese Milano, Verona
Scuola Primaria Montegrotto Chiotti
Classe 5 A - A.S. 2018/19
Ins. Zago Susanna e Agata Muto

BISOGNI FORMATIVI Approfondire il metodo di studio; sapersi interrogare su argomenti, dati raccolti ed esperienze vissute; saper esporre e riflettere su percorsi svolti; autovalutarsi e orientarsi

COMPETENZE EUROPEE
 focus: Competenza personale e sociale di imparare ad imparare
 correlate: Competenza alfabetica funzionale identità e consapevolezza culturale competenza matematico - scientifico - tecnologico

DISCIPLINE COINVOLTE
 italiano storia e geografia
 matematica, tecnologia, scienze

LABORATORI UTILIZZATI CON ESPERTO*
 storia, video, scienze, tecnologia*
 giornalismo

VERIFICHE AUTENTICHE DISCIPLINARI
 Logo TG e layout animazione.
 Cronoprogrammi del lavoro di redazione. Storyboard TG.
 Scalette e mappe delle informazioni.
 TESTI REDAZIONALI PER GIORNALINO E SINTESI PER TG
 sui temi: bullismo - cambiamenti personali - parole chiave
 per il nostro futuro - Verona e il suo passato - interviste
 impossibili - il corpo questo conosciuto

COMPITO DI REALTÀ
 TG e Giornalino

COMPETENZA FOCUS
 DA VALUTARE CON RUBRICA
 personale, sociale di imparare ad imparare

COMPETENZA FOCUS
 RUBRICA VALUTATIVA
 Personale e sociale di imparare ad imparare

INDICATORI	DESCRIPTORI	LIVELLO
RIFLETTERE SU DI SÉ	Ha cura dei propri materiali e dell'ambiente Riflette sui propri punti di forza e debolezza	☐ INIZIALE ☐ BASE ☐ INTERMEDIO ☐ AVANZATO
INTERAGIRE E COMUNICARE CON GLI ALTRI	Ascolta e rispetta le idee degli altri Lavora attivamente in gruppo Sa essere propositivo	☐ INIZIALE ☐ BASE ☐ INTERMEDIO ☐ AVANZATO
IMPARA A IMPARARE	Impara dai propri errori Sa applicare strategie diverse È in grado di valutare il proprio lavoro Applica le conoscenze a diversi contesti	☐ INIZIALE ☐ BASE ☐ INTERMEDIO ☐ AVANZATO

- sperimentati nei momenti laboratoriali, dove si privilegiano il fare degli allievi e la scoperta. Questi laboratori godono della presenza di esperti esterni che portano la loro professionalità e le loro competenze come valore aggiunto agli insegnamenti disciplinari, facendo in modo che le conoscenze teoriche siano messe in pratica in forma attiva, concreta e legata a esperienze di vita. Il lavoro degli insegnanti, oltre a coprogettare i percorsi laboratoriali, consiste nell'agire la regia organizzativa, nella preparazione teorico-pratica e nello stimolare la riflessione metacognitiva degli allievi. Le Unità di Apprendimento sono pensate con una rotazione annuale degli ambiti di riferimento: linguistico/multilinguistico-espressivo, antropologico, tecnico/scientifico, in cui le arti e i mestieri sono veicolo trasversale di espressione e comunicazione per la realizzazione di un prodotto finale. Questa rotazione offre agli studenti l'opportunità di esprimersi con una ricca gamma di linguaggi e di imparare a conoscere meglio i propri interessi. Il modello didattico prevede ulteriori laboratori nell'extrascuola, programmati dagli stessi docenti e condotti dai soli esperti esterni, come ampliamento e potenziamento del curriculum scolastico, talvolta con la valorizzazione delle proposte di alunni e famiglie. L'intento di *"Disegnare il Futuro"* è quello di rendere la scuola un luogo e un tempo vivo, aperto e vissuto con piacere, in cui gli studenti restano o ritornano attratti da un'offerta ricca, interessante e coerente con il proprio curriculum e con il Piano formativo dell'Istituto. Ciò favorisce, per gli allievi, processi di consolidamento delle conoscenze, oltre a processi identitari dell'Istituto che ospita il progetto e delle famiglie che vi partecipano.

Quasi sempre i progetti delle classi o i laboratori extrascolastici prevedono l'inserimento di laboratori in lingua straniera, dei linguaggi digitali come di quelli artigianali, dove "specifici mestieri", come la sartoria, la meccanica o la falegnameria, in cui si realizzano "cose vere", permettono di esprimere o sviluppare negli allievi - anche i in quelli più fragili - le capacità pratico-manuali spesso a scuola sottaciute.

Inoltre, l'affiancamento di percorsi ad hoc sull'orientamento, previsti dal modello, favoriscono la scoperta di sé, aiutano gli studenti a diventare più consapevoli delle loro reali attitudini e predisposizioni, dei loro reali interessi e talenti. Ciò li orienta maggiormente nelle difficili scelte di un indirizzo superiore, dopo la classe terza della scuola secondaria di primo grado. Questo dato è rilevato dalle evidenze del monitoraggio esterno, di cui si avvale *"Disegnare il Futuro"*.

2. *L'innovazione organizzativa.* Il progetto gode di un monitoraggio a cura di un ente esterno - l'Istituto Italiano di Valutazione di Milano - che gli ha dato una validazione nei suoi sei anni di sperimentazione. Lo Staff di progetto, con i responsabili di Istituto, ha messo a punto le dimensioni da monitorare, coerentemente con gli obiettivi e i risultati attesi. Questi gli aspetti che sono stati presi in considerazione: gli esiti di Italiano e Matematica degli studenti ricavati dalle medie del registro elettronico, le prove INVALSI, i livelli di sviluppo delle competenze chiave europee.

Inoltre, il benessere degli alunni viene monitorato da un questionario per gli studenti e da

uno per i loro docenti. Anche le traiettorie delle scelte scolastiche dopo la terza classe della scuola secondaria di primo grado sono tenute in considerazione. Da queste ultime evidenze si è evinto il progressivo miglioramento degli esiti valutativi degli alunni, un aumento costante dello sviluppo di alcune competenze trasversali EU e un aumento delle scelte scolastiche degli alunni tredicenni verso scuole più prestazionali e di indirizzo.

Il modello organizzativo prevede anche una particolare attenzione nel predisporre un'offerta formativa per gli insegnanti, coerente e funzionale a implementare il modello stesso, al fine di sostenere i docenti e garantire l'attuazione delle linee guida di *"Disegnare il Futuro"*. Il patto professionale stretto con gli insegnanti che vi aderiscono è quello di partecipare ai corsi di formazione proposti, che prevedono pacchetti di ore distinti in primo e secondo livello, a seconda dell'esperienza pregressa nel progetto. Le tematiche affrontano la costruzione delle relazioni in classe e come far diventare la classe un dispositivo di apprendimento, la didattica disciplinare laboratoriale, i linguaggi digitali e la didattica capovolta, la didattica orientativa, la progettazione interdisciplinare di Unità di Apprendimento e la valutazione formativa delle competenze europee. Inoltre in questi anni *"Disegnare il Futuro"* ha elaborato format progettuali e rubriche di valutazione uguali per tutte le classi, con lo scopo di uniformare e semplificare le prassi. Durante i corsi si realizzano momenti di scambio di prassi didattico-educative e di crescita umana, che favoriscono il costituirsi di una comunità professionale in cui i docenti di *"Disegnare il Futuro"* si riconoscono e, come tali, sono in grado di sensibilizzarne altri.

"Disegnare il Futuro" poggia su una Rete di Scopo che ha la forza di presentarsi e di raccogliere sostegno dagli enti locali sui quali insiste e da enti finanziatori; essa agisce a più livelli, assicurando l'implementazione del modello e la sua diffusione secondo gli standard qualitativi previsti. L'organigramma è dato dal Consiglio di Rete, composto dai Diri-

UDA
L'ALBERO SPAZZATURA

ICOS S. Lucia, Verona
 Scuola Secondaria I grado Quattre S. U
 Classe I A - A.S. 2018/19

BISOGNI FORMATIVI Aumento coesione sociale in classe, sensibilizzazione su tematiche di sostenibilità ambientale e bene comune, educazione a comportamenti rispettosi sostenibili, pensiero critico

COMPETENZE EUROPEE
focus: Competenza in materia di cittadinanza
correlate: Competenza alfabetica funzionale, matematica e scienza, tecnologie e ingegneria, consapevolezza ed espressioni culturali

DISCIPLINE COINVOLTE
 Italiano Storia Cittadinanza Geografia
 Matematica Scienza
 Arte

LABORATORI UTILIZZATI ANCHE IN DAD
 Laboratorio sceno-tecnico di animazione digitale
 Laboratorio teatrale di lettura espressiva

VERIFICHE AUTENTICHE DISCIPLINARI
 DI CONTROLLO DELLO SVILUPPO
 DELLE COMPETENZE NEL COMPITO DI REALTÀ FINALE
 Costruzione di elementi di scena e lay out animazione
 Organizzazione dei materiali per l'animazione digitale
 Animazione digitale
 Scrittura Testi
 Recitazione

COMPITO DI REALTÀ
 Video Animato

COMPETENZA FOCUS
 DA VALUTARE CON RUBRICA
 Competenza in materia di cittadinanza

COMPETENZA FOCUS
RUBRICA VALUTATIVA
Competenza in materia di cittadinanza

INDICATORI	DESCRITTORI	LIVELLO
IMPEGNARSI PER INTERESSI COMUNI	Rispetta le regole del bene comune, cura l'ambiente in cui vive	● INIZIALE ● BASE ● INTERMEDIO ● AVANZATO
PARTECIPARE AD UN PROCESSO DECISIONALE DEMOCRATICO	Propone soluzioni ai problemi della collettività	● INIZIALE ● BASE ● INTERMEDIO ● AVANZATO
INTERESSARSI A PROBLEMI E EVENTI DELLA SOCIETÀ	È attento e sensibile a ciò che accade intorno a sé	● INIZIALE ● BASE ● INTERMEDIO ● AVANZATO

genti Scolastici che sottoscrivono un Accordo ad hoc, da un Comitato Scientifico, da uno Staff di Progetto e di coordinamento della Rete e da figure di riferimento interne agli Istituti Comprensivi presenti, quali un Referente organizzativo e, da quest'anno, un Tutor didattico a sostegno del buon funzionamento del modello all'interno delle scuole. Il Consiglio di Rete dei Dirigenti Scolastici garantisce l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, si avvale della compartecipazione ai costi per la sostenibilità economica sia con fondi interni sia con fondi provenienti da fondazioni private che, riconoscendo la piena autonomia scolastica degli Organi Collegiali, compartecipano convintamente all'attuazione di questo modello innovativo teso a prevenire precocemente la dispersione scolastica e a sostenere il benessere dei bambini e dei ragazzi, per fare della scuola, come dice Domenico Chiesa, un *«tempo pieno di vita e un tempo di preparazione alla vita adulta»*² per le nuove generazioni.

Per approfondire: www.disegnareilfuturo.eu

Il progetto in sintesi: <http://www.disegnareilfuturo.eu/dif-landing-page/>

Le Unità di Apprendimento: <http://www.disegnareilfuturo.eu/docenti-referenti/>

2. Domenico Chiesa - intervento al Convegno "Quale Futuro Disegna la Scuola", Disegnare il Futuro - Verona, Gran Guardia, 24 nov. 2018, <http://www.disegnareilfuturo.eu/convegni/>

Stimolare la curiosità scientifica nei bambini

Le iniziative di INFN Kids

Adele La Rana¹



L'avvenire è dei curiosi di professione: questo è il motto che accoglie chi approda sulla pagina Facebook di *INFN Kids*.

L'INFN (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare) è un ente pubblico di ricerca, attivo nello studio dei costituenti fondamentali della materia e delle leggi che li governano. Esso finanzia esperimenti che spaziano dalla fisica delle particelle subatomiche alla rivelazione delle onde gravitazionali, alla ricerca interdisciplinare in campi caratterizzati da una forte ricaduta sociale, come la fisica medica, l'ambiente, il patrimonio culturale, e comprende sezioni e gruppi collegati presso numerosi atenei italiani, quattro grandi laboratori nazionali - a Legnaro (Padova), a Frascati, al Gran Sasso e a Catania - oltre a contribuire al più grande laboratorio di fisica del mondo, il CERN (Ginevra). Accanto alla sua missione scientifica *tout court*, l'INFN promuove da molti anni significativi progetti di *public outreach* e di formazione per le scuole, sia a livello locale che nazionale. Da circa due anni, accanto alle attività per le scuole superiori, è nato *INFN Kids*, un insieme di iniziative specificamente dedicate ai bambini delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Sono gli stessi ricercatori e ricercatrici a mettere in gioco le proprie competenze scientifiche e didattiche e il proprio contagioso entusiasmo nell'ideare e realizzare lezioni interattive, esperimenti, lavoretti, video, racconti, fumetti, quiz e giochi per stimolare la curiosità dei

1. Università di Verona.

più piccoli e offrire agli insegnanti e ai genitori proposte efficaci per avvicinare i bambini alla scienza.

Numerose sono le risorse online liberamente accessibili sul sito web (<https://web.infn.it/infn-kids>), sulla pagina Facebook (<https://www.Facebook.com/INFNKids/>) e sul canale YouTube (<https://www.youtube.com/c/infnkids>).

Si trovano curiosità legate alla fisica degli oggetti quotidiani, racconti e video-racconti di scienza, proposte di attività da svolgere a casa o in classe.

Spiccano le avventure a fumetti di Leo e Alice, alla scoperta delle particelle che popolano il mondo subatomico, e i video che narrano la vita di scienziati e scienziate del passato, come quelli dedicati a Galileo Galilei e Ada Lovelace.

In attesa del giorno di Natale, il sito web ha allestito un calendario dell'avvento in salsa scientifica: a partire dal 1° Dicembre fino al 25, ogni giorno è stato possibile accedere a una nuova stimolante attività. Tutti i contenuti presentati sono tuttora disponibili online.

INFN Kids propone inoltre diverse iniziative per le scuole, finora svoltesi per la maggior parte online, a causa dell'emergenza sanitaria. Segnaliamo i tele-laboratori, dedicati a una o più classi. Si tratta spesso di esperienze laboratoriali interattive realizzate con materiali poveri, facilmente reperibili o forniti dall'INFN durante gli incontri preliminari con gli insegnanti. Ci sono poi le attività estive del *Summer Camp*, che è possibile apprezzare attraverso i video delle edizioni online del 2020 e 2021, disponibili sul canale YouTube.

In generale, gli incontri con i ricercatori (online o in presenza) ruotano intorno ad argomenti di fisica classica (ottica, acustica, meccanica, elettromagnetismo, ecc.) o moderna (fisica delle particelle subatomiche, astrofisica, fisica del clima, radioattività, relatività generale, ecc.). Possono essere accompagnati da brevi laboratori o attività pratiche, da concordare con il docente della classe. Le attività pratiche hanno durata di massimo un'ora e si rivolgono preferibilmente a una classe alla volta.

Vale la pena ricordare che tutte le iniziative di INFN Kids sono finanziate dal Comitato di Coordinamento Terza Missione (CC3M) dell'INFN e offerte gratuitamente alle scuole e alle famiglie.

Un'altra opportunità per conoscere le attività di INFN Kids è partecipare alla Notte Europea delle Ricercatrici e dei Ricercatori, dove INFN Kids è presente con numerose proposte in varie città italiane. I programmi della prossima edizione (autunno 2022) per le varie sedi saranno resi disponibili sul sito web. Eventi speciali di INFN Kids sono presentati anche in diversi festival





scientifici, come il Festival della Scienza di Genova e il Festival delle Scienze a Roma.

Le sedi attive nei progetti di INFN Kids sono presso le sezioni di Cagliari, Catania, Ferrara, Firenze, Padova, Pavia, Roma Sapienza, Torino, l'Università di Verona, i Laboratori Nazionali di Frascati, del Gran Sasso, di Legnaro e i Laboratori Nazionali del Sud (Catania). Per chi sia interessato, è possibile contattare il team di INFN Kids all'indirizzo email infn-kids@lists.infn.it.

Promuovere il successo scolastico e formativo

La personalizzazione dei percorsi degli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di secondo grado e nella formazione professionale

Alessandro Borri, Giovanna Masiero, Maria Arici¹

Sono quasi 900.000 gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti a scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado nell'anno scolastico 2019/2020, pari al 10,3% dell'intera popolazione scolastica italiana. Si tratta di allievi distribuiti in modo abbastanza disomogeneo fra i vari livelli di istruzione, con un picco percentuale nella primaria e nella secondaria di primo grado. Lo stesso dicasi per la distribuzione territoriale: la presenza di studenti con cittadinanza non italiana va di pari passo infatti con le dinamiche di stabilizzazione delle famiglie immigrate che scelgono un'area rispetto ad un'altra in base alle condizioni di vita e di lavoro migliori.

Per quanto riguarda l'origine, sono oltre 200 i Paesi di cui sono originari gli studenti stranieri, anche se alcune comunità sono di gran lunga più rappresentate rispetto ad altre, in particolare la maggior parte appartiene a tre nazionalità, nell'ordine la Romania, l'Albania e il Marocco che insieme costituiscono più di 1/3 del totale.

I dati del Servizio Statistico del Ministero della Pubblica Istruzione riflettono una situazione sempre più strutturale e cioè che il 65,4% circa è rappresentato da stranieri di seconda generazione, cioè alunni italiani *de facto*, perché nati e/o vissuti in Italia, anche se non ancora *de iure* sulla base della normativa attuale sulla cittadinanza italiana (Favaro, 2011). Si è andato così via via definendo un modello scolastico sempre più interculturale e plurilingue in cui sono evidenti nuovi bisogni e nuove pratiche didattiche.

L'Italia, a differenza di altri Paesi europei, fin dall'inizio ha appoggiato il modello dell'integrazione diretta degli studenti con cittadinanza non italiana all'interno delle classi ordinarie. Attraverso l'attivazione di dispositivi (per esempio il laboratorio di italiano L2) e la collaborazione di facilitatori o mediatori linguistico-culturali la scuola accompagna e sostiene da sempre i percorsi di inserimento, inclusione e apprendimento di questi studenti.

Fin dagli anni Novanta, prima a livello sperimentale, poi in maniera più strutturata, nelle scuole italiane sono stati messi a punto dei "Protocolli di accoglienza" contenenti una serie di indicazioni (normativa, primo intervento linguistico, materiali per la prima conoscenza e la

1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE).

valorizzazione della lingua d'origine, integrazione con il territorio, ecc.) utili per consentire a tutti gli attori coinvolti di intervenire con consapevolezza e competenza nella fase di accoglienza degli studenti neo-arrivati dal Paese straniero. Questo forte impegno e attivismo ha senz'altro fatto crescere la comunità scolastica e ha permesso a migliaia di studenti di essere sostenuti nel percorso di apprendimento della lingua e di integrazione nella società italiana. La scuola secondaria di secondo grado è stata l'ultima istituzione scolastica, in ordine di tempo, a doversi confrontare con studenti immigrati e dai percorsi scolastici pregressi assai diversificati. Accogliere uno studente straniero a scuola significa affrontare quotidianamente complessità nuove e aprirsi alla collaborazione con tutti gli attori coinvolti nel processo di inserimento (genitori, tutor, personale di segreteria, docenti, professionisti esterni, ecc.).

IPRASE ha compiuto un passo ulteriore, proponendo un "Protocollo", ovvero un insieme di documenti, indicazioni e materiali, tutti reperibili liberamente online all'indirizzo internet <https://www.iprase.tn.it/scuola-equa>, che vanno oltre la prima accoglienza e puntano al traguardo del successo scolastico e formativo per gli studenti non solo neo-arrivati, ma anche di remota immigrazione o di seconda generazione che, trovandosi in condizione di vulnerabilità per diversi motivi, necessitano di particolari attenzioni dal punto di vista didattico e linguistico. Si tratta quindi di una raccolta di precise indicazioni, specifiche risorse didattiche selezionate ed esempi di buone pratiche, focalizzate sulla personalizzazione dei percorsi di apprendimento degli studenti plurilingui frequentanti la scuola secondaria di secondo grado o la formazione



PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO E FORMATIVO

Personalizzazione dei percorsi degli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di secondo grado e nella formazione professionale

A cura di: Giovanna Masiero, Alessandro Borri, Maria Arici

Realizzazione tecnico-grafica:
Debora Cristanelli e Francesca Lavagna



PER GLI STUDENTI DI ORIGINE STRANIERA...

IL PROTOCOLLO PER LA PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI

PER LE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

LE NUOVE FRONTIERE DEL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE. Rimuovere le difficoltà di apprendimento. Essere una scuola inclusiva: preparare cittadini responsabili e attivi del futuro. Piano d' - CLIP CINEBIO0000000 - Cid Progetto 2008_3_1002_IP000

Comunicazione nel rispetto dell'Europa

Introduzione

Normativa

Profili di apprendenti

Plurilinguismo

Italiano L2

Osservazione, progettazione, valutazione

Bibliografia e sitografia consigliata

01:04

professionale. Un “contenitore” specificamente concepito, costruito e riempito per supportare i docenti, i facilitatori linguistici, e anche i dirigenti scolastici, nella promozione di una scuola davvero equa e di qualità per tutti. Si presenta articolato nelle sezioni di seguito riportate.

1. Una raccolta ragionata sulla normativa, sia provinciale che nazionale, aggiornata e selezionata rispetto al tema della personalizzazione.
2. Indicazioni sulla varietà e complessità dei profili di apprendenti di origine straniera presenti in classe, con particolare attenzione agli specifici bisogni linguistici e di apprendimento degli studenti di prima generazione, di seconda generazione e in condizioni di vulnerabilità.
3. Precisazioni, risorse e numerose indicazioni bibliografiche e sitografiche sui temi del plurilinguismo e del processo di insegnamento/apprendimento dell’italiano come L2.
4. Materiali e indicazioni per una corretta rilevazione dei bisogni linguistici e di apprendimento.
5. Esemplicazioni di come strutturare curricula disciplinari e percorsi personalizzati.
6. Materiali didattici relativi a diverse discipline, finalizzati allo sviluppo della lingua dello studio attraverso l’applicazione di strategie per agevolare la comprensione dei testi e il “focus linguistico” su specifici indici lessicali, morfo-sintattici e testuali.
7. Indicazioni e risorse per attuare una corretta valutazione, con specificazioni sull’analisi dell’interlingua, la graduazione delle modalità di verifica, il feedback formativo e l’autovalutazione.
8. Indicazioni bibliografiche e sitografiche, non esaustive ma sapientemente selezionate, per accompagnare tutti i docenti e i facilitatori linguistici interessati nei diversi ambiti di azione che, insieme, costituiscono il grande puzzle del processo di apprendimento/insegnamento dell’italiano L2 in contesti scolastici e di formazione professionale.

Per accompagnare i fruitori nell’esplorazione del tutto, sono presenti anche delle animazioni video che spiegano in modo accattivante le scelte adottate nella realizzazione del lavoro.

La scuola sta vivendo un momento di riscoperta della didattica, per rispondere a bisogni di inclusione in senso lato; chiede formazione e accompagnamenti da parte di professionisti esperti per far fronte alla complessità delle classi; ha bisogno di reperire validi materiali che esemplifichino le indicazioni della ricerca; soprattutto, sente il bisogno di tornare a collaborare, costruire reti e condividere, per guardare ogni cosa da punti di vista diversi. È un fondamentale lavoro di relazione e di relazioni. Confidiamo che la creazione, nel sito di IPRASE, di questo ricco “contenitore”, sempre ampliabile e integrabile, soprattutto con i materiali provenienti dalle scuole, possa contribuire a soddisfare questo forte bisogno di condividere e collaborare per far fronte alle complessità della scuola di oggi.

Cyber Relationship

Un servizio pubblico di educazione digitale per insegnanti, adolescenti e genitori

Michele Sartori¹

Le tecnologie e il web occupano un tempo crescente della nostra vita, ancor più nel periodo di emergenza sanitaria. Se prima vi erano elementi di attenzione educativa, la didattica a distanza e le relazioni necessariamente virtualizzate hanno contribuito a normalizzare comportamenti di dipendenza dai *device* connessi alla rete. Oggi genitori e insegnanti sembrano meno preoccupati di quello che i ragazzi fanno su internet, ma il problema non scompare quando lo si misconosce.

Per le ragioni sopraesposte, l'Azienda ULSS 9 di Verona ha attivato nel 2020, in via sperimentale, un servizio finalizzato a promuovere un uso consapevole dei dispositivi connessi a internet e a fronteggiare eventuali situazioni di rischio. Si tratta del progetto *Cyber Relationship* (CRU9), finanziato dalla Regione Veneto, che ha consentito di costituire nel distretto Ovest di Verona un'unità funzionale composta da sette educatori professionali, appartenenti al Servizio Educativo Territoriale che da anni opera nelle comunità locali grazie a un modello organizzativo che prevede una gestione associata dei Servizi sociali ed educativi, in un territorio composto da 37 comuni con circa 300.000 abitanti complessivi.

Il progetto si rivolge a tre target specifici (genitori, insegnanti e ragazzi), a partire dalla convinzione che, se si vogliono ottenere risultati reali e duraturi, è necessario accompagnare tutti i soggetti che si muovono intorno a un bisogno educativo. Di fronte a un episodio di cyberbulismo in una classe, ad esempio, intervenire solo sui ragazzi che lo hanno vissuto può essere una risposta rassicurante, ma non realmente funzionale. Un intervento sistemico, che coinvolga genitori, ragazzi e scuola, è il modo per creare quell'alleanza che sviluppa gli "anticorpi" per affrontare eventuali altri episodi, abilitando il sistema anche alla prevenzione precoce dei rischi legati alla vita digitale dei ragazzi.

Ai genitori si è cercato di comunicare che non sono soli in un compito educativo che spesso li vede smarriti, incoerenti o negligenti. Per gli adolescenti si è trattato di far conoscere le potenzialità delle tecnologie connesse alla rete e i rischi di un uso scorretto ed eccessivo, offrendo un aiuto di prossimità in caso di bisogno.

Particolarmente utili a questi scopi si sono rivelate le "pillole digitali", brevi video costruiti

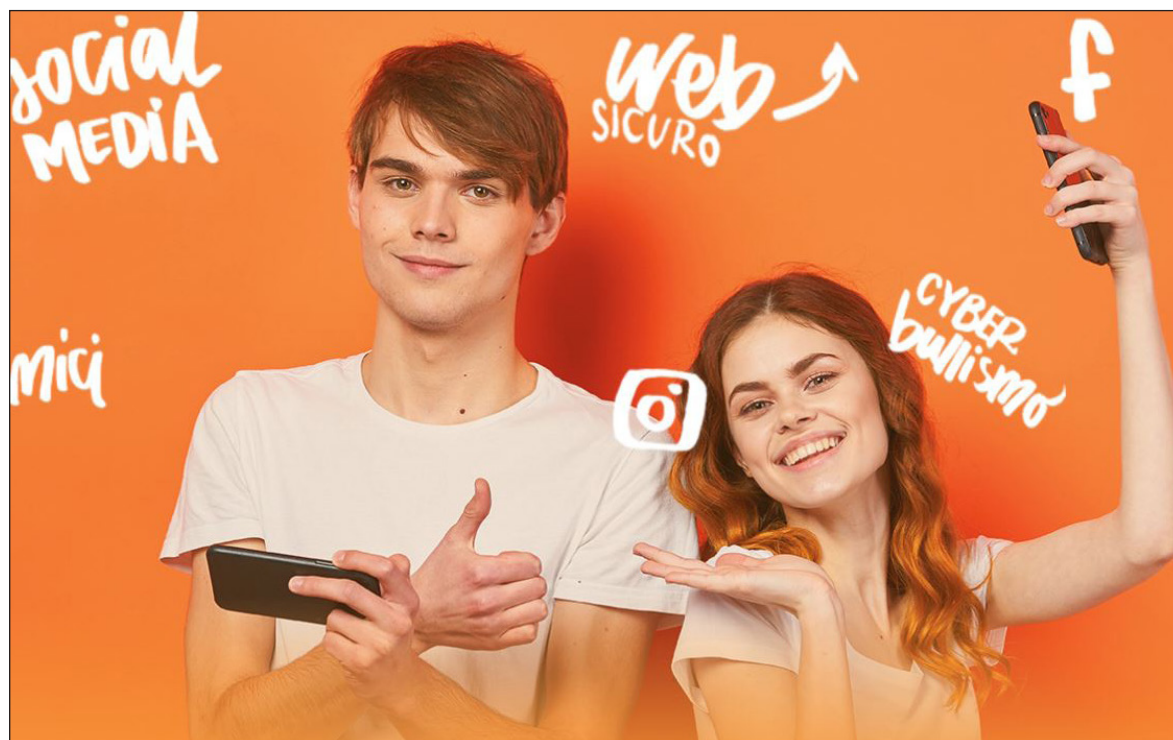
1. Educatore professionale, coordinatore équipe CRU9 (Verona).

secondo un format riconoscibile (“webcam caffè” sul filo dell’ironia che sollecitano un pensiero critico) che hanno ottenuto migliaia di visualizzazioni in poche settimane. I video sono disponibili sul sito web del progetto: www.pedagogiadigitale.it. La comunicazione pubblica si avvale anche di un canale Youtube, di una pagina Facebook e di un canale Instagram.

Lo sviluppo della comunicazione sul territorio digitale è stato visto come opportunità di incontrare ragazzi e adolescenti nei loro spazi virtuali, utilizzando i linguaggi del web. Tale modalità on line è stata incentivata da un periodo storico che ha impedito la realizzazione di gran parte degli incontri inizialmente progettati in presenza. Stare sul web, come adulti disponibili all’incontro e con contenuti educativi, è un messaggio pubblico molto importante ai fini degli obiettivi del progetto.

È stato possibile sperimentare anche alcune attività in presenza, che hanno avuto lo scopo di affinare format efficaci rispetto ai contenuti da veicolare, nei quali i partecipanti sono coinvolti in modo attivo.

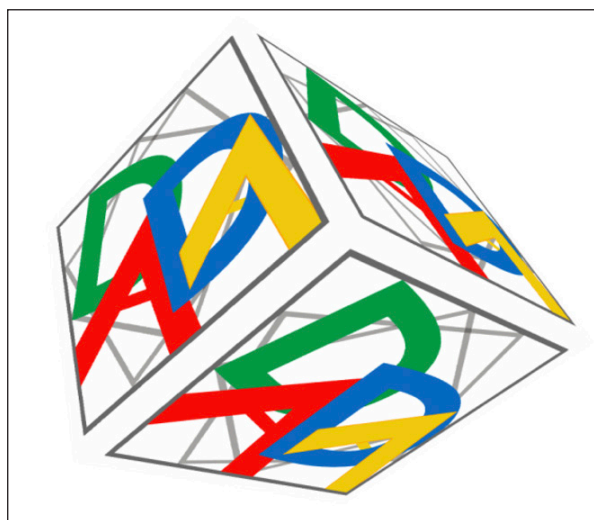
Farsi prossimi per una relazione educativa entro un ambiente virtuale richiede competenze nuove che non possono essere improvvisate. Il web va pensato come un territorio, nel quale è necessario sapersi orientare e che va via via conosciuto nelle sue geografie, con la consapevolezza che i ragazzi crescono in modo diverso da come gli adulti si immaginano, sia rispetto a ciò che sanno, sia a quando lo imparano. È pertanto importante che le Istituzioni pubbliche affrontino in modo competente e in ottica preventiva questa epocale emergenza educativa.



DADA... eravamo rimasti?

Il seminario *on line* della Rete dell' "eppur si muove"

Ottavio Fattorini¹



Si è svolto lo scorso 1 dicembre 2021 il Seminario *on line* della Rete nazionale delle scuole Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), "DADA... eravamo rimasti?" che ha visto la partecipazione attiva di tante scuole da tutta Italia, a conferma della vitalità e intraprendenza del movimento. L'innovazione didattica organizzativa delle scuole Modello DADA è stata avviata dall' a.s. 2014/15, in due licei romani (A. Labriola e J.F. Kennedy) su iniziativa dei due Dirigenti co-fondatori, Ottavio Fattorini e Lidia Cangemi. La vulgata giornalistica riduce il DADA al fatto che gli istituti che

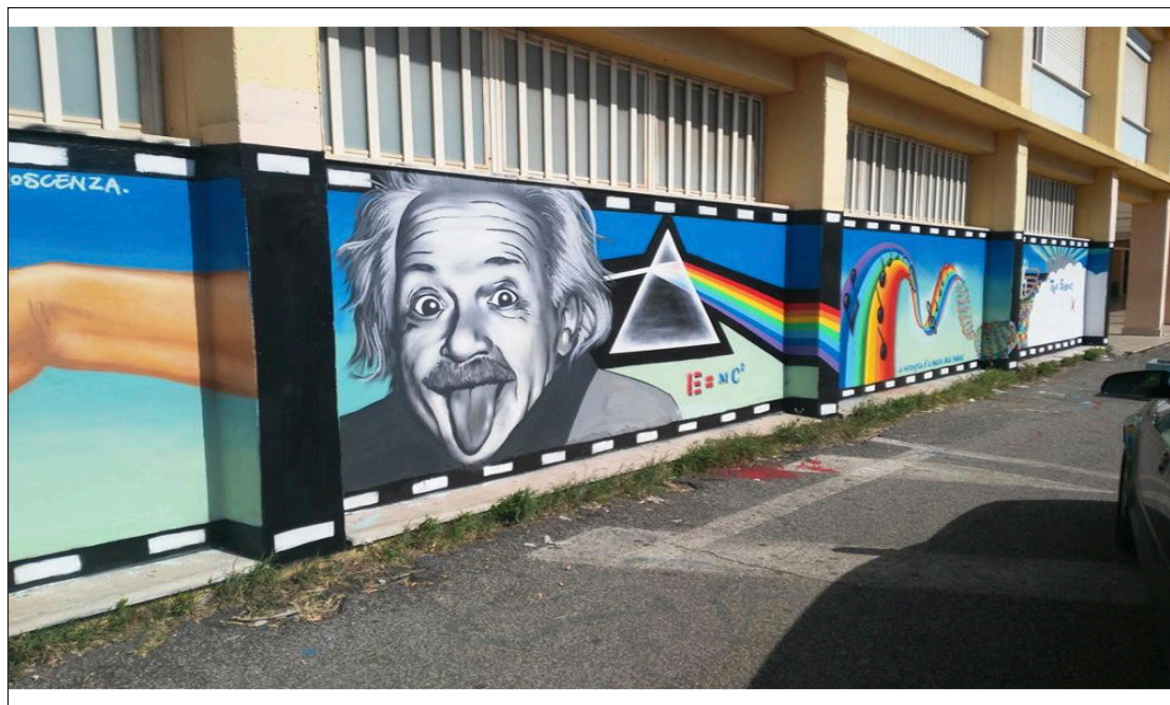
lo adottano funzionano per "aula-ambiente di apprendimento", assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina, con la rotazione dei gruppi classe nel cambio di ***insegnamento***. In realtà il Modello (che è un marchio registrato Creative Common), è invece definito nel suo articolato costruito scientifico, dal "Manifesto delle scuole DADA" (cfr. sito www.scuoledada.it), declinato in 5 postulati e 5 caratteristiche, che rendono pienamente conto del portato pedagogico-didattico che lo sostiene. Ecco perché la fase pandemica, se in alcuni casi ha costretto a bloccare il movimento degli studenti fra le aule, in molti altri, proprio alla luce della completa ed esatta lettura del Manifesto, ha portato invece a occasioni di ulteriore innovazione didattica. Alcune scuole, di una rete già dinamica e attiva, hanno infatti colto l'opportunità per modificare oltre alla variabile "spazio" anche la variabile "tempo". Le "Linee guida pre, post e trans pandemiche" pubblicate sul sito in piena pandemia, hanno infatti rilevato come il movimento degli studenti tra un ambiente di apprendimento e l'altro non dovesse avvenire necessariamente nel cambio di lezione ma, tanto più se per esigenze di contenimento pandemico, nel cambio di ***insegnamento***, anche su base giornaliera o settimanale. È evidente l'esigenza di un ripen-

1. Dirigente scolastico e *PhD student* - Co-fondatore del Modello scuole DADA.

samento della strutturazione delle modalità didattiche *intramoenia* dei docenti, anche solo in conseguenza della rimodulazione dell'orario delle lezioni.

È per condividere le soluzioni creative e innovative, sollecitate proprio, sia detto per paradosso, dalle difficoltà pandemiche, che si è tenuto il seminario “DADA... eravamo rimasti?” a dimostrazione della specifica reattività delle scuole della Rete DADA, cui era prioritariamente riservato. Ciò è stato confermato dai numeri e dalla qualificazione professionale dei partecipanti: circa 150 iscritti tra i quali ben 37 Dirigenti Scolastici e 23 Referenti scolastici del DADA, oltre a 25 delle oltre 100 scuole aderenti alla Rete nazionale. Sono intervenuti per raccontare idee e spunti di riflessione, oltre ai due co-fondatori, i DS Arnaboldi, (IC San Nilo di Grottaferata-RM), Ruggeri (IC Foscolo Gabelli Foggia), Pierucci (IC di Pelago - Fi), Caroni (IC Via delle Carine Roma) e Barca (IC Modena 3 prima scuola costruita secondo il Modello DADA) e il prof. Domenici (IC Don Milani Viareggio).

Come in occasione del 2° Convegno nazionale del 31 maggio 2019 “*DADA iacta est*”, non era prevista la partecipazione al seminario di singoli docenti, ma solo di “rappresentanti” delle comunità scolastiche aderenti ai principi del Manifesto. Una caratteristica peculiare infatti rende il Modello DADA unico e differente rispetto a qualsiasi altra avanguardia educativa, quali ad esempio quelle raccolte nel manifesto AE dell'INDIRE; l'ineludibile pervasività e l'inevitabile coinvolgimento corale che l'attuazione del Modello richiede a tutte le componenti delle comunità scolastiche. Il DADA infatti non può essere praticato da singoli “innovatori spontanei” nel chiuso della propria aula ma richiede la condivisione e il coinvolgimento attivo e partecipe *in primis* dei docenti e DS ma anche di studenti e famiglie. Tutti devono comprendere la “ratio



pedagogica” che muove questo cambiamento, improntata a didattiche costruttivistiche e operative, così da rendere la comunità professionale che lo pratica un “incubatore di innovazioni” ulteriori, per i molteplici effetti indiretti e “sistemici” che sollecita. Tra i principi del Manifesto ci sono infatti la “*fiducia come infingimento pedagogico*” alludendo alla responsabilizzazione *de facto* degli studenti nell’organizzazione della vita scolastica, la trasformazione progressiva degli edifici scolastici in “Edifici apprenditivi”, pronti a essere “usati” e co-costruiti dagli stessi studenti con il supporto dei docenti, secondo i principi dell’“Apprendimento dialogico”. Questi aspetti sollecitano altresì la riflessione sul sistema di *governance* delle istituzioni scolastiche, in grado di “innescare” e gestire questo cambiamento corale di comunità, ben sapendo delle complessità e ingessature procedurali del sistema. Anche per questo il Modello DADA è sotto costante osservazione e studio da parte di varie Università, in primo luogo dal Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza di Roma, che dal suo esordio, per felice intuizione scientifica, lo monitora.

Autismi e inclusione scolastica in presenza e a distanza

Un convegno per riflettere su 10 anni di accompagnamento esperto dei consigli di classe trentini

Maria Arici



Il 22 e 23 ottobre 2021 IPRASE, in collaborazione con il Centro Studi Erickson e ODFLab - Laboratorio di Osservazione Diagnostica e Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, ha realizzato il convegno *"AUTISMI E INCLUSIONE SCOLASTICA IN PRESENZA E A DISTANZA. 10 anni di accompagnamento dei consigli di classe trentini. Strategie e nuove formule di intervento"* con l'obiettivo di disseminare le buone pratiche attivate da insegnanti e assistenti educatori trentini coinvolti in anni di lavoro caratterizzati da formazione teorica, attività laboratoriale e supporto in itinere per l'apprendimento di strategie inclusive e la ricerca di soluzioni, anche nelle situazioni nuove e inaspettate determinate dalla pandemia.

Al convegno hanno partecipato diversi esperti operanti in varie realtà italiane; ciò ha contribuito ad arricchire l'occasione di confronto

sulle esperienze e sui processi di inclusione scolastica, anche alla luce dei dati relativi ai dieci anni di percorsi di accompagnamento formativo attivati nella scuola trentina.

I dati emersi dalle analisi osservative delle ricadute sui processi di adattamento all'ambiente

1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE).

sociale, sugli apprendimenti e sulla qualità della vita degli studenti con disturbi dello spettro autistico hanno evidenziato l'efficacia di modalità di lavoro personalizzate sul singolo consiglio di classe ma, allo stesso tempo, generalizzabili per favorire un'inclusione scolastica reale, efficace e pervasiva.

Le riflessioni di fondo

Il convegno è stato aperto dal Direttore di IPRASE, Luciano Covi, che ha fornito alcuni dati, molto significativi, riguardanti la molteplicità delle iniziative intraprese nel corso dei dieci anni di realizzazione dei percorsi di accompagnamento esperto e la notevole partecipazione registrata da parte di docenti, assistenti educatori, dirigenti scolastici e personale non docente della scuola trentina.

La parola è poi passata, per i saluti istituzionali, alla dirigente del Servizio Istruzione, Monica Zambotti, alla prorettrice con delega alla didattica dell'Università di Trento, Paola Venuti, e al dirigente medico dell'Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile 2 dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, Corrado Barone. Tutti, con accentuazioni diverse, hanno sottolineato il ruolo fondamentale della sinergia inter-istituzionale per intercettare il più efficacemente possibile i bisogni dei bambini e dei ragazzi con disturbi dello spettro autistico, e delle loro famiglie, e sostenerli al meglio nei loro percorsi e progetti di vita.

La sessione è proseguita con la relazione *“L'inclusione di qualità”*, di Dario Ianes, co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento e docente ordinario di Pedagogia e didattica dell'inclusione all'Università di Bolzano, che si è focalizzato sugli indicatori fondamentali di qualità della scuola inclusiva. Ianes ha affermato che elaborare tali indicatori è urgente e importante: è necessario osservare la qualità per migliorarla.

Successivamente ha preso la parola Maria Luisa Scattoni, ricercatrice presso il Servizio di Coordinamento e Supporto alla Ricerca dell'Istituto Superiore di Sanità e coordinatrice dell'Osservatorio Nazionale Autismo, il network Italiano per il riconoscimento precoce dei disturbi dello spettro autistico. Nel corso della sua relazione, *“I Disturbi dello spettro autistico: il Piano nazionale e l'investimento dell'Istituto Superiore di Sanità”*, svolta a distanza, Scattoni ha compiuto un'esauritiva panoramica delle azioni messe in campo a livello nazionale per la promozione e il miglioramento della qualità di vita delle persone con disturbo dello spettro autistico, puntando particolarmente l'attenzione sulla necessità di definire e realizzare effettivi “percorsi di cura integrati”.

È seguito l'intervento di Paola Venuti, dal titolo *“I Percorsi di accompagnamento esperto dei consigli di classe che lavorano con studenti con disturbi dello spettro autistico: 10 anni di esperienza”*, nell'ambito del quale l'esperta ha posto l'accento su alcuni elementi fondamentali: l'importanza della scuola come ambiente preferenziale per il trattamento psicoeducativo del bambino o ragazzo con autismo e la conseguente necessità di un modello di formazione



quale quello realizzato nell'esperienza decennale; la necessità di un vero lavoro di rete, di un'azione realmente integrata e di qualità per agire sul contesto, a vantaggio di tutta la classe, non solo dello studente con ASD (Autism Spectrum Disorder); il ruolo fondamentale della ricerca: è necessario misurare con strumenti adeguati l'efficacia degli interventi, ricavare dati di ricerca e discuterli con gli insegnanti.

La successiva relazione di Corrado Barone, *"Il servizio di neuropsichiatria in rete con scuola ed esperti"*, si è focalizzata su altri aspetti fondamentali, perfettamente coerenti con quanto precedentemente esposto: il lavoro con i pediatri per abbassare l'età di diagnosi e migliorare di conseguenza l'efficacia terapeutica; l'importanza per la neuropsichiatria di aprirsi ancor più alla scuola e agli altri servizi del territorio; la necessità di un progetto psico-educativo integrato, formando e orientando tutti gli adulti che nell'arco della giornata hanno a che fare con il bambino/ragazzo con ASD, che deve sempre incontrare adulti competenti e coordinati.

Infine, Fiorenzo Laghi, direttore del Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza, Università di Roma, nel suo intervento *"Il progetto di vita: dalla scuola al mondo del lavoro"*, ha particolarmente concentrato l'attenzione sul progetto di vita dalla scuola al mondo del lavoro, citando il progetto "Pensami adulto" della Regione Lazio e illustrando, anche attraverso un video molto significativo, gli elementi chiave che possono favorire il progetto di vita: il coinvolgimento dei genitori, il lavoro di rete a scuola, la conoscenza corretta della neurodiversità, esperienze di pratica sul campo per sviluppare abilità prelaborative e il monitoraggio dei singoli percorsi.

La sessione si è chiusa con alcune interessanti domande poste dai partecipanti, sia in presenza che online, a cui gli esperti hanno dato significative risposte.

Le sessioni poster “Esperienze e materiali delle scuole”

La seconda giornata di convegno si è aperta con la visita alle “Sessioni poster”: due sale interamente dedicate ai poster prodotti dai consigli di classe per illustrare le esperienze di inclusione scolastica e sociale generate dai percorsi di accompagnamento esperto: 35 lavori, molto significativi sia per i contenuti che per la realizzazione grafica.



I partecipanti al convegno si sono distribuiti nelle sale dimostrando un interesse molto alto: hanno scattato molte foto, confrontandosi tra loro e con i docenti referenti di ogni poster; hanno riflettuto ad alta voce sulle esperienze illustrate, richiamandosi tra colleghi, evidenziando la ricchezza degli stimoli in esse contenute e valorizzandole come buoni esempi di possibili percorsi da attuare, per tutti e per ciascuno, anche nelle loro realtà scolastiche.

Oltre agli aspetti di contenuto è stata davvero apprezzata la realizzazione grafica dei poster, curata da IPRASE, che ha molto colpito anche gli stessi docenti e assistenti educatori dei consigli di classe che li avevano pensati e

prodotti. I partecipanti a distanza hanno potuto virtualmente visitare gli stessi poster esposti, accedendo alla [galleria online](#) appositamente predisposta da IPRASE e tuttora liberamente accessibile per chiunque sia interessato.

I Laboratori attivati all'interno dei percorsi di accompagnamento esperto

Conclusa la visita, al ritorno in plenaria gli esperti di ODFLab hanno presentato gli elementi salienti dei Laboratori attivati negli anni per i consigli di classe all'interno dei percorsi di accompagnamento: il *Laboratorio sulle strategie per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa in presenza e a distanza*, condotto da Carolina Coco, focalizzato sul “comunicare senza parlare”, sul ritrovarsi insieme per scambiare idee, non scoraggiarsi, cercare soluzioni e mantenere i

contatti con i bambini e ragazzi e le loro famiglie anche nel periodo della pandemia; il *Laboratorio per lo sviluppo delle abilità sociali in gruppo in presenza e a distanza, attraverso la musica e altre formule di condivisione*, condotto da Stefano Cainelli, per valorizzare l'efficacia comunicativa del piccolo gruppo dei pari, che si è visto funzionare molto bene anche online, per connettersi anche attraverso la musica, scientificamente provata come validissimo territorio di condivisione con i soggetti con ASD, e per promuovere interdipendenza e cooperazione; il *Laboratorio per gestire le emozioni e l'ansia per fa-*



vorire l'inclusione, condotto da Oliviero Facchinetti, per creare spazi in cui gli insegnanti potessero occuparsi di se stessi, aumentare la loro capacità osservativa ed auto-osservativa e porre ancor più attenzione al clima di classe; il *Laboratorio sulla narrazione, arte e creatività per l'inclusione*, condotto da Fabio Filosofi, per dare valore all'immaginario in modo collaborativo e co-costruttivo e far diventare la classe il mondo del possibile. La presentazione di questo laboratorio è stata caratterizzata dal suggestivo monologo teatrale ["Tempo e spazio: i luoghi del possibile"](#), molto apprezzato dai presenti. Diversi spunti di riflessione emersi dai Laboratori sono stati ripresi e sottolineati da Stefania Vannucchi, docente specializzata nelle attività di sostegno presso l'Istituto Comprensivo Gandhi di Prato, la quale ha concluso con un'efficace metafora: "L'inclusione è un filo che si costruisce annodando ogni giorno qualcosa".

La mattinata si è conclusa con il *"Tavolo di pratiche e idee"*, un momento di sintesi e focalizzazione su vari aspetti significativi originati dall'esperienza trentina, in cui è stata data voce ad alcuni docenti e assistenti educatori membri dei consigli di classe accompagnati, che hanno portato la loro testimonianza, con autenticità e spontaneità, suscitando vigorosi applausi.

I workshop

Il pomeriggio di sabato si è aperto con quattro workshop paralleli, molto pratici ed apprezzati dai partecipanti, ognuno focalizzato su aspetti specifici.

Nel workshop *"I compagni di classe come risorsa dalla scuola dell'infanzia alla scuola su-*

periore” Arianna Bentenuto e Stefano Cainelli hanno fatto emergere il valore dell’osservazione come elemento fondante la conoscenza/l’incontro con l’altro (incontro osservativo reciproco). Puntare sulla relazione e attivare i compagni di classe lavorando in piccolo gruppo risulta vincente in tutti gli ordini di scuola, sia per favorire l’inclusione degli studenti con ASD sia per promuovere la formazione degli “inclusori di domani”.

Nel workshop *“Insegnanti e genitori: quale incontro possibile; indicazioni pratiche per attività e didattica inclusiva nella scuola primaria”* Paola Venuti e Carolina Coco hanno offerto esempi concreti di relazione e comunicazione efficace tra famiglia e scuola, ragionando insieme ai partecipanti sui possibili atteggiamenti di genitori e insegnanti e dando relative chiavi di lettura, anche attraverso efficaci attività di simulazione a cui sono seguite riflessioni sia da parte delle relatrici che dei partecipanti al workshop, *n o n c h é* proposte e indicazioni operative.

Nel workshop *“Indicazioni pratiche per attività e didattica inclusiva nella scuola primaria”* Fabio Filosofi e Stefania Vannucchi hanno esplorato con vivacità e concretezza la quotidianità dell’inclusione di bambini con ASD nella scuola primaria. A partire dall’analisi dei comportamenti problema e delle strategie di intervento per incrementare comportamenti adattivi, il racconto dialogato tra i due relatori si è sviluppato nel presentare esempi, materiali e proposte di lavoro relative al lavorare in gruppo, all’organizzazione di attività laboratoriali, all’utilizzo di immagini e parole per le attività da proporre.

Nel workshop *“Alunni nello spettro autistico alla scuola secondaria di primo e secondo grado: strategie operative per la socialità e la qualità di vita”* Elisa Moser, Chiara Pellegrini e Fiorenzo Laghi hanno raccontato esperienze ed illustrato strategie inclusive efficaci nella scuola secondaria, presentando soluzioni concrete, anche attraverso l’uso delle tecnologie e della rete, e l’attivazione di progetti coinvolgenti non solo i ragazzi con ASD ma anche i compagni, tutti insieme. I relatori hanno anche presentato video-testimonianze dei compagni di classe molto efficaci e significative.



La premiazione, le testimonianze e le conclusioni



Paola Venuti, assieme alla Sovrintendente scolastica Viviana Sbardella, è poi passata al momento della premiazione di alcune esperienze di inclusione scolastica e sociale generate dai percorsi di accompagnamento esperto. Ha premesso che tutte le esperienze nate nella scuola trentina sono altamente significative e meritevoli poiché ad ogni consiglio di classe è stato riconosciuto l'impegno nel partecipare attivamente ai percorsi e la disponibilità a mettersi in gioco nella ricerca delle strategie e formule di intervento più adeguate per favorire l'inclusione. Ha poi spiegato che le esperienze a cui è stata assegnata la menzione speciale sono state selezionate considerando la capacità dei consigli di classe di declinare gli apprendimenti teorici nell'uso delle strategie educative nel lavoro all'interno della classe, indice di un cambiamento nel modo di considerare e di rispondere a bisogni degli studenti con disturbo dello spettro autistico, la capacità di lavorare in sinergia per programmare attività e laboratori agganciati al percorso scolastico e finalizzati all'inclusione e ai bisogni di adattamento, apprendimento e socializzazione degli studenti con ASD e, infine, ma forse più importante di ogni altro fattore, il grado e la qualità del coinvolgimento dei pari. I consigli di classe che hanno ricevuto la menzione speciale sono nove e hanno avuto come premio la possibilità di partecipare, in modalità online, alla XIII edizione del convegno internazionale Erickson "La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale" e di esporre il proprio Poster all'interno delle sessioni on line sulle buone prassi di inclusione scolastica e sociale.

Un altro momento molto significativo del convegno è stata l'espressione della voce dei dirigenti scolastici, rappresentati da Manuela Broz, dirigente che ha sempre promosso e so-

stenuto la partecipazione dei suoi consigli di classe ai percorsi di accompagnamento esperto e che nella possibilità di condivisione offerta dal convegno ha trovato ulteriori spunti per nuove piste didattico-educative per tutti.

Toccante è stata inoltre la testimonianza di un gruppo di studenti della classe 3[^]BRI dell'Istituto di Istruzione "A. Degasperi" di Borgo Valsugana che, con la loro presenza, hanno reso evidente, autentico e tangibile il senso vero della parola "inclusione".

Il convegno si è infine chiuso con le riflessioni istituzionali di Monica Zambotti e Paola Venuti e con l'auspicio condiviso che tutto quanto maturato in questi dieci anni possa davvero divenire azione di sistema.

All'uscita i partecipanti hanno potuto assistere al coinvolgente concerto della *cover band* "Rock Spectrum", condotta da Stefano Cainelli, nata all'interno del progetto di inclusione sociale "Mente locale", sviluppatosi sulle evidenze neuro scientifiche che la musica è un ambiente favorevole all'interazione fra menti differenti e all'incontro delle neurodiversità.

I partecipanti al convegno sono stati circa 500, parte in presenza e parte a distanza. Sul sito di IPRASE, al link <https://www.iprase.tn.it/autismi-e-inclusione-scolastica-in-presenza-e-a-distanza> si accede alla pagina dedicata alla documentazione di questo importante evento.

RicercAzione

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



RICERCHE

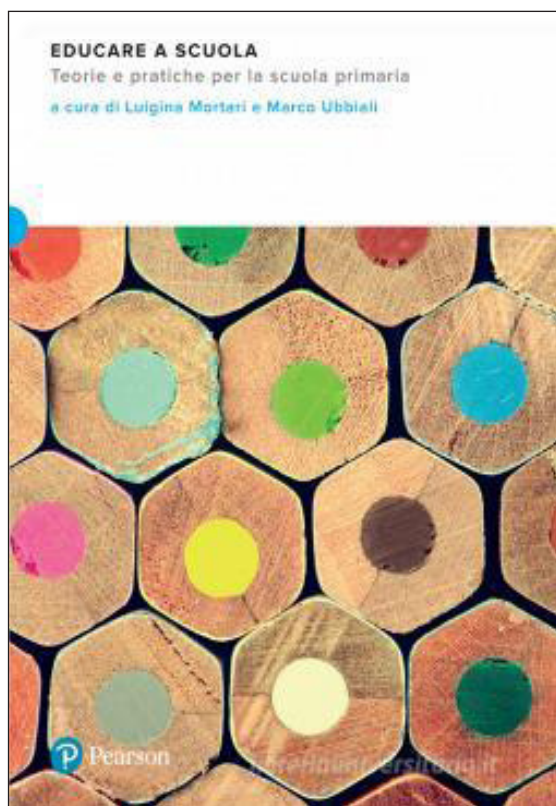
ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Coniugare riflessione filosofica ed evidenze empiriche per accompagnare i docenti

Recensione del testo di Luigina Mortari e Marco Ubbiali (a cura di), *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*, Pearson, Milano-Torino, 2021



Il testo “Educare a scuola” è un’opera collettanea curata da Luigina Mortari, professore ordinario di Epistemologia della ricerca qualitativa, e Marco Ubbiali, ricercatore in Pedagogia generale e sociale, finalizzata a rileggere, attraverso le lenti della filosofia dell’educazione e della ricerca empirica, le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, testo che dal 2007 delinea il quadro culturale e pedagogico per la scuola italiana.

Il testo apre con un approfondimento della concezione filosofica di educazione di Luigina Mortari, e una riflessione su come tale concetto sia contestualizzabile nello specifico ambito scolastico. Concepire la cura come la linea orientativa dell’agire educativo è il tratto distintivo che caratterizza il pensiero degli autori, poiché «l’educazione è cura del divenire possibile dell’essere dell’altro». La riflessione

proposta è apprezzabile non solo perché contestualizzata «in un’epoca - si cita il testo - *banale, mercantile e utilitaristica*» - oppure ancora, se vogliamo, emergenziale, dove sembra non esservi tempo o possibilità di soffermarsi a riflettere né in fase di progettazione, né durante l’azione didattica, né a posteriori. La forza di tali affermazioni trae origine dalla filosofia antica, per contestualizzarsi nell’oggi e proiettarsi nel futuro grazie all’individuazione di otto direzioni educative che, si auspica, consentano la promozione del pieno fiorire delle potenzialità della persona di ogni alunno/a. Queste otto direzioni - cognitiva, affettiva, relazionale, corporea,

estetica, etica, spirituale e religiosa - costituiscono le traiettorie dell'esperienza educativa lungo le quali si costruisce l'identità di una persona qualora ci si ponga come obiettivo interpretare l'educazione come *«offerta di una pluralità di esperienze che consentano all'altro il pieno maturare della sua capacità esistenziale»*.

Si apprezza come la trattazione filosofica sposti gradualmente l'attenzione - attraverso opportune motivazioni che traggono linfa dal pensiero deweyano - sulla necessità di un pensare radicato nell'esperienza, nel quale l'azione si intreccia con la (meta)riflessione, per dare vita a una scuola laboratoriale che si connoti come il tratto distintivo di un approccio pedagogico-didattico profondamente trasformativo, che consenta ai bambini e alle bambine di raggiungere i traguardi formativi prefigurati dalle direttrici educative delineate. Significativa l'esplicitazione del nodo critico rilevato in relazione al pensiero delineato nel primo capitolo, ovvero la difficoltà del *«mettere in atto una pratica educativa capace di facilitare nell'altro l'apprendimento dell'arte di avere cura della vita»*. A tale scopo, attuare una circolarità continua fra ricerca teorica ed empirica risulta una strategia feconda per produrre un sapere vitale dando vita a un dialogo fra pratici e teorici.

Questa considerazione trova infatti attuazione, coerentemente rispetto a quanto dichiarato nella premessa del testo, nei capitoli che costituiscono il corpo del volume, laddove ogni direzione viene indagata e presentata dapprima teoricamente, e, in un secondo momento, attraverso l'analisi di pratiche educative realizzate, a livello nazionale e internazionale, nella scuola primaria. Elementi teorici ed esperienze pratiche, che, come trama e ordito, si intrecciano per consentire al lettore di comprendere come sia fondamentale, in ambito educativo, costruire la pratica pedagogico-didattica a partire sia da elementi teorici, sia da domande reali, per poi misurare i propri prodotti con l'esperienza, mettendoli alla prova dei fatti.

Trattandosi di un testo di ampio respiro culturale, si concorda con i curatori, i quali considerano come destinatari della lettura non solo gli insegnanti - futuri e in servizio - bensì anche tutti coloro interessati a prendere parte al dibattito pubblico sulla scuola, soprattutto in questo periodo di emergenza che la vede in prima linea.

Alessia Bevilacqua
Università di Verona

La Terra è la nostra casa. Teniamocela stretta

Recensione del testo di Luca Fiorani, *Happy planet. Guida ai grandi temi dell'ambiente*, Città Nuova, Roma, 2021



I disastrosi eventi meteorologici estremi che hanno dominato le cronache recenti dovrebbero aver ormai convinto tutti che il riscaldamento globale è un problema. Sarebbe però fuorviante considerare questo problema isolatamente. L'approccio corretto è invece quello di considerare il cambiamento climatico come una delle conseguenze del comportamento di una società che sfrutta le risorse naturali senza tener conto delle conseguenze a lungo termine. È l'approccio adottato dall'Enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco.

Che fare quindi? Occorre una corretta informazione che alimenti la consapevolezza ecologica. È importante quindi saper distinguere le fonti serie dalle opinioni di sedicenti esperti e soprattutto avere a disposizione testi chiari e autorevoli. In questo ambito si colloca l'encomiabile fatica di Luca Fiorani *"Happy Planet. Guida ai grandi temi dell'ambiente"*. Il

libro ha molti pregi, primo tra questi il rigore scientifico, ma l'autorevolezza scientifica non sarebbe però sufficiente a rendere questo libro speciale. L'Autore ha scelto un formato innovativo, componendo un mosaico di brevi note, caratterizzate da titoli accattivanti che incuriosiscono.

Il merito principale di questo libro è di convincere il lettore che «tutto nel mondo è intimamente connesso: per la scienza l'universo naturale emerge da un pullulare di interazioni e la società umana è ormai una rete globale». In questo senso, i cambiamenti climatici sono strettamente collegati alla fame del mondo: non possiamo sperare di invertire l'aumento della temperatura del pianeta, se contemporaneamente non modifichiamo le politiche economiche

che continuano ad aumentare il divario tra i bambini obesi e i loro fratelli che muoiono d'inedia.

Solamente costruendo la consapevolezza del necessario coinvolgimento di tutti, in una rete relazionale che includa ogni cosa, dalle montagne agli oceani, dalle foreste ai cianobatteri (!), ma soprattutto i “fratelli tutti”, riusciremo a ricondurre l'evoluzione della nostra Terra entro i binari della storia cosmica che ci ha resi capaci di conoscere e, soprattutto, di amare. L'Autore quasi si scusa per aver introdotto un elemento che sembrerebbe tradire il metodo scientifico. Ma vogliamo rincuorarlo: Galilei non avrebbe voluto che il suo metodo entrasse in contrasto con il pensiero umanistico: dopo quattro secoli è tempo ormai che scienza e filosofia si riavvicinino cosicché la conoscenza, grazie all'Amore, si trasformi in sapienza.

Piero Benvenuti

Università di Padova

Creare lettori e scrittori “per la vita”

Recensione del testo di Jenny Poletti Riz, *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Trento, 2017



Il libro “Scrittori si diventa” nasce da una necessità avvertita da Jenny Poletti Riz, insegnante di Lettere alla scuola secondaria di primo grado: quella di cambiare l’approccio all’insegnamento dell’italiano. I “perché” sono tanti, tra cui il principale riguarda la scarsa motivazione dimostrata dagli studenti nei confronti della lettura e della scrittura, che spesso si riflette in un modesto livello di competenza. Nella scuola italiana, sostiene l’autrice, viene dedicato poco tempo all’attività dello scrivere, incentrandola su consegne quasi sempre astratte, che nulla hanno a che fare con il processo autentico di scrittura. Inoltre, la valutazione si basa principalmente sul prodotto; gli studenti hanno scarse possibilità di scelta e non sono registi del proprio

processo di crescita. «Quello che manca in generale è un approccio laboratoriale ed organico. Manca un’attenzione al processo. Manca la costruzione di una comunità di scrittori e lettori» (p. 14). Da qui l’esigenza di cambiare direzione, di intraprendere la via della scrittura autentica, seguendo la strada aperta negli Stati Uniti da alcuni insegnanti che, grazie al supporto della Columbia University, hanno dato vita al “Writing and Reading Workshop” (WRW).

Jenny Poletti Riz è la prima a sperimentare in Italia tale approccio metodologico, il cui obiettivo è quello di insegnare a leggere e a scrivere in maniera laboratoriale, al fine di creare lettori e scrittori “per la vita”. La docente non si accontenta di una sperimentazione fine a se stessa, ma vuole condividere con colleghi di tutt’Italia esperienze e novità, e lo fa attraverso il blog <http://www.scuolaumentata.it/>. Segue la pubblicazione di “Scrittori si diventa”, «per affermare con forza che si possono e si devono insegnare la scrittura e la lettura restituendo il loro senso più alto, indipendentemente dall’età dei nostri studenti, indipendentemente da ciò che crediamo siano i programmi, indipendentemente dalle difficoltà della nostra professione» (p. 7).

Tanto tempo per la scrittura, libera scelta, metacognizione, testi modello a cui fare riferimento, strategie, feedback costanti, routine, gioia: questi gli elementi irrinunciabili del laboratorio. Seguendo le posizioni degli studi di stampo cognitivista (si ricordino i lavori di Hayes &

Flower e di Bereiter & Scardamalia), la scrittura viene insegnata come un processo, che non è identico per tutti e non è sempre uguale neppure per la stessa persona. Nel laboratorio, ogni studente attraversa con le proprie tempistiche le varie fasi del processo di scrittura, rendendo possibili individualizzazione e personalizzazione del lavoro in classe.

Poletti Riz propone attività e strategie, in una pubblicazione che non vuole essere né un ricettario né un trattato di didattica. Infatti, «nelle pagine di questo libro troverete i principi che hanno fatto nascere il laboratorio di scrittura e di lettura, troverete i punti essenziali che vi permetteranno di orientarvi. Le fondamenta per costruire un edificio nuovo, ma anche i mattoni e gli strumenti per farlo. Il racconto di ciò che facciamo i miei studenti e io ogni giorno nella nostra comunità di scrittori e lettori. Spunti per poter ripercorrere i nostri passi e per riproporre in classe, con le vostre modifiche, tante attività e percorsi» (p. 8).

Il manuale si divide in due parti: una di carattere più generale e una in cui si affrontano gli aspetti specifici del laboratorio di scrittura, prendendo in considerazione gli spazi, i tempi, i materiali, le regole e le routine. Il ruolo del docente cambia, perché a cambiare è innanzitutto la prospettiva: l'idea di insegnamento tradizionale in cui al centro c'è l'insegnante, che sceglie e decide cosa gli studenti devono apprendere, lascia il posto a un ambiente laboratoriale dove al centro si trova lo studente. L'insegnante diventa un maestro di bottega, che con il suo "fare" modella gli alunni, scrivendo insieme a loro. Il tempo della spiegazione si accorcia, rendendo la lezione frontale una "minilezione", in cui il docente offre agli studenti tecniche o strategie utili a migliorare la scrittura dei loro testi, per poi lasciare ampio spazio alla pratica autonoma e alla condivisione.

Nel libro viene trattato anche il tema della valutazione, che assume una connotazione interpretativo-narrativa: studente e docente collaborano nell'ottica di ricostruire percorsi e processi. «Non possiamo misurare ciò che misurabile non è», sostiene Poletti Riz (p. 168). Eppure, tocca farlo: allora diventa indispensabile spiegare agli studenti da dove provengono i giudizi assegnati, illustrando come è stata interpretata la loro scrittura.

Quello del WRW è un approccio che valorizza tutti, che insegna ad «amare anche la vite storta» (Recalcati, 2014, in Golinelli & Minuto, 2021) e che, per la sua praticità, sta affascinando insegnanti provenienti da ogni parte d'Italia. Nel 2018 nasce il sito "Italian Writing Teachers", gestito da un gruppo di docenti di lettere di scuola primaria e secondaria accomunati dalla passione per l'insegnamento, dalla voglia di mettersi in gioco, dal desiderio di rendere gli studenti lettori competenti e "scrittori a vita". Cresce il desiderio di divulgare la metodologia, e a "Scrittori si diventa" si aggiungono altre pubblicazioni, tra cui quelle di Elisa Golinelli e Sabina Minuto: "Amano leggere, sanno scrivere" (2019) e "Lettori e scrittori crescono" (2021), in cui vengono approfonditi i capisaldi del WRW e offerti svariati esempi di minilezioni.

Sempre più insegnanti, dunque, stanno rispondendo all'augurio di Jenny Poletti Riz, ovvero quello di «intraprendere questo viaggio, un passo alla volta, una pagina alla volta» (p. 8).

Chiara Smadelli
Insegnante (Trento)

Formare cittadini della cultura scritta

Recensione del testo di Lilia Andrea Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma, 2019



Nel libro *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica* si sviluppa una riflessione pedagogico-didattica sui processi di insegnamento e apprendimento della letto-scrittura. L'autrice sottolinea l'importanza di trovare una sempre maggior coerenza tra i modi di insegnare e quelli di apprendere, illustrando diversi contributi provenienti dalle ricerche scientifiche e descrivendo pratiche didattiche dimostratesi efficaci durante le sperimentazioni sul campo.

Il volume si articola in sei capitoli, dove teoria e pratica proseguono di pari passo, sostenendo una didattica che va oltre i confini scolastici e che non si limita a insegnare e testare le varie competenze di letto-scrittura, ma che apre al loro impiego nella vita di tutti i giorni. L'indagine teorica spazia dagli studi di stampo cognitivista a quelli di stampo socio-

cognitivista, dalle ricerche psicolinguistiche alle posizioni dell'approccio socioculturale. Per esempio, vengono descritti dettagliatamente gli studi evolutivi sulla lettura e sulla scrittura. Nel primo caso, Lilia Andrea Teruggi spiega come i bambini si appropriano della lettura convenzionale esponendo il modello teorizzato da Uta Frith (1985). Per quanto riguarda, invece, le varie tappe che portano alla scrittura convenzionale, l'autrice fa riferimento ai diversi livelli di concettualizzazione della lingua scritta proposti da Ferreiro e Teberosky (1985). Questi studi, insieme a quelli di psicologia genetica e a una serie di evidenze emerse dall'esplorazione empirica, che Teruggi riporta meticolosamente, permettono all'autrice di affermare che le primitive conoscenze dei bambini sui testi scritti «vanno da una forte concentrazione sul contesto (immagine, supporto materiale, situazione di comunicazione) a una progressiva considerazione delle proprietà delle scritture, in funzione delle loro esperienze pregresse relative alla frequentazione

di atti di lettura e di scrittura» (p. 140).

Scendendo nel dettaglio dei capitoli, inizialmente (capp. 1-2) Teruggi dà delle indicazioni su quando e come affrontare il processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura. L'autrice riconosce la lingua scritta come un oggetto socioculturale complesso e, proprio perché i contesti educativi e familiari nei quali i bambini hanno i primi contatti con la lingua scritta possono essere molto diversi, sostiene che non esiste un'età ideale in cui tutti inizieranno a leggere e a scrivere. Inoltre, essendo la lingua scritta parte dell'ambiente di vita dei bambini, il suo apprendimento non è necessariamente vincolato alla presenza di un adulto che insegna, ma dipende anche dalle possibilità dei bambini di avere contatti precoci con testi scritti (libri, riviste, manifesti, volantini, cartelli, ecc.) e di assistere a situazioni nelle quali altri (genitori, nonni, fratelli, sorelle, amici più grandi) usano la scrittura per diversi scopi. Fatte queste considerazioni, nel libro si suggerisce di mettere i bambini nelle condizioni di esplorare la lingua scritta e il suo funzionamento ben prima dell'alfabetizzazione formale, progettando «attività didattiche che rispecchino pratiche autentiche di scrittura e lettura, anziché proporre esercizi di pregrafismo o di prelettura che mirano solo alla dimensione tecnico-strumentale della lingua scritta» (p. 41). Numerosi esempi di queste attività didattiche vengono fatti nei capitoli successivi al secondo (capp. 3-6), dove vengono proposti molteplici spunti su come insegnare a leggere e scrivere nella prima alfabetizzazione e dopo di essa. Le pratiche di lettura e scrittura presentate nel testo provengono da varie sperimentazioni condotte, dal 1992 in poi, in diverse scuole italiane (a Milano, Firenze, Torino, ecc.) e sono state organizzate dall'autrice e dal suo gruppo di lavoro per promuovere maggior consapevolezza sui processi di insegnamento e apprendimento della letto-scrittura, fornendo piste operative per attuare una didattica della lingua scritta inclusiva che parta dalle necessità dei bambini.

In conclusione, il libro invita tutti gli insegnanti italiani a ripensare, ed eventualmente ristrutturare, il processo di alfabetizzazione, rendendolo più aderente alla finalità di «formare cittadini in grado di interagire con altri lettori e scrittori, di parlare dei testi, di usare la scrittura in svariate situazioni, di scrivere per se stessi e per rapportarsi con gli altri, così come di utilizzare diversi dispositivi e supporti materiali. In sintesi, di partecipare attivamente alla società in quanto cittadini della cultura scritta» (pp. 214-215).

Elisabetta Cipriani

Insegnante (Verona)

In ricordo di Egle Becchi

Egle Becchi si è spenta il 3 di gennaio nella sua casa di Milano, lasciando un grande vuoto in chi ha avuto la fortuna, come me, di viverle accanto come allieva e di seguire da vicino la fecondità del suo originalissimo sguardo pedagogico. Un vuoto per il mondo degli studi pedagogici italiani, ma anche internazionali, che però può contare su una ricchissima eredità culturale quale punto di riferimento imprescindibile. Accanto alla sua attività di insegnamento come professore ordinario di Pedagogia e Storia della Pedagogia all'Università di Pavia, i suoi interessi di ricerca si sono sviluppati attorno ad alcuni temi principali, tra cui la lettura critica del sapere pedagogico, nei suoi sviluppi passati e attuali, e lo studio della metodologia della ricerca educativa empirica sia sul piano epistemologico, cioè sul tipo di conoscenza che produce, sia su quello della sua applicazione sul campo, in particolare in relazione alla valutazione e definizione della qualità dei contesti scolastici.

Moltissimi gli scritti con cui ha accompagnato la sua attività scientifica (il primo nel 1959, un saggio sulla teoria della Gestalt; l'ultimo nel 2021, un libro su Anna Freud edito da Morcelliana-Scholè), appunto una ricchissima eredità culturale che non è possibile qui riportare puntualmente ma solo tratteggiare ricordando alcuni tra i testi più importanti. Rispetto alla ricerca empirica e alla sua metodologia: *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi e prospettive* (1997); il *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (curato con B. Vertecchi nel 1984). Rispetto alla ricerca sul campo e alla valutazione della qualità: *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (curato con A. Bondioli e M. Ferrari, 2002); *Scuole allo specchio. Ricerca-formazione con un gruppo di istituti comprensivi lombardi* (curato con A. Bondioli e M. Ferrari, 2005). Rispetto alla storia dell'educazione: *I bambini nella storia* (1994); *Storia dell'infanzia* (in 2 volumi curati con D. Julia, 1996); *Archivi d'infanzia* (curato con A. Semeraro, 2001); *Maschietti e bambine. Tre storie con figure* (2011).

A questa breve presentazione del profilo scientifico di Egle Becchi voglio accostare un ricordo più personale, che restituisca in modo più vivido la sua figura di pensatrice e ricercatrice orientata da uno sguardo pedagogico sempre "laterale", perciò tanto provocatorio quanto foriero di prospettive nuove e originali. Dal mio punto di vista di allieva, prima come sua studentessa e tesista all'Università



di Pavia, poi come dottoranda e collaboratrice in successivi quanto numerosi progetti di ricerca a sua guida, i tratti con cui mi pare di poter caratterizzare Egle si condensano nel termine “dialogo”.

Dialogo, dialettico e rigoroso, con ambiti disciplinari diversi da quello pedagogico ma curvati verso di esso per provocarlo e innovarlo, primi fra gli altri la filosofia e la psicoanalisi. Ricordo che da matricola ho incontrato per la prima volta Egle e la pedagogia in un suo corso che verteva su *Sorvegliare e punire* di Michel Foucault e *Un luogo per vivere: un'esperienza alternativa all'istituzionalizzazione di ragazzi psicotici* di Maud Mannoni, un incontro per me folgorante che ha determinato la nascita dei miei interessi pedagogici.

Dialogo, metodologicamente severo quanto ricco di letture culturalmente aperte e divergenti, con i “dati”, siano essi stati documenti storici per la costruzione critica della storiografia dell'infanzia, o le osservazioni di fatti educativi all'interno delle scuole per definire profili di qualità e discutere sullo statuto epistemologico di tali profili.

Dialogo, autenticamente curioso e non di rado scomodo per via del suo sguardo sempre “obliquo” e incline a far emergere ciò che è sotterraneo, con le scuole, cioè con le insegnanti e le educatrici in particolare delle istituzioni educative per i bambini da 0 a 6 anni. Tanto nella progettazione e realizzazione di esperienze innovative, come la continuità 0-6 con i servizi del Comune di Garlasco (PV) negli anni '80, quanto nello studio della valenza formativa della restituzione a insegnanti ed educatrici dei dati osservativi sulla qualità dei loro servizi, il confronto con chi opera nella scuola mi pare sia stato un aspetto irrinunciabile per Egle. Per ragioni certamente di ricerca, ma di un'idea ricerca che diventa vuota se non si immerge e dialoga con la realtà educativa, e dunque di una ricerca che fa riferimento a un principio democratico di partecipazione attiva del mondo della scuola alla costruzione del sapere pedagogico. Ricordo che commentando un progetto di ricerca-formazione sul RAV - infanzia realizzato da me e Anna Bondioli, Egle, poco incline a facili entusiasmi, ha commentato «che bel lavoro, con tutte queste “voci” di insegnanti!».

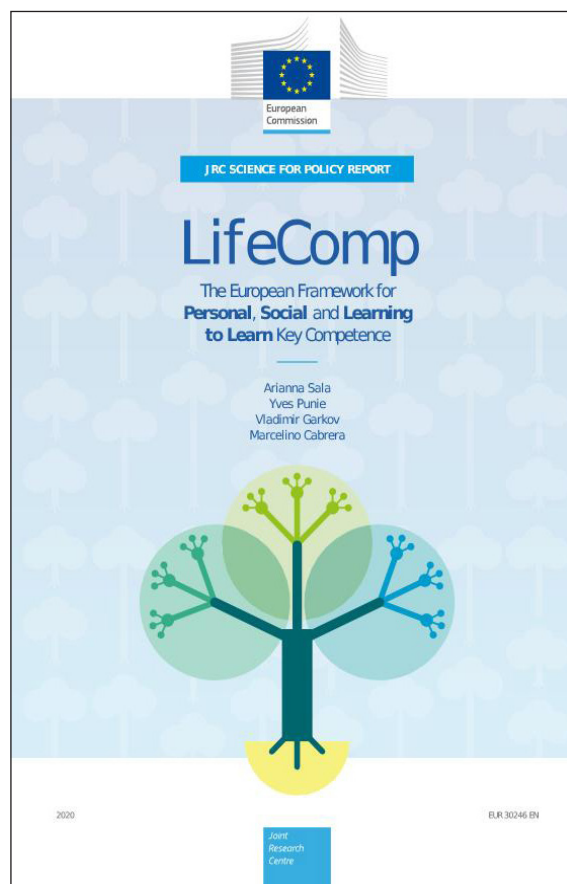
Ho già detto che Egle ci lascia un'eredità ricchissima, grazie a cui possiamo sentirci meno soli e spaesati in questo momento, che costituisce un riferimento imprescindibile e uno sprone per il proseguire della ricerca pedagogica. Un'eredità che d'altra parte ci impegna, di un tipo di impegno che Egle stessa delinea nel suo ultimo e bellissimo libro su Anna Freud:

[...] - qui la domanda si fa ineludibile - se un erede è tanto più degno di esserlo quanto più interpreta in modo creativo il lascito che riceve. L'ereditare non è solo trasferimento di diritti e di beni da un soggetto a un altro: dal momento in cui qualcosa si trasferisce da chi dà a chi riceve, e questi l'accetta e ne fruisce, l'erede deve formare altri eredi, capaci, a loro volta, di gestire bene quanto ricevono. (E. Becchi, 2021, *Anna Freud. Infanzia e pedagogia*, Morcelliana-Scholè, p. 96).

Sono parole che mi piace leggere come un commiato non ripiegato sul passato ma aperto e sollecito verso rilanci futuri.

Donatella Savio
Università di Pavia

LifeComp: una proposta per le competenze personali, sociali e dell'imparare ad imparare



A cosa serve la scuola? Il MIUR nell'ultimo decennio ha proposto le competenze chiave per l'apprendimento permanente come finalità da perseguire da parte nel nostro sistema scolastico. La risposta alla domanda non è dunque solamente 'la scuola serve ad apprendere i contenuti proposti dalle diverse discipline' ma anche 'a sviluppare quelle competenze chiave che i cittadini devono possedere per la propria realizzazione personale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva'. Significa orientare la scuola al futuro, rendendola un ponte verso la realtà. Non è facile. Con lo scopo di offrire un quadro di riferimento concettuale per approfondire la comprensione delle competenze chiave, la Commissione Europea, con il supporto del Joint Research Centre (JRC)¹, negli ultimi anni ha prodotto diversi contributi che intendono elaborare dei framework relativi alle diverse competenze.

Dopo i contributi sulla competenza digitale (DigComp, 2015²) e la competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa (EntreComp, 2016³), nel 2020 è stato elaborato LifeComp⁴ che considera le competenze personali, sociali e di imparare ad imparare. Si tratta di competenze «che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione».

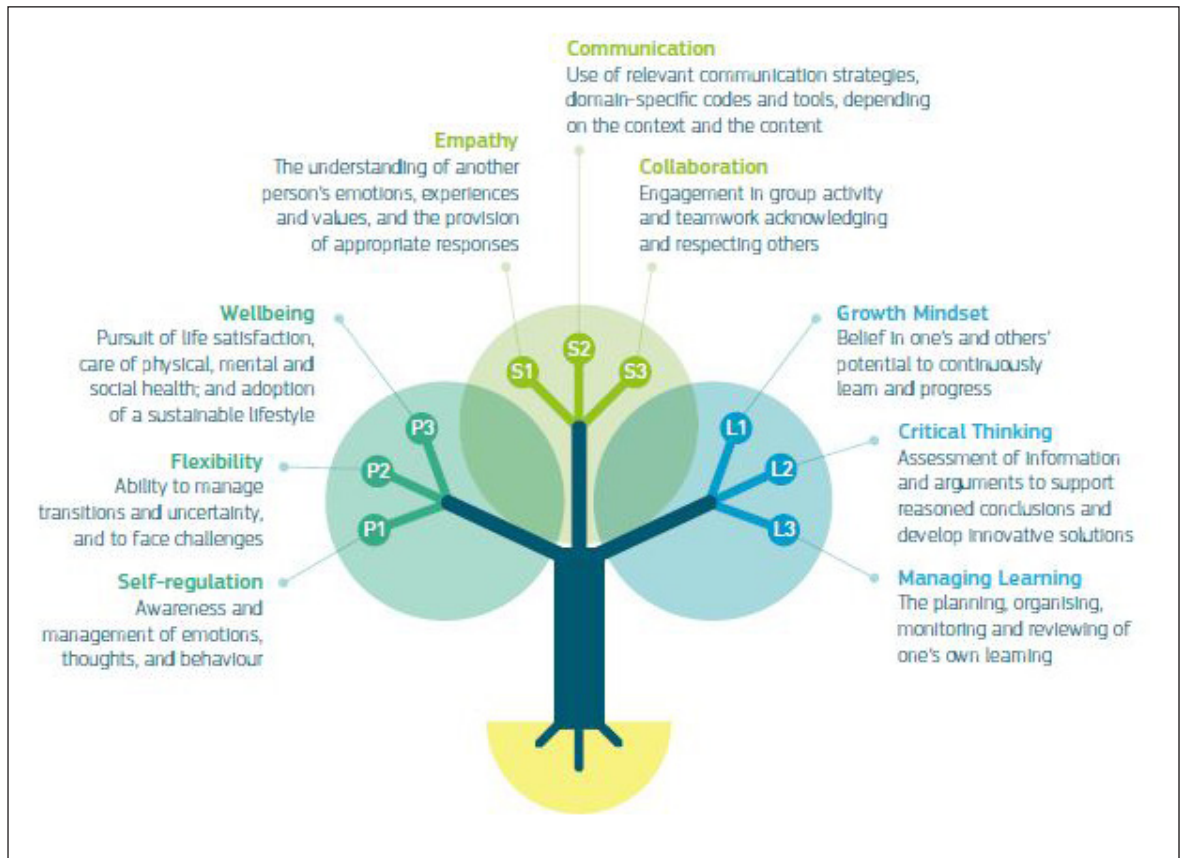
1. Il JRC è il 'Science hub' della Commissione Europea: <https://ec.europa.eu/jrc/en>

2. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens, in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>.

3. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>.

4. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

AREA	COMPETENCES	DESCRIPTORS
PERSONAL	P1 Self-regulation Awareness and management of emotions, thoughts and behaviour	P1.1 Awareness and expression of personal emotions, thoughts, values, and behaviour
		P1.2 Understanding and regulating personal emotions, thoughts, and behaviour, including stress responses
		P1.3 Nurturing optimism, hope, resilience, self-efficacy and a sense of purpose to support learning and action
	P2 Flexibility Ability to manage transitions and uncertainty, and to face challenges	P2.1 Readiness to review opinions and courses of action in the face of new evidence
		P2.2 Understanding and adopting new ideas, approaches, tools, and actions in response to changing contexts
		P2.3 Managing transitions in personal life, social participation, work and learning pathways, while making conscious choices and setting goals
	P3 Wellbeing Pursuit of life satisfaction, care of physical, mental and social health; and adoption of a sustainable lifestyle	P3.1 Awareness that individual behaviour, personal characteristics and social and environmental factors influence health and wellbeing
		P3.2 Understanding potential risks for wellbeing, and using reliable information and services for health and social protection
		P3.3 Adoption of a sustainable lifestyle that respects the environment, and the physical and mental wellbeing of self and others, while seeking and offering social support
SOCIAL	S1 Empathy The understanding of another person's emotions, experiences and values, and the provision of appropriate responses	S1.1 Awareness of another person's emotions, experiences and values
		S1.2 Understanding another person's emotions and experiences, and the ability to proactively take their perspective
		S1.3 Responsiveness to another person's emotions and experiences, being conscious that group belonging influences one's attitude
	S2 Communication Use of relevant communication strategies, domain-specific codes and tools, depending on the context and content	S2.1 Awareness of the need for a variety of communication strategies, language registers, and tools that are adapted to context and content
		S2.2 Understanding and managing interactions and conversations in different socio-cultural contexts and domain-specific situations
		S2.3 Listening to others and engaging in conversations with confidence, assertiveness, clarity and reciprocity, both in personal and social contexts
	S3 Collaboration Engagement in group activity and teamwork acknowledging and respecting others	S3.1 Intention to contribute to the common good and awareness that others may have different cultural affiliations, backgrounds, beliefs, values, opinions or personal circumstances
		S3.2 Understanding the importance of trust, respect for human dignity and equality, coping with conflicts and negotiating disagreements to build and sustain fair and respectful relationships
		S3.3 Fair sharing of tasks, resources and responsibility within a group taking into account its specific aim; eliciting the expression of different views and adopting a systemic approach
LEARNING TO LEARN	L1 Growth mindset Belief in one's and others' potential to continuously learn and progress	L1.1 Awareness of and confidence in one's own and others' abilities to learn, improve and achieve with work and dedication
		L1.2 Understanding that learning is a lifelong process that requires openness, curiosity and determination
		L1.3 Reflecting on other people's feedback as well as on successful and unsuccessful experiences to continue developing one's potential
	L2 Critical thinking Assessment of information and arguments to support reasoned conclusions and develop innovative solutions	L2.1 Awareness of potential biases in the data and one's personal limitations, while collecting valid and reliable information and ideas from diverse and reputable sources
		L2.2 Comparing, analysing, assessing, and synthesising data, information, ideas, and media messages in order to draw logical conclusions
		L2.3 Developing creative ideas, synthesising and combining concepts and information from different sources in view of solving problems
	L3 Managing learning The planning, organising, monitoring and reviewing of one's own learning	L3.1 Awareness of one's own learning interests, processes and preferred strategies, including learning needs and required support
		L3.2 Planning and implementing learning goals, strategies, resources and processes
		L3.3 Reflecting on and assessing purposes, processes and outcomes of learning and knowledge construction, establishing relationships across domains



È il risultato di un lavoro biennale di approfondita ricerca bibliografica e di diverse consultazioni con esperti e stakeholder che può costituire una solida base scientifica, riconosciuta a livello istituzionale europeo, per lo sviluppo di curricula e attività di apprendimento nella scuola, ma anche alimentare quel 'nuovo contratto sociale per l'educazione' invocato dal recente documento UNESCO *Reimagining our futures together. A new social contract for education*⁵.

Claudio Girelli
Università di Verona

5. UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en. Il Rapporto è stato presentato il 10 novembre 2021, nell'ambito dei lavori della 41^{ma} Conferenza Generale dell'UNESCO.

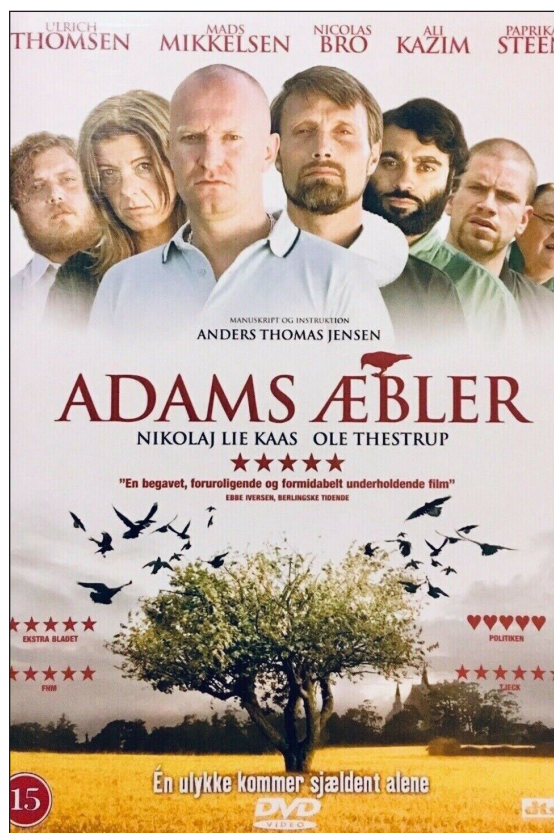
Volli, sempre volli, fortissimamente volli: la tenacia e la fedeltà nell'azione educativa

Recensione del film *Le mele di Adam* (Anders Thomas Jensen, Danimarca 2005)

Sull'importanza cruciale della pratica della riflessione accanto a quella dell'educazione e dell'insegnamento, e anche a quella formativa destinata agli adulti, esistono ormai molti contributi pedagogici qualificati che, da angolature e con presupposti differenti, raccomandano a chi sia impegnato sui versanti indicati di riservarsi adeguati spazi e tempi per fermarsi appunto a pensare. Ciò può essere facilitato, e reso anche piacevole, da una serie di metodiche e strumenti, tra i quali ad esempio il diario di bordo, e quindi la pratica della scrittura, le interviste reciproche, e quindi lo scambio dialogico, oppure un buon film, la cui visione consenta di aprirsi a considerazioni che solitamente non si ha il tempo, e forse né la voglia né il desiderio, di formulare. Ciò avviene meglio, in questo caso, quando ci si trovi di fronte a opere cinematografiche in cui il regista o lo sceneggiatore abbiano voluto inserire a bella posta una serie di spunti provocatori, talvolta estremi, talvolta ancora esagerati e paradossali, tali da qualificarsi come lontani, a volte, da ciò che si possa ritenere reale e quindi aderente a situazioni e vissuti possibili. Nondimeno alcune di queste opere risultano proprio per questo affascinanti, se magari si supera un certo sconcerto iniziale, per la capacità di presentare una narrazione che, forse non subito, acquisisce un suo significato, e soprattutto un senso comprensivo, che si possa sintetizzare in una sorta di principio, che probabilmente può aiutare a generare ulteriore pensiero nello spettatore attento e, appunto, riflessivo. È il caso del lungometraggio che si propone all'attenzione del lettore. Si tratta di una storia interessante che non è opportuno leggere come una mera narrazione, bensì come vicenda che si presta a essere esaminata con attenzione per coglierne introspettivamente segni, segnali, simboli e metafore. La vicenda in questione ha una miriade di significati possibili, a seconda dello sguardo di chi guarda il film, ed è questo un dato di assoluto pregio perché uno dei tratti probabilmente più fecondi e generativi in un educatore o in un insegnante è proprio quello di saper utilizzare ottiche plurime e differenti rispetto a un soggetto o a una situazione, senza fissarsi ostinatamente su un'unica visione o ancor peggio un'unica interpretazione. Il film che si segnala in questo contributo sembra inoltre a tratti una sorta di favola, e per questo mentre lo si visiona ci si chiede come andrà a finire, proprio come per qualsivoglia storia educativa. Lo scopo di queste precisazioni

è quello di suscitare il desiderio in chi legge di visionarlo, offrendo in queste righe una serie di abbozzamenti a metà, se così si può dire, ovvero di interpretazioni abbozzate, affinché il lettore, libero da un disvelamento troppo esplicito ed esaustivo, possa accedere a questo artefatto animato da una curiosità che si spera possa incontrare soddisfazione e non delusione, o, peggio, cosa da non escludersi, un sentimento di disappunto.

Si configura in effetti come una singolare storia tragicomica la vicenda narrata nel film intitolato *Le mele di Adam*, del regista danese Anders Thomas Jensen. A tratti verosimile, a tratti surreale, il plot narrativo si snoda secondo una serie di accadimenti che possono essere interpretati e divenire quindi occasione di pensiero rispetto all'azione educativa e formativa. Un film molto surreale, si diceva, a tratti assurdo, ma ciò che appare assurdo può a volte interessare a livello di educazione e di formazione, nonché di insegnamento, perché può essere messo in relazione con ciò che di misterioso e perciò molto parzialmente sondabile vi è in ogni persona umana, sia dal punto di vista interiore, o psichico se si preferisce, sia dal punto di vista spirituale. *Le mele di Adam* è in effetti una storia significativa da questo punto di vista, poiché racconta di un sacerdote protestante alle prese con l'impegnativo compito di recuperare e riabilitare un piccolo gruppo di adulti a rischio: Khalid, un terrorista non certo pentito, Gunnar, un violento ex giocatore di tennis bevitore accanito e a suo tempo profondamente ferito nell'anima all'apice della sua carriera, Sarah, una donna messa incinta da un uomo che l'ha abbandonata e per di più con la prospettiva di mettere al mondo un bimbo o una bimba con disabilità, e quindi con dubbi di aborto che le girano per la mente, e infine Adam, un naziskin duro nei modi e nelle parole, che nell'incipit del film sostituisce il crocifisso appeso nella sua camera con una immagine incorniciata di Adolf Hitler. Come si può ben capire si tratta di un setting di recupero assai variegato e assai complesso. Di lato la figura pur essa del tutto significativa del dottor Kolber. Al centro della vicenda il personaggio del reverendo Ivan, sacerdote protestante, il demiurgo che deve far girare nel verso giusto - ovvero secondo i suoi intenti educativi - quell'universo umano pieno di problemi e di contraddizioni. Il modo forse migliore per avvicinarsi alla visione di questo film è quello di lasciarsi prendere dalle numerose suggestioni, a volte divertenti e ironiche, a



volte dure e fortemente drammatiche, che il regista ha inserito nella sua opera. Occorre quindi aderire al progetto dell'autore di cinema, che ha confezionato per lo spettatore una sorta di favola, come si diceva, ovvero un prodotto colmo di situazioni, di parole e di elementi simbolici e metaforici che dopo la visione possono essere ripensati e fatti oggetto di discussione. Alcune volte essi rimandano a componenti irrazionali, di sogno, legate agli angoli più profondi della psiche dei vari personaggi. *Le mele di Adam* è costellato di quelli che Kieslowski, maestro del cinema polacco, chiamava 'indizi', confessando che egli si ingegnava a inserirne parecchi, intenzionalmente e ripetutamente, nei suoi film, affinché lo spettatore si 'divertisse' a scovarli e a interpretarli. Da questo punto di vista *Le mele di Adam* è carico di indizi, e per questo risulta un film denso, da vedere più volte per coglierne ogni preziosa sfumatura. Sin dall'incipit si comprende come ciò che chiede e pretende il reverendo da ogni soggetto che giunga alla sua comunità è di formulare un progetto, da portare a termine. È la prima mossa strategica che mette in atto il prete per portare avanti queste persone. E qui si impone in tutta la sua crucialità il tema del progetto, che nell'azione formativa è sicuramente fondamentale; parallelamente, si presenta quello dell'intenzionalità che guida l'educatore e di ciò che invece è presente nell'animo di chi riceve la proposta di tale progetto. Il sacerdote conduce fermamente il naziskin a metterne a fuoco uno, chiedendogli di formularlo egli stesso. Per quanto quest'ultimo possa suonare come banale, quasi assurdo, quello di fare una torta di mele, proposto dal naziskin con piglio derisorio, è un progetto che è però generato dallo stesso soggetto in formazione, o in questo caso, recupero. E il sacerdote accoglie la sfida. È chiaro che un progetto educativo, per rendersi efficace, implica una serie di dimensioni e di componenti - quali ad esempio la volontà, la determinazione, l'attesa, l'azione concreta - tutte rivolte a un obiettivo, una meta da raggiungere. Un conto è però che questo obiettivo se lo ponga colui che lo debba guadagnare, e un conto è che l'obiettivo sia fissato da qualcuno di esterno. Occorre valutare infatti che nel termine 'progetto' sono insite una serie di implicanze che possono riguardare da vicino la figura dell'educatore. L'etimologia del termine riconduce al verbo latino *proicere*, che tra altri significati ha quello di 'gettare in avanti', addirittura di 'espellere', con l'idea quindi anche di una sottile componente di forza, se non proprio di violenza, esercitata dall'educatore o dall'insegnante, o dal formatore che, magari non troppo consapevolmente, sovrappongono la loro volontà a quella dei soggetti di cui intendono prendersi cura. Sovviene a questo proposito la risolutezza granitica del dottor Itard che nel film di François Truffaut mette a punto, e fa eseguire, in un modo a tratti implacabile, a Victor, il ragazzo selvaggio catturato in Francia nella foresta dell'Aveyron subito dopo il termine della Rivoluzione, un progetto per portarlo a diventare e a comportarsi, e in breve tempo, come un perfetto 'cittadino francese'. In effetti anche il sacerdote Ivan è animato da una risolutezza che appare assoluta; egli non è disposto a negoziare e a contrattare più di tanto con i suoi interlocutori. Il bello è però che neanche il più riottoso dei suoi soggetti in educazione, il naziskin, è disposto a piegarsi alle intenzioni del maestro. Ivan e Adam incarnano, ciascuno di loro, un ruolo che si colora di fanatismo. I due personaggi

sono animati da una sorta di fede: l'uno, il sacerdote, da una fede in un Dio capace di opporsi a ogni male e a ogni cattiveria, l'altro da fede assoluta verso la figura di Adolf Hitler e i suoi deliranti dettami. Ambedue queste fedi però vacillano, nell'incontrarsi, e si ridimensionano, al punto di cessare per i due personaggi di essere i fari, ovvero i punti di riferimento indiscussi da tenere in considerazione ai fini dell'orientamento della propria vita e delle proprie azioni. Vien da pensare come nelle situazioni educative o insegnative talvolta le 'fedi' indiscutibili possano essere rappresentate dalle convinzioni profonde e radicate presenti sia in chi educa o insegna, o forma, sia in chi è destinatario dell'educazione, dell'insegnamento o della formazione. I protagonisti del film dimostrano di ritenersi appartenenti l'uno esclusivamente a un disegno di bontà illimitata, e di abnegazione incondizionata a favore del bene altrui, l'altro a un progetto in cui è presente la cattiveria, anzi si potrebbe dire la malvagità. Adam lo dichiara apertamente al sacerdote: 'io sono cattivo'.

Sicché le loro visioni del mondo, e delle origini del male e del bene, sono diametralmente opposte. Si tratta in fondo di due poetiche antitetiche, se così le si possono definire, l'una del tutto sbandata verso il bene e verso il suo necessario trionfo sul male, l'altra invece sulla necessità della violenza quale mezzo per far valere il proprio potere. Se Adam ha introiettato la violenza del nazismo, e non esita a tradurla in azioni prepotenti e aggressive, anche la proposta del sacerdote è però in qualche modo violenta, nelle intenzioni soprattutto: Ivan vuole che Adam cambi necessariamente. Il progetto di Ivan è assoluto, indiscutibile, e destinato, nella mente dell'educatore, ad affermarsi con successo. Cosa che avverrà, ma secondo un percorso di cambiamento che coinvolgerà entrambi gli attori della sfida. Se Adam usa mani e piedi per esercitare la sua violenza, Ivan lo fa con le parole. Sovviene la celebre scena degli schiaffi ricevuti e restituiti tra l'insegnante Anne Sullivan e la bambina sordo-cieca Hellen Keller nell'indimenticabile *Anna dei miracoli* (Arthur Penn, 1962). Certamente non si può ignorare il tema del conflitto in educazione, a volte anche acerrimo, che si può generare tra chi vuole formare e chi oppone resistenza verso tale intenzionalità. Comunque tutto ciò indica che in educazione ciò che entra in gioco è anche una certa volontà di manipolazione, talvolta a senso unico, esercitata dall'educatore nei confronti del soggetto in educazione. Talvolta questa forma di violenza è agita quasi inconsapevolmente, ma non meno colpevolmente, soprattutto per quanto riguarda le conseguenze che essa può provocare. Ciò avviene soprattutto quando l'educatore non rimane deontologicamente nei binari professionali, bensì li travalica, a volte disinvoltamente. Si pensi a ciò che provoca, o verosimilmente che concorre a provocare, il comportamento sopra le righe del celebre professor Keating ne *L'attimo fuggente* (Peter Weir, 1989), vicenda in cui il suo modo di porsi nei confronti dei suoi allievi, connotato da un comportamento accentratamente libertario, seppur per molti aspetti condivisibile, nel contesto di quel collegio in cui insegna, e di quell'epoca, provoca effetti di fatto destabilizzanti, in forma anche grave, nei suoi allievi preadolescenti. A nostro parere, dietro al sorriso e al fare amichevole e scanzonato del professor Keating, solitamente considerato un insegnante rivoluzionario, c'è un'intenzionalità

permeata di una violenza di cui non avverte la presenza, e per questo ancor più pericolosa di quella esplicita. Si diceva di due poetiche che si scontrano, ma che alla fine si incontrano, si contaminano, e ciò avviene nel momento in cui entrambi i soggetti rinunciano a una parte delle loro convinzioni, perché Adam rinuncia alla sua adesione al nazismo e il sacerdote rinuncia al credere che ogni evento negativo sia opera del diavolo, e all'idea che Dio voglia e possa, sempre e comunque, evitare il male e la cattiveria. Entrambi quindi convergono su una soluzione/visione un po' più razionale ed equilibrata. Se il soggetto in educazione si relaziona veramente con l'educatore, e viceversa, succede sempre che hanno qualcosa da darsi reciprocamente, da dare e ricevere quindi, ma anche da perdere, poiché una relazione educativa determina verosimilmente alcune 'perdite' da ambo le controparti. Adam perde alcune sue convinzioni, fanatiche, e il sacerdote perde almeno una parte delle sue certezze. Quindi si guariscono entrambi da due fanatismi, e anche da due fatalismi, di marchio diverso, ma entrambi negativi. *Le mele di Adam* è perciò una grande storia di rispecchiamento, e dopo questo rispecchiamento la realtà percepita non è più la stessa di prima, sia da parte del nazista sia da parte del sacerdote. Ciò viene reso possibile come si diceva nel momento in cui le poetiche si contaminano, ovvero avviene quando ambedue le parti rinunciano alla difesa del proprio modo di vedere e si fanno abitare dal dubbio di non essere in possesso della verità, bensì i due antagonisti si accorgono di essere guidati da un immaginario personale del quale sono caparbiamente gelosi, nella paura che, una volta smantellato tale immaginario, si possano ritrovare minati nell'identità e quindi più deboli. Un altro spunto o aspetto interessante rispetto alle componenti e alle dimensioni che possono risultare produttive sul piano educativo è quello riguardante la sorpresa, addirittura lo sconcerto e lo spiazzamento. Se non si sconfinava nell'assoluta bizzarria, come raccomandava Giovanni Maria Bertin, nell'educazione il comportamento all'insegna della differenza e dell'inaspettatezza, quale quello messo in atto da Ivan, proprio in virtù di una forte connotazione anticonformistica, è destinato a provocare in chi viene educato un sentimento di curiosità, di stupore, e poi di attrazione, primi passi verso una successiva partecipata adesione.

Si diceva come in questo film siano presenti numerosi significanti; i protagonisti non sono rappresentati solamente dalle figure umane che vi intervengono, una serie di oggetti e di eventi naturali svolgono infatti un ruolo molto interessante a livello di possibili interpretazioni e di altrettanti possibili significati. Ecco che andrebbero interpretati i corvi che divorano le mele, poi i vermi, che le attaccano in modo distruttivo, poi ancora il maltempo, con i suoi fulmini, uno dei quali incenerisce il melo. Sono significanti che si possono riconnettere a tutti gli ostacoli che possono mettere i bastoni tra le ruote quando c'è un progetto, costruttivo, da realizzare, oppure all'incontrario a tutte le opportunità che si possono presentare in modo anche fortuito. La vicenda si snoda anche attraverso una serie di errori commessi da parte dei vari personaggi, valutazioni errate, azioni inefficaci o addirittura controproducenti, ai quali corrispondono altrettanti insuccessi, ma si tratta di eventi che alla fin fine non si rivelano negativi bensì al contrario, addirittura, si qualificano come presupposti perché essi possano accedere al miglioramento di

se stessi, attraverso il cambiamento. Il problema è sempre che cosa se ne fa dell'errore, dell'insuccesso. E questo, e ciò appare assai interessante, sia per quanto riguarda il soggetto in formazione sia l'educatore/insegnante. Se i momenti di crisi vengono affrontati, anche con fatica e conflitto, e non semplicemente aggirati o peggio ignorati perché non ritenuti come tali, l'esito può verosimilmente tradursi in un guadagno, in una progressione. In un setting educativo le controparti, se così si possono forse riduttivamente definire, sono destinate a ricavare dalla relazione con gli altri un possibile, ma certamente non scontato, né necessario, cambiamento. È però esattamente ciò che accade nella vicenda narrata nel film, ma non tutti i personaggi sembrano cambiare. Il dottore, ad esempio, esce di scena gettando la spugna, contrariato, disgustato e si potrebbe dire scandalizzato dal fatto che ciò che vede accadere intorno a sé sconfessa i suoi principi rigidamente ancorati alla scienza. Viene da pensare a chi in educazione o nell'insegnamento, o in contesti formativi, abbraccia impostazioni irrigidite su schemi esclusivamente razionali, meccanicistici e necessitanti, tendendo a escludere ogni possibilità di variabili che si manifestino inaspettatamente, e che magari non siano ragionevolmente incasellabili. In questo modo si estromette la possibilità di rispettare tutto ciò che di misterioso accade in un rapporto di cura. Tornando ai significanti che compaiono nel film, centrale tra tutti è sicuramente la mela, presente dall'inizio alla fine del racconto. Se si scandaglia, anche solo velocemente, che cosa ha rappresentato questo frutto rispetto alle culture e agli immaginari connessi nelle diverse epoche e in diversi contesti, si scopre che a esso sono attribuibili connotazioni che sicuramente si possono riconnettere con una storia educativa quale quella narrata ne *Le mele di Adam*. Più comprensivamente possono essere collegati ad aspetti e dimensioni che caratterizzano potenzialmente, sebbene non necessariamente, qualsivoglia rapporto interpersonale, all'interno, ma anche non solo, di un setting educativo o più precisamente rieducativo, maggiormente appropriato questo termine rispetto a ciò che fa da sfondo alla storia del film. La mela in questo racconto è un qualcosa che consente sia ad Adam sia ad Ivan di diventare più uomini, nel senso di diventare maggiormente consapevoli, e perciò maggiormente padroni, di se stessi e delle loro azioni. La mela in questo film diventa addirittura simbolo di una sorta di redenzione, se così possiamo dire, da parte di Adam, il quale muta atteggiamento distanziandosi dalla sua adorazione per la figura di Adolf Hitler, fino a dimenticarsene. La mela nell'antichità era simbolo di fecondità e di fertilità, e in particolare, quella rossa, dell'amore. Nell'antica Grecia il lancio di una mela equivaleva appunto a una dichiarazione d'amore. Ma la mela, sul piano simbolico, vuol dire anche conoscenza, religione, tentazione e seduzione. Si pensi alla mela di Eva. Il melo è l'albero della conoscenza che conduce all'immortalità. Ed è comunque simbolo di rinnovamento. In una bellissima scena del già citato *Il ragazzo selvaggio* il dottor Itard, il precettore di Victor, che egli vuole educare, pone il ragazzo davanti a uno specchio e gli fa vedere una mela che egli tiene appesa alle sue spalle, di modo che Victor tenta invano di afferrarla protendendosi verso lo specchio stesso. I differenti significati dunque ben si prestano a interpretare quali funzioni svolge la mela nel film di cui

si sta trattando. Essa diventa l'ingrediente irrinunciabile per portare a termine il progetto che Adam si è dato, progetto che viene portato a conoscenza di tutti i membri della comunità di recupero. La maturazione delle mele detta quindi i tempi di un'attesa che diviene corale e che viene assunta e vissuta come necessaria: sul piano formativo l'imparare ad attendere rappresenta verosimilmente un guadagno. Ma le mele diventano anche elementi di contemplazione per Adam e i suoi compagni, che le osservano con un interesse inedito, probabilmente proprio perché legate a un progetto. Si ritiene molto significativo che il sacerdote Ivan, quando accoglie Adam nel contesto di vita che lo ospiterà, gli offre appunto una mela. Un chiaro gesto provocatorio dal sapore erotico, un erotismo pedagogico che è dettato dal desiderio dell'educatore di impegnarlo in un percorso di cambiamento, un eros quindi amoroso, di cura, e anche certamente di seduzione, nel senso etimologico del termine, che significa il portare verso di sé, nel segno in questo caso di un'adesione a una ben precisa intenzionalità educativa. La mela si configura quindi come perno significativo di rilievo: anche la mela diviene protagonista; essa è un oggetto, ma forse sarebbe meglio dire un soggetto, di transizione, di mediazione. Essa nella vicenda è un mediatore di formazione e di educazione. Forse addirittura potrebbe paradossalmente simboleggiare una sorta di 'conversione' di Adam, in netta antitesi con la mela del Paradiso terrestre. La mela è infatti l'elemento di salvezza per l'antagonista del sacerdote, e anche un po' per tutti gli altri. Un altro significativo rilevante è a nostro avviso una celebre composizione musicale interpretata dai Bee Gees qualche decennio fa. Si tratta della canzone *How deep is your love*, che spunta più volte nella colonna sonora del film, sorta di mediatore musicale interpersonale tra i due protagonisti. La reiterazione del brano lungo lo sviluppo della vicenda lo propone come leit motiv insistente, quasi un invito allo spettatore a ricordarsene e a farci caso quand'esso interviene. Forse il regista vuole veicolare l'idea che in un rapporto educativo quello che ci vuole veramente è l'adesione, come dire, autentica del sentimento, sono un amore e una fiducia profonda che ci vogliono, quasi incondizionati, per fare in modo che si verifichi qualche cambiamento, anche se questa fiducia così illimitata può partire da una poetica che è sicuramente da rivedere. Ci vuole un amore molto profondo per smuovere l'altro, ed è un amore che costa sacrificio, dolore, fatica. *How deep is your love*: 'quanto è profondo il tuo amore, quanto profondo il tuo amore, io devo impararlo, devo ancora comprenderlo', recita il testo della canzone nel quale il termine *learn* indica certamente l'imparare, ma anche lo scoprire, e l'apprendere. Ed è interessante come nel film i due protagonisti principali mutino progressivamente la percezione che hanno l'uno dell'altro, approdando a una visione/comprendimento reciproca differente. Ed è innegabilmente vero che in una relazione di cura c'è spazio per l'apprendimento, ma anche per la scoperta reciproca a livello umano, guadagno che rappresenta un plusvalore rispetto all'acquisizione di possibili nuovi stili di vita. Accanto alla musica, anche la natura e il paesaggio suggeriscono pensieri suggestivi. Ripetute volte nel cielo, spesso popolato da qualche nuvola, anche talvolta minacciosa, si aprono squarci di sereno dai quali discende una luce proveniente dall'alto, da qualcosa dunque che sta sopra. Queste inquadrature sembrano sug-

gerire che ci sono qualcosa o qualcuno che illumina, o che manda anche le tempeste. A noi viene naturale interpretare queste illuminazioni o queste tempeste, adottando il punto di vista del sacerdote, come segni di una presenza di un'entità sovrannaturale. Altro motivo interessante è quello del 'caso', ovvero dell'evento fortuito, che con il suo proporsi in modo inatteso, è capace di provocare pensieri inediti. La Bibbia che il sacerdote ha consegnato ad Adam, ogni qualvolta che cade per terra, o addirittura ogni qualvolta che vi viene deliberatamente lasciata cadere, si apre sul Libro di Giobbe, la cui lettura fornisce ad Adam una chiave interpretativa del tutto nuova che egli propone al sacerdote in alternativa alla sua visione a senso unico rispetto agli eventi negativi della sua vita, anche trascorsa, e di quella dei suoi ospiti. Anche il caso dunque fa sì che le due poetiche differenti si scontrino e poi si incontrino, entrando in una relazione reciproca dapprima conflittuale e alla fine, come si diceva, dopo un tempo consistente, d'intesa. Una poetica corrisponde a una maniera di interpretare il mondo e i suoi accadimenti, e dato che un incontro educativo corrisponde a un inevitabile rispecchiamento, quest'ultimo non sempre sortisce da subito esiti positivi, proficui. Ci vuole tempo perché il soggetto in formazione, ma sicuramente anche il soggetto formante, l'educatore, l'insegnante, il formatore, mutino il loro orizzonte di vita. È un gioco di resistenze. La poetica di Adam è molto concreta, realistica, legata alla realtà, disincantata si potrebbe dire, e per nulla inficiata da credenze, mentre quella del sacerdote è fortemente innervata da una credenza, o meglio da una fede, incondizionata. Ciò che appare interessante sono la dimensione della sfida e quella del rischio, che in educazione svolgono una funzione proattiva, giocata fondamentalmente tra il desiderio, la curiosità, il sospetto, la disistima, ma anche il fascino, e la paura. Ancora un segno di assoluta rilevanza che compare drammaticamente quando la distanza tra il sacerdote e il naziskin si è per forza di cose accorciata è il sangue. Ogni volta che Adam gli dice delle cose che gli sconfessano la sua realtà tutta permeata di positività, al sacerdote sanguina un orecchio. Sono cose che quest'ultimo non vorrebbe sentire né tantomeno ascoltare, ma che in realtà lo riguardano rispetto al suo passato, costellato di sventure e di eventi traumatici. Vien da pensare che Ivan è portatore di una ferita interna, che sanguina ancora, o che è pronta a sanguinare, forse che ha bisogno di sanguinare, qualcosa di malato che ha bisogno di uscire, o meglio di essere estromesso, cacciato fuori. Senza disvelare troppo la dinamica della vicenda, si capisce che egli è abitato da un malessere profondo, esistenziale, che si porta dentro a seguito di una serie di esperienze orrende, rispetto alle quali egli si è creato una barriera. In realtà esse corrispondono a lutti irrisolti e tenuti lontani attraverso la negazione dell'esistenza del male, e la credenza cieca che ogni evento negativo debba essere necessariamente vinto dal bene. Questo comportamento del sacerdote Ivan, volutamente enfaticizzato e reso quasi inverosimile nell'artefatto cinematografico, apre alla considerazione di una dimensione che viene spesso ignorata e perciò insondata, che è quella delle sofferenze che possono abitare anche in chi educa, magari in forme non così drammatiche, e che possono interferire rispetto al modo di espletare la funzione educativa o di cura. Si tratta di dinamiche intrapsichiche non affrontate, a volte silenti, che si

costituiscono come tratti di personalità presenti abbastanza spesso in chi si occupa di volontariato, e comunque di attività finalizzate al progresso e al bene altrui. Alla fine della vicenda Adam abbraccia una fede di solidarietà, di aiuto. Chissà per quali motivi, attorno ai quali ci si potrebbe ulteriormente interrogare, egli si pone infatti al fianco del sacerdote, per aiutarlo nella sua opera di recupero di soggetti a rischio.

Tentando di riconoscere nella vicenda narrata nel film *Le mele di Adam* un messaggio, ben consapevole che ciò può coincidere con una forzatura rispetto alle diverse visioni che si possono maturare con la sua visione, ma qui giocherà un ruolo fondamentale la libertà di interpretazione del lettore/spettatore, si può dire che ciò che in educazione conduce a un progresso è il sentimento 'amoroso', o 'amorevole' che viene comunque agito dall'educatore protagonista della pellicola, dapprima certamente in termini assoluti, poi con una guadagnata nuova avvedutezza e con un ritrovato equilibrio. È un sentimento che perdura, non molla, bensì si rivela fedelmente tenace. Se in educazione manca la tenacia, si è destinati a perdere qualsivoglia sfida fin dall'inizio.

Alberto Agosti

Già Università di Verona



Comitato di referee anno 2021

Alberto Agosti

già Università di Verona

Debora Aquario

Università di Padova

Paolo Calidoni

Università di Parma

Mario Castoldi

Università di Torino

Roberto Dainese

Università di Bologna

Mirella D'Ascenzo

Università di Bologna

Filippo Dettori

Università di Sassari

Pietro Di Martino

Università di Pisa

Gaetano Domenici

Università Roma Tre

Stefania Ferrari

Università Degli Studi Del Piemonte Orientale

Sara Franch

Università di Bolzano

Anna Baccaglini Frank

Università di Pisa

Dario Ianes

Università di Bolzano

Cristina Lisimberti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Stefania Manca

Ist. per le Tecnologie Didattiche di Genova

Giuseppina Messetti

Università di Verona

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Elisabetta Nigris

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Elena Nuzzo

Università Roma Tre

Luca Odini

Università di Urbino

Mattia Oliviero

IPRASE

Serafina Pastore

Università di Bari

Manuela Repetto

Università di Torino

Emilia Restiglian

Università di Padova

Roberta Silva

Università di Verona

Paolo Sorzio

Università di Trieste

Alessio Surian

Università di Padova

Lilia Andrea Teruggi

Università degli Studi di Milano Bicocca

Barbara Tomba

Università di Verona

Pierpaolo Triani

Univ. Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Roberto Trincherò

Università di Torino

Federica Valbusa

Università di Verona

Lara Vannini

Università di Verona

Maria Cristina Veneroso

Università di Verona

Renata Viganò

Università Cattolica del Sacro Cuore

Antonio Vigilante

Comunità di Ricerca Educazione Aperta

Viviana Vinci

Università Mediterranea di Reggio Calabria

Simone Virdia

IPRASE



Pubblicazioni di IPRASE anno 2021



Profilo dei diplomati e qualificati in Provincia di Trento. Indagine 2020

Autori vari

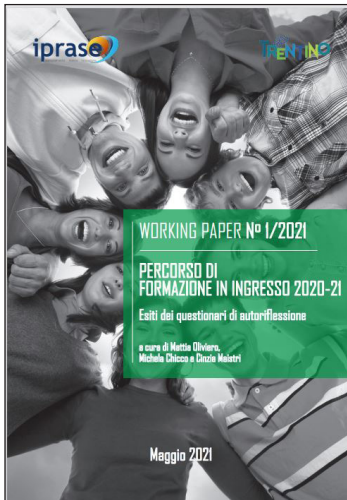
Il volume presenta gli esiti della ricerca promossa da IPRASE e realizzata con l'Associazione di Scuole AlmaDiploma, in collaborazione con il Consorzio Interuniversitario Alma Laurea. Sono riportati i risultati delle Indagini 2020 sull'esperienza scolastica ed extra-scolastica degli studenti trentini, le valutazioni sul percorso formativo scelto e le prospettive future, quali risultano dai questionari compilati alla vigilia del conseguimento del titolo di studio.

Condizione occupazionale e formativa dei diplomati e dei qualificati in provincia di Trento a un anno dal conseguimento del titolo. Indagine 2020

Autori vari

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 Alma Laurea. Vengono riportati i risultati delle Indagini 2020 sulla condizione occupazionale e formativa dei diplomati e dei qualificati trentini del 2019, contattati a distanza di un anno dal conseguimento del titolo.





Percorso di formazione in ingresso 2020-21. Esiti dei questionari di autoriflessione

Mattia Oliviero, Michela Chicco, Cinzia Maistri (cur.)

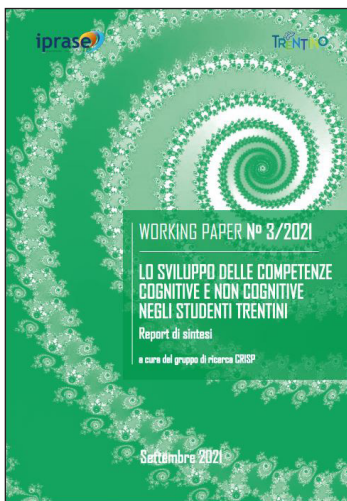
Nel report è riportata una prima analisi delle principali informazioni raccolte attraverso il Questionario di autoriflessione rivolto ai docenti trentini in anno di formazione e prova nell'a.s. 2020-2021.

Tale analisi rappresenta un'importante occasione per fornire spunti di riflessione sia sullo sviluppo professionale del docente in senso lato, sia su quanto vissuto dagli insegnanti nelle fasi di emergenza pandemica.

La narrazione della disabilità a scuola. Un'indagine esplorativa in Trentino

Silvia De Vogli

Il report presenta un'indagine attraverso la quale IPRASE, in collaborazione con Consolida, ha esplorato le narrazioni di diversi attori del contesto scolastico trentino sul tema della disabilità, per capire come queste influenzano i processi di inclusione e le possibili strategie che possono essere messe in atto per migliorarli.



Lo sviluppo delle competenze cognitive e non cognitive negli studenti trentini

Gruppo di ricerca CRISP (cur.)

Il report presenta i risultati del progetto di ricerca triennale intitolato "Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini", promosso da Dipartimento Istruzione e Cultura PAT e IPRASE, in collaborazione con il CRISP dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.



L'insegnamento integrato di chimica e fisica. La bellezza della complessità

Autori vari

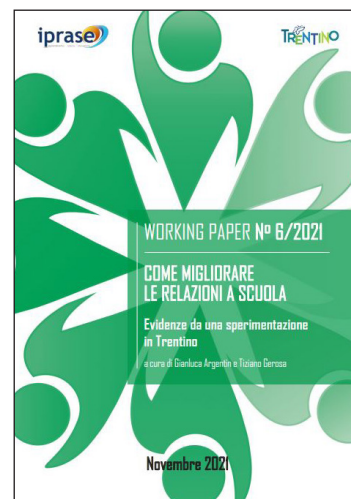
Il working paper tratta dell'insegnamento integrato di chimica e fisica nel biennio degli Istituti Tecnici Tecnologici della PAT. Nella prima parte vengono proposte diverse riflessioni sulle potenzialità di questo insegnamento, basato su un approccio laboratoriale e di codocenza intrinsecamente interdisciplinare. Nella seconda parte vengono forniti alcuni esempi concreti di Unità di Apprendimento adatte a questo tipo di insegnamento.

Come migliorare le relazioni a scuola. Evidenze da una sperimentazione in Trentino

Gianluca Argentin, Tiziano Gerosa (cur.)

Il working paper presenta la valutazione di impatto di un'esperienza di formazione proposta agli insegnanti neoassunti in provincia di Trento, nell'anno scolastico 2018/2019.

La formazione, denominata "Migliorare le relazioni a scuola", parte dai risultati e dagli strumenti messi in campo in precedenza dal progetto OpenTeQ, finanziato dal MIUR, in cui si era deciso di testare in modo causalmente rigoroso che le competenze relazionali dei docenti giocano un ruolo di primo piano nella qualità dell'insegnamento.



Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno n. 2 - prima parte: aspetti grafici e ortografia

Elvira Zuin

Come cambia la scrittura a scuola è una ricerca promossa da IPRASE per indagare da vari punti di vista (sintassi, lessico, testualità, morfologia e aspetti grafici) un corpus di 3000 compiti di italiano scritto realizzati dagli studenti della scuola secondaria di secondo grado all'Esame di Stato.

Il working paper è la terza pubblicazione relativa a tale ricerca ed è focalizzato sugli aspetti grafici e ortografici, per i quali si è sviluppato un interesse sempre crescente durante il processo di interpretazione dei dati.



Partire bene per andare lontano. La scuola Primaria fra tradizione, ricerca e innovazione - Atti del Convegno

Autori vari

Il volume raccoglie i contributi del Convegno “Partire bene per andare lontano. La scuola Primaria fra tradizione, ricerca e innovazione”, realizzato da IPRASE a Trento, il 5 e 6 aprile 2019, allo scopo di offrire un’occasione di incontro e confronto agli insegnanti della scuola primaria, della scuola dell’infanzia, ai dirigenti scolastici, agli studenti universitari e a tutti coloro che operano nel sistema scolastico.

Generazione Z. I giovani trentini durante la pandemia. Report di ricerca - Indagine 2021

Sara Alfieri, Adriano Mauro Ellena (cur.)

Il report di ricerca presenta i risultati ottenuti tramite questionari e focus group rivolti a studenti trentini del secondo ciclo di istruzione per affrontare la tematica che tanto preoccupa oggi il mondo adulto: come gli adolescenti hanno affrontato la pandemia, quali ripercussioni ha avuto su di loro e, soprattutto, quali risorse stanno mettendo in campo per farvi fronte?



