



RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

Il tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

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

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

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

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

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

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

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

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

Roberto Trinchero (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

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

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

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

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

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi di Foggia*)

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

Collana soggetta a peer review



RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

Il tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



ISBN volume 978-88-6760-833-1
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE SETTEMBRE 2021



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- XI **Presentazione**
Pietro Lucisano
- XV **Introduzione al Panel 1**
Federico Batini, Maria Luisa Iavarone
- XXI **Introduzione al Panel 2a**
Giovanni Moretti, Alessandra La Marca
- XXV **Introduzione al Panel 2b**
Loredana Perla, Roberto Trincherò
- XXXII **Introduzione al Panel 2c**
Guido Benvenuto, Ettore Felisatti
- XL **Introduzione al Panel 3**
Loretta Fabbri, Teresa Grange

Panel 1

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

- 3** **Vicini a distanza. Esperienze di inclusione scolastica durante la pandemia**
Silvia Zanazzi
- 19** **L'arte di arrangiarsi. I servizi educativi nell'emergenza sanitaria e oltre l'emergenza**
Anna Salerno, Luca Locascio

- 34 **La soggettività disgregata e gli spazi di ricostruzione educativa nel digitale**
Alessandro Ciasullo
- 49 **Comprensione della lettura e cittadinanza digitale**
Marika Calenda, Alessio Fabiano
- 68 **Alfabetizzazione critica ai dati e alle teorie del complotto. Un approccio media educativo**
Francesco Fabbro, Elena Gabbi
- 84 **Dai corpi allenati in luoghi reali ai corpi alienati in luoghi virtuali: riflessioni “pre” “cross” e “post” pandemia**
Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Francesco V. Ferraro, Maria Luisa Iavarone
- 93 **A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19**
Maria Ranieri, Ilaria Ancillotti
- 106 **La pandemia come opportunità per il cambiamento dell’Università**
Luca Refrigeri

Panel 2

Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti di apprendimento-insegnamento

- 122 **Podcast team-based project in Higher Education: Percezione di studenti e studentesse**
Raffaella Tore, Concetta Tino, Monica Fedeli
- 138 **Webquest e modello Improve**
Sergio Miranda, Davide Di Palma
- 152 **Rilevare dati di contesto nell’educazione civica e alla cittadinanza: il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA**
Valeria Damiani, Gabriella Agrusti

- 161 **Zona di lettura ad alta voce**
Federico Batini, Simone Giusti
- 175 **Sull'efficacia della formazione dei docenti: l'importanza di riflettere e costruire sull'esperienza**
Marta De Angelis
- 190 **Educazione scientifica nella scuola primaria. La sperimentazione e la cooperazione nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti**
Annarita Annunziata, Giancarlo Artiano, Emilio Balzano
- 204 **La formazione degli operatori dei servizi per l'integrazione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi in Italia**
Francesca Rossi
- 218 **Formazione online degli insegnanti tra pratiche didattiche e confronto con i colleghi: un progetto di ricerca-azione**
Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Claudia Bellini, Tommaso Minerva
- 234 **Public Art e Museo Diffuso: un dispositivo per l'educazione civica**
Virginia Grazia Iris Magoga
- 250 **Riscrivere il 'Patto di corresponsabilità' per l'insegnamento di educazione Civica: prime risultanze di una ricerca-formazione**
Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Alessia Scarinci, Ilenia Amati, Maria Teresa Santacroce
- 267 **Valutazione tra aspirazioni e opportunità di miglioramento. Una lettura in termini di Capability Approach in un campione di scuole del Veneto**
Debora Aquario, Elisabetta Ghedin
- 282 **Ricerca partecipativa, pratiche di vita democratica, benessere e inclusione a scuola. Apprendimenti dei bambini e competenze degli insegnanti**
Giulia Pastori, Valentina Pagani

- 296 **Esperienze di scuola dell'infanzia in natura e ricadute sulle dimensioni di sviluppo della consapevolezza ambientale**
Maja Antonietti, Rossella Gilioli, Alessandra Ferrari
- 303 **La ricerca azione con progetto**
Giuseppe Zanniello
- 317 **Dall'analisi dei bisogni alla definizione degli obiettivi. Alcune considerazioni sulla progettazione di interventi formativi per la promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti**
Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi
- 335 **Competenze interculturali e processi trasformativi. La tecnica degli incidenti critici per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti**
Francesca Bracci, Alessandra Romano

Panel 3

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti sociali ed extrascolastici

- 355 **Effetti di una attività riflessiva con il Digital Storytelling in una comunità di Educatori**
Corrado Petrucco, Giulia Mazzon
- 373 **Fare valutazione partecipata nei contesti educativi. Il progetto Behind the blackboard**
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
- 390 **Il modello life design per l'orientamento formativo e professionale dei giovani migranti**
Massimo Margottini, Concetta La Rocca
- 404 **Una ricerca collaborativa nei servizi educativi residenziali per minori: la voce dei professionisti e dei ragazzi nei processi di miglioramento della qualità**
Luisa Pandolfi

418 **Co-progettare la formazione per il transfer: un approccio per promuovere lo sviluppo della competenza progettuale dei formatori**

Massimo Marcuccio, Irene Gallo

437 **Musei e patrimoni alleati della scuola per attivare partecipazione e costruire conoscenze**

Franca Zuccoli

In questo volume sono raccolti i lavori presentati nel X Congresso della Società Italiana di Ricerca Didattica che si è svolto nei giorni 9 e 10 aprile 2021.

Abbiamo chiesto ai colleghi di affrontare attraverso le loro ricerche e i loro studi una tematica di grande rilievo. Ci siamo chiesti come ricerca ed educazione contribuiscano alla salvaguardia, alla manutenzione e alla innovazione di tre grandi dimensioni dell'esperienza umana e sociale: la promozione dell'*intelligenza*, intesa come capacità di sapersi porre obiettivi, valutare le situazioni e affrontarle con spirito critico con la consapevolezza dei limiti posti dalle condizioni reali senza rinunciare alla ricerca di soluzioni alternative e creative; della *comprensione* intesa come capacità di porsi all'interno delle situazioni, di sviluppare empatia e utilizzare il principio di ragionevolezza accettando il punto di vista degli altri; della *partecipazione* come impegno ad essere cittadini attivi e a sentirsi responsabili di quello che avviene nella comunità locale, nel nostro Paese e nel nostro pianeta; come lotta all'indifferenza e alla rinuncia.

Salvaguardia richiama l'idea che i progressi raggiunti nei dibattiti educativi non sono necessariamente stabili e la storia ci ha insegnato che è necessario custodire e difendere principi rilevanti quali quelli espressi nella nostra Costituzione (che sono già e non ancora). Abbiamo vissuto momenti di grande entusiasmo e di riforme, ma anche forti arretramenti. *Manutenzione* richiama l'attenzione quotidiana necessaria nel curare gli educandi, gli educatori e l'ambiente.

Partecipazione rimanda a una scelta di impegno politico di fronte alla epocale trasformazione della società in cui viviamo avviata a destinare spazi sempre minori al confronto e al dialogo nella forma “educata” capace di ascolto, apertura e condivisione. che cerchiamo di proporre nella nostra riflessione educativa e che risulta produrre apprendimenti positivi nelle nostre esperienze di ricerca.

I panel in cui il convegno si è articolato hanno declinato il tema del Congresso in tre contesti diversi.

Il Panel 1, *Intelligenza, comprensione e partecipazione ... nell'atopia educativa*, è legato all'emergenza che riguarda complessivamente i luoghi dell'educazione, emergenza che riguarda sia lo stato e la povertà degli ambienti tradizionali (famiglia, scuola, associazionismo) sia quello che si è venuto a verificare a seguito dell'emergenza COVID con la chiusura delle scuole, il distanziamento, la didattica on line e la didattica blended, sia ancora l'emergere di nuovi luoghi di incontro capaci di veicolare messaggi educativi come i media, la rete nelle varie forme. L'obiettivo è stato di raccogliere contributi di ricerca e riflessioni su come possono essere realizzati ambienti educativi nelle diverse e nuove situazioni e su come sia possibile utilizzarne al meglio le potenzialità ed evitarne i rischi.

Il Panel 2, *Intelligenza, comprensione e partecipazione ... nei contesti di apprendimento-insegnamento*, ha raccolto contributi di ricerca empirica che proponevano di risultati di studi e indagini – condotti attraverso differenti approcci metodologici qualitativi e quantitativi – nel campo dei processi di apprendimento-insegnamento, in particolare nei contesti scolastici e formativi, dalla prima infanzia e fino ai contesti universitari. In particolare, è stato importante il dibattito su come la ricerca didattica di questi ultimi anni abbia indagato i temi della promozione dell'apprendimento (cognitivo, psico-affettivo, sociale, ...) in termini di qualità ed equità dei risultati, delle metodologie e strategie didat-

tiche più efficaci, degli approcci alla valutazione maggiormente coerenti con ideali di scuola democratica. Importanti sono state anche le declinazioni di queste tematiche nell'ambito della didattica generale e speciale e in quello delle didattiche disciplinari. Sono stati inoltre raccolti contributi che hanno analizzato le questioni della didattica dal punto di vista della professionalità dell'insegnante e dell'educatore nei contesti scolastici, della sua formazione iniziale e in servizio su competenze progettuali, didattiche e valutative, dei vincoli e delle risorse presenti nei contesti scolastici e formativi per la promozione di coerenti convinzioni e pratiche didattiche e valutative in ottica inclusiva.

Il Panel 3, *Intelligenza, comprensione e partecipazione ... nei contesti sociali ed extrascolastici*, ha offerto uno spazio di discussione sui processi di apprendimento nei diversi contesti sociali. Le organizzazioni e le comunità sono luoghi dove le persone apprendono e costruiscono quella conoscenza situata e relazionale, capace di risolvere i problemi che incontrano quotidianamente. Lo sviluppo delle conoscenze locali, così come l'ancoraggio delle conoscenze generali alle questioni reali che organizzazioni e comunità vivono, hanno incoraggiato l'uso di forme di ricerca collaborativa tra professionisti e ricercatori, dove apprendimento, conoscenza e azione sono allineati. La didattica e la ricerca didattica devono coltivare lo studio relativo a come supportare i processi di apprendimento, sviluppo e crescita nei contesti sociali, organizzativi ed extrascolastici. Esempi, ricerche empiriche, studi di caso relativi a questo *framework* sono stati oggetto di confronto e validazione reciproca.

Il congresso si è svolto in modalità telematica, ne avevamo ritardato il momento nella speranza che ci si potesse di nuovo incontrare, che fosse possibile commentare con una battuta o una frase al vicino un lavoro particolarmente interessante, che si potesse raggiungere un collega per chiedere un approfondimento o un'indicazione; così non è stato e tuttavia siamo riusciti a svolgere i nostri lavori in un clima non solo attento, ma di cordialità e

di amicizia, clima che ha consentito alla nostra società di crescere non solo nella dimensione scientifica, ma anche in una visione unitaria dell'impegno che comporta il delicato settore di studi di cui cerchiamo di approfondire la conoscenza.

La partecipazione è stata ampia e come direttivo della nostra società non possiamo che esprimere la soddisfazione per la qualità dei contributi presentati e ringraziare i colleghi per il lavoro che stanno svolgendo. La pubblicazione dei lavori nella nostra collana costituisce un ulteriore momento di condivisione.

Nei mesi che verranno, superata la crisi pandemica, si avvierà una stagione di ricostruzione e le tematiche educative, che sono state il leitmotiv della comunicazione politica in questo anno e mezzo in cui scuole e università dovevano rimanere aperte a tutti i costi, rischiano di essere riposte nel "vorrei, ma non posso" che abbiamo ascoltato per anni. Si apriranno tuttavia degli spazi e si tratterà di cercare di utilizzarli al meglio. Per questo abbiamo bisogno non solo di tutta la vostra intelligenza, ma anche di tutta la vostra comprensione e di tutta la vostra partecipazione.

Introduzione Panel 1:

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

Federico Batini e Maria Luisa Iavarone

Oggi per qualcuno è difficile ricordarsi come funzionava la vita quotidiana “prima”, non è nemmeno necessario dire “prima di cosa”, è difficile pensare a eventi che abbiano modificato altrettanto la nostra quotidianità. Un solo anno di misure anti-pandemiche è bastato a segnare una demarcazione tra un “prima” e un “dopo” determinando la rottura di un diaframma che ha prodotto profondi mutamenti nell’organizzazione dei sistemi di vita: da quello sanitario a quello socioeconomico, da quello dell’istruzione a quello dell’organizzazione del lavoro (Baldwin & Weder di Mauro, 2020).

Il sistema educativo, ha subito una forzata e repentina riorganizzazione che ha inciso sulle caratteristiche e sulla qualità dello spazio di insegnamento, degli ambienti di apprendimento, delle forme e dei tempi di acquisizione del sapere e della conoscenza. Quali e quante conseguenze se ne determineranno è ancora presto per dirlo.

La chiusura forzata delle scuole ha comunque obbligato a un processo di cambiamento epocale costringendo il mondo della formazione a reinventarsi rapidamente, a confrontarsi e scontrarsi con la dimensione tecnologica, rideterminando così, nei fatti, le regole di funzionamento di base dell’istruzione rimaste sostanzialmente immutate da più di un secolo e legate, prevalentemente, a modelli tradizionali (Iavarone, 2021). Come più di un osservatore ha detto la pandemia non ha generato soltanto e

soprattutto, nella scuola, nuovi problemi, ma ha ingigantito e messo in luce problemi già esistenti (Lucisano, 2020, Batini et al, 2020).

I contributi del panel

La discussione in questo panel è stata dunque ricca e attraversata da varie tematiche sollevate o rimesse al centro della scena dalla pandemia che hanno riguardato dimensioni micro e dimensioni macro e che hanno, senza dubbio, aiutato i partecipanti ad ampliare lo sguardo su quanto è avvenuto. La dimensione delle modificazioni delle relazioni tra i diversi attori: con un' esplorazione sulle difficoltà materiali, organizzative, di competenze affrontate dalle famiglie con figli e dal loro punto di vista, per garantire la continuità scolastica (Ranieri, Ancillotti), con uno studio sugli assistenti specialistici e la loro capacità di tenere in piedi un dialogo, un ponte tra scuola e famiglia in questo momento così complesso per l'inclusione (Zanazzi), con uno sulla riconfigurazione delle relazioni e delle interazioni fra genitori, studenti e docenti e della mediazione tecnologica nella scuola primaria (Petrucco, Agostini, Bellettato), con una riflessione sull'educatore domiciliare e sugli strumenti e le strategie utilizzate e sull'efficacia, la praticabilità e il senso delle stesse per supportare minori e famiglie fragili nell'emergenza (Salerni, Locascio) fino alle "backdoor for education" come spazi educativi altri, di seconda possibilità nella crisi determinata dal dover immaginare le potenzialità, la creatività possibile di un mondo trasferito nel digitale (Ciasulo).

La riflessione sulla centralità della parola nelle dimensioni educative e formative ha attraversato il panel e, di conseguenza, è venuto naturale riflettere, insieme, sulle opportunità create che necessitano di livelli adeguati di comprensione per tutti. L'accesso alla cultura e alle fonti di informazione divengono discriminanti per l'inserimento o l'esclusione sociale: comprendere pie-

namente un testo e un'acquisizione fondamentale dalla quale dipende la capacità di costruire un personale progetto di vita (Caiella, Fabiano), ma la pandemia ci ha rivelato come diventi essenziale anche un buon livello di alfabetizzazione critica ai dati combinata ad un approccio media educativo, per muovere in direzione dello sviluppo di competenze civiche e affrontare le distorsioni delle comunicazioni complottiste (Fabbro, Gabbi). Allo stesso tempo il corpo negato dall'esperienza pandemica reclama il proprio diritto di cittadinanza e la progettazione di nuovi modi e spazi differenti per il post pandemia (Ambra, Aruta, Ferraro, Iavarone).

Nel panel hanno avuto un ruolo particolare alcuni approfondimenti circa la ricerca nazionale SIRD. Abbiamo quindi approfondito le difficoltà incontrate dagli studenti, in Campania, secondo il punto di vista degli insegnanti (Vegliante, Miranda), o i punti di forza e di debolezza dell'esperienza nel Lazio (Stanzione, Morini) e il confronto tra due ordini di scuola e le dimensioni critiche (mancanza di relazione, dimensione della valutazione) ma anche quelle di evoluzione e arricchimento professionale in Emilia Romagna (Dalledonne Vandini, Scipione). Indubbiamente l'esperienza della pandemia ha prodotto, come anche questi approfondimenti teacher's voice ci raccontano, una "messa alla prova" della resilienza professionale degli insegnanti per cui non è apparso fuori focus riflettere sui fattori che influenzano detta resilienza che una scala (SRPI) è in grado di misurare (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli).

La riflessione si è poi diretta anche sul versante pedagogico-didattico-valutativo del sistema universitario interrogato dal contesto pandemico, ma che va oltre il periodo di emergenza con un'attenzione all'utilità di strategie didattiche evidence-informed e di modalità innovative di valutazione. (La Marca, Martino, Di Carlo) e si pone una serie di domande circa questo mondo nuovo fatto di diverse modalità didattiche, di nuove forme di erogazione dei servizi per la didattica, di nuovi rapporti tra ricerca e didattica, nonché di nuovi processi amministrativi che inter-

roga le forme di organizzazione dell'Università alle quali siamo abituati (Refrigeri).

Conclusioni

Tra apocalittici e nostalgici: chi sostiene che siamo giunti, irrimediabilmente, all'ingresso nella post-didattica (Iavarone, 2021) caratterizzata dal superamento delle coordinate di spazio e di tempo tipiche dell'insegnamento tradizionale misurate all'interno di un luogo fisico dato (l'aula) e di un intervallo determinato (l'ora di lezione). Al tempo stesso, a giorni alterni, si vedono petizioni per il ritorno alla "scuola di una volta", senza mai precisare quale e di quale tempo. Se quanto descritto segnerà una cesura, questa non è avvenuta gradualmente, né fisiologicamente. La risposta alla chiusura delle scuole è stata, le frasi scelte hanno un peso, una "didattica di emergenza", inizialmente, peraltro, assai tecnologicamente improvvisata.

Il "vuoto" di scuola è stato colmato dalla frettolosa implementazione di infrastrutture e piattaforme digitali e, troppo spesso, ancorché comprensibilmente, dalla fretta di saperle usare come fossero aperture in un muro che impediva di fare quanto si faceva. Tutti hanno sotto gli occhi le enormi differenze di funzionamento, i cui effetti non sono ancora stati misurati, in un sistema privato delle coordinate di orientamento essenziali che fungono da ancoraggi materiali dell'esperienza formativa: corpi, spazi e tempi codificati, oggetti reali, libri, quaderni, lavagne e banchi.

Il corpo e le esperienze apprenditive ad esso connesse, ne sono uscite profondamente mortificate. A partire invece dal presupposto che la corporeità rappresenta uno spazio dialogico tra pedagogia, scienze neuro-cognitive (Francesconi & Tarozzi, 2019) e modelli di insegnamento-apprendimento embodied-centered (Iachini et al., 2013) e coerentemente all'approccio della "pedagogia del benessere" (Iavarone, 2008), diviene centrale recupera-

re il rapporto dialogico mente-corpo e l'assunzione della responsabilità di un benessere complessivo che sia tangibile e dinamicamente stabile.

Le indagini più recenti (Istat, 2020; Ipsos, 2021) ci avvisano, soprattutto nelle regioni e nei territori più economicamente e socialmente svantaggiati, di un potenziale notevole aumento di dispersione scolastica e di perdita di opportunità formative.

La risposta della ricerca educativa deve essere forte e compatibile, non fare sconti, non indicare scorciatoie. “La scommessa della ricerca è trarre da un'esperienza difficile come quella che stiamo vivendo elementi che ci aiutino a ripensare la scuola e la didattica anche nella fase post emergenziale.” (Lucisano, 2020, p. 25).

Vogliamo credere che i contributi che vi apprestate a leggere possano dare un contributo in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2021). *SIRD, La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ambra F.I., Iavarone M.L. (2020). Verso un approccio Embodied Evidence-Based: il Biofeedback come strumento di educazione al benessere. *MHMN Medical humanities & Medicina narrativa*, 1, 121-132.
- Baldwin R. & Weder di Mauro B. (2020). *Mitigating the COVID Economic Crisis: Act Fast and Do Whatever It Takes*. London: CEPR Press
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company. (Trad. it.) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (1977).
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A. L., Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale

- SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Chomsky N., & Foucault M. (2015). *The Chomsky-Foucault debate: on human nature*. The New Press.
- Ferraro F., Ambra F.I., Aruta L., Iavarone M.L. (2020). Distance Learning in the COVID-19 Era: Perceptions in Southern Italy. *MDPI Education Science*, 10(12).
- Francesconi D. & Tarozzi M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (pp. 229-248) Berlino: Springer VS.
- Iachini T., Iavarone M.L., Ruotolo F. (2013). Toward a teaching embodied-centered: perspectives of research and intervention. *Research on Education and Media*, V, 1, 53-68.
- Iavarone M. L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Bruno Mondadori
- Iavarone M.L. & Ferra V. (2017). Adolescenti naviga(n)ti. Il ruolo delle tecnologie nello sviluppo dell'identità. L'educazione motoria e sportiva come fattore di prevenzione. In G. Valerio, M. Claysset & P. Valerio (eds.), *Terzo tempo, Fair play. I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia* (pp. 81-90). Milano-Udine: Mimesis.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Rossi R., Succi V., Talevi D., Mensi S., Niolu C., Pacitti F., Di Marco A., Rossi A., Siracusano A., & Di Lorenzo G. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy. *Frontiers in Psychiatry*, 11.
- Save The Children. (2020). *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività*.

Introduzione Panel 2:

Integrazione tra ricerca e didattica per qualificare i contesti di apprendimento-insegnamento

Giovanni Moretti e Alessandra La Marca

Il panel ha registrato la presentazione di sedici studi o ricerche che hanno affrontato direttamente o indirettamente alcuni aspetti significativi della intelligenza, della comprensione e della partecipazione nei contesti di apprendimento-insegnamento (Lucisano & De Luca, 2015). Uno dei contesti ricorrenti nelle indagini è quello universitario, che è esaminato con riferimento particolare: alla introduzione nella didattica di dispositivi (*podcast* - Tore, Tino e Fedeli, Università di Padova); alla sperimentazione di modelli innovativi (*IMPROVe Model* - Miranda, Università di Salerno, Di Palma, Università di Napoli “Parthenope”) e predisposizione di interventi che possono qualificare la didattica e sviluppare il pensiero critico (Imperio), la comprensione e la partecipazione attiva degli studenti; alla formazione dei docenti universitari con utilizzo della videoanalisi e l’osservazione di strategie di *Informal Formative Assessment* (Rosa, Università di Bologna); alla progettazione di percorsi di *English medium instruction* ed *engagement* degli studenti, che prevedono l’utilizzo della *Peer Observation* con un approccio trasformativo (Mortari, Silva e Bevilacqua, Università di Verona); alla organizzazione delle attività di tirocinio (Giuliani, Università Roma Tre) e alla conduzione dei corsi di specializzazione per il sostegno (Malusà, Università di Trento; Pintus, Università di Parma); alla formazione dei docenti di scuola primaria.

Se per un verso l’attenzione alla formazione universitaria dei

docenti di scuola primaria è da considerare positivamente, in quanto conferma l'apprezzamento complessivo e diffuso della qualità raggiunta in tale segmento della formazione, per l'altro sembra trovare conferma la necessità di prestare maggiore attenzione alla formazione iniziale e in servizio dei docenti di scuola secondaria superiore di primo e di secondo grado. È noto infatti che un ampio numero di ricerche hanno evidenziato che i percorsi PEF24, al pari dei PAS, hanno manifestato non pochi limiti strutturali il cui superamento urgente richiede non tanto piccoli correttivi ma l'adozione di interventi specifici di riordino. La ricerca educativa da parte sua ha da tempo segnalato l'urgenza di assumere provvedimenti anche normativi sulla questione, eppure i decisori politici non sono ad oggi intervenuti, con il risultato che il problema non solo è da essi sistematicamente ignorato, ma rischia anche di essere meno attenzionato dalla ricerca educativa.

Marta De Angelis (Università di Foggia) riflette sul ruolo delle competenze critico-riflessive dei docenti impegnati nei corsi di formazione previsti dalla legge 107/2015 e indaga sull'efficacia degli interventi effettuati.

Alcune indagini focalizzano i modi in cui in alcune Università e Scuole si è intervenuti per affrontare l'emergenza sanitaria e al tempo stesso per qualificare i processi educativi. Marzano, Università di Salerno, presenta alcune metodologie e pratiche didattiche supportate dalle tecnologie che hanno potenziato il coinvolgimento degli studenti e favorito l'acquisizione di apprendimenti profondi e duraturi; Morselli, Dell'Anna, Bellacicco, Stadler-Altman, Libera Università di Bolzano, rilevano il punto di vista degli studenti mettendo a confronto le modalità di insegnamento abituali con l'insegnamento remoto di emergenza; Ciani e Ricci, Università di Bologna, contestualizzano la ricerca nazionale SIRD sulla Didattica a distanza analizzando in che modo hanno operato i docenti della regione Emilia-Romagna e rilevando le loro percezioni sugli studenti "dispersi" e su altri aspetti ritenuti importanti.

Un aspetto trasversale a più presentazioni riguarda la dimensione valutativa, che da elemento critico, difficile da gestire e da

riprogettare nel corso della crisi sanitaria, è stato comunque oggetto di rimodulazioni e di innovazioni, alcune delle quali appaiono meritevoli di interesse per migliorare la riprogettazione didattica post pandemia. In generale si è operato in chiave partecipativa, attivando il coinvolgimento degli studenti e dei pari, e in prospettiva formativa, predisponendo i momenti valutativi come esperienze collettive in cui le informazioni sui processi di apprendimento-insegnamento sono oggetto di scambio e di confronto mediante l'utilizzo di feedback formativi finalizzati a favorire l'apprendimento profondo e a sviluppare consapevolezza dei propri processi cognitivi. L'attenzione ai feedback formativi è presente in più contributi, che evidenziano come sia possibile formulare tali dispositivi attraverso linguaggi e formati plurali, modulabili e rispondenti a funzioni differenti, a seconda delle attività svolte dagli studenti e degli obiettivi conoscitivi perseguiti dai vari attori.

La didattica delle discipline emerge in alcuni contributi di ricerca che si concentrano sull'educazione scientifica e sulla didattica della matematica applicata al contesto della scuola primaria. Tali studi si propongono di aiutare i docenti ad utilizzare le prove Invalsi in funzione orientativa e formativa (Trufelli e Vannini, Università di Bologna), di arricchire le modalità di valutazione scolastica con l'introduzione dell'utilizzo dei giochi da tavolo (Silva, Università di Messina e Maffia, Università di Pavia) e di sviluppare la capacità dei docenti di analizzare gli errori effettuati dagli studenti cercando di comprenderne le ragioni che ne sono all'origine, in modo da avvalersene nella relazione educativa e trasformarli come vere e proprie risorse per l'apprendimento (Vaccaro, Faggiano e Ferretti). L'educazione scientifica nella scuola primaria è oggetto di uno studio che nell'evidenziare l'importanza della sinergia tra università e scuole, indaga gli esiti della integrazione tra la progettazione e l'osservazione di attività svolte sia in contesti formali, come l'università, sia in contesti informali (centri territoriali e associazioni), promuovendo le comunità di pratica e coinvolgendo studenti, genitori, insegnanti,

educatori e ricercatori (Annunziata, Artiano e Balzano, Università Suor Orsola Benincasa).

Un aspetto trasversale che possiamo rilevare nei vari contributi presentati è l'attenzione dimostrata nei confronti della ricaduta sociale e pratica delle ricerche effettuate in relazione ai contesti di apprendimento-insegnamento. Questo dato è indubbiamente positivo perché risponde ad una esigenza più volte segnalata volta a coniugare gli esiti della ricerca educativa con il miglioramento della pratica didattica, in modo da avviare un circolo virtuoso tra riflessione e azione (Marzano & Calvani, 2020). Non a caso parte dei contributi presentati adottano modelli partecipativi e di ricerca-formazione, che attribuiscono agli attori e ai loro punti di vista una rilevanza strategica per qualificare sia i contesti formativi sia i processi di apprendimento-insegnamento.

Nel complesso il tratto che ha maggiormente connotato tutti gli studi e le ricerche presentati nel panel è quello della costante integrazione tra le attività di ricerca e quelle didattiche, e della ricerca del senso e del significato della valutazione (Viganò, 2020), aspetti cruciali questi, che possiamo assumere come elementi indispensabile per qualificare e rendere sempre più inclusivi i contesti di apprendimento-insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Lucisano P., & De Luca M. A. (2014). Quale quantità e quale qualità per la comprensione delle esperienze educative. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 147-165.
- Marzano A., & Calvani A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Viganò R. M. (2020). Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore. A cosa serve veramente? *Italian journal of educational research*, (24), 120-137.

Introduzione Panel 2b:

Intelligenza, comprensione e partecipazione nei contesti di apprendimento-insegnamento

Loredana Perla, Roberto Trincherò

Il Panel ha dato voce a numerosi autori che hanno presentato contributi variegati per tipologia di ricerca, obiettivi, destinatari e metodologie utilizzate, tutti però accomunati da una medesima finalità: fornire ai docenti - presenti e futuri - strumenti concreti per migliorare il loro impatto sulle giovani generazioni. Se l'emergenza Covid-19 ha condotto ad un ripensamento forzato delle strategie didattiche, l'esperienza non può comunque far dimenticare i problemi strutturali della scuola italiana pre-pandemia: una dispersione scolastica esplicita, rappresentata dall'indice ELET (Early leavers from Education and Training), che ammontava nel 2018 al 14,5% (fonte Eurostat 2019), unita ad una dispersione implicita (studenti che formalmente raggiungono un titolo di studio secondario di secondo grado ma dimostrano competenze di base significativamente al di sotto di quelle attese al termine di 13 anni di formazione scolastica), stimata dall'Invalsi nella misura del 7,1%. Sommando le due dispersioni, stiamo parlando di un fenomeno che coinvolge uno studente su cinque: come se in una classe prima di 25 allievi, 5 avessero già la strada segnata...

La costruzione di risposte ai problemi generati dalla pandemia non può quindi limitarsi ad un'operazione emergenziale, ma deve condurre ad un ripensamento dei presupposti stessi della didattica, che portino davvero ad una revisione delle modalità di

insegnamento-apprendimento in una direzione di maggior equità ed inclusività. Questo però ha una *conditio sine qua non*: i problemi non vanno affrontati con semplici “buone intenzioni” ma con pratiche di comprovata efficacia, intesa come efficacia a priori, prendendo in considerazione pratiche che abbiano già ottenuto in passato prove di impatto sulla realtà in cui sono state inserite, e a posteriori, valutando se in quel contesto, in presenza di quelle date problematiche e di soggetti con quelle date caratteristiche, la pratica è risultata efficace in relazione agli scopi che si prefiggeva.

Per questo la ricerca didattica - nelle sue varie declinazioni - è importante: da un lato cerca le migliori teorie ed evidenze in grado di orientare le pratiche degli insegnanti, dall'altro offre quella base empirica quali-quantitativa che consente di contestualizzare teorie ed evidenze di ricerca prodotte in ambito internazionale (a cui si rifanno tutti i contributi del Panel) nel panorama nazionale, allo scopo di rendere quei suggerimenti realmente spendibili nei concreti processi di apprendimento-insegnamento che si instaurano nella scuola italiana.

È quindi all'interno di questo quadro di riferimento che vanno letti i vari contributi. Le modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19 vengono descritte nel contributo di Irene Dora Maria Scierri, Giulia Toti, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Ilaria Salvadori, Davide Capperucci, Federico Batini. Il contributo presenta analisi approfondite dei dati raccolti dall'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza del 2020, con focus sui dati delle regioni Toscana e Umbria, esplorando il nesso tra l'utilizzo di determinate modalità didattiche e valutative e la percezione di efficacia di tali pratiche per promuovere apprendimento e realizzare un'adeguata valutazione del profitto.

Il contributo di Elena Luppi e Aurora Ricci presenta gli esiti di un percorso di valutazione formativa nella didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia, che si colloca all'interno di un più ampio progetto per l'Innovazione di

dattica messo in atto dall'Ateneo bolognese. Il contributo presenta e discute gli esiti di un questionario somministrato agli studenti a poche settimane dall'avvio della didattica in modalità mista sincrona all'inizio dell'anno accademico 2020-21 comparandoli con quelli di un'analoga rilevazione effettuata poco dopo lo scoppio della pandemia, allo scopo di offrire un feedback ai docenti e di orientare i percorsi formativi dedicati al sostegno delle pratiche di innovazione didattica durante la situazione emergenziale.

Il contributo di Valeria Damiani e Gabriella Agrusti si propone di illustrare le diverse concezioni di educazione civica e alla cittadinanza così come emergono dalle scelte metodologiche effettuate per la costruzione degli strumenti di rilevazione (in particolare il questionario insegnanti) delle indagini comparative internazionali della IEA dagli anni Settanta del secolo scorso ad oggi, illustrando possibili sviluppi futuri.

Il contributo di Giovanni Moretti, Bianca Briceag e Alessia Gargano presenta i risultati di un'indagine esplorativa nel contesto universitario sulla valutazione tra pari per potenziare la capacità di scrittura in digitale. Gli studenti sono stati invitati a produrre testi e a revisionarli sulla base di specifici feedback formativi scambiati tra pari e i risultati confermano l'importanza di introdurre negli insegnamenti universitari destinati ai futuri docenti della Scuola primaria, a partire dal primo anno di corso, compiti di scrittura che promuovano l'autoriflessione, la capacità di formulare un giudizio critico, di predisporre e di rielaborare con modalità collaborative testi scritti digitali avvalendosi del feedback reciproco tra pari.

Il contributo di Marika Calenda, Annamaria Petolicchio, Concetta Ferrantino descrive l'impianto teorico-metodologico e i principali risultati di una ricerca promossa dall'Università degli Studi di Salerno e dall'Università della Basilicata, sulla comprensione del testo negli studenti liceali, intesa come una competenza di base e strategica, centrale per raggiungere traguardi di formazione avanzati. L'idea-chiave è che sia la scuola stessa a poter e a

dover investire nel creare le premesse cognitive indispensabili per leggere e comprendere con facilità e piacere.

Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) è al centro del contributo di Cristiana De Santis, che presenta i primi risultati emersi dall'analisi dei dati qualitativi raccolti tramite focus group e interviste condotte con nove insegnanti di una scuola secondaria di primo grado di Roma, che adotta il modello DADA dal 2016-2017. La ricerca si è posta l'obiettivo di indagare le pratiche didattiche degli insegnanti favorite dal modello.

La ricerca di Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro, Cristiano Corsini, Barbara De Angelis, Filippo Sapuppo, Annalisa Spadolini, Marianna Traversetti, analizza le prassi di organizzazione della prova orientativo-attitudinale e le procedure didattico-va-lutative attivate nelle Scuole secondarie di I grado italiane a indirizzo musicale (SMIM), allo scopo di elaborare linee guida utili a orientare la governance delle stesse in riferimento alle modalità di regolazione dell'accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento e all'impiego di pratiche didattico-va-lutative altamente inclusive.

Il contributo di Giuseppa Compagno e Martina Albanese, presenta l'utilizzo di un approccio di tipo Brain-based allo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della correlata competenza linguistico-comunicativa. La ricerca ha permesso la sperimentazione di una batteria di attività di Brain Gym nel contesto didattico universitario (Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo) durante il periodo di Didattica a Distanza imposta dalla pandemia. I risultati mostrano un miglioramento significativo delle competenze linguistiche e comunicativo-pragmatiche degli studenti.

Il contributo di Francesca Rossi presenta le fasi di un percorso di capacity building all'interno del progetto FAMI-FARO (2019- 2022) che mira a costruire un sistema integrato di competenze, strumenti e reti tra gli operatori dei servizi di orientamento, formazione e accompagnamento al lavoro rivolti a citta-

dini di paesi terzi in Italia. I risultati mostrano la carenza di una governance in grado di favorire l'integrazione socio-lavorativa di questi soggetti e la necessità di costruire un modello condivisibile di orientamento formativo e professionale in grado di rafforzare le conoscenze e competenze degli operatori dei servizi e di rendere il sistema sostenibile a livello nazionale.

Marianna Traversetti e Amalia Lavinia Rizzo presentano una sintesi del progetto di ricerca Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT), promosso dall'Associazione SApIE e mirante al miglioramento della comprensione della lettura nella scuola primaria, in un'ottica inclusiva. Il programma RC-RT è stato testato su un campione nazionale e i risultati ne hanno mostrato l'efficacia. Attualmente il programma è disponibile per tutte le scuole italiane.

Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Claudia Bellini e Tommaso Minerva presentano un progetto di ricerca-azione che descrive le azioni messe in atto in un istituto comprensivo emiliano per attivare processi di ripensamento da parte dei docenti di metodi, tempi e spazi (in presenza e digitali) della didattica a partire dall'attivazione di un percorso formativo online su tali temi, non solo calato sulla situazione emergenziale e sullo sviluppo di competenze digitali.

Il contributo di Giuseppa Cappuccio e Lucia Maniscalco espone gli esiti di una ricerca che, a partire dalla cornice teorica del Reflective e del Generative Learning, verifica la validità di un modello di Storytelling al fine di aumentare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo. La ricerca è stata condotta con 269 futuri docenti di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo.

Virginia Grazia e Iris Magoga presentano una ricerca, realizzata presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, che intende offrire un contributo originale allo sviluppo di un modello di intervento didattico che utilizzi i nuovi linguaggi dell'arte contemporanea secondo una prospettiva interdisciplinare, indivi-

duando nel museo diffuso urbano lo spazio significativo per l'acquisizione di competenze sociali. Lo studio è stato condotto secondo la strategia di ricerca dello studio di caso singolo e ha previsto una fase di sperimentazione di un percorso didattico caratterizzato da laboratori di Public Art nel contesto del museo diffuso nella città di Bari, una fase di indagine quali-quantitativa e una fase di analisi (mixed method).

Il contributo di Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar presenta parte dei risultati di una ricerca sulle attività educative a distanza indirizzate alle bambine, ai bambini e alle loro famiglie nel primo periodo di emergenza sanitaria, organizzate dai Servizi educativi di Roma Capitale. La ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative generato dalla situazione emergenziale attraverso la somministrazione di un questionario on line indirizzato alle POSES (Posizione organizzativa dei servizi educativi e scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie.

Il contributo di Loredana Perla, Laura Agrati, Alessia Scarinci, Ilenia Amati e Maria Teresa Santacroce presenta le prime risultanze di una ricerca-formazione che mira a ridefinire il ruolo del 'Patto di corresponsabilità' come strumento di accompagnamento all'insegnamento di educazione Civica. L'idea è quella di riscrivere il Patto Educativo di Corresponsabilità attraverso la triangolazione docente-studente-genitore con l'accompagnamento del gruppo dei ricercatori, in vista di una transizione dalla 'scrittura burocratica' del Patto stesso ad una sua scrittura professionale e con veste proattiva.

Debora Aquario ed Elisabetta Ghedin presentano una riflessione sull'incontro tra Capability Approach e mondo scolastico, analizzando le dichiarazioni delle scuole nel Rapporto di Autovalutazione e nel Piano di Miglioramento allo scopo di rilevare l'apporto possibile che tale modello può offrire ai processi valutativi messi in atto nelle scuole. I risultati mettono in luce le po-

tenzialità dell'introduzione di un "pensiero di libertà e giustizia" nella scuola odierna.

Il quadro complessivo che emerge dagli interventi è quello di una scuola che si muove, che reagisce, che ha idee per migliorare e che merita la giusta attenzione. Perché nessuno dei bambini che iniziano il loro percorso scolastico abbia più la strada segnata...

Introduzione Panel 2c:

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti di apprendimento-insegnamento

Guido Benvenuto, Ettore Felisatti

Il Panel ha offerto l'opportunità di discutere sedici contributi di ricerca empirica.

Come in altre precedenti edizioni, lo spazio per la riflessione non poteva permettere approfondimenti articolati e discussioni di largo respiro, ma, certamente, anche questa edizione ha visto un'alta partecipazione da parte dei dottorandi con richieste di chiarimenti specifici su teorie di riferimento e dimensioni metodologie specifiche.

Le traiettorie di ricerca dei diversi contributi delineano quattro aree prioritarie, che utilizzeremo qui per articolare la nostra presentazione.

1. Formazione iniziale e continua connessa

La traiettoria della formazione è certamente presente in molte delle presentazioni e ricerche specifiche a segnalare una dimensione di forte rilevanza nazionale e di attenzione nelle politiche dell'istruzione e della formazione. Con la ricerca di Mattarelli e Cecalupo (Sapienza, Università di Roma) si sottolinea la necessità di un modello di formazione iniziale, non esclusivamente per preparare i nuovi docenti, e quindi isolatamente "iniziale", ma inquadrata in un'ottica di *Lifelong Learning* (continua). L'indagine sul campo ha permesso di approfondire la qualità e spe-

cificità dei corsi di formazione scelti e frequentati dai docenti, ma soprattutto i loro bisogni. Le richieste di ulteriori e più specifiche dimensioni formative diventano così indicatori di insoddisfazioni nella professionalità e soprattutto di basso livello di benessere degli insegnanti, di volontà di apertura verso il cambiamento per un più qualificato impatto sulla pratica didattica e utilizzazione di pratiche innovative.

L'analisi dei bisogni formativi è ulteriormente analizzata dalla ricerca condotta da Nigris, Balconi, Passalacqua (Bicocca, Università di Milano). Il lavoro, dopo aver raccolto e analizzato i bisogni formativi, propone una loro categorizzazione per individuare: a) le metodologie risultanti più adeguate per realizzare un'analisi "situata" del bisogno formativo e una successiva definizione condivisa degli obiettivi formativi da perseguire, b) i fattori progettuali che consentono al dispositivo di formazione professionale di favorire un effettivo raggiungimento degli obiettivi. Alla luce dei risultati un modello di progettazione dell'intervento formativo deve prevedere almeno le seguenti 4 aree: la postura del formatore, la postura del docente partecipante al percorso, il monitoraggio in itinere della direzione del percorso e la ricaduta sul sistema scuola.

Un'ulteriore linea di riflessione sulla formazione del docente ha riguardato l'impatto e la gestione di risorse digitali. Il contributo di La Marca, Gulbay, Gaglio (Università di Palermo) "Il framework del Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)" è diventato utile soprattutto nella specificità della formazione dell'insegnante di sostegno. I risultati ottenuti con un campione di 1591 docenti iscritti al corso di specializzazione per il sostegno permettono di indicare nelle attività formative relative alle TIC un contributo sostanziale ed efficace alla formazione di un insegnante di sostegno per una maggiore dimensione inclusiva.

2. Professionalità e rappresentazioni della docenza

Questa area di ricerca e interesse è strettamente collegata alla precedente e può essere considerata un suo approfondimento. La ricerca sulla formazione dei docenti è difatti funzionale alla progettazione e raggiungimento di competenze e atteggiamenti che configurano un profilo professionale, tenendo conto sia di un necessario orizzonte di flessibilità e di trasformazione temporale per modificare e migliorare strategie di insegnamento e molto probabilmente anche le visioni, credenze, rappresentazioni, paradigmi nella didattica scolastica.

Una prima ricerca sulle rappresentazioni dei docenti in formazione, con attenzione alla responsabilità che i docenti e la scuola hanno sulla dimensione curricolare dell'educazione civica, è fornita dalla ricerca di Vinci, Palermo, Malara (Università di Reggio Calabria e di Bari) Il tema della cittadinanza è strettamente interconnesso alla necessità di sviluppare competenze di digital media literacy da integrare nel curriculum dell'istruzione formale. Lo studio esplorativo sulle rappresentazioni dei docenti sull'insegnamento di educazione civica e sulla cittadinanza digitale ha coinvolto 22 scuole per il I ciclo e 11 scuole per il II ciclo evidenziando la necessità di supportare la formazione digitale dei docenti, di ripensare l'attività didattica in un'ottica di transdisciplinarietà, di promuovere competenze specifiche nella valutazione delle competenze civiche.

Un secondo contributo, presentato da Di Martino, Longo, Costa (Università di Catania e di Palermo) ha poi indagato la percezione di autoefficacia degli insegnanti nel costruire ambienti di apprendimento inclusivi. Molta attenzione in ambito psico-pedagogico si è concentrata negli ultimi anni sulla Self-Efficacy e soprattutto su quanto le percezioni degli insegnanti influenzino non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di autoefficacia degli allievi. I primi risultati, in corso di elaborazione, hanno un campione di riferimento di 1591 studenti iscritti al V corso per il conseguimento

mento della specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità.

Un ultimo contributo, di Bracci, Romano (Università di Firenze e Siena) sfrutta una particolare tecnica, quella degli incidenti critici, per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti. Tale tecnica punta a supportare i docenti nel divenire consapevoli di come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare il proprio modo di percepire, sentire, comprendere la differenza, promuovendo riflessione critica sulle premesse distorte che ne sorreggono la struttura. La costruzione di competenze interculturali richiede fortemente queste indicazioni metodologiche per promuovere valori democratici, partecipazione, autonomia individuale, mettendo a fuoco l'uso acritico di categorie, generalizzazioni, criteri di valutazione e gli effetti sistemici di pregiudizi radicati nella logica e nel funzionamento delle istituzioni.

3. Ricerca, riflessione e modellistica

È questa la traiettoria di ricerca più ricca, con diversi contributi, che ripercorrono la centralità della ricerca pedagogica anche dal punto di vista storico-teorico. Il ricco e articolato contributo di Zanniello (Università di Palermo) va proprio in questa direzione. La disamina delle ricerche empiriche fatte negli ultimi quaranta anni aiuta a illuminare la ricerca azione con progetto (RAP), che cerca di contemperare l'esigenza di rigosità della ricerca scientifica e la flessibilità imposta ai piani di ricerca dalla variabilità delle situazioni scolastiche, per colmare la distanza tra ricerca e azione didattica e che può dare continuità alle innovazioni educative introdotte nella scuola.

L'attenzione metodologica di molti contributi evidenzia quindi specifiche attenzioni a modelli di ricerca specifici. La ricerca pedagogica su contesti di apprendimento-insegnamento deve avere una forte caratterizzazione di ricerca partecipativa, così come enfatizzato dal contributo di Pastori e Pagani (Università di

Milano-Bicocca) e con forte caratterizzazione internazionale. È questa la ricerca europea *Feel good: Children's view on inclusion*, condotta in otto Paesi nell'ambito del progetto ISOTIS, che ha coinvolto 331 bambini e preadolescenti e 32 professionisti in scuole e centri educativi ad elevata diversità culturale e disuguaglianza sociale. Ma anche la dimensione di ricerca valutativa è richiesta sempre più, soprattutto in presenza di progettazione di sistema e di rete. Il contributo di Impellizzeri, Morello, Pillera va in questa direzione presentando i principali risultati della ricerca valutativa svolta nell'ambito di un progetto POR in rete fra tre istituti comprensivi catanesi, incentrato sul miglioramento di competenze di base e trasversali e sullo sviluppo delle capacità inclusive dei contesti scolastici. La valutazione dell'impatto e ricaduta di progettazioni di questo tipo rimanda alla necessità di modelli di triangolazione nell'analisi e di disegni misti quali-quantitativi.

Le piste offerte da molti contributi sono poi indirizzate a specifici campi e tematiche, sempre per promuovere uno spazio formativo per i docenti e una riflessione sulle pratiche didattiche. Teruggi e Farina (Università di Milano-Bicocca) alla luce di una preziosa analisi di 1305 testi di bambini di classe prima della scuola primaria in tre lingue (francese, italiano e spagnolo), per creare un corpus utilizzando il Trattamento Automatico della Lingua, puntano ad analizzare e comprendere le pratiche di insegnamento della lingua scritta messe in atto dalle insegnanti. Ferrari, Messina (Università Cattolica di Milano) offrono invece un affondo riflessivo sulle pratiche di *assessment* per sviluppare la *literacy* dei docenti. Nel loro contributo si discute e presenta il piano di validazione di uno strumento di mappatura delle pratiche di *assessment* dei docenti. Antonietti, Gilioli, Ferrari (Università di Parma) presentano, infine, una forte sottolineatura sulle dimensioni di sviluppo della consapevolezza ambientale che i docenti promuovono e dovrebbero maggiormente proporre. La consapevolezza nei confronti dell'ambiente è dimostrata da esperienze educative di scuola dell'infanzia. Nel contributo si con-

frontano le opinioni raccolte attraverso interviste strutturate somministrate individualmente a bambini appartenenti a due gruppi di sezione di 5 anni, ciascuno composto da 21 soggetti, appartenenti a due differenti scuole dell'infanzia – appartenenti al medesimo contesto pedagogico – che nel corso dei 3 anni di scuola hanno frequentato un ambiente naturale con caratteristiche molto simili ma con intensità e frequenza differenti, al fine di coglierne differenze maturate nella relazione con l'ambiente stesso.

4. Esperienze didattiche e formative

Il piano delle esperienze e di interventi, che alcuni contributi hanno riportato, permette di evidenziare alcune attenzioni a temi rilevanti e alla necessità di monitorare specifiche dimensioni della didattica. Batini e Giusti (Università di Perugia), alla luce di una pluriennale attività di ricerca e di formazione degli operatori e dei volontari nella lettura ad alta voce, fanno emergere la necessità di indagare e definire uno dei presupposti fondamentali della didattica della lettura ad alta voce: la creazione di una specifica zona di lettura all'interno dei servizi educativi e di istruzione. Tali esperienze spingono al dialogo costante con le pratiche, e impegnano fortemente la dimensione di ricerca, mediante il controllo quali-quantitativo degli esiti e il feedback qualitativo (interviste, focus, dialoghi) dei processi.

Altra esperienza qualificante è al centro del contributo, curato da Poce, Re, De Medio, Valente, Norgini (Università di Roma Tre), sullo sviluppo delle competenze di pensiero critico. Nello specifico, più di 100 studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria hanno preso parte a un percorso di apprendimento online, comprendente attività di analisi, interpretazione, argomentazione e valutazione critica di esperienze work-based in contesti educativi. I risultati dell'esperienza pilota mostrano un miglioramento statisticamente significativo

in alcuni indicatori di pensiero critico tra gli studenti che hanno preso parte all'attività ed una buona valutazione generale dei corsi di apprendimento, degli incontri con stakeholder e delle attività workbased assegnate (problem solving, discussione orale, digital storytelling, analisi e riflessione critica).

Un'ulteriore dimensione riflessiva riguarda la funzione delle tecnologie per l'apprendimento e l'insegnamento. Un primo contributo, di Di Vita (Università di Palermo), è volto a studiare come promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza. La ricerca-intervento ispirata alla teoria dell'educazione personalizzata è volta a promuovere l'autoefficacia percepita, la percezione delle proprie competenze strategiche e la prospettiva temporale in un gruppo di studenti che, giunti al secondo anno del medesimo corso di studi, non hanno ancora sostenuto da 1 a 6 esami tra quelli previsti dal piano di studi al primo anno. Un altro contributo, curato da Mulè e Gulisano (Università di Catania), si muove invece sul piano del monitoraggio degli apprendimenti che questo periodo di pandemia ha fortemente modificato. La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid-19 ha invitato il mondo della ricerca e della didattica a monitoraggi e indagini esplorative sull'applicazione e necessità di una didattica "nuova". La distanza ha costretto a modificare le strategie organizzative e didattiche, rendendole più attive e collaborative, a riflettere sull'impianto teorico e metodologico della didattica e a promuovere "nuove" piste di ricerca e diverse metodologie per la raccolta dei dati, l'analisi e documentazione dei processi.

Nell'insieme il panel delinea con precisione e chiarezza alcuni nodi fondamentali che caratterizzano la realtà odierna in relazione ai processi di apprendimento e insegnamento. Dai contributi presentati emerge con forza l'esigenza di incrementare in forma articolata la pratica riflessiva e di ricerca attribuendole la giusta centralità rispetto ad una complessità fenomenica su cui sviluppare analisi e interventi migliorativi. Le diverse configurazioni

delineano lo spettro di una ricerca a più teste che tende ad adottare parametri funzionali ad una efficacia esplicativa che sostenga in forma generativa un'azione di rinnovamento suffragata da dati e informazioni acquisiti attraverso processi di ordine quantitativo e/o qualitativo dotati di una particolare cura scientifica. Sul piano metodologico le proposte disegnano orientamenti preferibilmente rivolti verso modelli mixed in grado di spiegare e comprendere al tempo stesso le spinte di una education che desidera accogliere, interpretare e rispondere con modalità inclusive alle sfide di una società in vorticoso cambiamento e costretta a confrontarsi sempre più con l'esperienza di una cultura e una pratica digitale esplosiva e pervasiva.

Introduzione Panel 3:

Intelligenza, comprensione e partecipazione nei contesti sociali ed extrascolastici

Loretta Fabbri, Teresa Grange

Il Panel ha offerto uno spazio di discussione a tutti coloro che si occupano dei processi di apprendimento nei diversi contesti sociali. Le organizzazioni e le comunità sono luoghi dove le persone apprendono e costruiscono quella conoscenza situata e relazionale, capace di risolvere i problemi che incontrano quotidianamente. Lo sviluppo delle conoscenze locali, così come l'ancoraggio delle conoscenze generali alle questioni reali che organizzazioni e comunità vivono, hanno incoraggiato l'uso di forme di ricerca collaborativa tra professionisti e ricercatori, dove apprendimento, conoscenza e azione sono allineati.

La didattica e la ricerca didattica coltivano lo studio relativo a come supportare i processi di apprendimento, sviluppo e crescita nei contesti sociali, organizzativi ed extrascolastici.

In particolare, le traiettorie di sviluppo professionale incrociano le teorie dell'apprendimento adulto in termini di opportunità di sperimentazione funzionale ma anche di espansione di significati, di affinamento situato dei costrutti, di validazione dell'esperienza. Il saggio di Petrucco e Mazzon, che descrive una attività riflessiva-narrativa attraverso l'utilizzo del *Digital Storytelling* in una comunità di educatori, mostra come il dispositivo narrativo, oltre a favorire la comprensione dell'agire professionale attraverso l'esplicitazione dell'intenzionalità pedagogica sottesa alle pratiche, sostenga una rielaborazione condivisa dell'esperienza, una

negoziiazione di significati, una validazione intersoggettiva di scelte e percorsi in un contesto particolarmente sfidante.

Anche la progettazione e la valutazione di itinerari formativi di qualità, capaci ed emancipanti, sollecitano il ricorso ad un'epistemologia della pratica fondata su paradigmi postmoderni della conoscenza, che permetta di declinare la creatività pedagogica all'interno di quadri metodologici rigorosi.

Il contributo di Robasto presenta il processo di formazione e valutazione alla base del sistema sperimentale del Fondo For.Agri per la formazione continua di lavoratori di un settore particolarmente fragile come l'agricoltura. La progettazione formativa canonica viene coniugata con servizi di Individuazione – Validazione- Certificazione delle competenze (IVC) che discendono da una contestuale sistematica attenzione verso la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento messi in atto.

Sempre in ordine al riconoscimento, alla convalida e allo sviluppo di competenze, la ricerca di Margottini e La Rocca, svolta nell'ambito del progetto FARO – Fare Rete e Orientare, finanziato dal FAMI – Fondo Asilo Migrazione e Integrazione, mostra le caratteristiche di un particolare modello di orientamento formativo e professionale, il Life Design, utilizzato con giovani migranti ai fini della promozione di competenze per una piena integrazione sociale e lavorativa.

L'esigenza di integrare obiettivi di *accountability* con le istanze del *learning* è oggetto di riflessione anche nel saggio di Montalbetti e Lisimberti, in cui si discute Il progetto *Behind the blackboard Doing participatory evaluation in educational contexts*. Si tratta di un caso valutativo che consente di far emergere le complessità e le difficoltà connesse con la costruzione e implementazione di dispositivi valutativi partecipati nei contesti educativi, come pure di problematizzare l'impianto metodologico, per esempio in relazione ai distinti ruoli di operatori e ricercatori e alla ricerca di compatibilità fra rigore procedurale e sostenibilità delle pratiche.

In un analogo quadro concettuale, Luisa Pandolfi propone gli

esiti di una ricerca empirica realizzata in Sardegna che ha tra le sue finalità proprio quella di costruire ed implementare un modello di valutazione partecipata della qualità dei servizi di accoglienza educativa residenziale per minori, attraverso un approccio di ricerca partecipata e collaborativa. Le strategie di indagine e di intervento si intrecciano per tessere la trama del cambiamento positivo, esplicitando e analizzando le molteplici dimensioni che danno forma e contenuto al lavoro educativo in comunità.

Riguardo alla qualità perseguita e mai definitivamente conquistata, in quanto si evolve con il variare delle condizioni che definiscono nella durata i contesti di insegnamento-apprendimento, Franca Zuccoli mostra come una situazione emergenziale – come quella legata alla pandemia – attivi processi riflessivi di progettazione educativa. Nello specifico, analizza le azioni che alcuni musei e centri d'arte contemporanea hanno messo a punto durante il confinamento per mantenere vivo il contatto con la scuola e la partecipazione degli studenti. La discussione di due esperienze - un corso di formazione dedicato agli educatori museali del Comune di Milano e una proposta di formazione dedicata ai docenti sui temi dell'arte contemporanea nella didattica a distanza – mette in luce i complessi processi di adattamento e di ri-significazione connessi a un cambiamento repentino e radicale delle condizioni di contesto e l'esigenza di dotarsi di saperi didattici idonei a orientare adeguatamente le scelte progettuali.

In tema di progettazione di percorsi di formazione continua, lo studio di Marcuccio e Gallo presenta un particolare approccio, denominato co-progettazione per il transfer, che intende contribuire allo sviluppo della competenza progettuale dei progettisti in diversi contesti professionali e, al tempo stesso, al potenziamento del contributo della formazione ai processi di innovazione nelle organizzazioni di lavoro. Tale approccio è stato messo a punto mediante l'integrazione di molteplici aspetti presenti in alcuni modelli di trasferimento degli apprendimenti elaborati negli studi di area organizzativa e ricomposti all'interno di una cornice di tipo interazionista-situazionale. Si tratta di un

contributo transdisciplinare che offre un quadro concettuale innovativo alla progettazione didattica in una varietà di contesti di insegnamento-apprendimento.

Un ulteriore esempio dell'interesse e del potenziale euristico della prospettiva transdisciplinare per la ricerca educativa si trova nello studio esplorativo proposto da Massaro e Perla, in cui sapere educativo, clinico, biomedico e informatico costruiscono connessioni per implementare conoscenze evidence-based su prevenzione e trattamento dell'obesità, e tradurle in programmi educativi.

I contributi raccolti in questo panel rappresentano dunque significativi esempi, ricerche empiriche, studi di caso relativi alla generatività del sapere e della ricerca didattica, anche in prospettiva multi e transdisciplinare, per la crescita e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze in una pluralità di ambienti e contesti.

Panel 1

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

I.1

Vicini a distanza. Esperienze di inclusione scolastica durante la pandemia**Being close from a distance. Experiences of inclusive education during the pandemic**

Silvia Zanazzi*Università degli Studi di Salerno***abstract**

Nei mesi da marzo a giugno 2020, a seguito delle misure per il contenimento dei contagi da Sars-Cov-2, le attività didattiche nelle scuole secondarie di II grado si sono svolte interamente a distanza. Di conseguenza, anche il servizio di assistenza specialistica si è dovuto adeguare alle nuove condizioni di lavoro. Il contributo ripercorre le vicende di questo periodo complesso attraverso le testimonianze di dieci assistenti specialistici che, nel periodo del primo *lockdown*, operavano per l'inclusione degli alunni con disabilità o in situazioni di svantaggio presso sei scuole secondarie di secondo grado a Roma. Dall'analisi delle interviste emerge con chiarezza la flessibilità della figura dell'assistente che, inserendosi negli interstizi tra la didattica, il sostegno, le interazioni con le famiglie e le attività extra scolastiche, ha colmato divari e costruito ponti, rappresentando un importante punto di "equilibrio in movimento".

From March to June 2020, due to the protective measures to prevent COVID-19 transmission, distance learning was implemented in Italian high schools. Consequently, the specialized assistance service also had to adapt to the new working conditions. The article describes this complex period through the experiences of ten specialized assistants who, during the first lockdown, were working for the inclusion of pupils with disabilities in six high schools of Rome. From the analysis of

the narratives, the flexibility of the assistants clearly emerges. These professionals, working in the interstices between teaching, support, interactions with families and extra-curricular activities, have contributed to bridging gaps, representing an important point of “balance in motion”.

Parole chiave: disabilità; inclusione scolastica; assistente specialistico; didattica a distanza.

Keywords: disability; inclusive education; specialized assistant; distance learning.

1. Introduzione

Dagli inizi di marzo 2020 fino al termine dell'a.s. 2019-2020, in ottemperanza alle misure di contenimento dei contagi da Sars-Cov-2, le scuole sono state chiuse e le attività didattiche si sono svolte a distanza. Anche il servizio di assistenza specialistica per gli alunni con disabilità o in situazione di svantaggio si è dovuto adeguare rapidamente alle condizioni imposte dall'emergenza sanitaria e ai cambiamenti repentini e inediti nelle modalità di svolgimento delle attività scolastiche. L'articolo ripercorre le vicende di quel periodo attraverso le esperienze e le riflessioni di dieci assistenti specialistici che operavano presso sei scuole secondarie di secondo grado di Roma (Regione Lazio, 2019, 2020; Bocci, Catarci, & Fiorucci, 2018).

2. La ricerca

Il lavoro presentato in questo articolo è parte di una più ampia collaborazione tra la scrivente e una cooperativa sociale che offre il servizio di assistenza specialistica a trenta scuole secondarie di

secondo grado di Roma. A partire da gennaio 2019 tale collaborazione si è concretizzata in attività di ricerca e di formazione incentrate sulla figura e sul ruolo dell'assistente specialistico (Zanazzi, 2020).

Durante la pandemia abbiamo ritenuto utile monitorare come il servizio di assistenza specialistica si stesse adeguando alle mutate condizioni di lavoro. In particolare, si è cercato di rispondere ai seguenti interrogativi:

come è cambiato il lavoro degli assistenti specialistici coinvolti nella ricerca nel periodo della pandemia da Sars-Cov-2, rispetto alle condizioni di "normalità" precedenti? Quali spunti può dare l'esperienza per il periodo post-pandemia, per quanto concerne il ruolo dell'assistente specialistico e il suo contributo nei processi di inclusione scolastica?

La ricerca si è svolta in diverse fasi, monitorando sia la seconda metà dell'a.s. 2019-2020, sia l'a.s. 2020-2021 in cui didattica a distanza, in presenza e *blended* si sono alternate nelle scuole di ogni ordine e grado in base all'andamento dei contagi da Sars-Cov-2. Complessivamente sono stati coinvolti 25 assistenti che hanno aderito all'iniziativa su base volontaria, previa presentazione da parte della cooperativa degli obiettivi della ricerca e delle modalità di raccolta dei dati.

Per ragioni di spazio, in questo contributo ci si limita ad analizzare i dati riguardanti il periodo del primo *lockdown* (da marzo a giugno 2020), raccolti attraverso 10 interviste qualitative della durata di 45-60 minuti ciascuna svolte tra giugno 2020 e gennaio 2021. Nella prima parte dell'intervista i partecipanti hanno descritto l'assistenza a distanza e le attività svolte, mentre la seconda parte si è caratterizzata come spazio di riflessione e di "proiezione" verso il futuro dopo la pandemia.

Panel 1

N.	Nome	Titolo di studio e formazione	Anni esperienza	Tipologia Istituto
1	Luisa	Laurea in psicologia	4	ITCG
2	Patrizia	Diploma scuola secondaria II grado	3	ITT
3	Gea	Laurea in psicologia e specializzazione post lauream in psicoterapia	2 e mezzo	Liceo Artistico
4	Silvia	Laurea in psicologia	1	ITIS
5	Beatrice	Laurea triennale in educatore pro-	10	ITIS
6	Marta	Laurea in psicologia	3	ITC
7	Luigi	Laurea in psicologia	6	ITC
8	Katia	Laurea in psicologia	8 mesi	Liceo Scientifico
9	Cinzia	Laurea magistrale in psicologia della salute, clinica, di comunità	1 anno 4 mesi	Liceo Artistico
10	Giulia	Laurea magistrale in psicologia del lavoro e delle organizzazioni	4 e mezzo	ITIS

Tabella 1 – Caratteristiche dei partecipanti alla prima fase della ricerca¹

3. I risultati

Le interviste sono state trascritte e codificate con il supporto del software NVivo. L'analisi dei dati ha evidenziato, innanzitutto, i principali compiti svolti dagli assistenti a distanza, di seguito riportati in ordine decrescente per numero di codifiche:

1. supporto emotivo agli alunni seguiti²;
- 1 Per tutela della privacy sono stati cambiati i nomi delle persone e ci si limita a indicare la tipologia di istituto scolastico nel quale operava ciascun assistente nell'a.s. 2019/2020. Per "anni di esperienza" si intendono quelli come assistente specialistico in tutti gli istituti scolastici frequentati, non solo quello in cui l'assistente operava al momento dell'intervista.
- 2 I partecipanti hanno dichiarato di aver seguito, nel periodo oggetto di os-

2. attività finalizzate alla socializzazione con il gruppo classe e/o con singoli compagni;
3. supporto emotivo e logistico alle famiglie degli alunni seguiti;
4. attività di supporto alla didattica con funzione di mediazione per migliorare la socializzazione, l'autonomia, il benessere psico-fisico degli alunni seguiti;
5. lavoro di *équipe* con docenti, confronto sui problemi e valutazioni collegiali;
6. formazione all'uso delle tecnologie, rivolta agli alunni seguiti, alle loro famiglie e ad altri assistenti e/o docenti;
7. lavoro di *équipe* con altri assistenti, sia di natura organizzativa che finalizzato a migliorare la socializzazione e il benessere psico-fisico degli alunni seguiti e del gruppo classe;
8. lavoro di rete con figure extra scuola;
9. progettazione delle attività di assistenza a distanza;
10. frequenza corsi di formazione online per l'assistenza specialistica.

Nel descrivere i cambiamenti dell'assistenza specialistica durante la pandemia rispetto alla "normalità" precedente, gli assistenti intervistati hanno sottolineato, in particolare, i seguenti aspetti:

- la funzione di supporto e affiancamento ad alunni, docenti e genitori per avvicinarli e renderli il più autonomi possibile nell'uso delle tecnologie a scopi didattici e di socializzazione;
- un maggiore coinvolgimento nella didattica che, a distanza, ha avuto una importante funzione di "mediazione" per mantenere la relazione con gli alunni;

servazione, da uno fino a cinque alunni contemporaneamente, con disturbo dello spettro autistico, sindrome di Down, disabilità intellettive,

Panel 1

- la necessità di trovare nuove modalità per “prendersi cura” degli alunni e, in generale, un più forte coinvolgimento nell’area del supporto emotivo;
- l’importanza di dedicare più tempo ed energie a coltivare il rapporto con le famiglie, offrendo loro un supporto logistico ed emotivo costante;
- la difficoltà e, allo stesso tempo, l’estremo bisogno di ritagliare spazi per la cura di sé nella quotidianità divenuta improvvisamente “liquida”, senza confini;
- la constatazione che, a distanza e in emergenza, la condivisione e il confronto con i colleghi e con i docenti hanno trovato più spazio.

Per approfondire il vissuto degli intervistati si prenderà spunto da alcune brevi citazioni.

«L'utilizzo della tecnologia dovrebbe essere incluso molto di più nella didattica classica, ci sono molte potenzialità in questo strumento che a volte abbiamo sottovalutato [...]. È come se il ruolo dell'assistente fosse venuto fuori di più con la DAD, perché è un po' come se fosse un perno, un coadiuvatore. Noi, essendo giovani e utilizzando la tecnologia con facilità, ci siamo anche trovati ad aiutare i professori di cattedra ad utilizzarla, per esempio insegnando loro ad usare Classroom. [In questo periodo abbiamo sperimentato] l'essere valorizzati come figura che conosce i ragazzi, che viene interpellata, che fa da ponte tra gli insegnanti e i ragazzi» (Silvia).

«Un arricchimento che vedo legato allo strumento tecnologico è stata la possibilità di organizzare incontri pomeridiani con i ragazzi [...]. Le classi denominate *supporto didattico e spazio delle idee* vogliono essere non solo spazi legati all'acquisizione di contenuti didattici, ma anche spazi di socializzazione e confronto in piccoli gruppi, considerando la mancanza della presenza fisica» (Giulia).

«Pur non essendo semplice promuovere e mettere in pratica questa tipologia di assistenza a distanza, l'attività si è basata sull'assistenza specialistica/sostegno didattico e psicologico agli alunni, sia nel gruppo classe con degli interventi durante le lezioni, che in "stanze" create ad hoc che hanno consentito di avviare dialoghi più personalizzati, oltre ai contatti telefonici con le famiglie e lo scambio sempre in continuità con gli insegnanti curricolari e di sostegno» (Luigi).

Non è affatto originale affermare che la tecnologia, se ben utilizzata, possa fornire un valido supporto nei processi di inclusione scolastica, ed è altrettanto scontato aggiungere che, per far sì che ciò accada, occorre costruire le condizioni perché tutte le figure coinvolte nell'inclusione possano accedere a questa risorsa, senza barriere e senza preclusioni. Molto più interessante, in quanto inedita, è l'osservazione su come alcuni assistenti specialistici, durante il *lockdown*, siano riusciti a dare un valido contributo nella creazione delle condizioni di cui sopra. L'assistente, dedicandosi alla formazione di alunni, genitori e altri docenti sull'utilizzo di ambienti di apprendimento online, costruendo canali di comunicazione con le famiglie e i compagni degli alunni con disabilità, creando occasioni di incontro e condivisione a distanza, ha valorizzato una risorsa, la tecnologia, che c'era, e che continuerà ad esserci anche quando la pandemia sarà finita. In questa circostanza, il ruolo dell'assistente si è modellato in base alle esigenze contingenti e ha costruito nuovi ponti su cui si potrà continuare a camminare nel prossimo futuro. Ponti tra sistemi, come la scuola e la famiglia, che spesso faticano a comunicare, anche a causa dei numerosi ostacoli logistici che si frappongono alla creazione di tempi e spazi adeguati alla relazione. Quindi, il primo insegnamento che possiamo trarre dall'esperienza dell'assistenza a distanza è che anche in contesti e situazioni in cui lo "spazio di movimento" sembra molto limitato, la capacità relazionale può diventare una potente leva per il cambiamento, e la tecnologia una sua preziosa alleata. In situazioni co-

me quella che abbiamo vissuto, la tecnologia, integrata nelle pratiche di assistenza specialistica, ha avviato un processo virtuoso di co-costruzione di nuova conoscenza e di nuove competenze al quale hanno partecipato alunni, docenti, famiglie, oltre agli assistenti stessi.

«Dato che i confini sono labili e che il nostro ruolo non è ben definito, molte volte ciò porta ad una confusione con il ruolo dell'insegnante di sostegno. Io non amo molto dedicarmi alla didattica, penso che questo non sia il nostro ruolo [...]. A scuola, quando vedi il ragazzo che non vuole entrare in classe, lo prendi sottobraccio e lo accompagni, ma a distanza come fai? Quindi, pur non dovendomi dedicare alla didattica, per “agganciarlo” l'ho utilizzata ... è diventato tutto senza confini, mi ritrovavo a fare promemoria delle lezioni, delle interrogazioni, quindi di didattica non me ne sono occupata molto, ma è stato tutto un contorno a ciò che era la didattica» (Silvia).

Come racconta Silvia, durante il *lockdown* la didattica è stata utilizzata dagli assistenti con funzione di mediazione per mantenere la relazione con gli alunni seguiti e riuscire a dare un supporto emotivo sia a loro che alle famiglie. L'uso della didattica come mediatore è un altro insegnamento che si può trarre dall'esperienza dell'assistenza a distanza. Se è vero che l'assistente, “sulla carta”, non dovrebbe dedicarsi alla didattica, è altrettanto vero che le finalità dell'assistenza specialistica attraversano la didattica, che può essere valorizzata come risorsa per creare una rete di supporto attorno all'alunno con disabilità, per garantirgli un luogo e un tempo di compresenza e di interazione, per favorire la costruzione di relazioni. Anche in questo caso, il ruolo dell'assistente si modella e si costruisce in base alle situazioni, senza mai perdere di vista le sue finalità. Quando ci si occupa di inclusione, non si deve aver paura di invadere il campo altrui, perché non esiste alcun “campo altrui”. L'inclusione degli alunni con

disabilità è obiettivo di tutti, quindi esiste solo il campo di tutti, all'interno del quale ognuno deve imparare a muoversi con agilità, sensibilità e rispetto.

«Io già dal primo giorno mi sono attivata con le famiglie, per me la cosa importante è il bene dei ragazzi, volevo sapere come stavano, cosa facevano. Lasciavo il cellulare acceso anche il sabato e la domenica perché sapevo che per loro era importante poter contare su di me e sapere che c'ero. Era una situazione difficile, e sapevo che per loro era ancora più difficile [...]. Dall'oggi al domani ti dicono che non si può più andare a scuola, non si sa quando si torna, ti cambiano tutte le routine, alle quali i ragazzi disabili si aggrappano con forza. Ti viene sottratto tutto senza che tu riesca a capire perché ... è difficile per noi, e lo è ancora di più per loro ... io, bene o male, riesco a farmi una ragione, loro no, quindi questo mi ha spinto a farmi sentire ed essere disponibile con loro» (Luisa).

L'esperienza dell'isolamento fisico ha comportato la necessità di cercare nuove modalità per dare e ricevere cura. Luisa racconta di aver tenuto il cellulare acceso anche al di fuori dei suoi consueti orari di lavoro come segnale di apertura, di disponibilità, e di aver creato delle consuetudini di incontro, anche brevi, per compensare l'improvviso sconvolgimento delle abitudini dovuto alla chiusura delle scuole. La sua testimonianza ci ricorda che la cura non è solo un atteggiamento mentale, un pensiero per l'altro, ma si sostanzia in gesti e azioni che rispondono concretamente alla chiamata dell'altro, al suo bisogno. Luisa si è impegnata per gli alunni e anche per le loro famiglie, appesantite dalla responsabilità di accudirli e seguirli per l'intera giornata.

«Il mio rapporto con le famiglie era buono anche prima, ma durante il *lockdown* hanno trovato ulteriore supporto. Le mie chiamate ogni giorno, anche per mezz'ora, alleviavano le loro sofferenze: stare ventiquattro ore al

giorno con i ragazzi difficili è dura! Per quella mezz'ora, i ragazzi stavano più tranquilli. Loro aspettavano la mia chiamata, a volte mi chiamavano loro perché non riuscivano ad aspettare» (Luisa).

Il supporto emotivo e logistico dato dagli assistenti alle famiglie degli alunni con disabilità è stato importante e in molti casi ha contribuito a migliorare la comprensione reciproca, rafforzando i rapporti e valorizzando il ruolo svolto dalla scuola per l'inclusione.

«Con i ragazzi che ho seguito ci sentivamo anche nel pomeriggio per l'aspetto emotivo legato al virus, legato all'esame, al rapporto con i compagni, per staccare anche un po' dalla didattica. Il mio è stato anche un supporto ai genitori [...]. Ci vedevamo su Zoom, c'era accanto la mamma o l'operatore. Era difficile senza il contatto, facevo disegni, con loro devi mediare con l'aspetto visivo o concreto [...]. È stata un'esperienza forte. Per esempio, c'era una mamma che era sempre molto delegante nei confronti della scuola, e critica nei confronti di professori e assistenti, pensava che non facessimo un buon lavoro. Poi, quando si è trovata lei da sola con il figlio sette ore al giorno, ha capito quanto fosse difficile trovare delle attività da fargli fare [...]. Proprio oggi abbiamo fatto una chiamata e ci ha ringraziato, ha capito la fatica e l'impegno che mettevamo a scuola e ha potuto seguire più in prima persona i miglioramenti del figlio» (Gea).

«Da mercoledì, giorno di chiusura delle scuole, il lunedì abbiamo scritto il progetto di assistenza a distanza, che sembrava un controsenso, ma ha avuto un riscontro grandissimo da parte delle famiglie, e che verteva innanzitutto sul "non perdiamoci, umanamente noi ci siamo, vi volevamo bene prima e vi vogliamo bene adesso". Questo era il messaggio, al di là del lavoro. Abbiamo cercato di organizzare incontri noi assistenti con i ragazzi, e

tra i ragazzi e le loro classi a piccoli gruppi, abbiamo cercato di inventarci un modo per aiutare le famiglie di questi ragazzi. Ci siamo chiesti, che cosa usano i ragazzi adesso? I social, quindi abbiamo fatto una pagina Facebook, un account Instagram degli assistenti e una mail unica, che era per comunicare in maniera più formale e funzionale con le famiglie. Tutto il resto era vivere in maniera serena questa esperienza, con gli occhi di un ragazzo di 15-16 anni, quindi abbiamo prodotto un sacco di materiale, ciascuno in base alle proprie peculiarità» (Patrizia).

La cura per l'altro si è quindi trasformata, ha indossato nuovi abiti, così come la cura di sé ha richiesto, racconta Silvia, un grande impegno per riuscire a definire dei confini in uno spazio liquido nel quale c'era il rischio di "affogare", se non si fosse prestata la dovuta attenzione anche ai propri bisogni, oltre a quelli degli alunni:

«Credo di essere stata messa alla prova rispetto al tenere/non tenere dei confini. Venendo da una comunità alloggio per minori, di questo avevo già fatto profonda esperienza [...]. Se prima scuola e casa erano due cose diverse, durante il *lockdown* sono diventate la stessa cosa. Lavorare da casa mi ha fatto sentire sempre più il riverbero sul personale, quindi la prima riflessione è stata sui confini, e se non avessi avuto questa mia formazione come psicologa credo che avrei fatto molta più fatica» (Silvia).

Anche questo è un importante insegnamento che si può trarre dall'esperienza dell'assistenza a distanza. Tendiamo a pensare ai confini tra lo spazio privato e quello lavorativo come se fossero legati agli orari, al tempo, ai luoghi. Ci illudiamo che possano essere le distanze oggettive a darci respiro, a concederci l'energia per rivolgere verso di noi la cura di cui abbiamo bisogno. Ma non è solo e sempre così. Chi si impegna in una professione di servi-

zio agli altri, di cura, come l'assistente specialistico, deve saper coltivare i giusti confini anche in un contesto "liquido" come quello sperimentato durante il *lockdown*. Non è l'orario di lavoro che finisce, o lo spostarsi da scuola alle proprie case, a garantire lo spazio per sé, ma è la mente a doverlo creare. La cura di sé di cui ha bisogno il professionista dell'educazione è prima di tutto fatta di riflessione, di rielaborazione, di pensoso distanziamento dall'azione. È fatta di autovalutazione, di pensiero critico, di sospensione del giudizio. Tutto questo richiede anche un continuo confronto con gli altri, la capacità di adottare prospettive diverse di osservazione dell'esperienza. Secondo Silvia, l'esperienza del *lockdown* ha contribuito a migliorare la condivisione, rafforzando i legami tra colleghi.

«Le mie modalità di comunicazione con l'insegnante di sostegno si sono molto rinforzate. Anziché incontrarlo in corridoio per un quarto d'ora, facevamo il punto continuamente con Whatsapp, in incontri su Meet anche con i genitori ... la didattica a distanza mi ha insegnato anche questo, a comunicare molto di più e ad esporre il mio pensiero rispetto al caso seguito, molto di più che in presenza [...]. Paradossalmente la distanza ci ha chiesto di essere più vicini, di fare più gruppo tra noi, e tra docenti e assistenti. Magari dopo la videolezione, usciti i ragazzi, noi rimanevamo a parlare con i docenti, invece a scuola questo non è possibile sempre, perché devi cambiare aula, non ti metti a chiacchierare. Con la DAD ci siamo trovati a confrontarci sulle nostre difficoltà come professionisti, perché anche i docenti hanno avuto un'amplificazione delle loro difficoltà ... ci sono stati anche dei momenti di sfogo tra di noi, che a scuola non erano possibili» (Silvia).

Per concludere, è importante soffermarsi sulle valutazioni che gli assistenti intervistati fanno rispetto all'efficacia dell'assistenza a distanza per l'inclusione. Qui le strade si dividono, tra espe-

rienze nel complesso positive, esperienze “in chiaroscuro” e ostacoli percepiti come insormontabili. Questi ultimi si sono presentati soprattutto laddove alcune tipologie di disabilità, influenzando in modo significativo sulla sfera emotiva e relazionale, hanno limitato molto l’interazione a distanza e hanno generato reazioni negative ai continui cambiamenti organizzativi e alle incertezze, rendendo più difficile l’inclusione nel gruppo e comportando, in alcuni casi, degli arretramenti rispetto ai risultati raggiunti in precedenza. Lo stesso vale per altre disabilità gravi che compromettono l’uso del linguaggio e/o dell’udito e/o causano forti deficit di attenzione. Altri fattori che, secondo gli intervistati, hanno avuto un impatto significativo sull’efficacia degli interventi sono le relazioni instaurate all’interno del gruppo classe prima della pandemia e la continuità dell’assistenza specialistica. Per esempio, un alunno inserito all’ultimo anno, seguito negli anni precedenti dallo stesso assistente e accompagnato nel percorso di socializzazione con i compagni, ha potuto mantenere e rafforzare le relazioni già consolidate anche a distanza, mentre un alunno iscritto al primo anno ha avuto più difficoltà a costruire relazioni “da zero” nel periodo della pandemia. Infine, un ultimo fattore citato dagli intervistati sono le metodologie didattiche adottate dai docenti. Per esempio, i docenti che hanno proposto attività didattiche in piccoli gruppi hanno facilitato il lavoro degli assistenti, consentendo a questi ultimi di utilizzare i medesimi gruppi per le attività pomeridiane di supporto alla socializzazione.

4. L’assistente specialistico: un punto di equilibrio in movimento

In questo contributo sono state descritte le modalità di erogazione dell’assistenza specialistica in un momento di emergenza e di reale “stravolgimento” delle routine scolastiche. Se dalle singole testimonianze volessimo arrivare ad una unica narrazione in grado di cogliere il senso complessivo dell’esperienza di assistenza a distanza, in essa la parola chiave sarebbe certamente *flessibilità*.

Lascio quindi che siano di nuovo le parole degli intervistati a concludere il capitolo, con una riflessione su questo concetto:

«Il nostro ruolo consiste nel capire quando per il ragazzo si creano delle situazioni complesse da gestire con le sue sole risorse, e nell'intervenire in queste situazioni per svolgere una sorta di mediazione con i docenti, e a volte anche con i compagni. L'obiettivo è aiutare l'alunno a trovare nuove modalità, inizialmente con il nostro aiuto, sperando di poterle poi generalizzare e tradurre in progressi tangibili.

[...] Quest'anno mi ha insegnato che nulla è scontato. La riflessione più importante è relativa alla flessibilità che ogni assistente può dare nel modo di agire il suo ruolo. La rigidità non sarebbe stata funzionale in questo periodo. Anche io mi sono trovata a fare cose e ad avere contatti con persone in modo diverso dalla normalità. Erano cose che non competevano strettamente al mio ruolo, ma mi sono soffermata a pensare che cosa significasse veramente "il bene dell'alunno" e a come realizzarlo, ed effettivamente ho anche avuto dei riscontri. Quindi, secondo me, la riflessione più importante che si può aprire dopo questa esperienza è sulla flessibilità dell'assistente, che però non deve mai sconfinare, è sempre contesto-dipendente. Il ruolo dell'assistente, fuori dal contesto classe, viene snaturato. È vero, siamo chiamati a fare diverse cose, ma ci sono situazioni e situazioni. Quindi sicuramente ci vuole una flessibilità, nel proprio potere, un adattarsi al momento» (Beatrice).

«Il lavoro ha richiesto fortissima flessibilità e resilienza, i cambiamenti continui ci hanno richiesto una forte tenuta legata alla tolleranza allo stress. I confini tra il personale ed il professionale sono diventati ancora più flebili. Il cambiamento più forte è stato quello di dover sostenere i ragazzi ed i docenti rispetto allo stress della situazione pandemica [...]. Con la pandemia siamo entrati più in campo, come assistenti, per ciò che riguarda il sostegno emotivo» (Cinzia).

Riferimenti bibliografici

- Bocci F., Catarci M., & Fiorucci M. (eds.) (2018). *L'inclusione educativa Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma Tre Press.
- Regione Lazio (2020). *Piano di interventi finalizzati all'integrazione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio – Assistenza Specialistica anno scolastico 2020-21*, <http://www.regione.lazio.it/rl_formazione/?vw=documentazioneDettaglio&id=54485> (03/2021).
- Regione Lazio (2019). *Repertorio regionale delle competenze e dei profili formativi. Approvazione delle modifiche agli standard professionali di 8 profili appartenenti ai settori economico-professionali dell' "Area comune", delle "Produzioni alimentari", dei "Servizi sociosanitari" e del "Tessile, abbigliamento, calzaturiero e sistema moda" e corrispondente eliminazione di profili superati, approvazione degli standard minimi di percorso formativo concernenti i suddetti 8 profili rivisti*, <http://www.regione.lazio.it/rl_fse/?vw=documentazioneDettaglio&id=49390&ambito=1> (3/2021).
- Zanazzi S. (2020). L'assistenza specialistica, baricentro dell'inclusione. Apprendere dall'esperienza. *RicercaAzione*, 12, 49-66.

I.2

L'arte di arrangiarsi. I servizi educativi nell'emergenza sanitaria e oltre l'emergenza

The art of getting by. Educational services in the health emergency and beyond the emergency

Anna Salerni

Sapienza Università di Roma

Luca Lo Cascio

Cooperativa sociale Riformimento in volo, Roma

abstract

Il contributo riflette sui servizi e legami educativi a seguito dell'emergenza sanitaria nonché sulle ricadute su interventi futuri in emergenza. Le domande che ci siamo posti sono le seguenti: È possibile una relazione educativa a distanza attraverso il computer o il cellulare? Che tipo di distanziamento e di legame si crea con l'altro? Come si realizza in emergenza la cura educativa? L'attenzione è all'educatore domiciliare, il cui compito è sostenere e supportare minorenni con famiglie fragili, e agli strumenti e alle strategie utilizzate nell'emergenza. Considerando diversi contesti educativi si riflette sulla centralità della parola e sulle opportunità create attraverso i differenti canali di comunicazione. Nell'intervento educativo a distanza, risulta chiaro come siano più che mai richieste all'educatore *comprensione, partecipazione e intelligenza* nella scelta delle azioni. Il professionista deve saper sostenere nell'ascolto e saper passare, insieme all'adolescente, dentro il suo dolore e la sua rabbia, e uscirne insieme. Per tornare a fare insieme. La riflessione evidenzia inoltre la necessità di una crescente valorizzazione degli educatori e del loro ruolo fra le professioni di cura.

- 1 Il contributo è frutto di un lavoro e di una riflessione comune, tuttavia Anna Salerni è responsabile della stesura dei paragrafi 2 e 4, Luca Lo Cascio dei paragrafi 1 e 3.

The contribution reflects on the educational services and links after the health emergency as well as on the impact on future emergency interventions. The questions we asked ourselves are: Is it possible to have an educational relationship at a distance through a computer or a mobile phone? What kind of distance and bond is created with each other? How is educational care carried out in an emergency? The focus is on the home-care intervention, whose task is to support and support minors with fragile families, and on the tools and strategies used in the emergency. Considering different educational contexts, it reflects on the centrality of the word and on the opportunities created through different channels of communication. In the remote educational activities, it is clear that it is more than ever required from the educator, *understanding, participation* and intelligence in the choice of actions. The professional must know how to pause while listening and know how to experience, together with the teenager, his pain and his anger, and get out of it together. To get in order to go back and work together. The reflection also highlights the need for a growing appreciation of educators and their role within the healthcare professions.

Parole chiave: educatore domiciliare; emergenza; pandemia; professioni educative.

Keywords: home-care intervention; emergency; pandemic; educational professions.

1. Introduzione

Intento di questo contributo è riflettere sull'impatto che l'emergenza sanitaria e le nuove condizioni che si sono venute a creare a seguito del Covid-19 hanno avuto sui servizi e sui legami educativi. Conseguentemente riflettere sulle ricadute di questo evento nel post pandemia e sulle possibili strategie di intervento. In particolare, la nostra attenzione va all'educatore domiciliare,

figura che ha il compito di sostenere e supportare minorenni che vivono all'interno di famiglie fragili (Salerni, 2020). Il lavoro dell'educatore domiciliare passa attraverso la relazione di fiducia che si crea con i ragazzi e con le loro famiglie in un continuo oscillare tra la funzione di sostegno e quella di monitoraggio/controllo. Per queste ragioni è un servizio che si nutre di relazione e di contatto. La strada percorsa nella situazione emergenziale, per non abbandonare famiglie e minori, è stata quella di un servizio a distanza, che può risultare un ossimoro per questo tipo di cura. Certamente molte sono le differenze fra il lavoro domiciliare classico dal lavoro in presenza e diretto contatto con coloro che abbiamo in cura, ma i principi, gli obiettivi e le intenzioni che guidano l'educatore nello svolgimento del proprio intervento in tempi di pandemia rimangono comunque gli stessi.

Le domande a cui vogliamo rispondere attraverso questa riflessione sono quelle scaturite dalla situazione di urgenza e di emergenza: è possibile avere una relazione educativa a distanza? Si può effettuare un colloquio attraverso il computer o il cellulare? Che tipo di distanziamento e che tipo di legame si crea con l'altro? Come si realizza in emergenza la cura educativa?

2. Pedagogisti, educatori e persone in emergenza

Con la pandemia Covid-19, esplosa tra la fine del 2019 e gli inizi del 2020 a Wuhan, si è aperto un nuovo e impreveduto scenario che ha generato una crisi sociale ed economica in tutto il mondo. Lo scenario prevalente in cui ci si è trovati per il virus SARS-CoV-2 arrivato improvvisamente è stato il seguente: bambini e ragazzi a casa per l'intera giornata, genitori che debbono coniugare il lavoro agile con la gestione di figli e, a volte, di genitori anziani o di figli in situazione di disabilità e difficoltà, perdita, in alcuni casi, del lavoro, problemi personali da risolvere e non sempre facilmente, anziani rimasti soli e allontanati dai loro affetti, oltre cento milioni di morti.

In breve, anziani, adulti, adolescenti, bambini che fino a poco tempo prima svolgevano una vita normale hanno dovuto improvvisamente confrontarsi con misure restrittive crescenti della loro libertà personale e sociale, interrompendo il loro abituale modo di vivere. L'emergenza sanitaria ha pertanto messo a dura prova molti, ha fatto cogliere la precarietà e l'imprevedibilità della vita, ha scardinato certezze e causato problemi sociali, economici, psicologici, politici richiedendo una nuova modalità di azione e di pensiero e la riorganizzazione di molti servizi alla persona per ristabilire nel più breve periodo uno stato di nuovo equilibrio, per riuscire a uscire fuori dall'acqua, stando all'etimologia della parola emergenza.

Difficilmente l'emergenza è come ce l'aspettiamo, anche perché difficilmente ce la aspettiamo. Siamo infatti portati a percepire l'emergenza come qualcosa lontana da noi, che non ci appartiene e mai ci apparterrà. Quando poi ci si imbatte in situazioni eccezionali, in situazioni di crisi «[...] il pedagogo e l'educatore si trovano a fare i conti con una liquidità che accompagna sempre, anche nelle situazioni ordinarie, il loro lavoro ma che si esaspera nelle situazioni extra-ordinarie di crisi acuta, e che pertanto vanno rilette e ricontestualizzate in questa direzione. Di metafora in metafora, potremmo dire non solo che l'emergenza è liquida, ma anche che è un fiume in piena sempre sull'orlo dello straripamento. A parte la sua dimensione "oggettiva", [...] chi lavora nelle emergenze si trova sempre a fare i conti con un'onda emotiva anomala, che porta gli operatori a vivere emozioni di forte intensità, che variano dalla *partecipazione* empatica al dolore altrui, alla paura, alla rabbia, ecc., e si accompagnano a stati ansiosi, sensazioni di frustrazione e iperattivazione» (Vaccarelli, 2017, p.348).

Non si può abbandonare la nave in pericolo nelle situazioni di crisi: alcuni servizi, e non solo quelli essenziali, debbono necessariamente continuare a esistere ed essere riorganizzati. È proprio nell'emergenza che è necessario reinventare e pensare a nuove attività in nuovi contesti. «*Le strutture come la nostra*, scrive

Paola che lavora in una comunità di accoglienza per minori vittime di maltrattamenti, *non possono chiudere, perché i bambini non possono tornare a casa e non hanno altro posto dove stare. Non siamo certo medici, ma anche noi educatori, psicologi, operatori sociali non possiamo fermarci. Siamo operativi tutti i giorni per cercare di garantire le cure e la protezione necessarie ai nostri utenti, oggi più che mai sfidando le avversità, la stanchezza, la paura e i rischi legati a questa epidemia*².

Dunque, a partire da marzo 2020 si è vissuta una emergenza sanitaria globale, che come tutte le emergenze, essendo impreveduta, ha richiesto una veloce organizzazione: è stato come trovarsi in un pronto soccorso e dover decidere quasi nell'immediato come agire nel modo migliore.

Chi lavora nei servizi educativi ha cercato nuove modalità di intervento. In alcuni servizi non è stato possibile lavorare in presenza (servizi educativi per la prima infanzia, scuole, università), in altri necessariamente si è lavorato in presenza. Come nelle strutture residenziali. Si è dovuto lavorare in presenza con altre modalità: mascherine, guanti, fogli di plexiglass, dispositivi di protezione, sanificazione delle mani e degli ambienti, niente abbracci né strette di mano, rari contatti umani, sporadici incontri fra le persone, distanziamento sociale.

In letteratura si legge come la competenza artistica sia necessaria e importante per i professionisti dell'educazione, tanto quanto quella scientifica. L'atteggiamento scientifico regola il processo naturale e spontaneo dell'azione ed è necessario per aiutare a risolvere i problemi della pratica. In questo senso l'educa-

2 Riportiamo una testimonianza tratta dai 316 racconti di operatori del sociale nel periodo dell'emergenza sanitaria, pubblicati sul sito della rivista "Animazione Sociale" che ha dedicato uno spazio a tali riflessioni dal titolo *Racconta il tuo servizio*. (<http://www.animazionesociale.it/raccontaituoservizio/#:-:text=In%20questi%20giorni%20abbiamo%20pensato,in%20un%20frangente%20come%20questo.&text=Questa%20%C3%A8%20la%20funzione%20di,isolamento%20che%20rischia%20di%20frammentarci.>)

zione è un'arte. L'abilità artistica va intesa come processo di riflessione nell'azione attraverso il quale i professionisti «affrontano le situazioni connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore» (Schön, 1993, pp. 76-77) per evitare di agire in modo routinario. Nella situazione emergenziale, tipica di molti contesti educativi, il professionista dell'educazione è chiamato a utilizzare con *intelligenza* e prontezza le conoscenze teoriche così da poter affrontare le situazioni impreviste, richiamando precedenti esperienze. Nell'imprevedibilità bisogna sempre cercare un equilibrio, approfondire la specifica circostanza stando costantemente in ascolto dei nuovi bisogni ed essere sempre aperti al confronto e alla possibilità di cambiare tutto da un momento all'altro. È in queste realtà che emerge l'importanza di saper riflettere, non solo nell'immediato rivedendo costantemente l'azione per assicurarsi che si stia procedendo nel modo migliore e più efficace, ma anche al termine di essa per emergenze future, anche se in contesti diversi.

Con il Covid-19 tutto è diventato più difficile soprattutto in un lavoro di vicinanza, di contatto fisico ed emotivo, quale quello di chi opera in contesti educativi e di cura. In questa realtà è stato necessario progettare nuove modalità di intervento istituendo anche nuovi setting.

In uno scenario come quello sanitario causato dal Covid-19 al professionista dell'educazione è richiesta ancora più flessibilità e disponibilità per realizzare, a condizioni date, un servizio/intervento che funzioni, che sia cioè in grado di prendersi cura dell'altro, trovando una modalità diversa per far sentire la propria presenza. Il compito di educatori e pedagogisti, quali persone che si prendono cura dell'altro, come ci ricorda Paolo Freire, non è depositare un sapere, una conoscenza, prescrivere compiti o attività da seguire, ma fare in modo che si crei un dialogo sincero con l'altro, così che l'altro si senta ascoltato e partecipe del suo cambiamento. E ciò nell'emergenza si può e si deve fare in modi diversi da quelli a cui si è abituati. I professionisti dell'educazione assumono un ruolo centrale e possono fungere da figure di

snodo in un lavoro di rete. Come sostiene Vaccarelli (2017) chi opera in campo educativo deve:

1. avere flessibilità e adattamento nella gestione della liquidità, per cui le situazioni devono essere modificabili se l'evolversi delle circostanze lo rende necessario;
2. capacità di lavoro di rete, per evitare il sovrapporsi di interventi e favorire una suddivisione di funzioni e una copertura territoriale attraverso un raccordo con le diverse professioni coinvolte nell'emergenza (psicologi, assistenti sociali, medici, infermieri, dirigenti scolastici, insegnanti, coordinatori di servizi, operatori del soccorso e della messa in sicurezza della popolazione, nonché architetti, ingegneri, ecc.);
3. saper gestire le emozioni e lo stress. Il coinvolgimento, così come l'identificazione con le vittime primarie, rischiano di rendere vulnerabile l'equilibrio psico-fisico del professionista e richiedono un atteggiamento che favorisca una gestione corretta del portato emotivo generato dalla situazione;
4. saper generare cambiamento e aprire nuovi scenari. Il lavoro dei professionisti non va considerato come soluzione "tamponé" alle varie situazioni, ma come ricerca di nuovi equilibri e di nuovi orizzonti.

3. Esperienze educative fra atopia e distopia

La pandemia mette a dura prova le prassi educative. L'imprevedibilità è in realtà una condizione normale e costitutiva dell'azione educativa.

Con l'emergenza sono saltati i confini entro i quali si svolgevano gli interventi educativi.

Il contesto a cui vogliamo collegarci è l'Educativa Domiciliare (ED). Un "pubblico servizio" di grande utilità sociale per la

cittadinanza “fragile” in stato di povertà educativa, promosso dalle istituzioni cittadine, attraverso la regia dei servizi sociali, e attuato da educatori professionali del privato sociale.

Un servizio che va dalla primissima infanzia ai 18 anni e che agisce anche sul e nel contesto familiare.

“*Intelligenza*”, “*comprensione*”, “*partecipazione*” entrano a pieno titolo nell’esperienza sulla quale vorremmo proporre una riflessione.

La proposta educativa dell’ED si muove sul presupposto della “presenza”, della relazione diretta, dell’interazione nel contesto e sul contesto.

Negata del tutto, o fortemente ridotta, la possibilità di essere in prossimità dell’adolescente, bambino, o famiglia, si è passati, in poche ore, alla “non presenza” corporea, e a improvvisare nuovi modelli di relazione.

Le istituzioni committenti hanno proposto modalità d’intervento fra loro non coerenti: in alcuni casi disponendo la sospensione del servizio, in altri considerando gli interventi in presenza assolutamente indispensabili, in altri ancora proponendo modalità miste.

In un tempo brevissimo l’organizzazione di un servizio tanto delicato e complesso ha richiesto una riconfigurazione del “sistema operativo”, la ridefinizione delle priorità, la valutazione dei limiti e delle possibilità, la gestione dell’ansia da contagio e il suo impatto emotivo.

Dagli attori in scena sono emerse reazioni radicalmente opposte: a un estremo, la paura del contagio e la spinta a isolarsi per non contaminarsi; all’altro, il timore dell’abbandono e dell’isolamento.

Nel mezzo, una gamma di movimenti oscillanti verso l’uno o l’altro estremo. Quel che soprattutto è stato messo a dura prova è il “senso” del progetto educativo. Conseguire gli obiettivi attraverso le prassi e le modalità usuali, non è stato più possibile. Occorreva ridefinire la scala dei valori e delle priorità.

La prima ed essenziale priorità era (ed è ancora) “esserci”. La seconda è “come esserci”. E la terza “perché esserci”.

È un dato di fatto che il primo (e fondamentale) presidio educativo venuto meno (nella forma della presenza) è stata la scuola con tutto il suo portato di socialità. L'isolamento nelle abitazioni, spesso in copresenza, talvolta promiscua, con altri membri della famiglia, ha compromesso il circuito relazionale ed emozionale attraverso il quale avviene la trasmissione del contenuto educativo. Uno degli aspetti principali del lavoro educativo è costruire l'ambiente in cui svolgere l'intervento. La dematerializzazione dovuta al distanziamento (necessario o richiesto unilateralmente dal minore o dalla famiglia) ha imposto di improvvisare nuovi setting. Operazione complicata, precaria, qualche volta impossibile.

Con la distanza l'azione è stata sospesa, riconvertita, ancorandosi sulla parola. Su di essa, e solo su di essa, si posa adesso (quando è possibile) la relazione educativa.

La parola. Un filo esilissimo eppure potente entro il quale generare e fare scorrere (in entrambe le direzioni) il senso di quel che si fa. Trasferire gli interventi in questa unica modalità non aveva precedenti e si è presentata come una "disposizione di servizio", con un mandato, ampio e generico, di dare continuità, di tenere aperta la relazione, di sostenere la didattica scolastica, di attuare una sorta di animazione.

Gli interventi educativi domiciliari riguardano, come si è detto, minori di tutte le età, alcuni dei quali anche con fragilità e/o con disturbi o diagnosi di natura psicologica. Molti, certamente la maggior parte, in condizioni socio-ambientali disagiate a vari livelli, con pochi, o senza, sufficienti strumenti e ambienti adeguati alla loro esigenza di crescita.

La necessità di una repentina risposta volta a dare continuità agli interventi (seppure a distanza) e l'assenza di un'elaborazione sulle prassi educative da adottare in queste circostanze ha lasciato, inizialmente, gli educatori in una terra sconosciuta.

Un quadro francamente distopico (oltre che atopico) fra connessioni precarie, interruzioni, profili a consumo da centellinare fra i membri di una intera famiglia, con il cellulare della madre,

del padre o di un altro familiare, necessari anche a comunicazioni urgenti e/o di lavoro. In piccoli soggiorni o camerette, affollate di fratelli e sorelle vocianti. Rumori di fondo, suoni di famiglia vivente in piccoli spazi. Interferenze!

**

Dario 8 anni: diagnosi di iperattività, disturbo dell'attenzione, comportamenti oppositivi-provocatori. Genitorialità fragile e deficitaria. Casa minuscola, una sorella di tre anni, un fratello di 14. Il padre spesso chiuso in una stanza. Due cani di grossa taglia. Tutti in neppure 50 metri quadri. Mara, l'operatrice chiama Dario sullo smartphone della mamma.

Otto anni, iperattivo e disturbo dell'attenzione!

Anche senza un tale disturbo quanto può resistere un bambino di quell'età in una conversazione WhatsApp basata (solo) sulla "parola"? Ed è lì che scatta la sfida, è lì che occorre "dare senso". Che occorre "arrangiarsi" per strappare qualche minuto di senso nell'azione educante in un disordine globale. «*Con Dario abbiamo chiacchierato*», racconta l'operatrice, «*anche se continua a inserire pausa al video e all'audio; nonostante questo siamo riusciti a dedicare qualche minuto al gioco del mimo. Dario era molto divertito. Dopo mezz'ora ha deciso di staccare la videochiamata*»³.

In un altro incontro virtuale Dario permette a Mara (anzi desidera che lei lo faccia), che si connette via WA, di guardarlo mentre riesce a giocare con una amichetta del palazzo. Si fa riprendere mostrando a Mara una sua nuova abilità: sta imparando a pedalare senza rotelle. La scena si svolge sul terrazzo del palazzo. Dario adesso gioca con la palla e, per fare vedere quanto è capace, passa il cellulare alla sua amichetta, affinché lo riprenda così che Mara lo possa osservare, apprezzare, rinforzare; come è abituata a fare su tanti altri aspetti quando sono insieme.

3 Nel testo si riportano narrazioni ed esperienze di educatrici/educatori che lavorano presso la cooperativa *Rifornimento in volo* di Roma che ringraziamo per aver dato la disponibilità a condividere le loro testimonianze.

La scuola, che per Dario rappresenta un campo di battaglia (nel quale esce quasi sempre perdente), diviene un terreno di confronto con la madre: *«a telefonarmi è stata la mamma di Dario chiedendomi di partecipare al GLH. Mi ha raccontato tutte le difficoltà del bambino durante la quarantena, e soprattutto quelle avute con la scuola. Ha lamentato la totale assenza delle maestre, in primis quella di sostegno».*

L'educatore diviene un puntello, una zattera a cui aggrapparsi mentre la scuola veleggia lontana, quasi dimentica del piccolo naufrago Dario.

È questo l'altro fronte caldo della distopia: la scuola non regge per tutti! Non ce la fa a sostenere i difficili. E i più *in difficoltà* non la reggono se non con un supplemento di energie di chi è (o dovrebbe essere, e non può o non sa) al loro fianco, per contenerli, sostenerli, incoraggiarli.

Dario non può farcela più di tanto, non sempre: *«Dario ha faticato molto a sostenere la videochiamata. Abbiamo giocato un po' ma poi ha interrotto la telefonata».* A volte si recupera: *«Dario ha risposto alla videochiamata. Abbiamo guardato un video in contemporanea».*

È il linguaggio del gioco (il gioco, non come svago, ma come canale di comunicazione) che permette a Mara di rimanere in contatto con Dario: *«Con Dario ci siamo divertiti a giocare con le nostre facce, ognuno di noi faceva delle smorfie. Dario era molto divertito».*

**

Oscar è chiuso in soggiorno con i tre fratelli e la madre. C'è una via di fuga: il terrazzo condominiale. È lì che si svolgono interessanti conversazioni con il suo educatore, collegato via WA al telefono strappato quasi a forza al fratello di Oscar. Dopo aver fatto insieme i compiti, Oscar e l'educatore si mettono a parlare del film "I pirati dei Caraibi".

Data le scarse risorse economiche, Oscar ha ricevuto dalla scuola (una scuola che riesce a occuparsi di Oscar!), un computer. Ma

Oscar non sa utilizzare Word e l'educatore si mette a sua disposizione e, a distanza, gli insegna a usarlo. Acquisire l'abilità informatica è per Oscar finalmente la spinta a collegarsi alle lezioni online. Per diverso tempo ha infatti rifiutato di collegarsi in DAD rimanendo nel letto sotto le coperte, perché non sapeva usare il computer, vergognandosene.

Osservando Oscar, l'operatore annota: *«Vedo con piacere che in questa quarantena ha riscoperto quello che è il suo talento, ovvero disegnare»*. Il tempo della sospensione dell'azione diretta, un periodo però molto nutrito dalla costanza e dall'intensità della presenza virtuale dell'operatore, ha permesso al ragazzo di apprendere (per esempio l'uso di Word) e di esprimere la sua creatività e di liberare la sua fantasia.

«Sono rimasto a parlare con Oscar che mi ha condiviso dei disegni molto belli di cavalli. Mentre parlava con me colorava rilassandosi e mi parlava del fatto che ora sta seguendo una dieta, perché abusa di molti zuccheri superflui mangiando troppe merendine. Alla fine dell'incontro mi ha ringraziato per la bella chiacchierata e mi ha detto che sua madre, e anche lui, tiene molto al rapporto tra di noi; ironicamente mi hanno minacciato, se non resto con lui, fino ai diciotto anni».

Ci si può domandare quanto la "resistenza" alle avversità (dunque in senso positivo) della relazione educativa, in un tempo sospeso dell'azione e con la spinta dell'educatore, il suo volerci essere, e il piacere di esserci, nonostante la distanza, abbia permesso a questo ragazzo non solo di "tenere", di non rifugiarsi sotto le coperte, ma di entrare in contatto e di liberare le sue vitali energie.

«In questo incontro abbiamo conversato per tutto il tempo di tante cose. Gli argomenti di cui abbiamo parlato sono stati il cinema, il lavoro dell'artigiano che crea action figure. Il tempo è passato in modo così spontaneo che ci sembrava che avessimo iniziato a parlare da poco. Io mi sento in piena complicità con Oscar e so che anche per lui è lo stesso. La relazione tra me e lui è sempre stata fondamentale per la sua condizione di trascuratezza in cui vive».

Ma ora più che mai noto come faccia la differenza in una situazione delicata come questa».

**

Disponibilità, creatività e arte di arrangiarsi in condizioni ol-tremodo curiose producono risultati dagli esiti altalenanti.

Marco ha nove anni e un'importante difficoltà di socializzazione e di rifiuto della scuola. Racconta l'operatore: *«Durante la settimana precedente ho provato a contattare Marco, ma ha sempre disdetto gli incontri, spesso mi diceva che non aveva voglia. Dai racconti della madre, era stressato, ansioso e molto isolato, non voleva parlare con nessuno. Infatti, durante l'incontro abbiamo intrapreso questo argomento. Marco mi confida che è stanco e non vuole effettuare le videolezioni con gli insegnanti. Durante l'incontro abbiamo provato a giocare a Minecraft tramite il telefono».*

L'educatore, quando lavora in presenza, è abituato a sollecitare e ad alimentare la motivazione di Marco. A distanza diviene tutto molto difficile, soprattutto perché Marco si sta richiudendo in sé stesso; dà segni di regressione e soprattutto “non regge” con la scuola il contatto a distanza.

L'educatore compie un primo tentativo di “rianimazione” usando sé stesso come specchio e la narrazione come una storia dell'infanzia in cui Marco possa ritrovarsi ed essere raggiunto: *«Questa mattina Marco non era molto interessato a conversare, era ancora al letto e stava guardando dei video su youtube. Le sue risposte erano molto brevi, pertanto ho iniziato a raccontare qualcosa su di me di quando ero piccolo. Quel giorno pioveva e gli ho confidato che mi piace molto la pioggia e di quando andavo a giocare a calcio nonostante la pioggia. Ho raccontato anche degli aneddoti divertenti di quando ero piccolo, per di più ho raccontato anche delle barzellette, ma il bambino non aveva molta voglia».*

“Esserci” da parte dell'educatore in ogni caso, con pazienza e costanza e al di là della frustrazione, comunica a Marco, forse in modo più inconscio che consapevole, che continua a essere pen-

sato, che è “tenuto” nella relazione, che non è abbandonato. Questo permette di ripristinare il contatto anche se in forme inedite e creative, usando, ancora una volta, la specularità: *«In questo incontro con Marco abbiamo affrontato argomenti vari, tra cui la scuola. Quest'oggi, egli mi ha chiamato volontariamente, raccontandomi di come era arrabbiato e mi voleva raccontare tutto stando sotto la coperta; allora entrambi ci siamo messi sotto le coperte e mi ha confidato che non vuole giocare più con il suo amico su “Fortnite”; non apprezza e lo irrita il suo modo di affrontare il gioco e spesso si lamenta quando perde»*. Come in un gioco di specchi, bambino ed educatore cercano la sintonia, quasi protetti dal mondo (sotto la coperta), ricostruendo la comunicazione.

Ripristinare la vicinanza significa anche riavviare il contatto, rigenerare energie. In un successivo incontro infatti: *«Abbiamo giocato a nascondino e giochi in cui facevamo box/lotte con mosse speciali, in modo virtuale. Ci siamo divertiti entrambi»*.

4. Cosa impariamo dall'emergenza

Un virus è arrivato inaspettatamente e altrettanto inaspettatamente ha cambiato le nostre vite, le nostre relazioni, modificato abitudini, progetti, azioni. L'emergenza ha determinato un cambiamento sociale, economico e politico che ha inevitabilmente reso necessario la riprogettazione dei servizi educativi, offrendo, nonostante tutto, opportunità di cambiamento, di crescita e di conoscenza di nuovi scenari. Il distanziamento ha favorito nuove opportunità di scambio, di comunicazione e di socializzazione, ha creato nuove sintonie sulle quali è necessario riflettere e pensare, cogliendo l'accezione positiva dell'evento e l'effetto trasformativo che esso può generare. Come ci ricorda Dewey è necessario un atteggiamento scientifico per renderci consapevoli di quanto si apprende nel vissuto: «... ogni situazione è, agli inizi, in qualche modo incerta, piena di perplessità, perturbata, almeno quel tanto che basta per presentare alla mente una difficoltà

non risolta, un problema insoluto. Esso mostra in ogni caso che la funzione della riflessione è quella di portare a una nuova situazione in cui la difficoltà è risolta, la confusione rischiarata, il turbamento appianato, e in cui il dubbio ha ricevuto risposta» (Dewey, 1933, trad. it, p. 172).

La pandemia ha messo in evidenza l'importanza e insieme la debolezza, sul piano sociale ed economico, delle professioni educative e la necessità di riconoscerne il valore. Le professioni educative, sebbene recentemente riconosciute dal punto di vista legislativo, rimangono ancora poco definite, bistrattate per condizioni salariali e contrattuali: carichi di lavoro eccessivi, contratti a progetto, turni stancanti, vacanze non retribuite ecc. Si tratta di figure essenziali, eppure, nella realtà, dimenticate dalla politica. Lo scarso riconoscimento rispetto ad altre professioni di cura non riguarda solo la dimensione retributiva, ma i diritti, le tutele e la visibilità sociale. Solo per fare un esempio, pensiamo agli educatori nelle scuole, spesso lavoratori del terzo settore, già penalizzati perché non retribuiti nei mesi estivi, nell'emergenza rimasti a casa, senza lavoro, nell'incertezza, impossibilitati a poter continuare la propria attività educativa. Per superare questa spequazione è necessario che le forze economiche, sociali e politiche si impegnino per garantire uguali diritti e tutele ai professionisti del settore educativo; assicurare il rispetto dei contratti di lavoro e contrastare il *dumping* contrattuale.

Ancora una volta gli eventi ci insegnano che bisogna imparare ad avere memoria, per non dimenticare. Ricordare ciò che è successo non per lamentarsi, ma per migliorare la condizione attuale ed essere protagonisti attivi di un cambiamento, rivendicando ruolo e competenze specifiche di educatori e pedagogisti, quali figure importanti per il sistema sociale che necessitano di una formazione superiore specifica e non solo della vocazione, come spesso si è creduto e sostenuto.

Riferimenti bibliografici

- Dewey J. (1933). *How We Think*. Boston: Heath (trad. it. *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961)
- Isidori M.V. & Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco Angeli.
- Salerni A. (2020). *L'educatore domiciliare: lavorare da soli, pensare insieme. Il sostegno educativo domiciliare: quale lavoro pedagogico?* In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui Diritti per l'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1517-1527). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Bari, Dedalo, 1993).
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 341-355.

I.3

La soggettività disgregata e gli spazi di ricostruzione educativa nel digitale**The art of getting by. Educational services in the health emergency and beyond the emergency**

Alessandro Ciasullo*Università di Napoli Federico II***abstract**

Il lavoro affronta sotto il profilo teorico e secondo l'analisi di pratiche il rapporto tra percezione della soggettività all'interno dei mondi molteplici entro cui attualmente si sviluppa. Questa condizione sembra riguardare, da circa un anno, la stessa situazione vissuta quotidianamente da docenti, insegnanti di vari ambiti, formatori e ricercatori: dover immaginare le potenzialità, la creatività possibile di un mondo trasferito nel digitale esaltandone le caratteristiche formative ma allo stesso tempo non dover perdere di vista la realtà delle strutture educative istituzionali. Sono stati analizzati gli apporti dell'intermediazione linguistica, della percezione spaziale, dei Virtual Learning Environments e le Comunità di Apprendimento come percorsi di ricostruzione di un'identità frammentata e "senza luogo". In ambito informatico i programmatori spesso si lasciano delle porte secondarie per aggirare i controlli di alcuni programmi. La porta secondaria, l'ingresso nascosto di questa possibilità di riconoscibilità, confronto e crescita reciproca dovrebbe essere immaginato e strutturato anche sotto il profilo educativo. Una "backdoor for education" per lo scambio informale tra i partecipanti ad una classe virtuale non solo contribuirebbe a ridurre questa tendenza all'autoisolamento e al dissolvimento della soggettività ma aiuterebbe la comunità classe a ritrovare il proprio lessico, a ritrovare i propri codici culturali e subculturali.

Panel 1

This work addresses the relationship between the perception of subjectivity in the multiple worlds within which it currently develops, both from a theoretical point of view and through the analysis of practices. This condition seems to concern, for about a year, the same situation experienced daily by teachers, teachers of various fields, trainers and researchers: having to imagine the potentialities, the possible creation of a world transferred to the digital, enhancing its formative characteristics but at the same time not having to lose sight of the reality of institutional, educational structures. The contributions of linguistic intermediation, spatial perception, Virtual Learning Environments, and Learning Communities were analyzed as ways of reconstructing a fragmented and “place-less” identity. In computer science, programmers often leave back doors to circumvent the controls of specific programs. The backdoor, the hidden entrance to this possibility of mutual recognition, confrontation, and growth, should also be imagined and structured from an educational perspective. A ‘backdoor for education’ for information exchange between the participants in a virtual class would not only help to reduce this tendency towards self-isolation and the dissolution of subjectivity. Still, it would also help the class community rediscover its lexicon and rediscover its own cultural and subcultural codes.

Parole chiave: comunità di apprendimento nel digitale; educazione alla spazialità; ambienti di apprendimento virtuali; backdoor for education.

Keywords: learning and digital communities; spatial education; virtual learning environments; backdoor for education.

1. Introduzione

«Chi non ha un luogo non è in nessun luogo» (Pinna, 2000, p. 11). Nei romanzi distopici lo sforzo degli autori è quello di coniugare elementi propri della realtà, con le sue caratteristiche contingenti, luoghi, situazioni, circostanze, insieme a elementi

di ricostruzione letteraria personale (Pinna, 2000). In questa riscrittura del dato reale lo sforzo più importante messo su dall'artificio retorico dello scrittore è la capacità di rendere coerenti elementi della realtà dentro luoghi e situazioni di fantasia. Lo scrittore, il narratore, diventa svincolato da una sua posizione soggettiva così da diventare da una parte creatore di mondi immaginifici e dall'altra conoscitore e analista della realtà. In questa posizione è dunque razionale/analitico e creativo/proiettivo. Questa condizione sembra riguardare, da circa un anno, la stessa situazione vissuta quotidianamente da docenti, insegnanti di vari ambiti, formatori e ricercatori: dover immaginare le potenzialità, la creatività possibile di un mondo trasferito nel digitale esaltandone le caratteristiche formative ma allo stesso tempo non dover perdere di vista la realtà delle strutture educative istituzionali entro cui si è evoluta la società contemporanea, con le sue regole implicite ed esplicite. In questa sottrazione indotta dei luoghi (Amadini, 2012) – questa dislocazione ubiqua e atopica – l'essere diventa uno e molteplice, soggetto e oggetto, singolare e plurale, reale e virtuale. Tale disgregazione in cui la soggettività diventa plurale, il rischio è che l'identità individuale subisca una frammentazione, un'atomizzazione, i cui pezzi finiscono per dissolversi. Tuttavia, se il rischio di non riconoscere l'altrui soggettività, l'alterità, pone già numerosi limiti per coloro che lavorano come docenti, diventa ancora più pericoloso per chi è in una fase della propria vita in cui si sta formando. Si determina dunque all'esito di una atopia determinata dal continuo passaggio della soggettività tra reale/virtuale – incentivata dalle varie forme di Didattica a Distanza o di Didattica Digitale Integrata (Lucisano, 2020) – una ulteriore forma di dislocazione; una atopia percettiva, che di fatto già è caratteristica preminente del soggetto in formazione che quindi rischia di essere ulteriormente incentivata e accelerata (Di Felice, 2020).

2. «Io era tra color che son sospesi»

Nel secondo capitolo del testo *Communities in Cyberspace* (Smith, Kollock, 1999), Judith S. Donath affronta il tema dell'identità e dell'inganno nelle comunità virtuali. Per comunità virtuali s'intendono quei gruppi di soggetti coinvolti in meccanismi di interazione e condivisione che avvengono in spazi decentrati virtuali entro cui la corporeità è sostituita dalla presenza digitale. Nella realtà uno degli elementi che sancisce la propria presenza è la consapevolezza della propria corporeità. Il corpo come mediatore percettivo e motorio in grado di ancorare l'individuo alla realtà. Nel virtuale questo ancoraggio fisico-corporeo risulta essere sostituito da una identità con caratteristiche digitali che può essere una e/o molteplice, coerente all'identità soggettiva o del tutto difforme da essa, l'unico scambio d'intermediazione reale/virtuale è il proprio corpo che interagisce con la videocamera o la tastiera di un computer (Smith, Kollock, 1999).

Rispetto a questa constatazione la strada necessaria alla definizione di aspetti, strumenti, metodi, ipotesi in grado di reintegrare la natura unitaria del soggetto “senza luogo” è quella di affrontare educativamente il tema dell'identità (Mavor et al., 2017). Concetto che porta con se diverse prospettive:

- ciò che sono fisicamente;
- ciò che sono mentalmente;
- ciò che vorrei essere ma che non sono;
- ciò che non vorrei essere ma sono;
- ciò che non vorrei essere.

L'identità nel digitale è dunque una visione di se stessi come in una stanza degli specchi, le cui immagini restituite possono essere sia spiacevoli e non accettabili che gradevoli e sovraesposte, ma sempre una serie di opzioni circa la rappresentazione dislocata e plurale della propria identità. A questo punto potremmo affermare che l'identità non è più soltanto l'ancoraggio alla realtà ma la som-

ma unitaria di tutte le manifestazioni reali/virtuali della mia immagine soggettiva, sia quella del soggetto in formazione che quella del docente promotore di transizioni verso il digitale (Engeness, 2021). Il digitale dunque non è più semplicemente il non-luogo che contribuisce alla disgregazione della realtà – pixel in dissolvenza di una struttura personale disunita – ma una serie di ulteriori immagini che riflettono e completano la mia identità plurale.

La disgregazione dell'immagine soggettiva, determinata in parte dall'impossibilità di riconoscere i luoghi entro cui la storia di crescita personale si è determinata, se da una parte fa sperimentare la sensazione dello "spaesamento" e della "disgregazione", dall'altra ci dice che i luoghi e la dimensione spaziale sono consistenze necessarie per lo sviluppo di quella che è la soggettività diffusa del soggetto in formazione.

Per giungere a riconoscere la propria soggettività diffusa c'è bisogno tuttavia di aggregare i cardini spaziali entro cui tale pluralità si esprime. Il soggetto che apprende nelle sue matrici neurologiche attiva processi di rappresentazione spaziale che gli consentono di gestire la realtà così come gli si presenta davanti agli occhi e lo fa avendone corrispondenza implicita a livello mentale come funzione neuronale specie-specifica (Casati et al., 1999; Hayward, & Tarr, 1995). Dalla scrittura alla percezione delle forme, dalle capacità motorie alla gestione di attività fisiche complesse, l'individuo pone in essere una serie di attività mentali che sebbene in forma implicita sono in grado di rappresentare forme prototipali interne legate alle rappresentazioni spaziali (Santoianni, Ciasullo, 2020). La constatazione della presenza di una dimensione spaziale, intesa come substrato su cui lavorare per la costruzione dell'identità soggettiva, evidenzia l'esigenza di approfondire sotto il profilo formativo l'esistenza di una educabilità alla spazialità. Concetti quali topologia, distanza, orientamento e forma (Cohn, & Hazarika, 2001) richiamano altrettante possibilità educative volte ad incrementare la percezione spaziale, la sua rappresentazione mentale, le caratteristiche in uscita maturate da questa specificità. La stessa transizione pragmatista

deweyana affianca alla centralità dell'esperienza «in primo luogo» un'analisi del fenomeno formativo alla luce di una filosofia della scienza (Preti, 1951, p. 286).

Nella ricostruzione filologica relativa alla nascita degli ambiti disciplinari, si è visto che in Età Antica ai principi di ordine filosofico molto spesso si accompagnavano altrettanti principi di ordine matematico, geometrico, geografico e fisico. La storia della filosofia antica si è sempre accompagnata all'esigenza di trovare elementi di coerenza tra la realtà così come si presentava davanti agli occhi dell'osservatore – elementi misurabili in grado di rappresentare in maniera più o meno oggettiva la realtà stessa – e il loro rapporto con entità superiori esterne al soggetto. Tutti questi elementi disciplinari quali la geometria, la geografia e la fisica, per millenni sono state discipline funzionali a servizio delle esigenze evolutive dell'uomo che attraverso la lettura organica della realtà elaborava strategie di gestione della realtà. Tutte le discipline menzionate hanno come base delle loro strutture epistemologiche il rapporto con la spazialità.

3. Svolta spaziale e relazione linguistica

Pensare allo spazio è innanzitutto un esercizio incentrato a pensare alle cose contenute nello spazio: il computer è sulla scrivania, il tappeto è appoggiato sul pavimento nel salotto, andiamo a vedere una partita allo stadio, il quadro è sistemato sulla metà della parete di destra del salone. Siamo cioè abituati a pensare alla spazialità attraverso gli elementi che la abitano e non riusciamo a pensarla come dimensione assoluta. Dunque, la nostra percezione spaziale è percezione di spazi abitati, occupati, determinati da ulteriori elementi entro cui i nostri sistemi neuro percettivi sono in grado di collocare gli oggetti.

Roberto Casati et al. nel testo *Parts and Places: the structures of spatial representation* (1999) ipotizzano che circa la percezione delle rappresentazioni spaziali esistano due fatti, uno di natura

sostanziale ed un altro di tipo *metodologico*. Il primo, di natura sostanziale, richiama all'esigenza di pervenire ad una teoria della spazialità provando a definire una lista delle entità all'interno dello spazio partendo da alcune loro caratteristiche specifiche: quali sono le loro caratteristiche distintive, quali sono le caratteristiche che le rendono entità spaziali, come sono collegate ad altre entità e quali relazioni spaziali hanno tra essi.

Il secondo è di tipo metodologico e riguarda gli strumenti con cui noi vogliamo dare significatività alle rappresentazioni delle entità spaziali. Il problema secondo Casati et al. (1999) si pone già rispetto alla definizione non univoca del concetto di *rappresentazione*. Si può pensare cioè ad una teoria generale con cui il sistema cognitivo rappresenta il suo ambiente spaziale, a come organizza gli input esterni e li sintetizza in risposte riferite all'ambiente esterno, oppure ad una seconda modalità che guarda alle strutture spaziali nell'ambiente e ai rapporti che esistono tra gli oggetti (il tappeto è sul pavimento ma il pavimento non può essere sul tappeto). Questi due approcci sono esattamente non conciliabili tra loro poiché uno riguarda la relazione tra mente e risposte adattive spazializzate, l'altro guarda alla definizione dei rapporti degli oggetti nello spazio; l'unica ragione di corresponsione tra le due ipotesi resta la definizione dei rapporti di rappresentazione geometrica. Per la prima parte la rappresentazione geometrica lavora come paradigma simbolico di riferimento, nel cui dominio si realizzano gli elementi di rappresentazione delle risposte di carattere cognitivo, nel secondo caso le entità geometriche acquisiscono valore di riferimento per la costruzione di sistemi di relazione tra gli oggetti stessi (Casati et al., 1999). In entrambe le situazioni, che definiremo di rappresentazione interna ed esterna della spazialità degli oggetti, sia che siano percepiti come somma di parti in relazione tra loro, sia che siano elementi inscindibili dal contesto entro cui sono contenuti, rappresentano una relazione misurabile, rappresentabile mentalmente e quindi relativa a processi mentali che possono essere oggetto di azioni formative.

In questa relazione tra percezione spaziale e oggetti contenuti all'interno di luoghi reali/virtuali vi è un ulteriore elemento che è in grado di mettere in relazione tra loro elementi che apparentemente non hanno nessi di corrispondenza specifica, questo elemento è rappresentato dal sistema linguistico. Le relazioni spaziali sono atti linguistici nella misura in cui l'esigenza di relazionare il sistema percettivo soggettivo con quello di altre persone per esigenze di comunicazione, di formazione, di convenzione, avviene sempre attraverso un accordo di tipo linguistico (Hayward, Tarr, 1995). Pensare a un'educazione alla spazialità, che riduca la disgregazione dell'identità soggettiva prodotta dalla molteplicità delle immagini che il mondo reale e quello digitale ci restituiscono, passa attraverso forme strutturali di educazione alla mediazione linguistica, alla verbalizzazione della percezione spaziale interiore, di rapporto della propria percezione spaziale con il mondo esterno, di definizione di una geometria della spazialità reale/virtuale (Cohn, & Hazarika, 2001; Hayward, & Tarr, 1995; Santoianni, & Ciasullo, 2019, 2020).

In questo meccanismo di percezione spaziale un ulteriore elemento di complessità è rappresentato dai “luoghi” o “non-luoghi” digitali. Se nel mondo reale la collocazione nello spazio di comunità omogenee subisce una catalogazione organica precisa nell'area cerebrale dell'ippocampo frutto dell'evoluzione epigenetica (Danjo et al., 2018), l'educazione mediata dal digitale, o attraverso il digitale, finisce per “ingannare” i meccanismi neurali. Infatti la percezione spaziale in questo caso può avvalersi soltanto di indizi di collocazione soggettivi dei vari partecipanti alle lezioni, a convegni, alla formazione online. La comunicazione della collocazione spaziale diventa atto soggettivo, infatti posso comunicare direttamente o indirettamente di stare in salotto, in camera, in un qualsiasi luogo verbalmente o indirettamente attraverso le immagini che la mia videocamera del PC è in grado di captare, anche se in quest'ultimo caso, mediante l'applicazione di sfondi digitali continuo a rappresentare uno spazio diverso da quello reale. Questa sostanziale ingannevolezza della

collocazione spaziale se da una parte ha il vantaggio di farmi seguire una riunione da qualsiasi parte del globo terrestre in cui sono in possesso di un computer e una connessione, dall'altra dichiara guerra agli elementi di interazione filogenetici determinati dalla percezione della presenza. È in questa dispersione della collocazione spaziale che realizzo compiutamente il mio senso di delocalizzazione, di dispersione, di distacco dal mio mondo.

4. Strategie per il digitale

La disgregazione della soggettività se da una parte è considerabile il problema di fondo di una serie di scelte pedagogico-didattiche collegate al digitale, dall'altra non dovrebbe spingerci ad immaginare che l'atomizzazione dell'identità del soggetto in formazione sia effettivamente e definitivamente persa. Se così fosse, infatti, dovremmo constatare una dissoluzione complessiva di tutto ciò che è decentrato, ricollocato, suddiviso e condiviso all'interno degli ambiti della formazione attraverso il digitale. Un esempio di relazione digitale funzionante è rappresentato dai gruppi di multiplayer all'interno delle piattaforme di gioco. È possibile verificare infatti come l'interazione tra i soggetti, mediato dalla presenza di avatar, in contesti in cui gli scopi sono chiari e le forze in campo definite e in comunicazione tra loro, riescano ad ottenere performance soddisfacenti (Blohm, & Leimeister, 2013). Ciò che dunque contribuisce alla strutturazione di identità digitali in grado di dimostrare la padronanza di *skills* è la condivisione di obiettivi comuni, la comunicazione tra i partecipanti, la presenza di un avatar in grado di proiettarmi attivamente nel mondo virtuale. Questo significa che la possibile efficacia dei contesti digitali non può prescindere da alcune condizioni trasformative sostanziali:

1. riconoscere il ruolo fondamentale svolto dalle comunità di apprendimento come elemento d'intermediazione tra il

- conseguimento di obiettivi cognitivi comuni e esigenze apprenditive soggettive;
2. considerare le comunità di apprendimento come gruppi di condivisione il cui canale privilegiato è l'intermediazione linguistica;
 3. considerare il digitale come mezzo e non come fine di un'educazione al digitale e nel digitale;
 4. riconoscere la spazialità e la sua percezione come elemento centrale su cui si costruisce la rappresentazione organica di se stessi e di se in relazione con gli altri;
 5. incentivare forme di relazione nel digitale che consentano livelli crescenti di immersività attraverso VLE (Virtual Learning Environments), AR (Augmented Reality) e l'utilizzo di interfacce di mediazione naturali NUI (Natural User Interfaces).

Le comunità di apprendimento, che diventano comunità di pratiche, all'interno di quella che Trincherò definisce "Didattica a Distanza Forzata" (Trincherò, 2020), sono state già dal primo momento della pandemia globale espropriate degli elementi che gli sono propri, il primo è quello che Etienne Wenger (2000) definisce come la capacità di creare e usare conoscenze organizzative attraverso forme di apprendimento informali e coinvolgimento reciproco (Lesser et al., 2000, p. 3). Ciò che si è determinato subito a ridosso dell'emergenza pandemica nel Marzo 2020 è stato il tentativo per certi versi meritorio di "spostare" la scuola, le sue caratteristiche pratiche, sociali, educative su una serie di piattaforme online spesso nate per scopi diversi non legati alla contingenza delle esigenze scolastiche (Lucisano, 2020). Questo "spostamento" ha portato con se nella maggior parte dei casi tutte le caratteristiche della scuola in presenza con i suoi tempi, le sue caratteristiche operative proprie delle singole discipline e dei singoli docenti, con una visione dei processi di valutazione che riprendevano, in buona sostanza, le caratteristiche proprie della valutazione in presenza senza ripensarla (Lucisano, 2010; Corsi-

ni, 2018). Riconsiderare i processi informali di autorganizzazione, di scambio, di sostegno reciproco, di mediazione dei contenuti, di condivisione di obiettivi strategici comuni, di identificazione reciproca, caratteristiche proprie delle comunità di apprendimento e di pratica è uno degli aspetti sostanziali da riportare anche nelle comunità digitali.

Ritorna il tema dell'accordo linguistico come elemento di condivisione sociale, come accordo sui sistemi di rappresentazione spaziale e soprattutto come ruolo di 'indicalità semantica' (Lave, & Wenger, 2006). Del resto è dal processo di copartecipazione che secondo Lave e Wenger si determinano processi di conoscenza complessiva. È dalla *partecipazione periferica legittima* a cui si giunge attraverso processi non-lineari di interazione che si approda poi ad relazione di carattere formativo. L'individuo non apprende nozioni astratte da esportare e adattare a contesti nuovi ma agisce e contratta, attraverso gli altri, gli esiti cognitivi dedotti da tali relazioni. La "persona-che-apprende" (Lave, & Wenger, 2006) non acquisisce abiti mentali definitivi da esportare in situazioni sconosciute e soprattutto tali conoscenze non restano parametri oggettivi immutabili. Sono i contesti d'azione a determinare la qualità dinamica evolutiva e trasformativa di un contenuto. Se è vero che nel digitale si modifica anche il *locus* dell'apprendimento – che per alcune teorie sarebbe ancorato alle strutture mentali del soggetto – dovremmo ribadire che l'apprendimento è frutto di una cornice partecipativa, distribuita e dunque frutto di un processo superiore ai processi della mente individuale.

Da un'analisi attenta di questa condizione dell'apprendimento, propria delle comunità di pratica, possiamo dedurre che nelle condizioni con cui viene utilizzata, la DaD non agevola, e anzi inibisce, i processi di scambio comunicativo tra le 'persone-che-apprendono' e dunque la *partecipazione periferica legittima* risulta del tutto marginale. È importante sottolineare tuttavia che il limite di questa possibilità interlocutoria tra i soggetti non è ascrivibile al digitale in quanto tale, ma dall'assenza di modalità di fruizione e di realizzazione alternative di piattaforme per la formazione.

In ambito informatico i programmatori molto spesso si lasciano delle porte secondarie per aggirare i controlli di alcuni programmi in modo da poter entrare nel sistema ma in maniera non istituzionale. Nell'ipotesi di una didattica a distanza o digitale integrata dovremmo immaginare che lo spazio virtuale, pur non essendo la rappresentazione digitalizzata dello spazio reale, può avere una sua funzione di raccordo e di confronto tra i partecipanti ad una comunità di apprendimento. La porta secondaria, l'ingresso nascosto di questa possibilità di riconoscibilità, confronto e crescita reciproca dovrebbe essere immaginato e strutturato. Una "backdoor for education" per lo scambio informale tra i partecipanti ad una classe virtuale non solo contribuirebbe a ridurre questa tendenza all'autoisolamento e al dissolvimento della soggettività ma aiuterebbe la comunità classe a ritrovare il proprio lessico, a ritrovare i propri codici culturali e sub-culturali, a riappropriarsi di forme dialogiche in grado di rompere la monotonia dello schema uno-a-molti (docente-singoli discenti) tipico della didattica online, in favore di un approccio di uno-a-molti e di molti-a-molti (docente-singoli discenti-altri discenti).



(Fig. 1 - La dislocazione molteplice della soggettività)

5. Conclusioni

L'esperienza educativa nell'ultimo anno è stata messa a dura prova da una pressione adattiva mai verificata precedentemente. I problemi più evidenti relativi alla transizione nel digitale sono stati: il *digital divide* di molte aree interne rispetto alle aree metropolitane, la scarsità di strumentazione elettronica e di accesso alla banda per le famiglie meno abbienti, la trasposizione della scuola in presenza verso una versione della stessa in digitale, l'assenza di una piattaforma nazionale con caratteristiche omogenee certificate, l'assenza di una formazione strutturata sul digitale, l'assenza di un piano di comunicazione interno alle piattaforme delle comunità di apprendimento, l'assenza di prospettive chiare della scuola tra presenza fisica/presenza virtuale, l'assenza di sostegni adeguati alle famiglie degli alunni d'infanzia e primaria, la solitudine innescata da processi formativi spesso unidirezionali. Si sono però anche visti elementi positivi tra cui la capacità di risposta rapida attuata da docenti e dirigenti scolastici per avviare in via provvisoria (poi diventata per molti definitiva) alla chiusura della scuola in presenza, una maturata consapevolezza circa il valore di potenziare il digitale a scuola e nelle strutture strategiche del paese, le potenzialità creative sollecitate dalla transizione verso l'universo digitale e le competenze conseguenti, una ritrovata esigenza di modificare e adattare il tempo scuola e l'intero paradigma della valutazione degli apprendimenti. Ciò che invece servirebbe è riportare al centro dei processi formativi un'educazione alla costruzione delle identità spaziali attraverso processi di mediazione elaborati attraverso i VLE (Virtual Learning Environments) le interfacce naturali (NUI) e la realtà aumentata (AR), ridare centralità alle comunità di pratica e di apprendimento mediate dalla comunicazione verbale e quindi ad uno spazio di scambio digitale con una "backdoor for education" (Ciasullo, 2020, 2021). Si tratta di far diventare la provvisorietà attuale del digitale come nuova opportunità, studiata, pensata, ragionata, scientificamente organizzata. Uno spazio di formazio-

ne senza dissoluzioni, espressione della soggettività dentro la molteplicità.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2012). Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: Quali sfide educative? *Studium Educationis*, 3, 7-18.
- Blohm I., & Leimeister J. M. (2013). Gamification: Design of IT-Based Enhancing Services for Motivational Support and Behavioral Change. *Business & Information Systems Engineering*, 5(4), 275-278.
- Casati R., Varzi A. C. & Varzi A. P. of P. A. C. (1999). *Parts and Places: The Structures of Spatial Representation*. MIT Press.
- Ciasullo A. (2020). *Animazione digitale per la didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciasullo A. (2021). *A Bioeducational Approach to Virtual Learning Environments* [Chapter]. Handbook of Research on Teaching With Virtual Environments and AI; IGI Global.
- Cohn A. G., & Hazarika S. M. (2001). Qualitative Spatial Representation and Reasoning: An Overview. *Fundamenta Informaticae*, 46(1-2), 1-29.
- Corsini C. (2018). *Rileggere Visalberghi*. Nuova Cultura.
- Danjo T., Toyozumi T., & Fujisawa S. (2018). Spatial representations of self and other in the hippocampus. *Science*, 359(6372), 213-218. <https://doi.org/10.1126/science.aao3898>
- Di Felice M. (2020). L'info-materia: La proprietà informativa delle cose e la digitalizzazione come processo transustanziativo. *L'info-Materia: La Proprietà Informativa Delle Cose e La Digitalizzazione Come Processo Transustanziativo*, 64-71.
- Engeness I. (2021). Developing teachers' digital identity: Towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114.
- Hayward W. G., & Tarr M. J. (1995). Spatial language and spatial representation. *Cognition*, 55(1), 39-84.
- Kress T. M., & Lake R. (2020). Living the dystopian-utopian tension as praxis: Transformative dreaming with/in/for education and edu-

- cational research. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 931-936.
- Lave J., & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lesser E. L., Fontaine M. A., & Slusher J. A. (2000). *Knowledge and Communities*. Routledge.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19." *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Lucisano P. (2010). Contro la cultura del 'giudizio senza critica'. *Italian Journal of Educational Research*, (4), 7-8.
- Mavor K. I., Platow M. J., & Bizumic B. (2017). *Self and Social Identity in Educational Contexts*. Taylor & Francis.
- Pinna M. (2000). *Le ragioni dell'identità: Detti, luoghi, tempi, uomini e cose nell'epoca del riconoscimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Preti, G. (1951). Dewey e la filosofia della scienza. *Rivista Critica Di Storia Della Filosofia*, 6(4), 286-303.
- Santoianni F., & Ciasullo A. (2019). *Digital and Spatial Education Intertwining in the Evolution of Technology Resources for Educational Curriculum Reshaping and Skills Enhancement* [Chapter]. *Virtual Reality in Education: Breakthroughs in Research and Practice*; IGI Global.
- Santoianni F., & Ciasullo A. (2020). *Teacher Technology Education for Spatial Learning in Digital Immersive Virtual Environments* [Chapter]. *Examining the Roles of Teachers and Students in Mastering New Technologies*; IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2104-5.ch019>
- Smith M. A., & Kollock, P. (1999). *Communities in Cyberspace*. Psychology Press.
- Trincherò D. R. (2020). *4 consigli per insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata"*, 3.

I.4

Comprensione della lettura e cittadinanza digitale**Reading comprehension and digital citizenship**

Marika Calenda, Alessio Fabiano*Università degli Studi della Basilicata***abstract**

L'abilità di leggere e comprendere un testo è il più potente strumento di accesso alla cultura e alle fonti di informazione, fino a diventare elemento discriminante per l'inserimento o esclusione sociale. Comprendere pienamente un testo è un'acquisizione fondamentale dalla quale dipende la capacità degli studenti di costruire un personale progetto di vita. Il possesso della capacità di leggere si pone come problema centrale per lo sviluppo di una coscienza democratica matura e per la reale partecipazione di ogni cittadino alla vita politica. Il contributo propone una riflessione sulla comprensione come problema e come strumento imprescindibile di educazione alla cittadinanza.

The ability to read and understand a text is the most powerful tool for accessing culture and information sources, to the point of becoming a discriminating element for social inclusion or exclusion. Fully understanding a text is a fundamental acquisition on which students' ability to build a personal life plan depends. The reading skill arises as a central issue for the development of a mature democratic conscience and for the real participation of every citizen in the political life. This

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Marika Calenda ha scritto § 1 e § 2 e Alessio Fabiano § 3 e § 4.

study provides a reflection on the process of comprehension which is an essential tool for citizenship education.

Parole chiave: lettura; comprensione; cittadinanza; democrazia.

Keywords: reading; comprehension; citizenship; democracy.

1. Introduzione

L'ambito della lettura è al centro della riflessione e della ricerca didattica a livello nazionale ormai da diversi decenni e rappresenta uno dei temi non solo più dibattuti, ma anche più appassionanti, portato avanti da fecondi filoni di studi sia di area psicologica che pedagogica (Carretti, Cornoldi & De Beni, 2007; Pearson, 2009; Fontani, 2017). La capacità di interagire con i testi è alla base dell'esercizio pieno della cittadinanza e dei processi di inclusione sociale: il traguardo naturale per una società democratica è, infatti, consentire a ciascuno la piena partecipazione alla vita culturale, sociale ed economica. Per raggiungere questo scopo ambizioso e tutt'altro che scontato, si rende necessario fare in modo che tutti acquisiscano quelle fondamentali "capacità immateriali di possesso della lingua e di accesso alla cultura in ogni sua forma" (Cardalerello & Pintus, 2019, p. 48), tra le quali spicca come imprescindibile la capacità di leggere e capire i testi scritti.

A tal proposito, Calvani (2019) sostiene che una volta superata la fase della lettura strumentale, solo con un'adeguata comprensione della lettura il soggetto può sviluppare pienamente i processi cognitivi, la capacità di pensiero autonomo e critico e una personalità capace di partecipare alla vita sociale. I risultati delle indagini nazionali e internazionali sulla lettura restituiscono

no il quadro di una situazione problematica, in cui gli apprendimenti degli studenti presentano, ormai da diversi, elementi di fragilità, con percentuali alte di modesti o cattivi lettori. I dati Invalsi evidenziano che le prestazioni tendono a peggiorare con l'aumentare del livello di scolarità, infatti i dati peggiorano dalla seconda primaria al secondo anno di scuola secondaria di I grado, e che si registrano differenze tra le regioni, con le aree del Sud al di sotto della media nazionale; anche i dati dei quindicenni inducono a pensare che in presenza di testi e processi di diversa complessità emergano difficoltà non riscontrate in precedenza (Cardarello & Pintus, 2019).

Come si evince dal Rapporto nazionale INVALSI (2020), anche i risultati OCSE-PISA 2018 mostrano divari territoriali piuttosto ampi, gli studenti del Nord-Est, con 501 punti, si collocano al di sopra della media nazionale (476) e della media OCSE, che è di 487 punti; gli studenti del Sud sono più in difficoltà, soprattutto nel Sud Isole (439). Gli studenti dei Licei ottengono, comunque, punteggi elevati, vicini ad altri Paesi europei con risultati migliori. In Italia, si registra una percentuale di studenti (76,7%) che raggiunge il livello 2¹, considerato il livello minimo di competenza in lettura, analoga alla percentuale media OCSE (77%). Nei Licei le ragazze e i ragazzi ottengono gli stessi risultati e si osserva la percentuale più elevata (9%) di studenti che raggiunge i livelli 5 e 6, che definiscono uno studente *top performer* e la percentuale più bassa di *low performer* (8%). Sul piano nazionale, la percentuale di studenti che arriva a livello 5 e 6 è pari al 5%, al di sotto del livello medio internazionale (9%). Le percentuali di studenti *top* e *low performer* confermano le differenze territoriali e tra tipologia di istituto.

1 In PISA 2018, la scala di lettura è stata suddivisa in una serie di livelli: 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6. Le scale di competenza descrivono ciò che sanno fare gli studenti a ogni livello di competenza e le caratteristiche tipiche dei compiti e dei testi di ogni livello.

Inoltre, nella letteratura internazionale sull'apprendimento degli studenti è stata evidenziata da tempo l'importanza del ruolo della famiglia per il successo scolastico (OECD, 2005; INVALSI, 2020), confermando che la fonte di variazione più importante è da attribuire a fattori che accompagnano l'esperienza scolastica, come le abilità di ciascuno e il background sociale e familiare (Cardarello & Pintus, 2018). In questo senso, gli studenti provenienti da famiglie con un benessere elevato, sia dal punto di vista economico, sia dal punto di vista culturale, hanno maggiori possibilità di accedere a risorse educative di supporto al loro apprendimento rispetto a studenti provenienti da ambienti svantaggiati che raggiungono livelli più bassi di alfabetizzazione in competenze chiave come la comprensione dei testi (Mullis et al., 2017). Anche dal rapporto PISA 2018, si osserva una relazione positiva tra background socioeconomico e culturale dello studente e risultati alle prove.

2. La comprensione del testo: processi e problemi aperti

La ricerca sulla comprensione della lettura è un ambito complesso in cui si sono sviluppati differenti approcci: gli studi hanno seguito un excursus storico in relazione ai paradigmi dell'apprendimento, rivendicando una matrice di stampo dapprima comportamentista e, successivamente, cognitivista e costruttivista (Thorndike, 1914; Neisser, 1967; Kintsch & Van Dijk 1978; Just & Carpenter, 1982; Zanetti & Miazza, 2004). Si è passati da un quadro teorico dominato dall'associazionismo a una visione che rivaluta il ruolo attivo dei soggetti in quanto riescono a fornire una molteplicità di elaborazioni diverse degli stimoli provenienti dalla realtà (Voss, 1979; Melton & Martin, 1972). I precursori di questo modello interattivo di lettura provengono, oltre che dalla psicologia, anche da altre scienze, dalla linguistica (Chomsky, 1959; Miller, 1965) e dalla sociolinguistica che, a partire dagli studi di Bernstein (1990), ha sottolineato il ruolo di

medium sociale del linguaggio, evidenziando, al contempo, come la padronanza di tale strumento sia strettamente correlata con fattori ambientali e di posizionamento sociale dell'individuo.

Il processo di comprensione integra processi dal basso e dall'alto con l'attivazione di conoscenze appartenenti a quadri di riferimento già presenti nella mente del lettore, variamente definiti come schemi, copioni, cornici, enciclopedie, e richiamati attraverso inferenze; una volta compiuta la fase di decodifica e identificazione delle unità lessicali, la mente si rivolge a unità proposizionali dotate di senso sulla base dei legami che si possono stabilire tra frasi adiacenti, creando delle microstrutture, che procedendo con il compito di lettura vengono mobilitate e adattate, fino a generare delle macrostrutture (Calvani, 2019).

Secondo Eco (1990), alla base di questa "cooperazione interpretativa" vi è l'assunto che il testo è rapportato di continuo all'enciclopedia del lettore. Un testo è, quindi, oggetto di interpretazioni che risentono della complessità di interazioni che coinvolgono il lettore e la sua competenza nella lingua, intesa come patrimonio sociale e culturale, non soltanto come insieme di regole sintattiche e grammaticali. La competenza nella lingua è estesa anche all'intera enciclopedia, che si è costruita attraverso l'esercizio di quella lingua, alle convenzioni culturali che quella lingua ha generato e alla storia delle interpretazioni precedenti dei testi e dei discorsi veicolati dalla lingua stessa (Bachtin, 1981). In tal senso, l'atto della lettura racchiude in sé molteplici aspetti da cui scaturisce un difficile accomodamento fra la "competenza del lettore (la conoscenza del mondo condivisa dal lettore) e il tipo di competenza che un dato testo postula per poter essere letto" (Eco, 1990, p. 110).

Alla fine degli anni Novanta del Novecento Zwaan aveva elaborato alcune ipotesi riguardanti l'esperienza della lettura analizzando le differenze a livello cognitivo fra le diverse aspettative generate da testi di saggistica e testi narrativi (Zwaan, 1994), evidenziando come in questi ultimi si instauri un legame emozio-

nale fra lettori e personaggi (Kneepkens & Zwaan, 1995). L'interesse per la prosa espositiva si sviluppa più tardi rispetto alla prosa narrativa, in concomitanza con l'accresciuta importanza assunta dalla problematica dell'apprendere dal testo nell'ambito delle ricerche psico-pedagogiche; a differenza del testo narrativo, che ha come obiettivo il coinvolgimento e l'intrattenimento del lettore, il testo espositivo è per sua natura volto a far imparare (Cisotto, 2006). Prosa narrativa e prosa espositiva presentano delle differenze sostanziali che riguardano la tipologia di argomenti trattati e le modalità di presentazione dei concetti, per cui il processo di ricostruzione della struttura di significato di un testo espositivo o di un testo narrativo presuppone una diversa modalità di attivazione delle abilità cognitive sottese alla comprensione. La diversità strutturale e di intenti che distingue queste due macro tipologie testuali è confermata da ricerche, soprattutto di matrice cognitiva, che rilevano come nel corso della lettura di testi diversi vi sia un diverso coinvolgimento di processi e strategie (Guthrie & Mosenthal, 1987; Graesser, Golding & Long, 1996).

La comprensione della narrazione si fonda su una rappresentazione di informazioni relative allo stato delle cose presentate nel testo attraverso un'immagine mentale; le rappresentazioni delle informazioni testuali riprodotte attraverso l'immagine mentale prendono il nome di "modelli di situazione" (Zwaan & Radvansky, 1998) intesi come insiemi di varie dimensioni, quali ad esempio spazio, tempo, personaggi, stati emotivi ed intenzioni. Durante la comprensione del testo narrativo, i lettori esperti mettono in atto una serie di processi, che vanno dalla definizione degli obiettivi dell'autore, ad anticipazioni sul contenuto o altri tipi di processi inferenziali, al monitoraggio della comprensione, a operazioni di interrogazione del testo. Inoltre, costruiscono una serie di collegamenti diversi all'interno del testo che stanno leggendo o/e tra altri testi, integrando gli indizi testuali sullo sfondo delle conoscenze già possedute al fine di comprendere. Questi processi e strategie, che sono al centro della comprensi-

ne dei testi letterari, e narrativi più in generale, si modificano e sembrano diventare più impegnativi quando i lettori incontrano testi espositivi o informativi. Il tema della classificazione dei testi in tipologie è tuttora un tema aperto e irrisolto per molteplici ragioni che rendono difficoltosa l'elaborazione di un modello generale. Le principali questioni da considerare in tal senso sono: la prevalenza dei testi misti, cioè la difficoltà di incontrare testi tipologicamente omogenei, la bilateralità funzionale dei testi e l'ineliminabilità della ricezione e dell'interpretazione (Sabatini, 1999; De Beaugrande & Dressler, 1981).

3. La questione epistemologica della cittadinanza digitale ai tempi della Pandemia.

Gli ultimi mesi sono stati segnati da profondi cambiamenti. Incertezza, paura e rischio hanno trovato posto sempre di più nell'immaginario individuale e collettivo nelle persone che hanno dovuto modificare il proprio stile di vita in ragione della Pandemia. Il sistema educativo ha subito l'impatto della Pandemia e ha dovuto e sta affrontando una nuova sfida educativa chiamata Dad (Didattica a Distanza) e Did. Il sistema scolastico era organizzato per affrontare questa impreveduta situazione emergenziale? Ancora è presto per affermarlo con chiarezza, anche se ormai da anni di parla di processi di innovazione tecnologica e didattica della scuola. Una questione è chiara: la scuola ha il compito di accogliere le sfide educative della società contemporanea e ha il dovere culturale e istituzionale di riflettere sulle trasformazioni in atto, dedicando particolare attenzione alla crisi dei sistemi educativi. *“La crisi dell'educazione deve essere concepita nella sua propria complessità, che rinvia alla crisi della complessità sociale e umana, crisi che essa traduce e aggrava. Ma è l'educazione stessa che potrebbe apportare, se solo trovasse le forze rigeneratrici, il suo contributo specifico alla rigenerazione sociale e umana. Un'educazione rigenerata non saprebbe da sola cambiare la società. Ma potrebbe*

formare adulti più capaci di affrontare il loro destino” (Morin, 2015, pp. 46-47).

Sulla crisi dei sistemi educativi e sul rilancio della scuola intesa come laboratorio di democrazia, il sistema politico globale, europeo e nazionale ha dedicato molta attenzione, anche se l'idea predominante è quella di una scuola basata sul paradigma epistemologico di un pervasivo assessment regime e orientata a formare per il lavoro nella società contemporanea, suscitando numerose critiche che individuano in questo modello di scuola, una scuola-azienda, che riproduce le divisioni e le disuguaglianze sociali e non forma alla cittadinanza e alla solidarietà.

È necessario far emergere, perciò, una nuova immagine di scuola che sia il punto di riferimento di una nuova dimensione della cittadinanza democratica (Baldacci, 2014). Essere cittadini e, ancor di più, esercitare la cittadinanza significa acquisire valori, competenze, qualità che a partire dalla partecipazione, dall'accoglienza, dalla cura, dal senso di responsabilità rimandano a categorie proprie del pensiero pedagogico.

La cittadinanza condivide con la pedagogia la stessa dimensione: quella teorica, e quella pratico-progettuale. Esercitare la cittadinanza implica, in prima istanza, la consapevolezza di formarsi alle specifiche dimensioni della comunità in cui le persone vivono e lavorano: *“non solo diritti ma anche responsabilità, dove la dimensione della responsabilità indica il dovere di prendersi cura del bene comune e di rispettare regole, norme e leggi ricavate dai principi costituzionali su cui si fondano le democrazie moderne”* (De Luca, 2008, p. 108) e, in secondo luogo, essere parte integrante di una comunità, sentire il senso di appartenenza, riconoscersi nell'altro, lavorare per un progetto comune “glocale”, secondo l'intuizione originaria di Ralf Dahrendorf (2003) sviluppata in numerose direzioni di ricerca.

La *conditio sine qua non* affinché si possa realizzare una collaborazione costante tra pedagogia e democrazia, come elementi indispensabili per la costruzione di processi democratici sta nell'assunzione da parte della pedagogia di orientare il processo

politico come già un testo di Piero Bertolini ci suggeriva lucidamente all'inizio di questo secolo (Bertolini, 2003).

La sfida della pedagogia risiede, quindi, nella possibilità di trovare reti valoriali e di confronto affinché l'attuale senso di smarrimento, la solitudine caratteristica del cittadino globale, le nuove emergenze sociali quali un individualismo disgregatore, l'odio razziale, le disparità di genere, le varie dimensioni della violenza diventino uno stimolo e non un ostacolo attraverso cui costruire un progetto educativo che sia in grado di riportare la persona al centro delle relazioni educative, per definire un nuovo umanesimo educativo. Tale condizione può avvenire soltanto se il soggetto – persona che si sente parte di una comunità, cooperi per la costruzione di una nuova paideia condivisa, in grado di sostenere e alimentare orizzonti di umanizzazione e scelte formative e politiche connotate di senso e di responsabilità.

Nell'attuale società complessa e globalizzata, in cui l'incontro, il dialogo, la partecipazione hanno caratteristiche diverse rispetto al passato, in quanto l'utilizzo della Rete ha generato uno "stare insieme" diverso tra le persone e in cui la situazione pandemica sta proponendo nuove possibilità di insegnamento-apprendimento che possano andare al di là della situazione emergenziale, la questione epistemologica della cittadinanza si pone come un problema di formazione alla distanza e al digitale in modo da potere andare al di là dell'esperienza emergenziale come un dispositivo innovativo da definire meglio, (Rivoltella, 2015) e come un modo di chiarire il senso della connettività sociale (Lèvi, 2019; De Kerchove, 2020) in rapporto ai problemi dell'esercizio dei diritti politici e sociali e della privacy.

La risposta, in questa prospettiva, potrebbe risiedere nell'attuazione di un paradigma educativo in grado di accogliere ed esplicitare le sfide del contemporaneo specialmente durante la dura e ancora misteriosa prova della Pandemia, rinnovando il senso di umanità, risvegliando le aspirazioni e i progetti di vita degli esseri umani, attraverso una formazione integrale della persona. "Il fine dello sviluppo globale, proprio come il fine di una

buona politica nazionale è mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana" (Nussbaum, 2012, p.175).

È necessario quindi, un ripensamento della formazione delle persone, alla luce delle trasformazioni in atto, una ricollocazione del soggetto al centro del progetto pedagogico che, attraverso la formazione, possa riappropriarsi di categorie quali la comunicazione, l'apertura verso l'altro attraverso il confronto e la continua costruzione "transazionale" di valori come direbbe John Dewey, che si esplica nel recupero del senso di umanità e socialità della persona, che conferisce senso alla sua vita solo in relazione agli altri, Educazione e formazione hanno una funzione determinante per l'esercizio della cittadinanza. Infatti, esercitare la cittadinanza significa intraprendere un percorso di chiara espressione di un pensiero critico e di una chiara assunzione di responsabilità nei confronti di sé stessi e degli altri. *"Non ci si può limitare a quella che nella letteratura internazionale è stata definita una education about citizenship. Educare su equivale a limitarsi a fornire conoscenze e comprensione del funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico e politico. Elaborare una education through citizenship (attraverso) e soprattutto una education for citizenship (per) significa, invece, promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale per assumersi costruttivamente le relative responsabilità"* (Santerini, 2010, p. 6).

Esercitare attivamente la cittadinanza all'interno delle nuove dimensioni formative che la categoria epistemologica del digitale offre, dunque, significa dare valore ad una formazione critica e flessibile che tenga conto della complessità dei sistemi sociali, economici e digitali del nostro tempo. Educare per e attraverso la cittadinanza significa risvegliare le coscienze umane anche e soprattutto in relazione alle nuove forme di partecipazione sociale, di convivenza civile e interesse alla politica dettate da nuove modalità di gestione della cosa pubblica alla luce dei cambiamenti dovuti alla presenza della Rete e dei Social.

Proprio per questo motivo il concetto di cittadinanza si è trasformato in *digital citizenship*, intesa come capacità e competenza da parte dei soggetti di partecipare attivamente alla società attraverso la Rete. Tale partecipazione presuppone non solo competenze specifiche sull'utilizzo del digitale, ma anche e soprattutto un senso di responsabilità tale da poter esercitare la competenza digitale attraverso la saggezza digitale (Prensky, 2013). La cittadinanza digitale si esplica per e attraverso la Rete ed è un diritto inalienabile. "L'apertura verso un diritto a Internet rafforza indirettamente, ma in modo evidente, il principio di neutralità della rete e la considerazione della conoscenza in rete come bene comune, al quale deve essere sempre possibile l'accesso. Per questo è necessario affermare una responsabilità pubblica nel garantire quella che deve ormai essere considerata una componente della cittadinanza, dunque una preconditione della stessa democrazia" (Rodotà, 2014, p. 61).

Sulla competenza in materia di cittadinanza e nello specifico di cittadinanza digitale, ci sembra il caso di accennare qualcosa sulla recente legge 92/2019 che, di fatto, decreta il ritorno dell'educazione civica nelle istituzioni scolastiche in modo più articolato e complesso. Tale norma, in aderenza agli obiettivi prefissati nell'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile (<https://epale.ec.europa.eu/>, 2019), approvata il 25 settembre del 2015 dalle Nazioni Unite, prevede in sostanza la formazione degli studenti in materia di competenze di cittadinanza e, all'art. 5 si sofferma sull'educazione alla cittadinanza digitale, quale strumento per esercitare i propri diritti- doveri attraverso la Rete.

Esercitare la cittadinanza anche attraverso la Rete ci impone, anche in relazione alla suddetta normativa, di ripensare al digitale come opportunità. L'attenzione rivolta ai luoghi della formazione e dell'educazione ci permette di avanzare l'ipotesi che l'idea di una scuola democratica e inclusiva non sia una utopia ma, attraverso l'impegno e la realizzazione di un progetto pedagogico chiaro e condiviso, la scuola possa continuare ad essere una comunità nella quale la democrazia prende forma come possibilità,

secondo l'idea del modello didattico dell'UDL, per garantire in modo equo a tutti la possibilità di sviluppare le proprie "potenzialità inespresse", le "*embedded powers*" che costituiscono l'ideale regolativo a cui deve tendere la scuola inclusiva. Ne emerge una rivisitazione dell'intero paradigma educativo, che deve essere finalizzato alla formazione ai valori della politica e della cittadinanza, come del resto la normativa di riferimento della scuola dell'autonomia invita a realizzare epistemologicamente nell'idea di garantire a tutti il successo formativo. In questa prospettiva le Indicazioni Nazionali del 2012 aggiornate al 2018 affermano in modo chiaro: "È compito peculiare [della scuola] porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva [...]. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana [...]" (www.indicazioninazionali.it, 2019).

La questione della cittadinanza e, in particolare, della cittadinanza digitale diventano, quindi, il luogo di riflessione epistemologica su cui progettare un nuovo paradigma educativo nella contemporaneità orientata dalla tragica esperienza della Pandemia. Ma quale può essere il significato epistemologico della cittadinanza digitale in una società globale e digitale durante la Pandemia? La questione legate alla comprensione del testo e alle dimensioni formative del digitale potrebbe offrire ulteriori spunti di riflessione.

4. Conclusioni

Da oltre cinquant'anni si ha la percezione di vivere in un'epoca di precipitazione generale e di accelerazione permanente di tutte le attività e i processi, in cui i media hanno modificato profondamente la nostra vita sociale e il nostro approccio alla lettura a livello percettivo, cognitivo ed emotivo, con importanti ripercussioni in ambito educativo. Mialaret nel 1967 affermava "L'immagine – stampata, cinematografica o televisiva – minaccia effettivamente di diventare una concorrente temibile se l'educatore non saprà farsene un'amica, un'alleata. La conciliazione delle esigenze della lettura e delle conseguenze dell'invasione attuale dei *mass-media* rende necessaria una chiara presa di coscienza del ruolo che può e deve avere la lettura nell'educazione moderna" (p. 18).

La risposta alla domanda "Qual è il ruolo della lettura nell'educazione?", ancora oggi, non può essere semplice e immediata perché il comportamento del lettore è l'insieme di processi biologici, psicologici e sociali che si stanno modificando profondamente, tanto da rendere pedagogicamente auspicabile da parte di alcuni una nuova alfabetizzazione nell'era digitale (Wolf, 2018).

Sicuramente l'importanza della lettura e le criticità ad essa connesse stanno aumentando la consapevolezza dell'esistenza del vasto problema della lettura come comprensione che per essere affrontato richiede un approccio strategico che vada oltre la necessità di far leva su fattori come l'interesse e il piacere della lettura, a favore di soluzioni metodologiche atte a promuovere le specifiche abilità connesse alla comprensione del testo e che aiutino concretamente gli studenti a capire cosa stanno leggendo (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019).

In Italia è molto avanzata la ricerca sulla valutazione della comprensione, meno studiati e approfonditi i modelli di insegnamento delle capacità di comprensione, inoltre questo argomento soffre di una concezione ingenua che affida alla pratica di

interazione con i libri e alla lettura il compito di migliorare la comprensione. Questo circolo virtuoso si crea, però, quando si ha a che fare con studenti che appartengono ad ambienti culturalmente e linguisticamente elevati, mentre non è così scontato per gli studenti le cui difficoltà di lettura e comprensione inibiscono la possibilità di conoscere quel piacere di leggere che rappresenta un motore efficace di miglioramento (Cardarello & Pintus, 2018).

Le ricerche dimostrano che le pratiche di impregnazione e il contatto ripetuto con i testi, strumenti potenti per lo sviluppo della lettura, per il rinforzo del vocabolario, per l'acquisizione delle conoscenze necessarie alla comprensione, rappresentano un beneficio per i lettori migliori, mentre i lettori deboli manifestano una scarsa tendenza a esporsi al testo scritto e a vivere questo tipo di esperienze (Bianco, Pellenq & Lambert, 2012). Nella prospettiva dell'insegnamento esplicito della comprensione (Palincsar & Brown, 1984; Mckewon, 2009) occorre necessariamente adottare approcci metodologici che siano in grado di rivolgersi agli studenti svantaggiati, che siano sostenibili e pienamente inclusivi.

Come sostiene Calvani (2019), “una piena comprensione della lettura richiede necessariamente un'attività di riflessione consapevolmente mirata; abilità come cogliere le informazioni principali in un testo, la coerenza tra esse, la loro possibile riformulazione, come, in generale, la capacità di intravedere significati e riferimenti impliciti, non sembrano automatiche conseguenze di una generica frequentazione della lettura” (p. 157).

Uno studio pubblicato da Patricia A. Alexander e Lauren M. Singer, ricercatrici dell'Università del Maryland, mette in evidenza come i nativi digitali facciano più fatica a comprendere nei dettagli un testo quando letto in versione digitale, andando a confermare altri risultati analoghi sui metodi di studio emersi da altre ricerche. Le due studiose si occupano da sempre di apprendimento e le loro ricerche riguardano le modalità attraverso cui avviene la comprensione di un testo, in particolare analizzando

cosa cambia a seconda del medium di lettura. Il loro ultimo studio pubblicato si focalizza sulle differenze tra la lettura cartacea e quella digitale tra i cosiddetti nativi digitali che oggi frequentano il college. Negli ultimi anni si è assistito alla progressiva trasformazione delle scuole in un luogo sempre più digitale: investimenti spesso cospicui sono stati fatti per l'acquisto di device per la lettura in classe e, allo stesso tempo, specifiche legislazioni hanno spinto verso la conversione dei libri di testo in digitale. Fin dal suo apparire, questa urgenza nasceva dall'idea che bisognasse aggiornare le classi e i metodi didattici in linea con studenti diversi da quelli delle generazioni precedenti: i nativi digitali sono cresciuti a contatto con ogni tipo di tecnologia, così si è pensato che fossero più portati ad apprendere attraverso il supporto di lavagne digitali, tablet, e-reader e altri device. Per questo la scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno oramai parte del quotidiano attraverso la corresponsabilità educativa tra la scuola, la famiglia e la società. La necessità di una progettazione quotidiana mediata dal digitale negli ambienti scolastici è supportata dalla convinzione che gli strumenti tecnologici sono in grado di offrire nuove e stimolanti modalità di apprendimento e, nel contempo, un uso quotidiano degli stessi, attraverso azioni mirate, potrà diminuire i rischi legati a fruizioni sconsiderate e irresponsabili che inevitabilmente portano ad una visione distorta e virtuale della realtà. Il futuro della scuola dipende da come essa si proporrà nei confronti del cambiamento ed oggi è palese la necessità di ripensare al suo ruolo di agenzia educativa che forma l'essere umano, che oggi si trova a vivere in una società liquida e complessa, dove le esperienze valoriali di un tempo sono sempre più fragili e frammentate. Per tale ragione vi è la necessità di una scuola che formi la persona, anche attraverso il digitale, a saper vivere in pienezza con senso di responsabilità promuovendo pratiche educative che favoriscano la collaborazione, la condivisione, la cooperazione in una *vi-*

sion di formazione della persona che possa riscoprire la sua umanità in relazione all'altro al fine di esercitare attivamente la cittadinanza riscoprendo che nell'educazione come libero sviluppo vi è qualcosa di elevato e di profondamente umano. L'educazione alla cittadinanza (digitale) è uno strumento che deve essere utilizzato per rafforzare i legami con il territorio e la comunità. La partecipazione, anche attraverso la *digital education* risulta essere il punto di partenza per una nuova educazione alla cittadinanza attiva che si promuove anche grazie alla Rete e alla categoria epistemologica del digitale. Attraverso l'uso integrato del digitale e dell'analogico, si deve cercare di creare contesti favorevoli allo sviluppo dei concetti di cittadinanza o per meglio dire alla *citizenship education*, termine che indica, nella sostanza, "tutti gli aspetti dell'istruzione scolastica volta a preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie a contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono" (<http://eurydice.indire.it>, marzo 2020). In questo, l'insegnante progettista della formazione, in altri termini, può determinare un possibile nuovo paradigma educativo che crei un equilibrio tra analogico e digitale nell'auspicio che la Pandemia sia solo un ricordo, ma che dia l'opportunità di preparare un nuovo mondo, un nuovo modello di scuola in cui l'analogico e digitale raggiungano uno specifico equilibrio e rappresentino il futuro irrealizzato di una società più equa e sostenibile. Una formazione "on life" non significa una formazione non reale, ma significa la possibilità di costruire un modello di scuola inclusiva che tenga conto dei repentini cambiamenti a cui gli eventi storici ci stanno indirizzando.

Riferimenti bibliografici

- Bachtin M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bachtin*, M. Holquist (Ed). Austin: University of Texas Press.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.

- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffello Cortina.
- Calvani A. (2019). Presentazione della ricerca. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo* (pp. 155-179). Firenze: S.Ap.I.E.
- Cardarello R., Pintus A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo* (pp. 47-76). Firenze: S.Ap.I.E.
- Carioli S. (2016). *Nel labirinto dei link. Dai "vincoli" della linearità alla complessità della lettura online*. Tesi di dottorato di ricerca in Scienze della Formazione, Ciclo XXVIII, Università degli Studi di Firenze.
- Carretti B., Cornoldi C., & De Beni R. (2007). Il disturbo di comprensione del testo. In C. Cornoldi (Ed.), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento* (pp. 143-162). Bologna: Il Mulino.
- Chomsky N. (2003). Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner. In M.P. Munger (Ed.), *The history of psychology: Fundamental questions* (pp. 408-429). New York, NY: Oxford University Press. (Original work published 1959).
- Dahrendorf R., Polito A. (2003). *Dopo la democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- De Beaugrande R.A., & Dressler W. U. (1981) (trad. it. 1984), *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: il Mulino.
- De Kerckhove D., & Rossignaud M. P. (2020). *Oltre Orwell. Il gemello digitale*. Roma: Castelvecchi.
- Eco U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Fontani S. (2017). Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo. *Form@re*, 17, 2, 89-100.
- Graesser A.C., Golding J., & Long D. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2 (pp. 171-204). NY: White Plains Longman.
- Guthrie J.T., & Mosenthal P. (1987). Literacy as multidimensional: Locating information and reading comprehension. *Educational Psychologist*, 22, 279-297.
- INVALSI (2020). *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale*. Disponibile da: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf.

- INVALSI (2020). *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale*. Disponibile da: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf.
- Just A.M., & Carpenter A.P., *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Allyn Bacon, Boston-London 1987.
- Kieras D.E. (1982). A Model of Reader Strategy for Abstracting Main Ideas from Simple Technical Prose. *Text*, 2, 47-81.
- Kintsch W., & Van Dijk T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kneepkens E.W.E.M., & Zwaan R.A. (1995). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23 (1-2), 125-138.
- Levi Montalcini R. (2013). *Abbi il coraggio di conoscere*, BUR Rizzoli, Milano.
- Lévy P. (2019). *Cyberdemocrazia. Saggio di filosofia politica*, Mimesis, Milano.
- Melton A.W., & Martin E. (1972). *Cognitive Processes in Human Memory*. Washington: Winston.
- Miller G.A. (1965). Some Preliminaries to Psycholinguistics. *American Psychologist*, 20, 15-20.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello, Cortina.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., & Hooper M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Disponibile da: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/pirls-achievement-results/>
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., & Hooper M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Disponibile da: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/pirls-achievement-results/>.
- Neisser U. (2014). *Cognitive Psychology: Classic Edition*. New York: Psychology Press.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Pearson P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York, NY: Routledge.

- Prensky M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento: Erickson.
- Rodotà S. (2014). *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali vincoli*. Roma-Bari: Laterza.
- Rumelhart D.E. (1975). Notes on a Schema for Sories. In D.G. Bobrow, & A. Collins (Eds.), *Representation and Understanding* (pp. 185-210). New York: Academic Press.
- Rumelhart D.E. (1984). Schemata and the Cognitive System. In R.S. Wyer, & T.K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition 1* (pp. 161-188). Hillsdale: Erlbaum.
- Sabatini F. (1999). “Rigidità-esplicitezza” vs “elasticità-implicitezza”: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In: G. Skytte & F. Sabatini (Eds.), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria Elisabeth Conte* (pp. 141-172). Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma- Bari: Laterza.
- Thorndike, E.L. (1914) *The measurement of ability in reading: preliminary scales and test*. Colombia: Teachers College.
- Voss J.F. (1979). Organisation, Structure and Memory: Three Perspectives. In R.C. Puff (ed.), *Memory, Organisation and Structure* (pp. 375-400), Academic Press, Hillsdale.
- Zanetti M.A., & Miazza D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.
- Zwaan R.A. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 920-933
- Zwaan R.A., & Radvansky G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

I.5

Alfabetizzazione critica ai dati e alle teorie del complotto. Un approccio media educativo**Critical literacy of data and conspiracy theories. A media education approach**

Francesco Fabbro, Elena Gabbi*Università degli Studi di Firenze***abstract**

Il presente contributo chiarisce come l'alfabetizzazione critica ai dati non sia solo uno strumento per affrontare le sfide della datificazione, ma, combinata ad un approccio media educativo, possa diventare una strategia di contenimento dell'"infodemia" di disinformazione che caratterizza il tempo presente. L'analisi critica dei media, insieme alla produzione creativa, è una strategia didattica tipica della media education e può contribuire ad aumentare la comprensione delle teorie del complotto che circolano in rete. Dopo aver mostrato come le teorie del complotto siano interpretabili come culture e pratiche mediatiche ed aver illustrato la specificità dell'approccio media educativo per affrontarle, si espone il ruolo che la data literacy può rivestire per sviluppare la capacità di agire in modo significativo e proattivo nella società datificata. Infine, un esempio di analisi critica di un data storytelling, appartenente ad una narrazione complottista, conclude la riflessione. Nelle conclusioni si delinea come tale approccio media educativo applicato ai dati possa contribuire a sviluppare competenze civiche per affrontare le distorsioni delle comunicazioni complottiste.

- * Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Francesco Fabbro ha scritto i paragrafi 1 e 2 e Elena Gabbi i paragrafi 3 e 4. Il paragrafo 5, invece, è stato scritto da entrambi gli autori.

Panel 1

This contribution clarifies how critical data literacy is not only a way to face the challenges of datafication, but, combined with a media education approach, can become a strategy to contain the “infodemic” of misinformation that characterizes the present time. Critical media analysis, along with creative production, is a typical media education strategy and can help increase understanding of conspiracy theories circulating on the web. After displaying how conspiracy theories can be interpreted as media cultures and practices and illustrating the specificity of the media education approach to address them, the role that data literacy can play in developing the ability to act meaningfully and proactively in the data-driven society is exposed. Finally, an example of critical analysis of a data storytelling that pertains to a conspiracy narrative concludes the reflection. The conclusions outline how such an educational media approach applied to data can help develop civic skills to address the biases of conspiracy communications.

Parole chiave: media literacy, teorie del complotto, data literacy, data storytelling.

Keywords: media literacy, conspiracy theories, data literacy, data storytelling.

1. Introduzione

Recentemente l’Organizzazione Mondiale della Sanità ha utilizzato il termine “infodemia” per definire la proliferazione nei media di fake news sul virus COVID-19 e allertare i cittadini rispetto ai rischi che ne derivano, in particolare l’assunzione di comportamenti che mettono a rischio la salute delle persone come la trasgressione delle misure di contenimento della pandemia (Cappello & Rizzuto, 2020).

Un ruolo importante nell’alimentare l’infodemia sembrano averlo giocato le teorie del complotto, spesso in contraddizione tra loro ma ugualmente assertive nell’affermare che la pandemia

è stata pianificata da qualcuno – dal governo cinese a quello statunitense, da Bill Gates a Soros, dalle Big Pharma alle aziende che producono la tecnologia 5G – per i propri interessi economici e/o politici. Come in ogni teoria del complotto anche le teorie della cosiddetta plandemia – gioco di parole tra piano (*plan* in inglese) e pandemia – propagandano l'idea che un gruppo di persone si sia accordato segretamente e agisca per perseguire fini malvagi (van Prooijen, 2018). Contestualmente, l'UNESCO e la Commissione Europea hanno fornito una serie di consigli e prodotto alcune infografiche per informare i cittadini sulla pericolosità delle teorie della plandemia e indicare alcune strategie per prevenirne e contrastarne la diffusione online. In particolare, si spiega come riconoscere le teorie del complotto e verificarne l'attendibilità, nonché come confutarle sul piano logico ed empirico dimostrandone la falsità (*debunking*).

Tuttavia, gli scoraggianti risultati degli studi sull'efficacia del *debunking* nel contrasto alla disinformazione e alle teorie del complotto online (Zollo et al., 2017) ci invitano a pensare altri metodi per promuovere un'educazione critica ai complotti. Premesso che non tutte le teorie del complotto sono pericolose o (completamente) false (Brotherton, 2017), in questo contributo proponiamo un approccio media educativo alle teorie del complotto che combina media e data literacy al fine di promuovere una comprensione critica dei meccanismi di costruzione e circolazione delle narrazioni complottiste sul web.

2. Un approccio media educativo alle teorie del complotto in rete

La media education è un processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media che mira a promuovere la media literacy (alfabetizzazione ai media) dei cittadini, ossia un insieme di conoscenze e competenze utili a comprendere in maniera critica i media e supportare una creazione riflessiva dei media stessi (Buckingham, 2006; De Abreu, 2017). L'analisi critica e la pro-

duzione creativa dei media sono le strategie didattiche tipiche della media education e, in senso più ampio, sono concepite come pratiche di educazione alla cittadinanza democratica in una società in cui le relazioni sociali e le conoscenze sono sempre più “mediate dai media”.

Al fine di suggerire in che modo la media education possa contribuire a promuovere una più ampia comprensione critica delle teorie del complotto in rete ci soffermiamo su quattro concetti chiave della media literacy (produzione, rappresentazione, linguaggio, e audience) che tradizionalmente orientano le attività di analisi e produzione socialmente situata dei media nei contesti educativi (Buckingham, 2006). In questa sede tali concetti servono a chiarire che cosa s'intende per alfabetizzazione critica ai media e contestualmente a suggerire in che modo possano essere rilevanti nel supportare un'educazione critica ai complotti nella sfera pubblica digitale.

Il concetto di produzione implica anzitutto il riconoscimento del fatto che i media sono intenzionalmente creati e distribuiti da qualcuno per un certo scopo, spesso di natura commerciale. Nell'attuale ecosistema mediale fortemente caratterizzato dal capitalismo delle piattaforme (Srnicsek, 2016) l'analisi critica della dimensione produttiva dovrebbe servire ad accrescere la consapevolezza delle specifiche modalità attraverso le quali le aziende proprietarie delle piattaforme creano i loro profitti, in particolare attraverso l'estrazione di valore economico dalle pratiche medialità degli utenti che sono nel contempo consumatori e produttori (*prosumers*) di contenuti digitali. Dall'altro lato, è interessante comprendere in che modo alcuni utenti beneficiano economicamente del capitalismo delle piattaforme. Un altro aspetto cruciale che viene preso in considerazione nell'esplorazione della dimensione produttiva sono i processi di regolazione ed eventuale rimozione dei contenuti digitali in rete. La media literacy e le teorie del complotto condividono un certo scetticismo nei confronti dell'industria dei media in quanto entrambe riconoscono le evidenti asimmetrie di potere tra gruppi sociali nella produzio-

ne e nel controllo dei media. La media literacy può contribuire ad orientare lo “scetticismo complottista” verso un’analisi più critica delle teorie del complotto, ad esempio guardando anche agli eventuali profitti che i teorici del complotto e i proprietari delle piattaforme traggono dalla divulgazione delle teorie del complotto in rete.

Da un punto di vista media educativo la focalizzazione sul linguaggio è funzionale a sottolineare come ogni medium impiega una particolare combinazione di linguaggi (verbale, visivo, musicale, ecc.) per comunicare idee e significati. In tal senso, comprendere le forme dei media è un requisito fondamentale per interpretarne criticamente i contenuti e per comunicarli in maniera efficace. Studiare i linguaggi dei media significa prestare attenzione agli effetti di determinate scelte linguistiche non solo sul piano cognitivo ma anche emotivo, ad esempio come una la combinazione tra diversi codici linguistici – e generi di media – renda più persuasivo ed emozionante un racconto. Concentrarsi sulla dimensione socio-semiotica dei media sembra alquanto cruciale per riconoscere le tecniche di persuasione su cui fanno leva le teorie del complotto. La natura multimodale e interattiva che le narrazioni complottiste tendono ad assumere online le rende indubbiamente più attraenti agli occhi del grande pubblico e aumenta le probabilità che diventino virali. L’osservazione di Hobbs (2020) rispetto all’ibridazione tra generi che caratterizza la propaganda contemporanea si può estendere alle teorie del complotto, in quanto esse sono spesso costituite da una combinazione di generi mediali anche molto diversi tra loro (documentari, meme, pubblicazioni (pseudo)scientifiche, manifesti “politici”, pubblicità, ecc.). In tal senso, comprendere le retoriche delle teorie del complotto in rete e le eventuali ragioni della loro popolarità richiede una conoscenza dei linguaggi e delle culture mediali che le costituiscono.

Il concetto di rappresentazione è uno dei principi fondamentali della media education secondo il quale i media non presentano mai la realtà in maniera trasparente ma piuttosto la ri-pre-

sentano in una versione mediata. Questo principio vale anche per i media: le notizie e i documentari che ambiscono a fornire rappresentazioni realistiche della realtà contemplan anch'essi una selezione di avvenimenti, una trasformazione dei fatti in storie e delle persone in personaggi. Questo non significa necessariamente che i media falsificano la realtà, ma che ne restituiscono inevitabilmente una versione parziale. Interrogare in maniera critica i media sul piano della rappresentazione comporta il soffermarsi sul loro intento realistico o meno nel rappresentare il mondo, su come cercano di sembrare autentici, su quali sono i gruppi sociali e gli argomenti compresi nella rappresentazione e quali sono esclusi, su quali stereotipi, valori e ideologie veicolano e su come determinate rappresentazioni influiscono sulla nostra visione di particolari gruppi sociali o tematiche.

Il principio della rappresentazione è particolarmente utile a spostare il focus dell'educazione critica alle teorie del complotto dalla veridicità (o falsità) delle teorie, come avviene con le tecniche di debunking, alla natura ideologica delle teorie stesse, nonché alla loro funzione politica (Yablokov, 2015). Questo cambio di prospettiva è fondamentale per riconoscere le “politiche della rappresentazione” sottese alle narrazioni complottiste che, come osserva tra gli altri van van Prooijen (2018), si caratterizzano per la rappresentazione di gruppi sociali tra loro antagonisti (noi vs loro). In tal senso, la rappresentazione delle identità sociali nelle narrazioni complottiste è un aspetto cruciale da esplorare – in particolare in termini di classe sociale, genere, età, etnia, religione e orientamento sessuale – al fine di comprendere quali relazioni di potere vengono riprodotte e quali contestate (Ranieri & Fabbro, 2016).

In una prospettiva media educativa il concetto di audience è utile a portare l'attenzione su come diversi pubblici vengono raggiunti e targettizzati dai media ma anche sui diversi modi in cui gli individui e i gruppi sociali utilizzano, interpretano e partecipano a loro volta alla creazione di contenuti mediali e alla loro disseminazione online. Questa doppia focalizzazione è utile a ri-

conoscere l'agency dei pubblici nella negoziazione dei significati dei media, pur riconoscendo come tali significati non si costituiscono in totale autonomia e libertà ma in una relazione dialettica con le più ampie strutture sociali in cui si situano, ad esempio il modello economico di una determinata piattaforma o un certo sistema politico o educativo. Rispetto alle teorie del complotto il concetto di audience invita a considerare in che misura le persone sono confinate nelle loro *echo chamber* o *filter bubble* e come ciò condiziona le loro interpretazioni, ma anche come e perché possono contribuire attivamente alla diffusione delle teorie del complotto sul web (Mihailidis & Viotty, 2017).

Considerando il ruolo chiave che giocano i dati digitali nel plasmare l'attuale ecosistema mediale, prima di applicare il quadro concettuale appena presentato all'analisi di una narrazione mediale complottista, è necessario introdurre una specifica forma di alfabetizzazione, la data literacy.

3. Data literacy per la cittadinanza

Il *digital footprint*, la scia più o meno consapevole che lasciamo nelle attività online, insieme alle informazioni che condividiamo consensualmente, rappresenta il “nuovo petrolio”, una raccolta senza precedenti di dati digitali, il cui valore economico agevola il configurarsi di una società sempre più “datificata”, contribuendo a perpetuare e ad aumentare le ingiustizie sociali esistenti (Van Audenhove et al., 2020). I dati digitali infatti non sono di per sé porzioni neutre e oggettive di informazione, ma sono elementi socialmente costruiti. Inoltre, non si configurano in una forma statica e controllata, ma sono soggetti ad un continuo ciclo di interpretazione e utilizzo (Pangrazio & Selwyn, 2019; Rannieri, 2019). Come rappresentazioni parziali e ridotte delle informazioni, i dati sono una semplificazione intenzionale di una realtà più complessa (D'Ignazio, 2017).

Nel quadro del DigComp 2.1 il concetto di *information and*

data literacy è definito come la capacità di cercare, valutare e gestire informazioni e contenuti digitali, attraverso i diversi contesti d'uso. Tra le diverse definizioni che si trovano in letteratura, un primo approccio si è costruito su tradizioni di alfabetizzazione informatica e statistica, tuttavia altri filoni si sono successivamente concentrati sulla valenza agentivizzante della *data literacy*, come prerequisito per la partecipazione proattiva alla società nell'era dei dati. La *data literacy* è annoverata infatti tra le nuove abilità e competenze digitali necessarie per l'occupazione, lo sviluppo personale e l'inclusione sociale, ma anche per rendere consapevoli i cittadini delle implicazioni della progressiva dataficazione della società contemporanea (Carmi et al., 2020). In questo contesto, l'educazione può rispondere ai nuovi bisogni emergenti promuovendo l'alfabetizzazione ai dati in qualità di strumento catalizzatore di promozione della giustizia sociale e può favorire l'interpretazione critica delle relazioni di potere e la riduzione delle disuguaglianze che connotano lo status quo (Raffaghelli, 2020).

In una visione più ampia, il quadro teorico della *data citizenship*, sviluppato da Carmi et al. (2020), sottolinea la necessità che i cittadini possano sviluppare la capacità di agire in modo critico e attivo relativamente ai dati, delineando tre livelli progressivi di partecipazione significativa alle loro comunità: (i) *data thinking* - l'attribuzione di significato circa la lettura, la raccolta e la comprensione critica dei dati, (ii) *data doing* - le azioni che possono essere intraprese attivamente, come la richiesta di cancellazione di dati personali e l'utilizzo dei dati acquisiti in modo etico, e (iii) *data participation* - l'impegno proattivo sotto forma di attivismo collettivo e supporto alla diffusione dell'alfabetizzazione ai dati. In questo ultimo livello, si collocano il movimento per l'*open content movement*, all'interno del quale si incentivano pratiche di utilizzo trasparente e democratico degli *open data*, e le iniziative per la *data justice*, a favore di una rappresentazione equa e non distorta della società. Se è noto come la condivisione e lo scambio di risorse aperte e accessibili possano favorire processi di

estrazione di nuova conoscenza dalla combinazione di diverse fonti informative, è tuttavia da sottolineare come non tutto sia ugualmente rappresentato negli archivi digitali. I *missing datasets*, le collezioni di dati che non sono mai stati raccolti, possono divenire emblematici segnali dei fenomeni nascosti e dimenticati di una cultura, assenti perché il fenomeno non si adatta ai metodi di raccolta più diffusi o perché non costituiscono le priorità di chi detiene le risorse per raccogliere le informazioni (Onuoha, 2016).

Ai fini del nostro studio, la definizione di Bhargava & D'Ignazio (2015) è quella che meglio rappresenta l'apertura ad una visione della data literacy come acquisizione di abilità non limitate allo sviluppo di competenze tecnico-matematiche né specialistiche. L'alfabetizzazione ai dati includerebbe quindi la capacità di leggere e lavorare con i dati, analizzarli e discuterne. Tale definizione, in linea con l'obiettivo di far familiarizzare con il linguaggio e la grammatica dei dati, implica la capacità di creazione, interpretazione e gestione dei dati, per ridurre il divario crescente tra coloro che hanno l'accesso e le competenze per lavorare con i dati e coloro che attualmente non possono, per contenere il rischio che si accettino interpretazioni distorte dei dati come fatti. Inoltre, include un livello critico, agevolando la comprensione di quali aspetti della realtà sono rappresentati e rivelando la possibilità di sostenere attraverso la comunicazione dei dati una visione più ampia, più o meno intenzionalmente portatrice di bias o pregiudizi.

Un'opportunità per rendere maggiormente fruibili e coinvolgenti gli insight derivati dai dati è costituita dalla rappresentazione visiva, che pur avendo radici storiche molto remote ha visto una rapida ascesa negli ultimi anni. La data visualization è definita come il processo, basato su dati qualitativi o quantitativi, che produce una sintesi grafica che supporta l'esplorazione, l'analisi e la comunicazione dei dati (Azzam et al. 2013). Una data visualization può inoltre configurarsi come una vera e propria narrazione, guidata dall'autore oppure interattiva, invitando il

pubblico ad interagire con verifiche, nuove domande e spiegazioni alternative. È il data storytelling il metodo che combina la data visualization in una rappresentazione narrativa che comunica un messaggio selezionando e disponendo le intuizioni derivate dai dati e dalle loro analisi (Lee et al., 2015). Esemplicativo di un approccio educativo volto a combattere le distorsioni che influenzano la percezione dei fatti, Dollar Street, all'interno del sito Gapminder, è la rappresentazione fotografica della vita quotidiana in centinaia di case di diversi livelli di reddito in tutto il mondo, raccontate tramite l'analogia con una strada immaginaria in cui i più poveri vivono ai numeri civici più bassi e i più ricchi ai numeri più alti. La visualizzazione interattiva dello strumento permette di esplorare e confrontare gli elementi comuni alla vita quotidiana, attraverso le culture e i continenti, con il fine di sfatare gli stereotipi e offrire una visione autentica e non distorta dai media.

4. Analisi di un data storytelling

La presentazione di dati volti a dimostrare l'esistenza delle teorie del complotto è una componente fondamentale delle diverse narrazioni complottiste che circolano in rete. In questo paragrafo presentiamo una breve analisi socialmente situata di un data storytelling a sostegno della teoria della Grande sostituzione. L'intento è quello di dimostrare in che modo la media literacy in generale e la data literacy in particolare possono contribuire a stimolare e accrescere la comprensione critica delle teorie del complotto.

Sulla scorta del quadro concettuale della media literacy precedentemente introdotto ci focalizziamo sulle rappresentazioni veicolate dal data storytelling in esame, su alcune pratiche di produzione che lo caratterizzano, sulle funzioni retoriche dei linguaggi impiegati e sul modo in cui esso potrebbe rivolgersi a diversi pubblici.

Il data storytelling corrisponde ad un video caricato su YouTube dal titolo “L’immigrazione illegale in Europa continua” e della durata di 7 minuti circa. Lo schermo è diviso in due, nel lato destro vediamo i migranti in viaggio verso l’Europa e nel lato sinistro leggiamo alcuni dati commentati sul fenomeno migratorio che viene definito prima con il termine *replacement migration* utilizzato dalle Nazioni Unite e poi *great replacement* (Davay & Ebner, 2019) impiegato invece per denominare un presunto piano di sostituzione etnica della popolazione bianca attraverso l’immigrazione. I due termini sono impiegati come sinonimi. Tuttavia la teoria complottista della grande sostituzione, al contrario della strategia della *replacement migration*, è particolarmente popolare tra i suprematisti bianchi a livello globale ed è stata utilizzata in uno scritto del terrorista Brenton Tarrant per spiegare il motivo che il 15 marzo 2019 a Christchurch, in Nuova Zelanda, lo ha portato ad uccidere 51 cittadini di religione musulmana e a ferirne altri 50. Sembra quindi che *replacement migration* sia stato retoricamente impiegato come sinonimo della teoria del complotto per non fare apparire quest’ultima come razzista e violenta. Il data storytelling rappresenta i migranti in numeri di arrivi che scorrono sullo schermo e come masse di persone arrivano in Europa con ogni mezzo. In sottofondo sentiamo musiche arabe e in diverse scene le persone filmate sorridono e scherzano. Contestualmente il testo scritto descrive i migranti come criminali e le persone bianche come vittime di un’invasione. Senza incitare esplicitamente alla violenza la combinazione tra i diversi linguaggi contribuisce un chiaro antagonismo tra un noi (bianchi) e loro (di colore e/o musulmani). Se da una parte la rappresentazione visiva dell’esperienza di migrazione ha poco a che fare con la drammatica realtà esperita dai e dalle migranti, dall’altra i dati presentati sono consistenti con i report Eurostat. Tuttavia, le cifre, che mostrerebbero una diminuzione del numero dei richiedenti asilo, sono invece presentate come motivo di allarme per un progressivo aumento. Il linguaggio relativo all’analisi dei dati non trova quindi riscontro nell’adeguata motiva-

zione per la presentazione degli stessi né nella definizione della tracciabilità del processo, ma suggerisce una sorta di “scientificità” per avallare la teoria.

Oltre a ciò, i dati presenti si configurano come quantitativi (le frequenze numeriche e le percentuali prevalentemente in riferimento alle presenze dei richiedenti asilo in Europa) e qualitativi (i video girati dagli stessi migranti e condivisi sul web). Per comporre il video sono stati utilizzati filmati caricati dagli utenti Tik Tok in modalità pubblica, il cui contenuto è visibile all’interno e all’esterno della piattaforma, anche da terze parti quali motori di ricerca e aggregatori di contenuto. Tale pubblicazione viola i diritti degli autori e di coloro che sono rappresentati, per la diffusione e il riuso non consentito del materiale e per la connotazione quasi diffamatoria del contenuto al quale questi stessi sono affiancati. Per quel che riguarda i dati quantitativi, l’attenzione verso le cifre numeriche è accentuata dalla visualizzazione tramite contatore progressivo durante 5 minuti che si conclude in un confronto con una cifra statica: la somma dinamica dei due anni 2018 e 2019 va a confrontarsi con il totale relativo al 2015.

Leggiamo a video che questo è stato prodotto dalla fondazione Gefira per “fornire un’analisi approfondita e completa dell’attualità che investitori, finanziatori e politici devono conoscere”. Di contro, la menzione dell’Open Source Intelligence come fonte accreditata di informazione richiama un’autorità riconosciuta (Glassman & Kang, 2012), oltre che le finalità del movimento per la conoscenza aperta, senza che fonti di dati aperti siano citati nel prodotto multimediale. Non essendo nota la fonte, non è possibile ai fruitori del materiale verificare l’autenticità e l’accuratezza dei dati riportati. Sono inoltre assenti i riferimenti ai report internazionali maggiormente accreditati, oltre che le citazioni delle normative vigenti.

Considerando il numero di visualizzazioni (3.254 al 28/03/2021) non sembra che il video abbia avuto particolare successo. Tuttavia non sappiamo se e quante volte il video sia stato visto in altri social media e gruppi chiusi che i movimenti di

estrema destra spesso utilizzano per non esporsi alla censura di contenuti violenti. Oltre a ciò, sembra interessante notare che qualche tempo fa alcune data visualization create dalla stessa fondazione Gefira per tracciare le rotte delle ONG impiegate nei salvataggi di migranti nel Mediterraneo siano stati utilizzati in passato dal giovane videoblogger Luca Donadel nel video - La verità sui "MIGRANTI" - che ha ottenuto 1.137.001 visualizzazioni. Il video è stato condiviso via social anche da alcuni politici italiani ed è stato menzionato in diversi media di informazione per gettare fango sulle ONG alludendo ad accordi con i trafficanti libici. La dimostrazione dell'inconsistenza dei dati presentati nel video non è bastata a contenere la viralità della fake news.

5. Conclusioni

Interpretare le teorie del complotto come prodotti culturali che circolano nei media, e non solo come narrazioni distorte da confutare con argomentazioni logiche e fattuali, consente di ampliare il campo d'azione dell'analisi e di fornire strumenti utili alla comprensione e al contenimento della loro diffusione.

In particolare, la riflessione critica esemplificata su un data storytelling complottista ha illustrato alcuni elementi ricorrenti in relazione alle quattro categorie di analisi dell'approccio media educativo. Il concetto di produzione mette in luce sia il profitto che si genera dalla diffusione di un contenuto che la stessa l'economia delle piattaforme digitali in cui si propaga. Dal punto di vista del linguaggio, l'ibridazione dei generi medialità comprende anche l'uso di dati e rappresentazioni grafiche interpretabili con le nozioni di base della data literacy. La semplificazione e la visione parziale che emerge dalla categoria della rappresentazione richiama sia la natura ideologica sottostante la selezione operata, che l'importanza degli elementi mancanti. Dal punto di vista del pubblico, i meccanismi di risonanza dei media digitali, che implicano azioni costantemente tracciate e utilizzate per personaliz-

zare l'esperienza, si intrecciano alle finalità dei produttori dei contenuti.

Alla luce di quanto emerso dall'esposizione della letteratura e dall'analisi esemplificata su un data storytelling di stampo complottista, si sottolineano alcune implicazioni pedagogiche per la progettazione e lo sviluppo di interventi educativi. Evidenziando i limiti di un approccio razionalista alle teorie del complotto in rete, la cornice teorica e metodologica della media education può favorire il suo superamento a favore di una più ampia prospettiva socio-culturale attraverso la quale considerare anche in che modo la mediatizzazione di tali teorie opera sul piano affettivo e delle relazioni di potere nella società. In quest'ottica, anche l'apporto degli studi sulla data literacy contribuisce allo sviluppo di una visione critica rispetto alla presunta neutralità ed oggettività dei dati. Infine, la combinazione tra analisi e creazione dei prodotti medialti che caratterizza la didattica della media education, può essere proposta in sinergia con le risorse didattiche volte a decostruire e a partecipare ai processi di raccolta ed elaborazione dei dati.

L'integrazione della data literacy entro un più ampio approccio media educativo alle teorie del complotto può quindi contribuire a promuovere una comprensione critica delle relazioni di potere nella società, evitando il cinismo e la disillusione del ragionamento complottista. Infatti, la finalità dell'alfabetizzazione mediale e ai dati non è quella di coltivare un pensiero critico fine a sé stesso ma di mobilitarlo verso una partecipazione civica orientata alla giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Azzam T., Evergreen S., Germuth A. A., & Kistler S. J. (2013). Data visualization and evaluation. In T. Azzam & S. Evergreen (Eds.), *Data visualization, part 1. New Directions for Evaluation*, 139, 7-32.
- Bhargava R., & D'Ignazio C. (2015). Designing tools and activities for data literacy learners. In *Workshop on Data Literacy*, Webscience.

- Brotherton R. (2017). *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*. Bollati Boringhieri.
- Buckingham D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Cappello G. & Rizzuto F. (2020). Journalism and fake news in the Cov-id-19 era. Perspectives for media education in Italy. *Media Education*, 11(2), 3-13.
- Carmi E., Yates S. J., Lockley E., & Pawluczuk A. (2020). Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2).
- Carretero S., Vuorikari R. & Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN.
- D'Ignazio C. (2017). Creative data literacy: Bridging the gap between the data-haves and data-have nots. *Information Design Journal*, 23(1), 6-18.
- Davay J. & Ebner J. (2019). *The 'Great Replacement': the violent consequences of mainstreamed extremism*. Institute for Strategic Dialogue.
- Glassman M., & Kang M. J. (2012). Intelligence in the internet age: The emergence and evolution of Open Source Intelligence (OSINT). *Computers in Human Behavior*, 28(2), 673-682.
- Hobbs R. (2020). *Mind over media. Propaganda education for a digital age*. WW Norton & Co.
- Lee B., Riche N. H., Isenberg P., & Carpendale S. (2015). More than telling a story: Transforming data into visually shared stories. *IEEE computer graphics and applications*, 35(5), 84-90.
- Mihailidis P & Viotty S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in "Post-Fact" Society. *American Behavioral Scientist* 2017, Vol. 61(4) 441-454.
- Onuoha M. (2016, 10 Febbraio). *The Point of Collection*. Data & Society: Points. <https://points.datasociety.net/the-point-of-collection-8ee44ad7c2fa#.y0xtfxi2p>
- Pangrazio L., & Selwyn N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419-437.
- Raffaghelli J. E. (2020). Is Data Literacy a Catalyst of Social Justice? A Response from Nine Data Literacy Initiatives in Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 233.

- Ranieri M. (2019). La Media Literacy Education tra vecchie e nuove sfide in un mondo iperconnesso. In M. Gui (ed.), *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente* (pp. 9-35). Mondadori Università.
- Ranieri M., & Fabbro F. (2016). Questioning discrimination through critical media literacy. Findings from seven European countries. *European Educational Research Journal*, 15(4), 462-479.
- Srnicek N. (2017). *Platform capitalism*. John Wiley & Sons.
- van Prooijen J. W. (2018). *The psychology of conspiracy theory*. Routledge.
- Van Audenhove L., Van den Broeck W., & Mariën I. (2020). Data literacy and education: Introduction and the challenges for our field. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 1-5.
- Yablokov I. (2015). Conspiracy theories as a Russian public diplomacy tool: The case of Russia Today (RT). *Politics*, 35(3-4), 301-315.
- Zollo F., Bessi A., Del Vicario M., Scala A., Caldarelli G., Shekhtman L., Havlin S., & Quattrociocchi W. (2017). Debunking in a world of tribes. *PLoS ONE*, 12(7).

I.6

Dai corpi allenati in luoghi reali ai corpi alienati in luoghi virtuali: riflessioni “pre” “cross” e “post” pandemia

From bodies trained in real places to aliened bodies in unreal virtual places: “pre” “cross” and “post” pandemic reflections

Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Maria Luisa Iavarone

Università degli Studi Parthenope, Napoli

Francesco V Ferraro

Bournemouth University, Bournemouth (UK)

abstract

L'avvento del Coronavirus ha imposto una forzosa modificazione della quotidianità e ciò ha costretto il sistema educativo a rimodulare le caratteristiche e la qualità dello spazio di insegnamento, degli ambienti di apprendimento, delle forme e dei tempi di acquisizione del sapere e della conoscenza. Il corpo e le esperienze apprenditive ad esso connesse ne sono uscite mortificate. L'esperienza corporea è indispensabile per un'educazione al benessere che non si limiti solo ad arginare la pandemia ma che tuteli l'individuo nella sua totalità psicomotoria e socio-relazionale. In tal senso diviene necessario orientare la produzione scientifica verso la sperimentazione di modelli didattici in grado di utilizzare le tecnologie in maniera intelligente e responsabile, evidenziando le criticità di un corpo “alienato”, nei non luoghi virtuali e nella prospettiva pedagogica di un corpo “resiliente” nello scenario cross e post pandemico.

Coronavirus disease has imposed substantial modification in everyday life, forcing the educational system to reshape the teaching and learning characteristics, qualities, environments, forms, and times. From this experience, the educational outcomes are emerging mortified. The body experience is essential to educate, for an ideal of wellness that is not limited to the current emergency but protects the individuals in their

psychomotor and socio-relational totality. In this sense, it becomes crucial to orient the scientific production towards the experimentation of innovative teaching models capable of using technologies intelligently and responsibly, highlighting the criticalities of an “alienated” body, in unreal virtual places and in the pedagogical perspective of a “resilient” body in the cross and post pandemic scenario.

Parole chiave: pedagogia sociale, COVID, dispersione scolastica, generazione a rischio.

Keywords: social pedagogy, COVID, schools’ dropout, generation at risk.

1. Introduzione: i non-luoghi dell’apprendimento in pandemia

Gli «scenari del virus» (Bertagna, 2020) hanno profondamente modificato la nostra quotidianità. Un solo anno di misure anti-pandemiche è bastato a segnare il confine di demarcazione tra un “prima” e un “dopo” determinando la rottura di un diaframma che ha prodotto profondi mutamenti nell’organizzazione dei sistemi di vita: da quello sanitario a quello socioeconomico, da quello dell’istruzione a quello dell’organizzazione del lavoro (Baldwin & Weder di Mauro, 2020). Il sistema educativo, in particolare, ha subito una forzata e repentina riorganizzazione che ha inciso sulle caratteristiche e sulla qualità dello spazio di insegnamento, degli ambienti di apprendimento, delle forme e dei tempi di acquisizione del sapere e della conoscenza.

La protratta chiusura delle scuole ha segnato un processo di cambiamento epocale che ha costretto il mondo della formazione ad innovarsi, soprattutto sotto l’aspetto tecnologico, rideterminando così, nei fatti, le regole di ingaggio dell’istruzione rimaste sostanzialmente immutate allo schema ottocentesco della didattica tradizionale. Sembra essere arrivati al <<crepuscolo dell’ora di lezione>> (Grimaldi et al. 2021), definendo, di fatto,

l'ingresso in quella che potremmo rappresentare come l'«era della post-didattica» (Iavarone, 2021) caratterizzata dal superamento delle coordinate di spazio e di tempo tipiche dell'insegnamento tradizionale misurate all'interno di un luogo fisico dato (l'aula) e di un intervallo determinato (l'ora di lezione).

Quanto descritto non è avvenuto certamente gradualmente, né fisiologicamente ma in maniera assolutamente forzata, attraverso l'esigenza di supplire alla chiusura delle scuole con una “didattica di emergenza”, inizialmente assai tecnologicamente improvvisata, come si fa quando un servizio al pubblico viene bruscamente sostituito da uno sportello telematico. Il “vuoto” di scuola è stato colmato dalla frettolosa implementazione di infrastrutture e piattaforme digitali per l'insegnamento-apprendimento dove molti insegnanti, ed anche tanti alunni, hanno sperimentato un forte disagio in relazione a queste forme di organizzazione della scuola, soprattutto perché hanno stentato a riconoscersi all'interno di un sistema privato delle coordinate di orientamento essenziali che fungono da ancoraggi materiali dell'esperienza formativa: corpi, spazi e tempi codificati, oggetti reali, libri, quaderni, lavagne e banchi. Il corpo e le esperienze apprenditive ad esso connesse, ne sono uscite profondamente mortificate.

A partire invece dal presupposto che la corporeità rappresenta lo spazio dialogico tra pedagogia, scienze neuro-cognitive (Francesconi & Tarozzi, 2019) e modelli di insegnamento-apprendimento embodied-centered (Iachini et al. 2013), la presente proposta intende cogliere batesonianamente il «pattern che connette» (Bateson, 1972) tutta l'esperienza apprenditivo-corporea nel suo “complexus” in vista di un uso consapevole delle tecnologie per l'auto-promozione del benessere. Coerentemente all'approccio della «pedagogia del benessere» (Iavarone, 2008), diviene centrale la consapevolezza mente-corpo, la responsabilità e l'autoefficacia in prospettiva dello sviluppo della resilienza personale per la costruzione di un benessere complessivo che sia tangibile e dinamicamente stabile.

Proprio queste dimensioni sembrano essere state profondamente compromesse, come rilevato da recenti indagini (Istat, 2020; Ipsos, 2021) soprattutto nelle regioni e nei territori più economicamente e socialmente svantaggiati, traducendosi in un notevole aumento di dispersione scolastica e di perdita di opportunità formative. Ancora i dati ISTAT¹ riferiscono che nel Sud Italia, in corso di pandemia, oltre il 20% degli studenti non ha avuto accesso ad alcuno strumento digitale. Dunque, l'istruzione di emergenza ha rappresentato un enorme svantaggio per gli studenti ma anche per gli insegnanti (Save The Children, 2020), entrambi limitati da interazioni digitali talvolta scarsamente efficaci, come documentato da indagini mirate (SIRD, 2021).

2. Obiettivi e fasi dello studio: “pre”, “cross” e “post” pandemia

Alla luce di queste evidenze, la finalità principale del presente studio è stata ricostruire il “senso dell'accaduto” a partire dagli effetti del sistema di apprendimento a distanza sulla qualità dell'esperienza formativa con particolare riferimento al corpo degli adolescenti di età compresa tra 14 e 18 anni. La visione generale che ha guidato l'indagine è stata verificare se gli adolescenti hanno subito un “effetto di assuefazione all'emergenza”, simile a quanto descritto negli adattamenti di Chomsky (Chomsky & Foucault, 2015), nonché comprendere meglio le criticità, le negligenze metodologiche e strutturali del sistema della didattica a distanza allo scopo di definire un perimetro di intervento finalizzato a ripensare in maniera più efficace il fare scuola post-pandemia.

La finalità ultima è rimarcare il ruolo dell'esperienza corporea nei processi di apprendimento attraverso un uso intelligente delle tecnologie finalizzato ad un “engagement corporeamente potenziato” (Iavarone et al.2017) ribadendo così l'efficacia dell'”embodied simulation” (Gallese, 2006) quale capacità neurobiologica di comprendere sentimenti e azioni (Immordino-Yang,

2008) per costruire una relazione educativa di cura propriamente generativa (Iavarone, 2019).

Questa visione transdisciplinare si è avvalsa, nell'esperienza di chi scrive, dei risultati di un'indagine nota in letteratura come "Vivere SMART", Sport, Movimento, Alimentazione, Relazioni e Tecnologie (Iavarone, Ambra et al. 2016; Ferraro et al., 2020) che ha posto l'obiettivo di studiare i rapporti tra diversi ambiti nella vita degli adolescenti, indagando potenziali predittori di rischio per la salute. Attraverso lo "SMART- Questionnaire" sono stati dimostrati gli effetti dello sport sull'alimentazione, sulle relazioni interpersonali e sulle tecnologie, evidenziando come, adolescenti che praticano attività sportiva regolarmente ed in contesti strutturati, presentino migliori relazioni ed un uso più consapevole anche delle tecnologie (Ambra et al. 2019).

Alla luce di questi risultati è stata evidenziata un'ulteriore direzione di ricerca, prospettando la possibilità di utilizzare la pratica di determinate attività sportive quali strumenti di accompagnamento per adolescenti carenti sul piano delle esperienze socio-motorie. In tale ottica è stata potenziata anche la formazione degli educatori sportivi per la prevenzione nell'ambito di un percorso di Master universitario appositamente costruito ed attivo presso l'Università Parthenope con l'intento di formare operatori capaci di lavorare con approcci "embodied-centred" (Shapiro, 2019) orientanti e sostenibili.

Alla luce delle evidenze scaturite dall'indagine "Vivere SMART" e dagli studi sulla DaD (SIRD, 2021) è possibile ipotizzare che durante il periodo dell'emergenza pandemica, vi sia stato un significativo peggioramento del benessere psicofisico degli adolescenti, come anche riscontrato dal significativo aumento di sintomi ansiosi nella popolazione giovanile (11-17 anni) (Rossi et al., 2020).

Per questi motivi il gruppo di ricerca rappresentato da chi scrive sta ora esaminando in fase 2 gli effetti di un percorso motorio fatto in regime di DaD con metodologia Bodytasking, applicata alla danza e al movimento creativo. Un precedente studio

(Aruta & Ambra, 2020) circa le potenzialità della danza in presenza come strumento educativo-terapeutico per adolescenti obesi in età evolutiva (13-15 anni) ha restituito sensibili risultati in termini di aumento del grado di resilienza corporea e del senso di autoefficacia emotiva. Tali considerazioni sono simili a quelle riportate in un'indagine sulle potenzialità espressivo-comunicative della danza in modalità remota ed asincrona, nella quale sia l'osservazione del movimento che l'esperienza corporea hanno generato profonde auto-riflessioni cognitive-emotive (Ambra et al. 2020). Queste ricerche si collocano nel panorama più ampio delle riflessioni intorno al corpo performativo e al potenziale trasformativo delle performance (Iavarone & Ferra, 2017; Aruta et al. 2020).

3. Conclusioni: riflessioni per un corpo resiliente

L'azione di salvaguardia della salute, orientata soltanto ad arginare la pandemia, risulta essere deficitaria.

Il corpo rischia di annichilirsi in un contesto storico fatto di alternanza tra luoghi reali e non luoghi virtuali. Le emergenze mostrano come sia necessario continuare ad indagare sulla percezione e sull'uso della DaD, sia dal punto di vista degli studenti che da quello degli insegnanti, al fine di affrontare le sfide cross e post-pandemia con attenzione alle “embodied theories”. In questo esatto momento storico, la digitalità non è più un estensore dell'esperienza relazionale ma principale, se non unica, esperienza di relazione. Le generazioni colpite dal lockdown stanno anche registrando aumenti nelle abitudini sedentarie (Tortella et al. 2020), con diretto effetto sulle capacità cognitive dei ragazzi (Iavarone et al. 2010; Wilson 2002). In tal senso, la salvaguardia del benessere psico-motorio e relazionale degli adolescenti risulta più che mai una priorità da tutelare e da salvaguardare attraverso strategie educative e didattiche che ripensino i sistemi dell'istruzione della post-pandemic Era.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2021). *SIRD, La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ambra F.I., Ferraro F., Ferra V., Basile S., Girardi F., Menafro M. & Iavarone M.L. (2019). Impact of sport training on healthy behavior in a group of 108 adolescents: a pilot study using SMART questionnaire. In L. Castelli, Marcionetti J., Plata A. & Ambrosetti A. (Eds.), *Well-being in Education Systems Conference Abstract Book*. Berna: Hografe.
- Ambra F.I., Aruta L., & Mona D. (2020). In-corporare l'astrazione Veicolare concetti astratti attraverso la danza per una migliore consapevolezza di Sé: un'indagine qualitativa. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sports e Didattica Inclusiva* 4(4 sup.) 101-113.
- Ambra F.I., & Iavarone M.L. (2020). Verso un approccio Embodied Evidence-Based: il Biofeedback come strumento di educazione al benessere. *MHMN Medical humanities & Medicina narrativa* 1/2020 121-132.
- Ambra F.I., Baldanza F. Ferra V. & Iavarone M.L. (2016). Il progetto vivere SMART: per una didattica delle attività motorie in adolescenza. In M.L. Iavarone (ed.), *Sport e attività motoria per il benessere. Frontiere formative e didattiche* (pp. 137-145). Torino: Bradipo.
- Aruta L., & Ambra F.I. (2020). Coreo-grafie di corpi vissuti. Danza narrativa di un'esperienza educativo-terapeutica. *Rivista Formazione & Insegnamento*, XVIII, 2, 144-153.
- Aruta L., Ambra F.I., Pontremoli A., & Iavarone M.L. (2020). La danza come esperienza educativa sul genere. Analisi critica della performance "Collective Trip: una questione di gender. *Education Sciences & Society*, 2.
- Baldwin R. & Weder di Mauro B. (2020). *Mitigating the COVID Economic Crisis: Act Fast and Do Whatever It Takes*. London: CEPR Press.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company. (Trad. it.) *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano (1977).

- Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Chomsky N., & Foucault M. (2015). *The Chomsky-Foucault debate: on human nature*. The New Press.
- Ferraro F., Ambra F.I., Aruta L., & Iavarone M.L. (2020). *Distance Learning in the COVID-19 Era: Perceptions in Southern Italy*. MDPI Education Science 10(12)
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (under review). Students' perception of distanced learning: a retrospective analysis. *European journal of research on education and teaching*.
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., & Iavarone, M. L. (2020). Evaluation of Health-Habits with the S.M.A.R.T. Questionnaire: An Observational Study. *Education Sciences*, 10(10), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci10100285>
- Francesconi, D. & Tarozzi, M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In M.Brinkmann, J.Türstig & M. Weber-Spanknebel. (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (pp. 229-248) Berlino: Springer VS.
- Gallese V., (2006). Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica. In M. Cappuccio M. (eds.), *Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Mondadori.
- Grimaldi E., Landri P., & Taglietti D. (2021). Il crepuscolo dell'ora di lezione: parte da qui il futuro della Scuola. *Agenda Digitale*.
- Iachini T., Iavarone M.L., & Ruotolo F., (2013). Toward a teaching embodied-centered: perspectives of research and intervention. *Research on Education and Media*, V, 1, 53-68.
- Iavarone M.L. (2021). I problemi del sistema educativo nella complessità della Covid-Era. *Nuova Secondaria* (in corso di stampa).
- Iavarone M.L. (2019). Il pianeta intelligente: la cura responsabile per la cittadinanza terrestre. In P. Orefice, M.R. Mancaniello, Z. Lapov & S. Vitali (eds.), *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre* (pp. 232-237). Lecce: Pensa Multimedia.
- Iavarone M. L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iavarone, M.L., Lo Presti, F. Stangherlin O. (2017). Didattiche partecipative e ruolo del feedback attraverso tecnologie game-based. *Form@are. Open Journal per la formazione in rete* 17(1) 176-189.

- Iavarone, M.L., & Lo Presti, F. (2015). *Apprendere la didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Iavarone M.L. (2019). Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 11(18) 1-5 – ISSN 2038-1034.
- Iavarone M.L. & Ferra V. (2017). Adolescenti naviga(n)ti. Il ruolo delle tecnologie nello sviluppo dell'identità. L'educazione motoria e sportiva come fattore di prevenzione. In G. Valerio, M. Claysset & P. Valerio (eds.), *Terzo tempo, Fair play. I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia* (pp. 81-90). Milano-Udine: Mimesis Edizioni, Collana: Quaderni di bioetica.
- Iavarone M.L., Tedesco R. & Cattaneo M.T. (2010). *Abitare la corporeità: dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Immordino-Yang M. H. (2008). The Smoke Around Mirror Neurons: Goals as sociocultural and emotional organizers of perception and action in learning. *Mind, Brain, and Education*, 2(2), 67-73
- Schochat T., Cohen-Zion M. & Tzischinsky O. (2014). Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: A systematic review. *Sleep Medicine Review* 18/2014 75-87.
- Rossi R., Succi V., Talevi D., Mensi S., Niolu C., Pacitti F., Di Marco A., Rossi A., Siracusano A., & Di Lorenzo G. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy. *Frontiers in Psychiatry*, 11.
- Save The Children. (2020). Riscriviamo il futuro. *Rapporto sui primi sei mesi di attività*.
- Shapiro L. (2019). *Embodied cognition*. New York: Routledge.
- Tortella P., Schembri R. & Fumagalli G. (2020). Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedenterietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano. *Formazione & Insegnamento*, 18(3) 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006>
- Wilson M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.

I.7

A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19

Schooling at home. An exploratory study on educational relationships

Maria Ranieri, Ilaria Ancillotti

Università di Firenze

abstract

Questo lavoro presenta i risultati di un'indagine esplorativa sull'impatto del lockdown dovuto alla pandemia da Covid-19 sulle famiglie italiane, in particolar modo sui nuclei con figli tra i 6 e i 18 anni che si sono dovuti confrontare con un nuovo modo di fare scuola, vale a dire la Didattica a Distanza (DaD). Lo studio è stato realizzato nel quadro di una ricerca internazionale da cui sono emerse le difficoltà che le famiglie hanno dovuto affrontare per garantire la continuità scolastica: dalla mancanza dei dispositivi tecnologici ai bassi livelli di competenza digitale, all'assenza di un piano didattico definito. Attraverso interviste in profondità ad un campione misto di 19 soggetti, è emerso come la dimensione relazionale rappresenti l'aspetto che ha subito maggiormente gli effetti di questa inedita situazione. Durante il lockdown, nelle case degli intervistati si è verificata una riorganizzazione interna della famiglia, la relazione insegnante-alunno è diventata più intima ed affettiva rispetto a quella tradizionale, e nel rapporto genitore-figlio è diventato primario il supporto affettivo-psicologico e tecnico-didattico. In questo contesto, la qualità ed il tipo di relazioni

- * Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Maria Ranieri ha scritto § 1 e § 3.1 e Ilaria Ancillotti § 3.2 e § 4. Il paragrafo 2 è stato scritto congiuntamente.

che la scuola e la famiglia hanno intessuto, hanno fatto la differenza tra un'esperienza di Didattica a Distanza significativa e proficua ed un mero adattamento alle nuove condizioni.

This paper presents the results of an exploratory study on the impact of the lockdown due to the Covid-19 pandemic on Italian families, in particular on households with children between 6 and 18 who had to confront with a new modality of doing school, namely Distance Learning. The study was carried out within the framework of an international research programme which highlighted the challenges that families had to face for ensuring the school continuity during the pandemic: from the lack of technological devices to the low levels of digital competences, up to the absence of a defined educational plan. Through in-depth interviews addressing a mixed sample of 19 participants, it emerged that this unprecedented situation has particularly affected the way how relationships have been re-shaped and cultivated. During the lockdown, an internal reorganization of the family took place in the homes of the interviewees, the teacher-pupil relationship became more intimate and affective than the traditional one, and affective-psychological and technical-didactic support became primary in the parent-child relationship. In this context, the quality and type of relationships that the school and the family have been able to build, generated a difference between a meaningful and profitable Distance Learning experience and a mere adaptation to the new conditions.

Parole chiave: famiglie; covid-19; didattica a distanza; relazioni.

Keywords: families; covid-19; distance learning; relationships.

1. Introduzione

La crisi sanitaria mondiale che stiamo attraversando da ormai più di un anno sta colpendo duramente tutte le istituzioni pubbliche e private, incidendo sulle attività economiche e commerciali, sulla qualità del servizio sanitario e, ovviamente, sull'educazione. Le ripercussioni psicologiche e sociali che investono il singolo cittadino sono davvero di grande impatto: il contatto diretto, principale mezzo di comunicazione, viene vietato o contenuto per la sicurezza pubblica e il senso di solitudine diventa sempre più allarmante. La vicinanza tra le persone è consentita ad un metro e più di distanza oppure online. In che misura la qualità delle relazioni che le persone hanno instaurato “*onlife*” (Floridi, 2015) può influire sulle loro esperienze in lockdown in quanto figli-alunni e genitori-docenti? Se e come le relazioni si riconfigurano nel contesto educativo in assenza di interazioni dirette con la scuola e gli insegnanti? A quale livello e con quale funzione intervengono le relazioni educative nel mutato scenario della Didattica a Distanza (DaD)?

Numerose sono le indagini condotte nell'ultimo anno sull'impatto del Covid-19 sul sistema educativo. La gran parte di questi studi riguarda il tema della DaD, strumento principe adottato da molti paesi in Europa per assicurare la continuità educativa in epoca pandemica (Carretero et al., 2020). Alcune ricerche si sono focalizzate sull'analisi delle pratiche didattiche e valutative attuate dal corpo docente (Belfiore & Di Palma, 2020; INDIRE, 2020; Ranieri et al., 2020; SIRD, 2020; Williamson et al., 2020), mentre altri lavori si sono soffermati sulla dimensione amministrativa e della riorganizzazione scolastica (CENSIS, 2020). Questi contributi documentano la disomogeneità territoriale rispetto alla disponibilità delle risorse e alle esperienze didattiche, la resistenza al cambiamento nell'assunzione di nuove modalità didattiche e il tema critico della dispersione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. A questo riguardo, interessanti sono il lavoro di Greenway & Eaton-Thomas (2020) e lo studio

di Asbury et al. (2020), nei quali si evidenzia il sovraccarico psicologico ed emotivo nei genitori con figli BES e con disabilità, dovuto principalmente ai vuoti lasciati dalle istituzioni educative e sociali di riferimento.

Altri studi si sono concentrati sulla dimensione familiare in periodo di pandemia, primo fra tutti, il lavoro di *Save The Children* (2020) in cui si analizza l'impatto delle restrizioni causate dall'emergenza sanitaria su bambini e adolescenti, evidenziando il difficile stato economico e sociale delle famiglie italiane. La questione del *digital divide* in Italia e della conseguente esclusione sociale dalla DaD di una fetta della popolazione studentesca è affrontata in Openpolis (2020) e Selva (2020), mentre l'indagine del CREIF (Gigli, 2020) esamina gli effetti del Coronavirus sui minori nei servizi educativi. Un altro tema di grande interesse, preso in esame in diversi studi, concerne le conseguenze del lockdown sul benessere psico-fisico di genitori e figli (Dove et al., 2020; Gassman-Pines et al., 2020), anche in relazione alla sovraesposizione da schermo (Hartshorne et al., 2020). Graumann (2020) sottolinea, da un lato, l'impreparazione culturale delle famiglie verso l'educazione a distanza, dovuta ai ritardi dei sistemi formativi sui temi dell'innovazione digitale; dall'altro, mette in luce anche i limiti della didattica digitale, riportando l'attenzione sulla rilevanza della relazione educativa. Altri lavori riguardano il sovraccarico di lavoro che si è venuto a generare per le famiglie (Siza, 2020), con particolare riferimento alle donne, per le quali la famiglia sembra essere stata sia una risorsa che un fattore di stress (Jellen & Ohlbrecht, 2020; Mazzucchelli et al., 2020; Satta, 2020).

La maggioranza degli studi, sopra menzionati, sulla famiglia alle prese con la scuola a distanza riguarda due principali temi: da un lato, gli aspetti sociali come ad esempio il digital divide e le disuguaglianze che ne derivano, dall'altro, gli aspetti psicologici legati alle condizioni di stress imposte dalla nuova situazione. L'argomento strettamente educativo della scuola vissuta da casa nelle sue dimensioni pedagogiche e relazionali è meno

esplorato. Il seguente contributo si propone di approfondire una prospettiva sulla DAD che comprende lo sguardo di figli-alunni e genitori-insegnanti, prestando particolare attenzione al ruolo giocato dalle relazioni, quando alla scuola si guarda da questa particolare angolatura, vale a dire la casa. Per la prima volta, infatti, la scuola è letteralmente entrata a casa e viceversa, dischiudendo nuovi punti di osservazione e generando un nuovo spazio relazionale. In particolare, sono state indagate le modalità con cui le famiglie hanno fatto fronte alla situazione di emergenza, e le percezioni di figli e genitori sull'esperienza della DaD intrecciandole con quelle dei docenti e dirigenti. Sono stati inoltre esaminati gli effetti delle modalità e dei tempi di riorganizzazione scolastica sui destinatari del servizio, con riflessioni sulle possibili ripercussioni dell'esperienza in termini di sviluppo culturale, sociale ed emotivo delle nuove generazioni.

2. Metodologia

Lo studio qui presentato è stato condotto nel quadro di una ricerca internazionale che ha preso in esame le principali voci del sistema scolastico (dirigenti, insegnanti, genitori e alunni), con l'obiettivo di indagare gli effetti della DaD e del lockdown (Marzo-Giugno 2020) su scuola e famiglie, approfondendo svariati aspetti del contesto scolastico e di quello domestico (Carretero et al., 2020). Esso si focalizza sui dati relativi al contesto italiano, privilegiando l'analisi dell'impatto sulle relazioni dell'esperienza vissuta tra casa e scuola virtuale. La ricerca, di taglio qualitativo con intento esplorativo, è stata condotta nel Luglio 2020, in concomitanza della chiusura dell'anno scolastico, attraverso la realizzazione di interviste semistrutturate svolte da remoto (in videochiamata o telefonicamente). Le interviste sono state calibrate in base al ruolo e all'età (nel caso degli alunni) degli intervistati. Agli stakeholders del mondo della scuola sono state rivolte un numero maggiore di domande per analizzare in profondità le

macroaree della riorganizzazione istituzionale e didattica, della relazione scuola-famiglia e delle competenze digitali ed emotive.

Le domande rivolte a genitori e alunni si sono focalizzate maggiormente sul supporto ricevuto durante la DaD, sull'apprendimento e la motivazione scolastica, sulle competenze digitali ed emotive e sulla salute mentale. Attraverso l'analisi delle risposte si è inteso individuare gli elementi presenti nelle aree di intersezione tra scuola e famiglia, ossia il supporto dei docenti ai genitori e agli alunni (o viceversa), la relazione genitore-figlio rispetto alla didattica, l'ingresso della scuola nel contesto domestico e l'ingresso degli alunni nella sfera personale dell'insegnante.

Rispetto al numero complessivo delle interviste raccolte, in questa sede ci soffermiamo sulle risposte di 19 intervistati: 2 Dirigenti scolastici, 8 docenti, 5 genitori e 5 alunni. I partecipanti provengono da diverse zone del territorio italiano e descrivono esperienze inerenti tutti gli ordini di scuola dell'obbligo.

3. Risultati e discussione

3.1 *I diversi livelli della mediazione educativa da parte dei genitori*

La sospensione della didattica in presenza ha comportato diversi elementi di novità per la vita degli studenti e delle famiglie. Il primo aspetto di cambiamento esaminato ha riguardato l'organizzazione familiare. Dalle interviste è emerso come ogni famiglia, dopo una prima fase di spavento e spaesamento, ha cercato di riorganizzare la propria quotidianità attorno alla nuova realtà di scuola/lavoro da casa. Gli studenti non hanno espresso grandi difficoltà rispetto al passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza; generalmente hanno partecipato tutti alle lezioni, hanno studiato e fatto i compiti seppur utilizzando nuovi strumenti e nuove strategie di studio. Interessante è stata la condivisione, da parte di un padre, di alcune dinamiche relazionali che

ha potuto osservare nella figlia durante le lezioni online, raccontando che lei e le compagne ricreavano il “mormorio” delle lezioni in presenza attraverso il gruppo di WhatsApp: *“il bisbiglio tipico di una lezione in classe, lo riproponevano messaggiando su WhatsApp durante la lezione online e dicendo ‘hai visto che ha detto o che ha fatto la professoressa o quel compagno di classe?’”*.

I genitori hanno dovuto svolgere un ruolo inedito, offrendo maggiore supporto ai figli sia nella dimensione tecnologico-didattica, sia in quella psicologica ed emotiva. In particolare, quest’ultima è risultata essere una costante nella relazione genitore-figlio nel periodo di lockdown, mentre il supporto di tipo tecnico e didattico è stato maggiormente necessario con i figli frequentanti la scuola primaria e secondaria di I grado. Questo ruolo ha comportato un carico di lavoro notevole, come ha raccontato questa madre: *“Chiaramente è stato piuttosto gravoso proprio perché richiedeva molto [...]. Abbiamo sentito molto la responsabilità e anche il peso di non avere il tempo a disposizione per farlo con tutta l’attenzione che avremmo voluto. Abbiamo stretto i denti e tirato avanti per tutto quello che si poteva fare ogni giorno.”*

Parallelamente, questa partecipazione alla vita scolastica dei figli ha fatto maturare nei genitori nuove consapevolezza. Osservando il comportamento del proprio figlio “in classe” ed ascoltando le lezioni dei loro docenti, i genitori hanno potuto realmente comprendere l’impegno degli uni e il lavoro degli altri, aspetto però che ha costituito motivo di stress per alcuni insegnanti.

Anche la relazione tra scuola e famiglia è andata a modificarsi nel periodo di lockdown: le comunicazioni sono diventate totalmente telematiche ed ogni scuola ha scelto una propria strategia di relazione. Interessante è stata la scoperta che ad una relazione attiva scuola-famiglia ha corrisposto un’opinione positiva dell’intervistato rispetto alla propria esperienza di DaD, anche quando non sono emersi elementi particolarmente proficui nella riorganizzazione didattica. Ad esempio, una madre intervistata ha affermato di non aver colto potenzialità nella nuova modalità

didattica, ma si ritiene molto soddisfatta dell'esperienza vissuta: *“per quanto riguarda la didattica non ci vedo grandi risultati, quindi non so se potrebbe dar vita ad un'innovazione didattica. [...] Da evitare direi niente di quello che è stato fatto poiché io sono rimasta soddisfatta della gestione dell'emergenza.”*

Inoltre, si è riscontrato un rapporto scuola-famiglia più intenso negli ordini scolastici del primo ciclo, in cui sono stati utilizzati per le comunicazioni anche social media informali come *Whatsapp*. Più discontinua e distaccata è stata la relazione instaurata con le famiglie degli alunni della scuola secondaria di II grado, costituita per lo più da informazioni di tipo generale e tecnico. Confrontando le parole di una studentessa della scuola primaria con quelle di uno studente della scuola secondaria di II grado, emergono chiaramente delle differenze nel modo di percepire la mediazione parentale nel rapporto con la scuola: positivo nelle percezioni di uno studente della scuola primaria (*“Gli insegnanti e i genitori hanno sempre avuto un rapporto fantastico! [...] quando serviva si mandavano tante di quelle mail, tra genitori con le maestre, che sembravano le chat di amici su WhatsApp.”*), meno esaltante nelle visioni di uno studente della scuola secondaria (*“Se non andava bene qualcosa mandavano un e-mail ai genitori, a me è successo perché non arrivavano i compiti ai professori, infatti non è che ero tanto felice.”*).

3.2 Nuove forme di affettività nella relazione docente-alunno

Dal punto di vista degli alunni, la DaD, in quanto metodologia didattica, è stata percepita perlopiù come una risposta emergenziale. Ciò che ha pesato sul giudizio è stato il brusco distacco dai compagni e dai docenti, come ha raccontato questa studentessa: *“Gli svantaggi sono che i professori a distanza non possono aiutarci come farebbero in presenza, e anche che spegnendo le telecamere loro non capiscono come stiamo noi, se ci potessero vedere magari ci darebbero un po' una mano.”*

Nel campione di genitori ed alunni coinvolti, è stato dichiarato all'unanimità un calo di attenzione e di motivazione, e un abbassamento della qualità percepita degli apprendimenti e della didattica. Gli intervistati associano questo peggioramento al mezzo di comunicazione: le lezioni online possono essere caotiche e dispersive oppure ostacolate dai problemi tecnici, mentre gli schermi rischiano di rendere la fruizione più faticosa. Uno studente intervistato parla, a tal proposito, dell'effetto motivante della classe scolastica: *“Non ero motivato come a scuola, perché stare sempre a casa e fare sempre la stessa cosa ogni giorno è molto stressante. A scuola magari avevo quel pizzico in più.”*

Il mutamento ha investito anche la relazione docente-alunno, descritta dagli stessi come più intima ed affettiva rispetto a quella tradizionale. Gli insegnanti hanno ricoperto online una funzione più protettiva e rassicurante nei confronti dei ragazzi, dedicando del tempo delle lezioni a momenti di discussione, anche su tematiche private, e/o svago. Racconta un insegnante: *“ho avuto l'impressione che la mia ora in questo periodo sia stata una valvola di sfogo per loro in cui si sentivano liberi mentalmente [...] Per questo li lasciavo liberi di spegnere o tenere accesa la webcam, per allentare la presa su di loro.”*

Anche gli studenti hanno mostrato una maggiore sensibilità rispetto alle problematiche personali e/o tecniche dei docenti. Uno degli insegnanti intervistati, alla domanda relativa ai suggerimenti offerti agli studenti per l'utilizzo sicuro del Web, ha risposto: *“Più che altro sono stati i ragazzi a suggerirmi modalità di utilizzo sicuro! Qualcuno è un mio consulente personale su queste cose.”*

L'intimità di questa nuova relazione ha investito necessariamente la didattica. Si è trattato di un cambiamento per così dire naturale, del quale molti docenti non si sono neanche accorti, come nel caso di questa insegnante: *“penso che, come docente, attraverso questa modalità sia riuscita a comunicare delle cose. Ecco questa cosa la dico per la prima volta: mi sono trovata a riflettere sul fatto che io ho lavorato molto sull'ascolto, sulla comprensione. Forse*

ho detto delle cose più difficili che in classe non avrei mai osato dire.”

Il supporto, la vicinanza e la competenza digitale degli adulti, come il possesso di devices appropriati e la presenza di spazi domestici adatti allo studio, hanno in parte condotto alla scissione fra studenti che in DaD sono “fioriti” e studenti che hanno vissuto un grosso calo di rendimento o addirittura che si sono “dispersi”. Una delle dirigenti intervistate ha riportato entrambe le condizioni: *“I ragazzi più timidi sono letteralmente fioriti a distanza perché avevano il modo e il tempo di relazionarsi solo con i docenti e questo ha aumentato anche l'autostima come studenti. [...] gli alunni stranieri o alunni di famiglie con basso livello socio-culturale li abbiamo proprio persi.”*

Anche in questo caso, la qualità della rete sociale ha fatto la differenza tra chi, partendo da una situazione scolastica non promettente, è migliorato e chi si è allontanato definitivamente.

In sintesi, ciò che è accaduto nel lockdown e in DaD è stato un mutamento dei rapporti sociali, i quali si sono flessibilmente adattati alle circostanze. L'adattabilità al contesto non significa, però, che il cambiamento sia stato necessariamente positivo: c'è chi ha sofferto un grande senso di solitudine poiché in qualche modo isolato fisicamente e/o virtualmente dagli altri e c'è chi grazie alla propria rete sociale è riuscito ad andare avanti con resilienza.

La qualità delle relazioni, più che la disponibilità tecnologica e il completamento del programma, ha fatto la differenza fra una buona esperienza in DaD, un'esperienza sterile ed una, invece, negativa.

4. Conclusioni

Nell'era pandemica del Covid-19 in cui la Didattica a Distanza, oggi Didattica Digitale Integrata (DDI), sembra essere l'unica possibilità per un proseguimento del percorso formativo, la

scuola deve investire maggiormente sulla formazione di docenti, genitori ed alunni per riuscire ad affinare le loro competenze digitali e comunicative.

Superato il gigantesco scoglio della disuguaglianza tecnologica fra famiglie – problema che è stato per lo più arginato a partire dalla seconda fase di DDI attraverso il prestito da parte delle scuole di dispositivi –, l’ostacolo o la risorsa per il proseguimento delle attività didattiche diventa la connessione: al medium e con l’utenza. Se, nella prima circostanza, il problema riguarda aspetti tecnico-logistici non sempre risolvibili, sulla seconda abbiamo sicuramente possibilità di azione investendo nella formazione sulla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC). La comunicazione online è molto più “delicata” rispetto a quella tradizionale poiché manca della dimensione fisica e non verbale, e per questo necessita di essere più attenta. Se la CMC è impiegata nella realtà lavorativa e scolastica in un momento di fragilità sociale, l’attenzione alle dinamiche di scambio deve essere ancora più accurata.

Per non lasciare che l’esperienza di DaD (o DDI) sia percepita dagli attori del sistema scolastico come una semplice scelta emergenziale, ma altresì come un innovativo modo di fare scuola, bisogna far comprendere loro ‘come’ si sta online e le conseguenze che questa modalità può comportare. Anche nella migliore delle situazioni, in cui si possiedono spazi e mezzi adeguati allo studio e si segue un percorso didattico online ben strutturato, se non sono presenti relazioni di qualità sulle quali appoggiarsi, il percorso di apprendimento rimane sterile. Un esempio di validità della metodologia grazie alla cura della relazione è quello degli studenti “*fioriti*”, coloro che hanno tratto vantaggio da dinamiche relazionali insegnante-alunno esclusive, dai tempi più lenti per organizzare lo studio e dalla diminuzione dell’ansia da prestazione sociale.

La componente fondamentale perché l’*e-learning* funzioni davvero è stabilire relazioni di qualità (Ranieri, 2020) e su questa evidenza l’auspicio è che la ricerca scientifica ed il mondo della scuola possano continuare a riflettere in futuro.

Riferimenti bibliografici

- Asbury K., Fox L., Deniz E. et al. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with Special Educational Needs and Disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Belfiore P., & Di Palma D. (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica. *Formazione&Insegnamento*, 18(2), 169-179.
- Carretero Gomez S., Napierala J., Bessios A., Mägi E., Pugacewicz A., Ranieri M., Triquet K., Lombaerts K., Robledo Bottcher N., Montanari M., & Gonzalez Vazquez I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://urly.it/3cr6w>
- CENSIS (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020 - La scuola e i suoi esclusi*. <https://urly.it/3cr6x>
- Dove N., Wong J., Gustafson R., et al. (2020). *Impact of School Closures on Learning, Child and Family Well-Being During the COVID-19 Pandemic*. BC Centre for Disease Control & BC Children's Hospital.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto*. Londra: Springer International Publishing.
- Gassman-Pines A., Ananat E.O., & Fitz-Henley J. (2020). COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics*, 146(4), 1-9.
- Gigli A. (ed.) (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. Centro di Ricerche Educative Famiglie e Infanzie - CREIF. <https://urly.it/3cr6y>
- Graumann O. (2020). Effects of the COVID-19 Pandemic on Students and Their Parents. *International Dialogues on Education*, 7, 52-60.
- Greenway C. W., & Eaton-Thomas K. (2020). Parent Experiences of Home-Schooling Children with Special Educational Needs or Disabilities during the Coronavirus Pandemic. *British Journal of Special Education*, 47(4), 510-535. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12341>
- Hartshorne J. K., Huang Y., Oppenheimer K., et al. (2020). Screen time as an index of family distress. September 17. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/zqc4t>

- INDIRE (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche durante il lockdown*. Dicembre 2020. <https://urly.it/3cr6v>
- Jellen J., & Ohlbrecht H. (2020). Parenthood in a Crisis: Stress Potentials and Gender Differences of Parents during the Corona Pandemic, *International Dialogues on Education*, 7, 44-51.
- Mazzucchelli S., Bosoni M. L., & Medina L. (2020). The Impact of COVID-19 on Family Relationships in Italy: Withdrawal on the Nuclear Family. *Italian Sociological Review*, 10(3), 687-709.
- Openpolis (2020). *Disuguaglianze digitali. Bambini e famiglie tra possibilità di accesso alla rete e dotazioni tecnologiche nelle scuole*. <https://urly.it/3cr6t>
- Ranieri M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 69-76. DOI: 10.13128/ssf-12316
- Ranieri M., Gaggioli C., & Kaschny Borges M. (2020). Didática no teste Covid-19 na Itália. Um estudo sobre escola primária. *Praxis Educativa*, 15. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.0-79>
- Satta C. (2020). Una nuova centralità? La famiglia al tempo della pandemia tra ordinarietà e straordinarietà. *Sociologia italiana*, 16, 65-184.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa. Riscriviamo il futuro*. <https://urly.it/3cr6s>
- Selva D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2), 463-483.
- Siza R. (2020). In the midst of the COVID-19 pandemic: economic insecurity and coping strategies of Italian households. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 41.
- SIRD (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. <https://urly.it/3cr6r>
- Williamson B., Eynon R., & Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

I.8

La pandemia come opportunità per il cambiamento dell'Università
The pandemic as an opportunity for university change

Luca Refrigeri*Università degli Studi del Molise***abstract**

Lo shock subito a seguito della nuova vita condotta in questo anno a causa del contenimento della pandemia da Covid-19 ha costretto anche l'università italiana ad un cambiamento radicale dei suoi processi didattici e di ricerca e anche del suo ruolo sociale ed economico all'interno del contesto territoriale di riferimento. Dopo il disorientamento iniziale, ad oltre un anno di attività svolta a distanza gli studenti, ma non solo loro, non nascondono l'apprezzamento per questa "nuova" università. Il presente lavoro intende, quindi, porre in evidenza i termini del dilemma verso il quale concentrare le attenzioni per disegnare il futuro dell'università; una riflessione che si inserisce in un più ampio contesto di studi, ricerche e riflessioni che ogni comunità, scientifica, accademica e istituzionale, ha avviato con l'intenzione di identificare i nuovi possibili scenari universitari sui quali strategicamente investire per non trovarsi disorientati in un mondo nuovo fatto di diverse modalità didattiche, di nuove forme di erogazione dei servizi per la didattica, di nuovi rapporti tra ricerca e didattica, nonché di nuovi processi amministrativi. E questi saranno gli aspetti sui quali verranno effettuate le scelte dell'università da parte dei diplomati nonché degli adulti che tornano a studiare.

The shock suffered following the new life led in this year due to the containment of the pandemic from Covid-19 has also

forced the Italian university to a radical change of its teaching and research processes and also of its social and economic role within the territorial context of reference. After the initial disorientation, after more than a year of remote activity, the students, but not only them, do not hide their appreciation for this “new” university. This work, therefore, intends to highlight the terms of the dilemma towards which to focus attention to design the future of the university; a reflection that fits into a broader context of studies, research, and reflections that every community, scientific, academic, and institutional, has started with the intention of identifying new possible university scenarios in which to strategically invest in order not to be disoriented in a world new fact of different teaching methods (e-learning, blended learning, dual, etc.), of new forms of provision of teaching services (entrance orientation, tutoring, internships, placement, etc.), of new relationships between research and didactics (webinars, on-line testimonials, etc.) as well as new administrative processes (enrollment, submission of applications, degree theses, etc.). And these will be the aspects on which the university’s choices will be made by graduates as well as by adults who return to study.

Parole chiave: nuova università; assicurazione qualità; post-pandemia, lifelong learning.

Keywords: new university, quality assurance, post-pandemic, lifelong learning.

1. Introduzione

Lo *shock* che tutta la società ancora sta subendo in conseguenza delle restrizioni per il contenimento della pandemia da Covid-19 ha cambiato per sempre la vita di tutti, compresa ovviamente anche l’università, la quale si è trovata obbligata a convergere verso un sistema dal quale si è sempre voluto distinguere: il telematico. In pochissimo tempo, infatti, ha dovuto adattare la formazione degli studenti in tutti i suoi aspetti, non solo le lezioni ma tutti i

servizi ad esse integrati, le modalità di proseguire l'attività di ricerca e la diffusione dei suoi risultati, nonché i modi di mantenere i rapporti con il territorio e contribuire al suo sviluppo. Ogni docente è stato obbligato a svolgere le sue lezioni da casa trovandosi di fronte, seppur dall'altra parte di un *device* (pc, tablet, smartphone, tv, ecc.) tutti gli studenti iscritti a casa loro, e spesso anche solo perché la lezione era l'unica attività esterna organizzata nell'arco dell'interminabile giornata in *lockdown*.

Da un'altra parte gli studenti, soprattutto quelli che frequentavano regolarmente le lezioni, si sono trovati privati del loro principale ambiente di vita quotidiana, fonte delle loro relazioni sociali e della loro autonomia dalla famiglia. Infine, il territorio di riferimento, l'area geografica intorno l'università la quale ha di colpo perso il suo ruolo sociale e subito l'arresto di ogni forma di sviluppo economico. E, a differenza dei docenti e degli studenti che una vita, seppur telematica, c'è l'hanno, il territorio universitario ancora oggi non ha potuto riprendere le sue attività in presenza, in quanto nonostante le possibilità di riapertura, almeno in alcuni casi, delle librerie, cartolerie, copisterie, mense, bar, ristoranti, *pubs*, B&B, affittacamere, ecc. mancano gli studenti e i docenti.

Superata la fase dello *shock* la nostra attenzione dovrebbe concentrarsi sull'individuazione della migliore strada per ridare all'università il ruolo di bene comune, di luogo di educazione formale, per il suo ruolo di istruzione terziaria, non formale, in quanto luogo di apprendimento tra pari, e informale, in quanto luogo di incontro tra culture diverse seppur regionali, oltre che di sviluppo economico. Infatti, è convinzione, quasi unanime, degli studiosi di ogni provenienza scientifica che concluso il periodo di emergenza l'università non sarà più la stessa negli aspetti didattici e in quelli inerenti la ricerca; il sistema ideato per l'emergenza, a distanza di oltre un anno, riscontra sempre più il favore degli studenti e delle loro famiglie, e non solo di quelli con particolari esigenze formative (i lavoratori, gli adulti, i fuori sede, i disabili, ecc.), e dei docenti, soprattutto di quelli che vivono di-

stanti dalla sede. Le prime riflessioni e ricerche, spesso frutto di esperienze territoriali, iniziative convegnistiche e seminariali, esaltano un apprezzamento da parte di tutti della lezione svolta da remoto (la frequenza è mediamente aumentata), degli esami sostenuti a distanza (incrementati per partecipazione e per superamento), del ricevimento studenti, nonché delle procedure amministrative, dall'immatricolazione, della laurea, ecc.

Di fronte alla probabile imminente ripresa delle attività in presenza ogni ateneo, in particolare quelli meno grandi, indipendentemente dalle eventuali linee di indirizzo che potrebbero essere stilare dagli organismi di rappresentanza del mondo accademico, quali la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane e il Consiglio Universitario Nazionale, si trova di fronte alla necessità di dover definire nuove linee di indirizzo strategico al fine di cercare di riprendere le proprie attività senza subire quelle delle altre, in particolare quelle più attrattive. Si tratta, pertanto, di scelte che delinearanno il futuro sviluppo dell'ateneo e del suo territorio di riferimento; scelte che identificheranno la capacità di trasformare quanto fatto in emergenza in un'opportunità di consolidamento, di sviluppo o anche solo di difesa per evitare di rimanere schiacciati dalle decisioni non prese.

2. L'università a distanza per la formazione degli studenti

Sebbene il generalizzato apprezzamento della didattica a distanza da parte degli studenti e quello più moderato dei docenti, ciò che è emerso con più evidenza quale limite è la modalità di svolgimento delle lezioni, realizzata troppo spesso come "replica" della lezione d'aula, la quale, già prima dello *shock* era ritenuta anche troppo basata su modelli di insegnamento-apprendimento tradizionali, considerati obsoleti o almeno non più adeguati alle attuali necessità di un apprendimento non più solo basato su conoscenze ma sulla capacità di fare, abilità di usare le conoscenze e competenze; ne è emerso, sempre più, un docente estraneo alle

piattaforme e soprattutto al loro utilizzo sia nelle attività sincrone che asincrone.

E non si può non tener presente che la formazione a distanza era già prevista nella Riforma degli ordinamenti didattici universitari del 1990 la quale prevedeva, all'art. 11 sull'autonomia didattica "il sostegno finanziario a iniziative di istruzione universitaria a distanza attuate dalle università anche in forma consortile con il concorso di altri enti pubblici e privati, nonché a programmi e a strutture nazionali di ricerca relativi al medesimo settore" rafforzata nel 1991 nella con la Legge n. 390 sulle Norme sul diritto agli studi universitari che all'art. 12 (attribuzioni) conferì all'università anche il compito di promuovere " ... corsi per studenti lavoratori e corsi di insegnamento a distanza, disciplinando la durata e le particolari modalità di svolgimento ... ". Tale forma didattica è rimasta presente nei successivi atti normativi riguardanti l'università trasformandosi infine dal 2003, con il Decreto del 17 aprile "Criteri e procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici di cui all'art. 3 del decreto 3 novembre 1999, n. 509" nella realtà istituzionale delle Università Telematiche; l'intenzione era di consentire a tutte le università, soprattutto quelle esistenti, di estendere l'insegnamento universitario, nella prospettiva del *life long learning*, anche a chi alla formazione universitaria non riusciva ad accedere: adulti, lavoratori, malati, soggetti deboli, disabili, ecc. Intenzione realizzata solo in parte, tenuto conto della relativa considerazione che hanno le Università telematiche, ma soprattutto della attuale effettiva capacità di usare "la distanza" in questa emergenza, considerata da tutti gli atenei soprattutto per la sua potenziale capacità di attrarre nuovi "utenti-clienti".

Ciò che è emerso con più enfasi, quindi, è il generalizzato ritardo da parte del corpo docente universitario italiano a svolgere lezioni *on-line* se non nella semplificata formula della lezione frontale attraverso un *device* e una rete internet spesso non stabili, che ha posto in prima linea le introduzioni alle lezioni:

“Buongiorno, mi sentite? Scusate ma la rete oggi va peggio del solito...”.

Nonostante questo, però, si deve riconoscere che è già avviata una nuova “rivoluzione” nell’università italiana, la quale, però, ancora una volta, si concretizzerà in un reale cambiamento solamente a seguito di una sistemica azione di investimento sull’aggiornamento didattico, docimologico e sulla assicurazione della qualità del corpo docente italiano; altrimenti sarà l’ennesima opportunità non colta di avvicinare l’università a chi oggi non può frequentarla nel tradizionale modo ma anche di riprendere quel ruolo di motore dello sviluppo del territorio che da sempre la caratterizza e che in passato ha portato alla istituzione di tanti atenei o all’apertura di sedi distaccate sul territorio, incoraggiato proprio dagli enti locali per che promuovere lo sviluppo socio-economico nel loro territorio; un ruolo che anche in futuro, stando alla volontà del 60% degli attuali studenti universitari che affermano di volerla ancora vivere come luogo fisico (Monteduro, 2020); una percentuale che non deve stupire considerando che si tratta della stessa percentuale di studenti che la frequentavano anche prima della pandemia.

3. Per una nuova comunità universitaria più consapevole

Come negli altri contesti sociali il repentino obbligo di sospensione delle attività universitarie in presenza ha comportato un disorientamento generalizzato, più nei docenti che nel personale amministrativo, soprattutto perché moltissimi non avevano mai avuto esperienze di formazione a distanza; probabilmente anche per questo la modalità adottata per svolgere la lezione è stata quella di replicare quanto usualmente fatto da remoto; una lezione sincrona la quale però senza l’usuale interazione anche solo con il linguaggio corporeo si è di fatto trasformata in una lezione asincrona.

Oggi, dopo due semestri di esperienza acquisita, di momenti

di formazione principalmente informale e, in alcuni casi, non formale, organizzata dai dipartimenti o dagli atenei, cominciano ad avviarsi attività di *blended learning*: lezioni sincrone integrate con attività asincrone sulle “piattaforme” fino ad allora utilizzate come deposito di materiali; esami secondo forme diverse dal tradizionale colloquio “da remoto”, ancora considerato l’unica verifica reale della preparazione degli studenti. Per alcuni, poi, c’è stata l’opportunità di integrare le lezioni con la propria attività di ricerca, trasformando i *webinar* in una preziosa risorsa per gli studenti, i quali prima non avevano la possibilità di partecipare ad iniziative di approfondimento disciplinari se attraverso testimonianze di colleghi e di esperti della stessa sede.

Anche i percorsi di avviamento al lavoro dopo la sospensione iniziale sono divenuti un’opportunità per gli studenti; il tirocinio in *smart-working* ha di fatto aumentato le opportunità di scelta anche all’estero, soprattutto per quelli che tradizionalmente faticavano a frequentare le lezioni.

In modo più rilevante sono mutati i servizi allo studente, soprattutto quelli amministrativi; a dire il vero ha permesso quel cambiamento da tempo auspicato della digitalizzazione non realizzato per motivi culturali oltre che economici: le immatricolazioni, i rapporti con la segreteria didattica e quella studenti, la consegna della modulistica, ecc. attraverso la piattaforma o via telefono hanno probabilmente eliminato per sempre le code e le attese degli studenti ma allo stesso tempo si è perso il valore educativo degli stessi: l’aggregazione, il reciproco aiuto, la crescita personale, l’apprendimento delle regole, il problem solving, ecc.

Per il docente il lavoro lontano dall’università non è stato una novità; infatti, preparare le lezioni, correggere le prove di esame, rispondere alle richieste degli studenti, studiare, portare avanti le proprie ricerche sono attività svolte da sempre; una novità lo sono le attività collegiali: i consigli di dipartimento, di corso di studio, di dottorato, le commissioni di didattiche, quelle per l’AQ, ecc. si riuniscono regolarmente a distanza e con una partecipazione quasi sempre totale. Se questo sta consentendo di miglio-

rare nelle scelte collegiali allo stesso tempo ha annullato ogni rapporto informale tra docenti, con il personale amministrativo e con soprattutto con gli studenti, enfatizzando ancor di più la naturale tendenza a concentrarsi sui propri interessi a discapito di quelli dell'università di appartenenza.

È intuibile, e solo in parte rinvenibile dai primi esiti di ricerche ancora in corso, che sia lo studente ad aver subito il maggior *shock* dalla sospensione della vita universitaria; infatti, nella convinzione che gli studenti universitari in quanto adulti avessero una maggiore capacità di adattamento di quelli degli altri gradi di scuola si è anteposto il ripristino e/o il mantenimento della “qualità” dell'università, tralasciando il suo ruolo educativo e di sviluppo sociale ed economico. Di grande utilità è una ricerca effettuata da un gruppo di ricercatori italiani in collaborazione con il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari subito dopo la fine del *lockdown* su circa 16.000 studenti per raccogliere il vissuto di quel periodo e ipotizzare, quindi, quali fattori l'università dovrà tener conto per governare il cambiamento (Monteduro, 2020); e proprio su questi aspetti del cambiamento lo stesso gruppo di ricercatori sta avviando una seconda ricerca concentrando le attenzioni sui cambiamenti verso gli ambiti della didattica, delle disuguaglianze, delle relazioni sociali, degli orientamenti valoriali e stili di vita degli studenti.

La ricerca conclusa ha posto in evidenza che le lezioni a distanza, se da una parte hanno consentito l'avvicinamento degli studenti universitari ad un mondo che per diverse ragioni non potevano frequentare (fuori sede, lavoratori, disabili, ecc.) dall'altra, ha confermando per gli studenti abitualmente frequentanti, la perdita del valore aggiunto della vita nelle aule, negli spazi comuni e in quelli extra universitari.

Emblematico, infatti, è che sono molto pochi (circa il 14%) gli studenti a favore di una eventuale didattica esclusivamente online a fronte di una maggior percentuale di frequentanti le lezioni proprio per l'abbattimento delle barriere temporali e geografiche; gli altri, si dividono tra il ritorno ad una modalità com-

pletamente in presenza (circa il 42%) e una didattica mista (circa il 44%). E, a quanto emerge oggi, seppur senza consolidati riferimenti scientifici, è quest'ultima la modalità verso la quale si stanno dirigendo gli Atenei, sebbene con diversificate modalità; la convinzione di molti, e non solo dello scrivente, è che l'innovazione didattica tanto auspicata deve basarsi sull'integrazione tra i momenti di attività sincrona e quella asincrona.

Anche in questo caso, però, un piano per lo sviluppo digitale e delle infrastrutture tecnologiche non potrà mai essere completo senza un parallelo piano di formazione e aggiornamento dei docenti alla "didattica mista": un'alternanza di studio autonomo su testi consigliati, materiali didattici appositamente progettati per l'acquisizione delle conoscenze di base necessarie agli approfondimenti, alle discussioni, alle esercitazioni necessarie per l'acquisizione delle capacità di fare da svolgersi nell'aula universitaria.

Un modello di apprendimenti che, per di più, allontanerebbe ogni ipotesi di avvicinamento a quelli utilizzati dalle Università telematiche, le quali, invece, prediligono modalità didattiche che non prevedono attività sincrone.

Al di là delle scelte istituzionali, quindi, la trasformazione degli sforzi fatti finora per gestire l'emergenza in un'opportunità di sviluppo dell'università, è nelle mani dei docenti universitari; solo attraverso una didattica innovata e inclusiva l'università potrà tornare ad essere il centro di sviluppo del territorio, confidando, ad esempio, nell'incremento della frequentazione dell'università da parte di tutti gli studenti in tempi e modi differenti da prima.

4. Verso un nuovo sistema di accreditamento delle università italiane

In questo momento così complesso anche il sistema Ava dell'Anvur, dopo il primo periodo di sospensione di tutte le attività inerenti l'accredimento periodico degli atenei, ha trasformato il modello di visita dell'accredimento periodico e ha proseguito

per completare nel 2021 il primo ciclo di visite di accreditamento periodico iniziato nel 2014. Alla ripartenza le visite sono state realizzate con un modello “da remoto”, esperti della CEV e docenti dell’ateneo tutti on-line. E anche in quest’occasione quanto riprogettato per gestire l’emergenza di proseguire le visite di accreditamento periodico sarà valutato nella sua efficacia con l’intenzione di mantenerlo come modello di visita per il futuro, e non solo per razionalizzare i costi.

Infine, non si può non tener conto che l’opportunità di svolgere attività da remoto ha consentito all’Anvur di riprendere le attività di formazione rivolte agli esperti e di cambiare la gestione di altre attività, quali ad esempio la rilevazione delle competenze in uscita denominato TEst sulle Competenze: i gruppi di lavoro disciplinari hanno svolto le proprie attività da remoto, i rapporti con gli atenei sono proseguiti con confronti e riunioni online e la somministrazione dei questionari agli studenti sta avvenendo da remoto.

4. Conclusioni

La convinzione comune di un’università trasformata e innovata dalla pandemia ha comportato l’avvio di una riflessione accademica, scientifica, istituzionale e una discussione massmediale per identificare i possibili scenari comuni; è incerto, infatti, sia il modello post-pandemico che verrà adottato sia i termini della riprogettazione della didattica e dei servizi ad essa correlati, quelli della ricerca individuale e dipartimentale; soprattutto è ancora lontana l’identificazione del nuovo ruolo dell’università nella formazione degli studenti come futuri cittadini e nella promozione del territorio di riferimento. Infatti, ciò che è stato vissuto dagli studenti, dai docenti e dal personale amministrativo per necessità di sopravvivenza durante questo periodo di lontananza dall’università ha lasciato segni profondi, ha cambiato abitudini e stili di vita di tutti orientandoli alle attività a distanza.

Della nuova università si intravedono alcuni nuovi scenari: i servizi amministrativi rivolti agli studenti (immatricolazioni, iscrizioni anni successivi, richiesta e invio modulistica, richieste alle segreterie o commissioni didattiche, servizi bibliotecari, ecc.) e i servizi integrati alla didattica (ricevimento studenti, tutorato, assistenza lavoro tesi, ecc.) saranno mantenuti on-line se non addirittura disponibili solo da remoto; le infrastrutture (aule ammodernate e tecnologicamente attrezzate e covid-free, spazi comuni ridimensionati, rete internet potenziata) e i servizi per la didattica (ambienti virtuali per le lezioni sia sincrone che soprattutto asincrone, ecc.) sono ormai trasformati grazie anche a cofinanziamenti ministeriali. Per altri, invece, come le modalità di espletamento delle lezioni, il percorso di cambiamento sarà più graduale, più lento, soprattutto per le fisiologiche resistenze di alcune generazioni di docenti a digerire nuovi modelli didattici.

Complessivamente, però, la solida risposta riorganizzativa dell'università e la formazione di una cultura "telematica" dei docenti e del personale amministrativo ha confermato che l'abbattimento delle barriere temporali (il tempo necessario per arrivare in università, gli orari dei ricevimenti studenti o delle aperture degli uffici amministrativi, ecc.) e quelle spaziali (i viaggi verso l'università, casa e lavoro, ecc.) se da una parte hanno migliorato la capacità inclusiva di chi non riusciva a vivere l'università, dall'altra sta mettendo in pericolo i ruoli delle sedi universitarie: agenzia educativa informale per gli studenti e promotore dello sviluppo socio-economico per il territorio extra-universitario.

In ogni caso la direzione unica che stanno mantenendo gli atenei sembra essere quella del mantenimento della didattica on-line, sebbene con diverse configurazioni, da quella "duale" che consentirebbe di frequentare le lezioni svolte in università anche a chi non può essere presente, indipendentemente dalle difficoltà rilevate dai docenti nel gestire due classi contemporaneamente, a quella "mista", unica per tutti, che prevede il processo formativo realizzato in ambienti diversi, on-line e in presenza, una forma di *blended learning*, probabilmente più faticosa da realizzare ma più efficace per gli apprendimenti.

Anche in questo la pandemia ha accelerato processi innovativi già da tempo prevedibili in quanto per l'istituzione di nuovi CdS, o modifica di quelli esistenti, che vi fosse già un'apertura a queste modalità è rinvenibile nelle stesse istanze previste la possibilità per le università di attivare Corsi di Studi prevedendo diverse modalità di erogazione della didattica: "convenzionale", "mista", "prevalentemente a distanza" oppure "integralmente a distanza" (CUN, 2021, p. 6). Secondo il Consiglio Universitario Nazionale, che ha il compito di approvare gli ordinamenti didattici dei nuovi Corsi di Studio o di quelli modificati, l'elemento che discrimina la modalità di erogazione è la quantità di crediti erogati in modalità telematica: al di sotto di 1/10 per la modalità "convenzionale", al massimo i 2/3 dei cfu per la modalità "mista"; al di sopra di questo limite il percorso di studio diventerebbe "prevalentemente a distanza" mantenendo alcune attività in presenza altrimenti in corso si classificherebbe "integralmente a distanza". In ogni caso sono sempre esclusi gli esami di profitto e la discussione della prova finale.

Una nuova configurazione didattica, probabilmente identificata come politica universitaria inclusiva capace di consentire a tutti (adulti, lavoratori, disabili, ecc.) di frequentare un percorso universitario secondo modelli didattici e a costi diversi da quelli adottati dalle Università telematiche, consentendo così un generalizzato incremento degli studenti universitari. Se questo porta l'università italiana verso la prospettiva del *lifelong learning* e all'incremento della popolazione che prosegue con gli studi, di contro comporterà un cambiamento nella modalità di scelta dell'ateneo e della città dove proseguire gli studi, una scelta che spesso era obbligata dalla notevole entità economica dell'investimento in capitale umano e indipendentemente dalle tasse di iscrizione; il modello di didattica mista modificherà lo status di studente fuori sede o di pendolare, non essendo più prioritario frequentare quotidianamente le lezioni in sede ma in periodi ben definiti.

Questo, di contro, sta già ora contribuendo alla perdita di

uno dei fondamentali ruoli dell'università, quello aggregante e di completamento della formazione degli studenti agli aspetti della vita quotidiana, all'autonomia nelle scelte, alla gestione delle relazioni tra pari e con gli adulti, oltre che quello di promotore dello sviluppo socio-economico di un territorio; per evitare questo l'università deve fare scelte importanti e non solo verso gli studenti.

L'auspicio è che la riorganizzazione post-pandemica delle università possa ridurre il *gap* tra gli atenei riequilibrando la distribuzione degli studenti tra gli stessi scongiurando, così, il pericolo che alcuni possano perdere il loro ruolo di bene comune per il territorio dove solo situati.

Riferimenti bibliografici

CUN (2021). Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici a.a. 2021-2022, <https://www.cun.it/uploads/4088/Guida%202021.pdf?v=>

Decreto Legge del 17 aprile del 2003 “Criteri e procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici di cui all’art. 3 del decreto 3 novembre 1999, n. 509”

Legge n. 341/1990 n. 341, Riforma degli ordinamenti didattici.

Legge n. 390/1991, Norme sul diritto agli studi universitari.

Monteduro G. (ed.) (2020). *Sotto esame. La vita degli studenti universitari al tempo del Covid-19*. Trento: Erickson.

Panel 1

Panel 2

**Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti di apprendimento-insegnamento**

II.1

Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse
Podcast team-based project in Higher Education: students' perceptions

Raffaella Tore, Concetta Tino, Monica Fedeli
Università degli Studi di Padova
abstract

L'articolo presenta uno studio su un'esperienza di apprendimento realizzata in Higher Education mediante un progetto di produzione di podcasting team-based. La progettazione si basa sulle metodologie attive di insegnamento che pongono al centro la partecipazione attiva di chi apprende. Nello specifico, lo studio indaga l'efficacia percepita dagli studenti per la produzione e l'uso del podcast nella formazione in Higher Education, attraverso le riflessioni emerse dalla compilazione del Reflective Journal individuale. I risultati dimostrano che la produzione di podcast da parte di studenti/esse è una valida strategia di apprendimento student-centered, facendo emergere che l'efficacia della didattica non dipende tanto dalla forma, ma piuttosto dai metodi utilizzati e dal ruolo agito da chi apprende.

The article presents a study on a learning experience realized in Higher Education through a team-based podcasting production project. The design was based on active teaching methodologies that consider the active participation of learn-

- * Raffaella Tore ha scritto i paragrafi 5;6;7. Concetta Tino ha scritto i paragrafi 1; 2; 3; 4. Monica Fedeli ha scritto il paragrafo 8 e coordinato la stesura del lavoro.

ers the center of teaching and learning. Specifically, the study investigates the perceived effectiveness of students on the use and production of podcasts in Higher Education through the reflections that emerged from the students' individual Reflective Journal. Findings show that the production of podcasts by students is an effective student-centered learning strategy, showing that the effectiveness of teaching does not depend so much on the form, but rather on the methods used, and on the role played by the learners.

Parole chiave: Podcast; apprendimento attivo; team-based project; higher education.

Keywords: Podcast; Active Learning, team-based project; higher education.

1. Introduzione

La modernizzazione della didattica in ambito universitario è un cambiamento già sollecitato da tempo dai documenti europei (EC, 2011, 2013) allo scopo di promuovere il coinvolgimento e la partecipazione di studenti e studentesse oltre che un apprendimento maggiore e migliore. È una sollecitazione che, negli ultimi anni, ha promosso fra i docenti la ricerca di nuove strategie di insegnamento e di approcci pedagogici che possano trarre vantaggio anche dall'integrazione delle nuove tecnologie didattiche (Frison & Tino, 2019). I metodi per promuovere coinvolgimento nelle aule universitarie possono essere diversi. Molti docenti fanno ricorso a studi di caso, simulazioni, group-project, gamification, discussioni, problem-based learning, flipped classroom e altri approcci, ma la sfida generata dalla diffusione della pandemia di Covid-19 in ogni sistema educativo e formativo, ha imposto un utilizzo massivo delle tecnologie didattiche. L'uso di

lavagne virtuali (es.: Padlet), di student response systems o clickers (es.: kahoot, mentimeter), di piattaforme di video conferenza (es.: Zoom, Google Meet, Teams), di video-recording systems (Kaltura, Camtasia, Powtoon) sono solo degli esempi di tool tecnologici che hanno caratterizzato in maniera significativa la didattica dell'ultimo anno accademico, con la finalità di creare ambienti di apprendimento online interattivi e assicurare la 'presenza' e l'interazione, nonostante la distanza. Con la stessa finalità è stato realizzato il progetto di podcasting di classe qui presentato che ha consentito a studenti e studentesse, del terzo anno del corso in Metodologia della Formazione dell'Università di Padova, di fare uso delle loro abilità nella gestione delle informazioni, nella manipolazione dei contenuti del corso, oltre che nell'utilizzo efficace delle tecnologie a sostegno del loro processo di apprendimento.

Il podcasting si riferisce comunemente a qualsiasi "software and hardware combination that permits automatic downloading of audio files (most commonly in MP3 format) for listening at the user's convenience" (Gormley & Tooher, 2009, p. 4). Tipicamente un podcast presenta un'intervista con un esperto di un determinato campo di ricerca, ma questo progetto di podcasting, riflettendo i principi dell'Active Learning (Bonwell & Eison, 1991), ha previsto il coinvolgimento di studenti e studentesse in attività team-based per la produzione di un podcast, rendendoli insieme autori, produttori e fruitori. Infatti, supportati in una prima fase per la parte tecnica da un esperto, a loro è stato chiesto di gestire il progetto, selezionare l'argomento, creare lo script, produrre il podcast presentarlo alla classe e caricarlo in *mediaspace* (spazio per la raccolta audio-video). L'attività di produzione ha offerto loro di trovare soluzioni creative, di sviluppare abilità di lavoro di squadra, abilità comunicative, organizzative, di pianificazione, oltre che di alfabetizzazione tecnologica. In tale prospettiva, lo studio qui presentato è stato condotto con la finalità di investigare il punto di vista di studenti e studentesse rispetto al progetto svolto, rispondendo alla seguente domanda di ricerca:

‘Qual è l’efficacia percepita dagli studenti sull’uso del podcast nella formazione in Higher Education?’.

2. Prospettiva teorica

Il framework teorico che ha guidato il progetto podcasting di classe fa riferimento all’Active Learning (AL) che enfatizza la realizzazione di attività didattiche volte coinvolgere studenti/esse a fare e a riflettere su cosa stanno facendo (Bonwell & Eison, 1991). L’AL è un approccio costruttivista che consente ai docenti di creare connessioni tra l’ambiente di apprendimento e i processi metacognitivi di studenti/esse, attraverso l’implementazione di pratiche di insegnamento attive, utili a promuovere il pensiero critico, il coinvolgimento in attività collaborative (Tino, 2020). È una prospettiva che rende studenti/esse protagonisti/e nel processo di costruzione della conoscenza e dei significati della realtà che li circonda; che permette loro di diventare consapevolmente responsabili del loro apprendimento, piuttosto che essere ascoltatori passivi dei contenuti erogati dal docente (Blignaut, 2014). È una prospettiva pedagogica secondo cui un’efficace azione didattica è costruita su una responsabilità docenti-studenti/esse condivisa, dove la dimensione partecipativa aiuta chi apprende a diventare ‘[...] critical, informed, and autonomous builders and judges of different sophisticated world views’ (Mathie 1993, p. 190). L’AL è pertanto un approccio student-centered che sostiene l’apprendimento di studenti/esse in diversi modi (Weimer, 2013): (i) coinvolgendoli nel difficile compito dell’apprendere, dando loro l’opportunità di fare pratica e di sperimentare; (ii) incoraggiandoli a riflettere su cosa e come stanno apprendendo; (iii) generando motivazione e offrendo loro l’opportunità di avere il controllo del proprio apprendimento; (iv) promuovendo la collaborazione attraverso lo svolgimento di compiti cooperativi e il perseguimento di obiettivi comuni.

Proprio sulla base di questa prospettiva attiva, cooperativa e

sfidante, studenti e studentesse hanno giocato il ruolo di protagonisti nel progetto di podcasting di classe.

3. Podcasting per l'apprendimento in Higher education

La letteratura esistente mostra che l'uso principale del podcasting nel mondo accademico è quello di diffondere lezioni e altre informazioni relative ai materiali di apprendimento (Gnaur & Clausen, 2015) o fornire feedback audio a studenti/esse (Lonn & Teasley, 2009), mentre esiste poca letteratura sulla produzione di podcast da parte degli studenti (Forbes, 2015). Il podcasting avrebbe un limitato impatto se venisse pensato solo come metodo di distribuzione e quindi solo come apprendimento legato alla "fruizione" di podcast, anziché come apprendimento connesso alla "creazione" di podcast. Il vero potenziale della tecnologia podcasting è nascosto nella possibilità di creare conoscenza e nel suo uso per veicolare contenuti generati da studenti/esse (Lee, McLoughlin, & Chan, 2008).

La produzione di podcast richiede a studenti/esse di padroneggiare un insieme di abilità, inclusa la ricerca e l'analisi delle informazioni, la creazione di una traccia, redigere e modificare una sceneggiatura e fare ripetute prove per esercitarsi nella comunicazione e nella fluidità (Phillips, 2015). La produzione del podcast sostiene anche la motivazione e la curiosità di studenti/esse generando il loro pieno coinvolgimento nell'esperienza di apprendimento (Kemp, Mellor Kotter & Oosthoek, 2011). Il podcasting può essere uno strumento molto potente per aumentare l'interazione di classe e promuovere la collaborazione e sviluppare le competenze necessarie per raggiungere un obiettivo condiviso. È un processo che incoraggia studenti/esse a riflettere sul proprio apprendimento, a migliorare le proprie prestazioni durante la creazione di contenuti, oltre che riconsiderare e modificare le proprie idee. Ai benefici cognitivi legati all'incremento della loro conoscenza su un dato argomento, studenti e

studentesse hanno dunque il vantaggio di sperimentare abilità di lavoro di squadra (ad es. tempo gestione e assegnazione dei compiti, negoziazione, comunicazione) (Salmon & Nie, 2008), di dare spazio alla loro creatività, esprimere idee e condividere percezioni (Armstrong, Toker & Massad, 2009), di comprendere meglio contenuti, di sviluppare abilità creative, pensiero critico e abilità di problem-solving (Kemp et al., 2011). Inoltre, il fattore di novità che la produzione di podcasting può rappresentare ha la potenzialità di creare gruppi di lavoro attivamente impegnati nella creazione della conoscenza facendo emergere padronanza dei contenuti e senso di sicurezza. La produzione di podcast aiuta gli studenti e le studentesse non solo a migliorare le loro competenze digitali, ma anche a creare risorse che possano rispondere ai loro modi di apprendere (Morris & Chikwa, 2014).

4. Il Progetto di podcasting di classe

Il progetto è stato realizzato nel periodo ottobre-dicembre 2020 completamente online.

Contestualmente alla presentazione del progetto di podcasting è stata prevista la presenza in aula di un tecnico per la presentazione dei tool più idonei per l'audio-registrazione oltre che le relative tecniche di costruzione del podcast. Successivamente, la classe è stata divisa in piccoli gruppi ed è stato previsto lo svolgimento di diverse attività da parte del gruppo: (i) la selezione dell'argomento tra i contenuti del corso; (ii) la ricerca di risorse digitali per approfondire il tema scelto; (iii) diversi brainstorming online tra i membri dei diversi gruppi per identificare l'obiettivo del loro podcast; (iv) organizzazione grafica delle idee emerse; (v) definire la modalità di trattare il tema; (vi) stabilire i ruoli e le funzioni dei diversi membri del gruppo; (vii) produrre la traccia-intervista; (viii) esplorazione e selezione dei tool tecnologici e delle musiche; (ix) presentazione del processo e del prodotto in aula 'virtuale'. La figura 1 mostra la struttura del progetto.

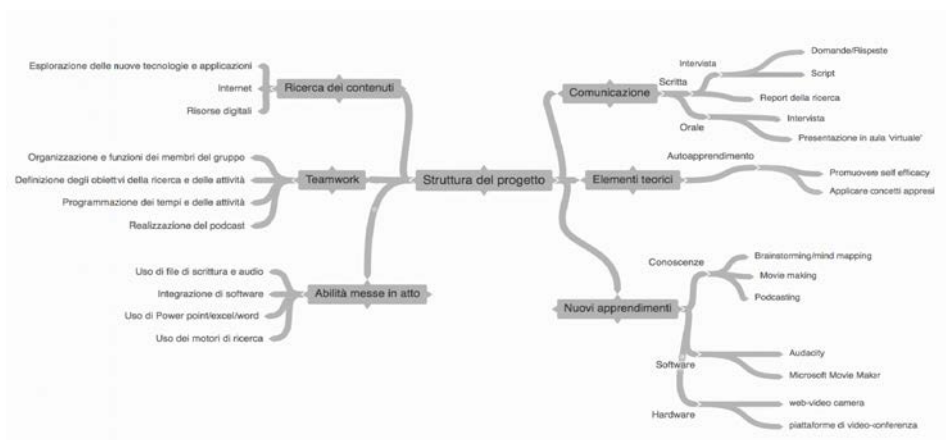


Figura 1: Struttura del progetto di podcasting

5. Lo Studio: metodo e strumento

Il contributo, sviluppato come studio di caso (Yin 1994), è stato guidato dalla seguente domanda di ricerca ‘Quale è l’efficacia percepita dagli studenti sull’uso del podcast nella formazione in Higher Education?’ con l’obiettivo di esplorarne il significato attraverso le riflessioni emerse dalla compilazione del Reflective Journal da parte di studenti/esse. Lo strumento ha incoraggiato la riflessione dei discenti sulla pratica esperita per contestualizzarla e capirne il ruolo rispetto ai contenuti, ai processi, alle emozioni e alle competenze emergenti. Costruito con item in forma aperta (Tab.1) ha tenuto conto del quadro teorico e dell’interrogativo posto consentendo alle ricercatrici di rilevare le informazioni necessarie per rispondere alla domanda di ricerca.

Panel 2

Il podcast ha contribuito ad implementare la costruzione della conoscenza in modo attivo? In che modo? Quali competenze ha attivato?
Durante la costruzione del Podcast quali sono stati i processi che hanno fatto sì che il gruppo apprendesse?
Il processo di costruzione del Podcast ha contribuito alla crescita del gruppo? In che modo
Nello sviluppo del podcast il gruppo ha fatto del suo meglio o avrebbe potuto fare di più? Come?
Quali difficoltà ha incontrato il gruppo?
Quali difficoltà hai incontrato a livello individuale?
In seguito all'esperienza sul podcast ci sono apprendimenti significativi che possono essere trasferiti in contesti di vita reale e nel settore professionale?
Come ti sei sentito/a durante la realizzazione del podcast?

Tabella 1: Campi di riflessione del Reflective Journal

La sua compilazione è avvenuta a completamento dell'attività e ha rappresentato il momento valutativo e auto-valutativo rispetto all'attività formativa. Seguire l'approccio della ricerca qualitativa ha consentito, inoltre, di entrare cogliere il significato personale della loro esperienza (Corbetta 2003) e indagare, in particolare, le dimensioni riportate nella tabella 2.

Costruzione della conoscenza
Gruppo e processi di apprendimento
Competenze attivate
Trasferimento delle competenze in contesti di vita reale e/o professionale
Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva

Tabella 2: Aree di indagine del Reflective Journal

Contesto e partecipanti

Il progetto ha coinvolto 19 studenti frequentanti, durante il primo semestre del 2020- 2021, il corso di Metodologia della Formazione che afferisce al secondo anno del Corso di Studi triennale in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane dell'Università di Padova.

6. Analisi dei dati

Al fine di stabilire quale pensiero emergesse si è riflettuto sul contenuto delle informazioni raccolte procedendo con una lettura ragionata, tenendo conto che le frasi costituiscono unità testuali classificabili per le loro proprietà (Sbisà 1993). Tale disamina è stata svolta facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici (Austin 1982) e per l'organizzazione formale dei dati ci si è avvalsi del Software ATLAS.ti.9 che ha supportato l'analisi qualitativa. L'unità ermeneutica ottenuta è stata costituita da 300 quotation e da 120 *group-codes* denominati in base al messaggio esplicitato.

L'analisi dei dati ha consentito di raggruppare i 120 *group-codes* in 4 famiglie.

La famiglia riferita a 'Costruzione della conoscenza' rappresentata da 13 *group-codes* e 44 quotation, ha rappresentato il 15% dei messaggi che descrivevano in modo esplicito l'implementazione della conoscenza in seguito alla costruzione del podcast.

Per quanto riguarda la famiglia denominata 'Gruppo e processi di apprendimento' rappresentata da 34 *group-codes* e da 89 quotation ha qualificato circa il 30% del contenuto del Reflective Journal con riferimenti ai processi apprenditivi attivati dal gruppo, ai ruoli interpretati e alle caratteristiche delle relazioni. La famiglia 'Competenze attivate' è stata rappresentata da 38 *group-codes* e 54 quotation (18%) mentre quella relativa a 'Trasferimento in contesti di vita reale e/o professionale' ha interessato il 15% (55 quotation) del contenuto. Infine, lo 'Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva' è stato espresso da 69 quotation, il 23% del contenuto dell'unità ermeneutica (Tab.3).

Panel 2

Codici Famiglie	Numero <i>group-codes</i>	Percentuale <i>quotation</i>	Analisi concettuale delle <i>quotation</i> . Riferimenti a:
Costruzione della conoscenza	13 condivide	15 %	modalità di costruzione della conoscenza
Gruppo e processi di apprendimento	34	30 %	processi attivati per l'apprendimento del gruppo su ruoli e relazioni manifeste nel gruppo
Competenze attivate	38	18 %	conoscenze e competenze che si considerano attivate
Trasferimento in contesti di vita reale e/o professionale	12	14,66 %	conoscenze e competenze utili per l'employability
Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva	23	23 %	vissuto emozionale personale legato alla didattica partecipativa

Tabella 3: Analisi Unità Ermeneutica

7. Discussione

I risultati presentati nel paragrafo precedente hanno permesso di esplorare la domanda guida dello studio 'Quale è l'efficacia percepita dagli studenti sull'uso del podcast nella formazione in Higher Education' facendo emergere 4 temi di indagine (Tab. 4).

Tema 1	L'esperienza educativa e formativa realizzata attraverso il podcast ha contribuito ad implementare conoscenze tecniche e disciplinari
Tema 2	Il lavoro di gruppo per la costruzione del podcast ha contribuito a sostenere l'apprendimento di studenti/esse
Tema 3	La produzione del podcast ha permesso a studenti /esse di riconoscere l'attivazione di competenze tecniche e trasversali e la loro trasferibilità in contesto di vita reale
Tema 4	L'attività sul podcast ha generato in studenti/esse emozioni positive dovute al coinvolgimento e all'esperienza della didattica partecipativa.

Tabella 4: Temi di indagine riferiti alla domanda di ricerca

Il *primo tema* ha collegato la percezione dell'efficacia formativa in Higher Education alle modalità di costruzione della conoscenza, connesse con lo sviluppo del prodotto multimediale. In questo caso gli studenti si sono riferiti alla comprensione dei contenuti più tecnici, come saper registrare gli audio e montarli, alla ricerca di informazioni legate alle tematiche scelte per il contenuto del podcast. A questo proposito uno studente ha riportato: “[...] io e le mie compagne abbiamo letteralmente costruito il podcast ricercando assieme i materiali, assemblando le varie esperienze e riflessioni, selezionando le informazioni, le nozioni e le conoscenze per noi più pertinenti. Abbiamo modificato più e più volte la forma e il contenuto”. Questa affermazione dimostra come la costruzione di conoscenza avviene in parte attraverso lo studio di contenuti e ad opera di attività collaborative. Gli/le studenti/esse hanno sottolineato come l'attività di Podcast abbia contribuito ad accrescere l'apprendimento e la conoscenza, grazie anche alla compartecipazione tra idee, contenuti, abilità differenti che hanno rappresentato il valore sociale della conoscenza.

Il *secondo tema* di indagine collega la percezione dell'efficacia del percorso formativo ai processi che hanno permesso l'apprendimento del gruppo. Ritroviamo qui come processi privilegiati quelli riferiti al confronto, alla discussione, rafforzati dall'intera-

zione fra i componenti, dal supporto fra pari, dalla riflessione condivisa, dalla restituzione del feedback. Viene messo in evidenza il processo relazionale e comunicativo come punto di forza per l'apprendimento del gruppo. A questo proposito si riporta l'opinione di uno studente: "Lavorare in gruppo infatti obbliga le persone a mettersi in relazione con gli altri, in un continuo confronto e discussione di idee e opinioni, è proprio questo "scalino" in più ad arricchire un lavoro svolto in team [...]". Nello stesso tempo anche il singolo individuo apprende e implementa la conoscenza, come emerge dalla seguente affermazione: "Grazie al gruppo di lavoro ho fatto ricerche e studi sul tema del feedback efficace, ho approfondito la struttura di un podcast, ho incrementato le mie abilità nella presentazione multimediale; mi sono impegnato nel modulare bene la voce, le pause, i silenzi". In questo contesto i processi identificativi sono quelli legati alla disponibilità verso gli altri, all'ascolto, alla considerazione di una pluralità di idee, al peer-feedback come opportunità di accrescimento personale.

Attraverso il *terzo tema* di indagine si identifica la percezione dell'efficacia della formazione con la consapevolezza dello studente dell'acquisizione di competenze e con l'opportunità di trasferirle in contesto di vita reale e/o professionale. Sono state identificate competenze tecniche, organizzative, relazionali, comunicative e metacognitive legate all'autovalutazione e alla riflessione critica sul lavoro svolto. L'attività ha permesso di apprendere come progettare e produrre un podcast, oltre che riconoscerlo spendibile anche in ambito lavorativo. Questo è messo bene in evidenza da uno studente che dice: "[...] non si tratta solo di imparare contenuti teorici ma anche procedurali per quanto riguarda gli strumenti e le modalità di relazione di gruppo, indispensabili anche nel mondo del lavoro."

Il *quarto tema* ha permesso di identificare la percezione dell'efficacia della proposta formativa con l'esperienza positiva legata al vissuto emozionale dello studente e al coinvolgimento prodotto dalla didattica attiva. È evidente che il processo di costru-

zione del podcast, elaborato in gruppo, è stato di grande aiuto per l'apprendimento perché ha stimolato la partecipazione dello studente che si è sentito a proprio agio durante tutto il percorso. La riflessione attiva e la condivisione con il gruppo hanno influito in maniera del tutto positiva sulla crescita dell'apprendimento che si è rafforzato e concretizzato grazie alle interazioni con tutti i componenti del gruppo. Gli studenti hanno riportato che è stato importante lavorare in un contesto condiviso dove ognuno si è sentito libero di esprimere le proprie idee ed è stata apprezzata la possibilità di lavorare in gruppo perché il clima era disteso e ha permesso di conoscersi meglio, di familiarizzare e di rendere conseguentemente il gruppo più unito.

8. Conclusioni

Lo studio, pur nei suoi limiti derivanti dal numero di partecipanti non rappresentativo della popolazione di riferimento, dalla loro appartenenza ad un unico contesto, presenta non solo dei risultati che trovano riscontro in letteratura, ma che possono essere significativi spunti di riflessioni per docenti e studenti, determinandone implicazioni pratiche. Infatti, in risposta all'interrogativo posto a guida dello studio e in accordo col quadro teorico presentato, sono emersi alcuni aspetti importanti: a) l'esperienza educativa e formativa del podcast ha consentito a studenti/esse di realizzare un prodotto multimediale favorendo il potenziamento e lo sviluppo di abilità e conoscenze. È stata un'occasione per lo sviluppo di uno spazio per la creatività, la comunicazione e il problem solving (Salmon & Nie, 2008; Kemp et al., 2011); b) il progetto del podcast a carattere team-based ha contribuito all'apprendimento attraverso i processi del lavoro di gruppo permettendo di potenziare gli ambiti relazionali e partecipativi (Armstrong et al. 2009) e, grazie alla didattica attiva, ha favorito la partecipazione di ogni studente alla vita culturale e relazionale nel gruppo (Fedeli, 2016). Nello specifico, studenti/esse hanno

appreso ad interagire e ad autogestirsi, orientandosi vicendevolmente al compito da portare a termine; c) la produzione del podcast ha permesso loro di riconoscere l'attivazione di competenze tecniche e trasversali e la trasferibilità in contesti di vita reale e ad uso personale, dato che devono muoversi in una società digitale. Si tratta di cambiamenti e bisogni che riflettono non solo l'attuale mondo del lavoro, ma anche il loro modo di apprendere; d) l'esperienza è stata una concreta strategia student-centered (Weimer, 2013) permettendo a studenti/esse di percepire emozioni positive legate al coinvolgimento e alla partecipazione attiva.

Utilizzare dunque metodologie attive favorisce la costruzione costante di nuove conoscenze, di ambienti di apprendimento learner-centered coinvolgenti, utili a far sentire i discenti responsabili del loro apprendimento e ad attivare competenze utili per il futuro personale e professionale (Tino, 2019). L'implicazione pratica che ne deriva contribuisce a dare valore e a riconoscere il podcasting come attività student-centered spendibile in higher education, consentendo a studenti/esse di essere non solo fruitori, ma autori e produttori attivi. Questo contribuisce a dimostrare che l'efficacia della didattica non è legata tanto alla forma in cui la didattica viene erogata, ma piuttosto ai metodi attivi utilizzati, oltre che al ruolo che viene attribuito e riconosciuto a chi apprende.

Riferimenti bibliografici

- Austin J. L. (1962). *How to do things with words* Oxford U.P., II ed. riv. 1975, tr. It., *Come fare cose con le parole* (1987), Marietti, Genova.
- Armstrong G., Tucker J., & Massad V. (2009). Interviewing the experts: Student produced podcast. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 8(1), 79-90.
- Bignaut S. E. (2014). Reflections on student resistance to a constructivist curriculum. *Education as Change*, 18(2), 271-283.
- Bonwell C. C. & Eison J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excite-*

- ment in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports.* ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative.* Seconda Edizione. Bologna: Il Mulino.
- European Commission (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems.* http://ec.europa.eu/education/library/policy/modernisation_en.pdf
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fedeli M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In: Fedeli M., Grion V. & Frison D. (Eds.). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp.113-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Gormley P., & Tooher M. (2009). *Introduction to Podcasting: From Pilot to Mainstream.* Galway, Ireland: Staff Development Workshop, National University of Ireland, Galway.
- Kemp J., Mellor A., Kotter R., & Oosthoek J. (2011). Student-Produced Podcasts as an Assessment Tool: An Example from Geomorphology. *Journal of Geography in Higher Education.* 36(1). 1–14.
- Lee M. J., McLoughlin C., & Chan A. (2008). Talk the talk: Learner generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501-521.
- Forbes D. (2015). Beyond lecture capture: Student-generated podcasts in teacher education. *Waikato Journal of Education*, Special 20th Anniversary Collection 2015, 195–205.
- Frison D., & Tino C. (2019). Fostering Knowledge Sharing Via Technology: A Case Study of Collaborative Learning Using Padlet. In *Connecting Adult Learning and Knowledge Management* (pp. 227-235). Springer, Cham.
- Gnaur D., & Clausen J. (2015). Teaching Smart with Podcasts. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 486-494.
- Lonn S., & Teasley S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 12(2), 88-92.

- Mathie V.A. (1993). Promoting active learning in Psychology course. In T. V. McGovern (Ed.). *Handbook for enhancing undergraduate education in psychology* (pp.183-214). Washington, DC: American Psychological Association.
- McLoughlin C., Lee M., Chan A. (2006). Using student generated podcasts to foster reflection and metacognition. *ACEC Australian Educational Computing*, 21(2), 34–40.
- Phillips B. (2015). Empowering students: Using technology-enhanced learning to foster learner autonomy. In A. Trink (Ed.) *Pannonia Research Award: regionale und europäische Zukunftsfragen* (pp. 83-94). Graz: Leykam.
- Salmon G., Nie M. (2008). Doubling the life of iPods. *Podcasting for learning in universities*, 1-11.
- Sbisà M. (Ed.). (1993). *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Tino C. (2020). An Integrative Interpretation of Personal and Contextual Factors of Students' Resistance to Active Learning and Teaching Strategies. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 59-74.
- Tino C. (2019). Active learning: resistenza di studenti e studentesse. Strategie per ridurre. *Educational Reflective Practices*, 9 (1), 194-210.
- Yin R.K. (1994). Discovering the Future of the Case Study. Method in Evaluation Research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290.
- Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

II.2

Webquest e modello improve
The webquest and the improve model

Sergio Miranda*Università degli Studi di Salerno***Davide Di Palma***Università degli Studi di Napoli "Parthenope"***abstract**

Nel corso degli anni, la valutazione tra pari è stata sperimentata in molti contesti portando risultati significativi nell'ambito della formazione. Tra le Università italiane emergono le attività condotte presso le Università di Padova e Ferrara, dove è stato messo a punto un modello didattico denominato *IMPROVe* che ne consente la realizzazione in maniera efficace. Nel contempo, anche il Webquest ha ricevuto l'attenzione di vari gruppi di ricerca che ne hanno verificato l'efficacia come strumento formativo sia nelle scuole che in vari contesti di apprendimento. Di recente, presso l'Università di Salerno e l'Università di Napoli "Parthenope" è stato sperimentato l'impiego del Webquest come strumento di valutazione. Durante le attività di studio propedeutiche alle attività di sperimentazione sono emerse delle idee di possibile sinergia tra i due approcci. In questo articolo, è descritta una possibile integrazione dell'approccio basato sul Webquest con il modello *IMPROVe*. Il Webquest racchiude in sé un enorme potenziale che può essere opportunamente sfruttato da docenti e formatori allo scopo di delineare nuovi processi di apprendimento e di valutazione, all'interno dei quali i discenti svolgono un ruolo attivo e consa-

- * Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Davide Di Palma § 1 e § 2 e Sergio Miranda ha scritto § 3 e § 4. Entrambi gli autori hanno scritto § 5.

pevole. L'integrazione di Webquest e *IMPROVe* sembra, pertanto, essere un approccio promettente e sicuramente da sperimentare.

Over the years, peer evaluation has been tested in many contexts, bringing significant results in the field of education. Among the Italian universities, the activities carried out at the Universities of Padova and Ferrara stand out, where a didactic model called *IMPROVe* has been developed which allows the peer evaluation to be implemented effectively. At the same time, the Webquest has also received the attention of various research groups that both in schools and in various training contexts have verified its effectiveness as a learning tool. Recently, the use of the Webquest as an evaluation tool has been experimented by the University of Salerno and the University of Naples "Parthenope". During the preliminary studies for the experimentation activities, some ideas of possible synergy between the two approaches has been developed. This article describes a possible integration of the Webquest-based approach with this *IMPROVe* model. The Webquest embodies enormous potential that can be appropriately exploited by teachers and trainers in order to outline new learning and assessment processes, within which learners play an active and aware role. The integration of *Webquest* and *IMPROVe* therefore seems to be a promising approach and certainly to be applied in some future experimentations.

Parole chiave: webquest; *IMPROVe*; valutazione tra pari; valutazione degli apprendimenti.

Keywords: webquest; *IMPROVe*; peer evaluation; learning evaluation.

1. Introduzione

Da un riscontro bibliografico e da recenti attività di sperimentazione, si evince chiaramente che il Webquest possa essere usato in ambito didattico a qualsiasi livello (Colazzo & Bearzi, 2017). La sua strutturazione e le teorie pedagogiche, infatti, si adattano

bene a qualsiasi contesto formativo, risultando particolarmente efficaci in attività formative realizzate attraverso la modalità e-Learning. In varie sperimentazioni, si è visto inoltre che il Webquest è un ottimo strumento per la valutazione degli apprendimenti (Ebadi & Rahimi, 2018; Gülbahar et al., 2010).

Tenuto conto di queste considerazioni e dei recenti sviluppi della ricerca in merito a processi efficaci di valutazione, un possibile utilizzo del Webquest può essere la sua implementazione in processi di valutazione fra pari, processi che molti autori considerano funzionali allo sviluppo di apprendimenti significativi (La Marca et al., 2020).

La società in cui viviamo impone, com'è noto, una formazione che non sia concepita come la fase che precede l'ingresso al mondo del lavoro, ma che si estenda all'intero percorso di vita, concretizzandosi nel cosiddetto "lifelong learning". Pertanto, una delle competenze che tutti dovrebbero possedere è quella che alcuni autori hanno definito "literacy valutativa" (Felisatti et al., 2020), ossia delle competenze valutative ed auto-valutative utili ad affrontare diverse situazioni professionali e di vita. Tali competenze non sono innate, ma si acquisiscono attraverso un lavoro continuo che richiede periodi di tempo lunghi. Pertanto, la capacità di valutare e di auto-valutarsi può essere considerata un obiettivo centrale della formazione a tutti i livelli.

Una delle pratiche valutative maggiormente efficaci in questo ambito è la valutazione fra pari (Grión et al., 2017). Tale valutazione si realizza attraverso lo scambio di feedback all'interno di una comunità di apprendimento: tutti i membri di tale comunità sono chiamati a valutare i prodotti o le prestazioni dei loro colleghi, producendo commenti e/o suggerimenti.

Le potenzialità insite in questo approccio valutativo sono state messe in luce da numerosi autori, i quali hanno sottolineato che il feedback fornito dai pari sia più efficace, più immediato e maggiormente comprensibile rispetto a quello fornito dal docente.

Inoltre, i processi messi in atto dagli studenti come soggetti

che valutano e, contemporaneamente, sono valutati, supportano lo sviluppo di capacità riflessive, sociali, comunicative e metacognitive.

Nel corso degli ultimi anni presso le Università italiane sono state sperimentate numerose attività di valutazione fra pari. Particolarmente rilevanti sono quelle realizzate presso le Università di Padova e Ferrara (Serbati & Grion, 2019), durante le quali è stato definito un modello didattico per realizzare in maniera efficace l'attività di valutazione fra pari: il modello denominato *IMPROVÉ*.

In un'ottica di sviluppo e di implementazione dell'uso della valutazione fra pari nei contesti formativi, l'idea qui proposta è di integrare la tecnica didattica del Webquest con il modello *IMPROVÉ* al fine di delineare un processo di valutazione basato sull'uso del Webquest.

2. Il Webquest

I cambiamenti introdotti da internet in ambito educativo impongono nuove modalità di approccio alla conoscenza e nuove pratiche didattiche in grado di sfruttare appieno le potenzialità offerte dalla rete.

Affinché l'uso del web risulti davvero formativo, occorre far leva su nuove strategie e tecniche didattiche, porsi nuovi obiettivi e, conseguentemente, utilizzare nuove istanze valutative.

Intuendo le potenzialità del web, Bernie Dodge formalizza la tecnica del Webquest (Dodge, 1995). Tale tecnica, successivamente perfezionata da Tom March (March, 2003), utilizza internet e il computer a scopi didattici: gli studenti sono chiamati a svolgere una ricerca guidata in rete, analizzando e rielaborando una serie di risorse scelte e vagliate dal docente. Le informazioni raccolte attraverso la ricerca vengono poi utilizzate per la realizzazione di un prodotto nuovo con precise caratteristiche. Dodge definisce il Webquest “*un'attività di ricerca nella quale una parte*

o la totalità delle informazioni con cui interagiscono gli studenti provengono da risorse disponibili in internet”.

Bernie Dodge, basandosi sulle dimensioni del pensiero indicate da Robert Marzano (Marzano, 1992), individua due tipologie di Webquest: a breve e a lungo termine.

I Webquest a breve termine vengono realizzati in due o tre lezioni e propongono una rielaborazione semplice delle informazioni. Il loro obiettivo didattico è l'acquisizione e l'integrazione della conoscenza. Alla fine di un Webquest a breve termine, uno studente avrà acquisito una quantità significativa di nuove informazioni alle quali avrà dato un senso. Questo tipo di attività stimola attitudine e percezione positiva (le prime due dimensioni di Marzano) integrando le conoscenze pregresse con nuove conoscenze.

I Webquest a lungo termine, invece, richiedono un periodo di tempo che va da una settimana ad un mese e impegnano gli studenti ad affrontare a fondo un argomento. L'obiettivo didattico in questo caso è ampliare e perfezionare la conoscenza attraverso la creazione di un prodotto nuovo. Il Webquest attiva così perfezionamento della conoscenza acquisita, uso di tale conoscenza e risoluzione di un problema in modo efficace, riflettendo su di esso in maniera non convenzionale (le altre tre dimensioni di Marzano).

Il Webquest presenta una struttura metodologica in linea con le teorie di Marzano e con quelle cognitive e costruttiviste, che considerano l'apprendimento come un'attività di costruzione di significato, in cui colui che apprende ricopre un ruolo centrale ed attivo e dove viene favorito il lavoro di gruppo e l'utilizzo di istanze valutative volte ad accertare la comprensione concettuale e non la mera acquisizione di informazioni e procedure da parte degli studenti. (Jonassen, 1999).

Dunque, in un contesto così strutturato, muta la figura del docente che diventa un facilitatore con il compito di guidare gli studenti in un percorso di apprendimento in cui sono loro i protagonisti e serve adottare nuove modalità di valutazione degli ap-

prendimenti, attività già di per sé complessa per varie ragioni intrinseche o legate ad atteggiamenti non consoni dei partecipanti.

Le caratteristiche che una buona valutazione dovrebbe possedere si possono ritrovare nelle attività proposte attraverso la tecnica del Webquest. I compiti propri di questa tecnica possono essere molteplici, ma implicano sempre attività di tipo *problem solving*, di simulazione o di interpretazioni di ruoli propri del mondo reale.

In tal modo, il processo di costruzione della conoscenza da parte degli studenti si realizza attraverso la concettualizzazione e la rielaborazione delle informazioni ed è proprio tale processo che può divenire oggetto di valutazione. Osservandolo, infatti, il docente può farsi un'idea delle strategie usate dallo studente per analizzare una situazione, raccogliere le informazioni e applicarle alla risoluzione di un problema concreto.

Il Webquest è strutturato in modo tale da definire a priori gli obiettivi di apprendimento, specificando anticipatamente criteri e punteggi. In tal modo, gli studenti conoscono cosa ci si aspetta da loro e possono lavorare avendo come punto di riferimento obiettivi chiari e precisi. Ciò favorisce anche una costante riflessione metacognitiva sul proprio processo di apprendimento, che dia cioè consapevolezza agli studenti in merito saperi acquisiti. Attraverso un'attività di Webquest si possono valutare le abilità di analisi e critiche degli studenti in merito ad un corpus di informazioni, nonché le loro abilità tecniche nell'uso di specifici strumenti indispensabili alla realizzazione del prodotto finale richiesto dal compito. Il Webquest è quindi anche uno strumento capace di coniugare in maniera efficace una valutazione formativa e proattiva.

3. Il modello *IMPROVe*

Nel corso degli ultimi anni sono state portate avanti numerose sperimentazioni di valutazione fra pari. Nello specifico, presso

alcuni corsi delle Università di Padova e Ferrara, è stato definito un modello d'intervento didattico per realizzare efficacemente la valutazione fra pari (Serbati & Grion, 2019).

Questo modello costituisce una guida alle attività da mettere in atto in aula e rappresenta un'integrazione all'ambiente d'apprendimento tale da indurre gli studenti ad attivare abilità cognitive di alto livello come quelle di analisi, comparazione, riflessione, metacognizione. Esso porta il nome *IMPROVe* come acronimo dei sei principi di pratica di cui si compone.

1. (I) *Interpretare insieme i criteri di valutazione: verso un approccio di co-costruzione*
Considerando una classe di studenti, i criteri valutativi da adottare, secondo le autrici, dovrebbero essere co-costruiti, ovvero ci deve essere una definizione collaborativa condotta insieme agli studenti secondo dinamiche, appunto, socio-costruttiviste, che garantisca che i principi scelti siano effettivamente compresi.
2. (M) *Mappare gli exemplar: strategie di utilizzo di compiti modello*
Gli *exemplar* sono dei prodotti da utilizzare come modello su cui provare ad applicare i criteri valutativi definiti. Questi prodotti possono essere selezionati prendendoli, ad esempio, dai compiti svolti negli anni precedenti oppure realizzati direttamente dal docente (Blair et al., 2014) in modo da rispondere perfettamente a tutti i criteri definiti, così da avere come riferimento anche prove corrispondenti a valutazioni assolutamente positive. Una volta disponibile un insieme di cinque o sei *exemplar*, gli studenti, applicando i criteri definiti, devono stilare una classifica ordinandoli dal migliore al peggiore. Questo esercizio è seguito poi da una discussione che stimoli gli studenti a riflettere sui criteri valutativi definiti.
3. (P) *Produrre feedback: metodologie e strumenti per attivare processi di valutazione tra pari*

Questo principio sottolinea l'importanza del feedback nella valutazione tra pari. Ci si immagina cioè che gli studenti partecipanti abbiano prodotto i loro lavori e stiano applicando i criteri definiti per attribuire delle valutazioni ai lavori dei propri colleghi. Queste valutazioni sono un'occasione di confronto in cui i giudizi, formalizzati nel rispetto dei criteri, vengono comunicati e motivati. Questa interazione permette l'attivazione di una serie di processi di grande impatto sull'apprendimento dei partecipanti che divengono maggiormente critici anche nei confronti dei propri lavori (Nicol, 2010; 2018; 2019).

4. (R) *Ricevere feedback: perché e come ottenere e utilizzare le revisioni prodotte dai pari*
È fondamentale la capacità di ogni partecipante di ricevere feedback. Il ricevere in questo caso non è un momento circoscritto ma sottintende una predisposizione a ricevere e far fruttare delle critiche. Anzi, è fondamentale che chi riceve un feedback si sia già impegnato a produrne uno, in modo che possa essere effettivamente in grado di coglierne gli spunti di miglioramento (Robinson et al., 2013).
5. (O) *Offrire agli studenti contesti formativi appropriati alle attività di peer assessment*
Gli studenti riescono meglio ad esercitare il loro ruolo nella valutazione tra pari quando possono mantenere l'anonimato (Li, 2017; 2019). Se questa modalità non dovesse essere possibile, esiste un'alternativa che consente di rendere la valutazione tra pari altrettanto efficace: la formazione dei partecipanti sulle modalità di interpretare lo scambio di feedback e renderlo un'opportunità di crescita (Song et al., 2016).
6. (Ve) *Veicolare un nuovo ruolo del docente*
In una modalità che sposta il baricentro verso lo studente partecipante, il ruolo del docente viene riconcepito pure restando fondamentale per promuovere un apprendimento significativo (Nicol, 2019). Si oc-

cupa della progettazione, dell'organizzazione e del monitoraggio delle attività e funge da guida nelle fasi più delicate di redazione dei criteri di valutazione, nello scambio di feedback o nella scelta degli *exemplar*. Il docente, in ultimo, può produrre altri feedback sui lavori degli studenti in modo che il suo giudizio sia stimolo per ulteriori riflessioni e conseguente apprendimento.

4. Il modello di integrazione proposta

Avendo preso coscienza dei limiti e delle potenzialità del Webquest e delle innovazioni introdotte dal modello *IMPROVe*, si è cercato di proiettare il Webquest nella logica di *IMPROVe* in modo da rafforzarne l'applicabilità e l'efficacia.

Il primo punto riguarda i criteri valutativi. Anticipare gli obiettivi ed i criteri è fondamentale per rendere gli studenti partecipanti consapevoli di cosa ci si aspetta da loro e di come quanto produrranno, sarà valutato. In genere, questi criteri sono decisi a priori dal docente e semplicemente comunicati agli studenti. Rivedendo questo aspetto secondo il modello *IMPROVe*, i criteri di valutazione potrebbero essere co-costruiti dal docente e dagli studenti, utilizzando la tecnica della conversazione guidata. Il docente condivide con gli studenti il compito oggetto del Webquest e ne definisce lo scopo, individuando insieme ad essi i criteri che andranno a costituire la rubrica valutativa attraverso la quale il compito sarà valutato. Siccome aver chiari gli obiettivi ed i criteri favorisce nei partecipanti una costante riflessione sul processo di apprendimento, esserne partecipi in fase di definizione degli stessi potrebbe essere sicuramente da stimolo ulteriore. Il coinvolgimento degli studenti è quindi fondamentale, e, proprio nella definizione dei criteri valutativi, può risultare addirittura determinante (Sambell et al., 2019).

Il secondo punto riguarda la preparazione e la condivisione

degli esempi da usare come riferimento (gli *exemplar*). Questa azione che normalmente è quasi scontata e demandata alle intenzioni del docente, andrebbe sistematizzata. Il docente dovrebbe infatti prendere degli esempi di Webquest già svolti recuperandoli dalla rete, visto che ce ne sono di vari tipi, oppure realizzandoli ad hoc e mostrarli ai suoi studenti in modo che essi possano aver dei punti di riferimento su Webquest ben svolti e su come questi vengano effettivamente valutati. Questa azione potrebbe essere da stimolo agli studenti per apprendere da esempi. Questa viene, infatti, considerata una delle attività capace di favorire negli studenti l'apprendimento in generale e, nello specifico, lo sviluppo di una *literacy valutativa* (Carless & Boud, 2018).

Il terzo punto riguarda la preparazione dei feedback. Questa azione è normalmente svolta dai docenti e consiste, appunto, nell'analisi dei lavori svolti dagli studenti e nell'applicazione dei criteri di valutazione stabiliti. Nell'ottica del modello *IMPROVe*, sono gli studenti stessi che si esprimono in merito ai lavori dei propri colleghi tenendo presente quanto co-costruito come criteri di valutazione e gli *exemplar* mostrati dal docente. Questo consente di superare i limiti dei processi valutativi adottati nei Webquest e che ricalcano, in buona sostanza, quanto accade nei processi tradizionali. La maggior parte degli studenti trova il feedback del docente troppo complesso (Nicol, 2010) oppure troppo generico, spesso espresso come suggerimento per la classe e non per il singolo individuo. Un feedback così concepito risulta essere difficile da recepire e da accettare (Andrade, 2010).

Il quarto punto riguarda la ricezione dei feedback. Questo presuppone, indipendentemente dal fatto che si riferisca al Webquest, un'attività preparatoria che cambi l'atteggiamento dei partecipanti nei confronti della valutazione vedendola come un'opportunità di crescita piuttosto che come un giudizio. Questa fase deve cioè essere capace di dare agli studenti maggiore consapevolezza degli errori, far loro intravedere dei margini di miglioramento attraverso le critiche e i commenti presenti nei feedback. Gli studenti, per essere maggiormente consapevoli, necessitano

di un coinvolgimento attivo proprio in esperienze valutative (Boud, 2010).

Il quinto punto è relativo al contesto. Il contesto formativo nel quale può realizzarsi un'attività di valutazione fra pari efficace deve possedere alcune caratteristiche peculiari e adottare tecniche che rendano davvero costruttiva e, quindi, formativa la valutazione. Fra queste tecniche, una delle più efficaci consiste nel mantenere l'anonimato. In sostanza, ciascuno studente si esprime in merito ai prodotti del Webquest altrui senza che chi riceva poi quelle considerazioni sappia da chi provengono. Questo offre due garanzie. La prima riguarda la naturalezza e la spontaneità con cui chi formula il giudizio si esprime. Cosa che se si è consapevoli di essere identificati, potrebbe essere compromessa. La seconda riguarda lo stato d'animo di chi riceve il feedback che non può ricondurlo a chi lo ha formulato. In questo modo, si evitano possibili rivendicazioni e ripercussioni sugli equilibri interni all'ambiente formativo (Foley, 2013).

Il sesto ed ultimo punto riguarda il ruolo del docente. Il docente, pur mantenendo un ruolo di guida, dovrebbe assumere una posizione decentrata sia nei processi di apprendimento che in quelli di valutazione dando, come indicato nei punti precedenti, maggiore spazio al ruolo degli studenti partecipanti e concentrando i suoi sforzi principalmente nelle attività preparatorie e nella gestione dell'ambiente di apprendimento (Nicol, 2019). Questa modifica di atteggiamento non rivoluziona l'impostazione del Webquest e, pertanto, può essere facilmente formalizzata sottolineando che il docente deve limitarsi a fornire indicazioni e feedback in merito al compito da svolgere, intervenendo solo laddove espressamente richiesto. Il docente, in questo ruolo, offre un coinvolgimento diverso ai suoi allievi e consente loro di massimizzare i benefici delle azioni didattiche nelle quali vengono impegnati (Boud & Molloy, 2013).

5. Conclusioni

Quanto qui descritto si pone nell'ottica della valutazione autentica, che mostra il modo di operare degli studenti in merito a problemi molto vicini al mondo reale e soprattutto le modalità di mobilitazione del sapere e delle conoscenze in vista della risoluzione del problema stesso. Contribuisce, inoltre, al processo di responsabilizzazione e presa di coscienza da parte dello studente sul suo imprescindibile ruolo attivo nella co-costruzione efficace del proprio percorso formativo. Ciò favorisce un approccio *student-centred* che valorizza le potenzialità e le risorse individuali di ogni discente e stimola forme di apprendimento basate su metodologie *research-based* e *inquiry-problem-based learning*, capaci di favorire la comprensione e il coinvolgimento attivo degli studenti e promuovere preziose capacità professionali e trasversali come il pensiero critico e la risoluzione di problemi creativi (Gover et al, 2019).

Si tratta di una nuova impostazione valutativa, da molti ritenuta una vera e propria proposta alternativa ai modelli tradizionali. Tale impostazione si fonda sulla convinzione che l'apprendimento si dimostri con la capacità degli studenti di generalizzare, trasferire e usare le conoscenze acquisite in situazioni reali, attraverso la ricerca, la rielaborazione e l'utilizzo di processi di pensiero più complessi.

Il Webquest racchiude in sé un enorme potenziale che può essere opportunamente sfruttato da docenti e formatori allo scopo di delineare nuovi processi di apprendimento e di valutazione, all'interno dei quali i discenti svolgono un ruolo attivo e consapevole. L'integrazione di Webquest e *IMPROVe* sembra essere un approccio promettente e sicuramente da sperimentare.

Riferimenti bibliografici

Andrade H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self assessment and the regulation of learning. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York, NY: Routledge.

- Blair A., Wyburn-Powell A., Goodwin M., & Shields S. (2014). Can dialogue help to improve feedback on examinations? *Studies in Higher Education* 39(6), 1039–1054.
- Boud D. (2010). *Student assessment for learning in and after courses*. Sydney, NSW: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud D., & Molloy E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Carless D., & Boud D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Colazzo S., & Bearzi F. (2017) *New WebQuest: apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Dodge B. (1995). *Some thoughts about webquests* (on line). http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Ebadi S. & Rahimi M. (2018) An exploration into the impact of WebQuest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: a mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 31:5-6, 617-651, DOI: 10.1080/095882-21.2018.1449757
- Felisatti E., Serbati A., & Paccagnella S. (2020). The peer review experience within the Teacher Education course: results from an evaluative research on students' perceptions. *Italian Journal Of Educational Research*, (24), 223–244.
- Foley S. (2013). Student views of peer assessment at the International School of Lausanne. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 201–213.
- Gover A., Loukkola T., & Peterbauer H. (2019). Student-centred learning: approaches to quality assurance. *EUA (European University Association)*.
- Grion V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal Of Educational Research*, (19), 209-226.
- Gülbahar Y., Madran R., & Kalelioglu F. (2010). Development & evaluation of an interactive WebQuest environment: Web Macerasi. *Educational Technology & Society*, 13(3), 139–150.
- Jonassen D. (1999) *Learning with technology*, Merrill Prentice Hall.

- La Marca A., Di Martino V., Gülbay E. (2020). Valutazione tra pari all'università: due approcci didattici a confronto. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20, 1, 154-171.
- Li L. (2017). *The role of anonymity in peer assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645-656.
- Li L. (2019). ENGAGE Students in formative peer assessment to support learning. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 63-70.
- March T. (2003). *The learning power of webquests*. *Educational leadership*, Dec.2003/Jan.2004, 42-47.
- Marzano R.J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nicol D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 71-83.
- Robinson S., Pope D., & Holyoak L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260-272.
- Sambell K., Brown S., & Race P. (2019). Assessment as a locus of engagement: priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research*, No. Speciale Maggio 2019, 45-61.
- Serbati A., Grion V. (2019). IMPROVE: six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19, 3, 89-105
- Song Y., Gehringer E., Hu Z., Morris J., Kidd J., & Ringleb S. (2016). Toward better training in peer assessment: Does calibration help? *Computer-Supported Peer Review in Education* (CSPRED 2016), Raleigh, NC.

II.3

Rilevare dati di contesto nell'educazione civica e alla cittadinanza. Il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA
Contextual variables for civic and citizenship education. Teacher questionnaire in IEA surveys

Valeria Damiani, Gabriella Agrusti

Libera Università Maria Ss Assunta – LUMSA di Roma

abstract

Le indagini comparative internazionali sull'educazione civica e alla cittadinanza promosse dalla IEA dagli anni Settanta del secolo scorso ad oggi offrono un ampio repertorio di informazioni sul curriculum inteso, implementato e raggiunto nei diversi paesi partecipanti. Il presente contributo intende illustrare le diverse concezioni di educazione civica e alla cittadinanza così come emergono dalle scelte metodologiche effettuate per la costruzione degli strumenti di rilevazione di volta in volta adottati, illustrando possibili sviluppi futuri, con un particolare riferimento al questionario per gli insegnanti.

The international comparative surveys on civic and citizenship education promoted by the IEA from the 1970s to the present day offer a wide range of information on the curriculum as understood, implemented and achieved in the various participating countries. The present contribution aims to illustrate the different conceptions of civic and citizenship education as they emerge from the methodological choices made in constructing the survey instruments, namely the teacher questionnaire, adopted in each case, and to illustrate possible future developments.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Valeria Damiani ha scritto § 1 e § 3 e Gabriella Agrusti § 2.

Parole chiave: IEA CIVED, IEA ICCS; Educazione Civica e alla Cittadinanza; Questionario Insegnante.

Keywords: IEA CIVED, IEA ICCS; Civic and Citizenship Education, Teacher Questionnaire.

1. Introduzione

L'indagine ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) promossa dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) mira a rilevare le modalità con cui gli studenti all'ottavo anno di scolarità (gruppo di riferimento dell'indagine), vengono preparati a intraprendere il loro ruolo di cittadini nelle società democratiche.

L'indagine del 2016 rappresenta il secondo ciclo di ICCS e ha visto la partecipazione di 23 Paesi in tre continenti (America Latina, Europa e Asia) e di una regione tedesca, coinvolgendo circa 94.000 studenti, 3.800 scuole e 37.000 insegnanti. ICCS è riconducibile ad un filone di ricerche su larga scala che l'IEA ha dedicato all'educazione civica a partire dagli anni Settanta: il *First Civic Education Study* negli anni 1970- 1971 e il *Second IEA Civic Education Study*, noto come CIVED, negli anni 1994-2001 (Peaker, 1975; Torney, Oppenheim e Farnen, 1975; Walker, 1976; Torney-Purta et al., 2001).

Gli strumenti utilizzati nell'indagine comprendono un test cognitivo, un questionario sugli atteggiamenti degli studenti, un questionario rivolto agli insegnanti e uno ai dirigenti, un questionario regionale sugli atteggiamenti degli studenti in relazione a temi rilevanti a livello di macro-regione di appartenenza (per gli studenti in Europa e in America Latina) e la *National Context*

Survey, compilata da esperti dei centri di ricerca nazionali e realizzata per raccogliere informazioni sulla struttura dei sistemi educativi e sulle modalità di inclusione dell'educazione civica e alla cittadinanza all'interno dei curricoli nazionali (Schulz et al., 2016; Schulz et al., 2018; Losito et al., 2017).

Questo contributo approfondisce il tema degli strumenti rivolti alla rilevazione dei dati di contesto e presenta una panoramica dello sviluppo della struttura del questionario rivolto agli insegnanti (TcQ) nelle varie indagini IEA dedicate all'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) dagli anni '70 ad oggi.

La disamina delle caratteristiche del questionario insegnante e dei suoi usi permette di identificare alcune criticità e sfide che caratterizzano gli studi sull'educazione civica e alla cittadinanza. Il presente contributo ne esamina tre: 1) l'importanza della rilevazione dei dati di contesto (percezioni degli insegnanti ma anche dei dirigenti) per capire le modalità con cui viene implementata la ECC nella realtà delle scuole – un'area caratterizzata da ampi scarti tra le linee guida nazionali e la pratica educativa; 2) la necessità di integrare i risultati scaturiti dalle indagini su larga scala con dati rilevati da studi condotti in profondità nei singoli paesi; 3) possibili futuri sviluppi di ricerca relativi all'approfondimento dei valori e degli atteggiamenti degli insegnanti.

2. Lo sviluppo del questionario per gli insegnanti negli studi IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza

L'analisi dei TcQ sviluppati per le diverse indagini internazionali IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza fornisce una rassegna delle variabili considerate rilevanti nel tempo e delle diverse strategie adottate per il campionamento degli insegnanti. Allo stesso tempo, consente di riflettere sia sulla natura specifica dell'ECC all'interno dei curricoli scolastici rispetto ad altre aree disciplinari, sia sui cambiamenti nelle concettualizzazioni dell'ECC adottate nei quadri teorici di riferimento degli studi IEA,

che rispecchiano le trasformazioni che si sono susseguite nelle società e il ruolo attribuito all'istruzione e all'esperienza scolastica negli ultimi cinquant'anni.

Dalla pionieristica *Survey on Civic Education* inclusa nella *Six Subject* (1967-1971), in cui per la prima volta si affrontano i problemi connessi alle differenti definizioni di educazione civica nei sistemi educativi dei paesi partecipanti all'indagine, alle diverse figure di docenti responsabili dell'insegnamento e alle modalità di implementazione della materia/area disciplinare all'interno dei curricoli, la struttura del TcQ, così come la definizione della popolazione degli insegnanti partecipanti, ha subito modifiche funzionali al disegno di ricerca e ai domini considerati nelle diverse indagini che si sono succedute, ossia il CIVED (1999) e i due cicli di ICCS, rispettivamente nel 2009 e nel 2016.

Diversamente dalle altre indagini su larga scala, il tradizionale confronto del curriculum così come descritto dai programmi, implementato attraverso l'azione degli insegnanti e realizzato nei livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti, confronto che dà luogo nelle indagini IEA al concetto di *opportunity to learn*, è reso complesso a causa del diverso statuto che l'ECC assume nei differenti sistemi scolastici.

Nel noto "Octagon" di CIVED le scuole (insegnanti, curriculum implementato e opportunità di partecipazione) così come i gruppi di pari, la famiglia e la comunità locale costituivano un contesto multistratificato, nel quale "si sviluppano il pensiero e l'azione dei giovani" (Torney-Purta et al. 2001, p. 21). In questa prospettiva "annidata", un ruolo centrale ma non esclusivo è rivestito dalla figura dell'insegnante di riferimento per lo specifico ambito dell'educazione civica o per materie quali storia, geografia, economia, sociologia o scienze politiche, in caso di approcci integrati alla materia. Dal modello ottagonale utilizzato in CIVED si è poi passati in ICCS ad un ampliamento del costruito di educazione civica con l'inserimento dell'educazione alla cittadinanza, includendo, accanto alle conoscenze civiche, gli atteggiamenti, i valori e le disposizioni ad esse collegate. Nel tentativo

di dettagliare meglio la componente relativa al contesto scolastico, già a partire da ICCS 2009, si è proceduto ad un ampliamento considerevole del campione degli insegnanti, indipendentemente dalla disciplina insegnata, proprio per restituire un quadro che tenesse conto di apporti multidisciplinari e dei diversi approcci di implementazione della ECC a livello di singolo paese partecipante.

Non è possibile in questa sede dettagliare le variabili incluse nelle diverse indagini per lo strumento rivolto agli insegnanti, indicando gli aspetti in continuità tra i diversi cicli o quelli di discontinuità. Vale la pena però segnalare, tra i cambiamenti introdotti nei cicli più recenti, il sempre crescente ruolo attribuito alla partecipazione degli studenti nei processi decisionali e nelle attività proposte in seno alla comunità scolastica, che sposta l'accento dalle prassi didattiche degli insegnanti (in ogni caso sempre presenti) alle modalità di gestione delle interazioni con gli studenti nella scuola e, nei cicli più recenti, con una sempre maggiore attenzione alle problematiche che caratterizzano l'area nella quale la scuola opera. In tal senso, la qualità delle interazioni che gli studenti possono esperire a scuola è la colonna portante di un ambiente democratico.

Al termine di questa panoramica è possibile evidenziare alcuni elementi che, a nostro avviso, dovrebbero essere presi in considerazione per la costruzione dello strumento per la raccolta dei dati degli insegnanti in future indagini sulla ECC, a partire dalla difficoltà nell'identificazione degli aspetti delle attività degli insegnanti a livello scolastico che contribuiscono effettivamente ai risultati degli studenti nei diversi paesi che partecipano all'indagine. Oltre a ciò, è importante sottolineare come, nella selezione dei costrutti e delle variabili da includere nel questionario degli insegnanti, sia necessario esaminare non solo i risultati in ICCS (sia a livello internazionale che nazionale), ma anche le ricerche sugli insegnanti condotti nei singoli paesi, anche attraverso studi qualitativi.

Infine, nei questionari scuola e insegnanti in ICCS (2009 e

2016) sono state incluse diverse domande simili alle domande somministrate nel questionario degli studenti (per esempio, percezioni del bullismo a scuola, partecipazione degli studenti a scuola, percezioni delle relazioni tra studenti e insegnanti). Ciò ha permesso di confrontare le percezioni degli insegnanti e degli studenti sui diversi punti di vista e sulle modalità di realizzazione dell'ECC – un elemento che ha rafforzato le analisi e ha riprodotto un quadro più completo della ECC a scuola. Il ricorso a questa “duplice prospettiva” diventa quindi un aspetto fondamentale per raccogliere dati in quest’area disciplinare.

3. Questioni aperte e prospettive di ricerca

Questa breve disamina ha permesso di identificare diverse questioni aperte e riflessioni non solo sulla struttura e sul contenuto del questionario per gli insegnanti negli studi dell’IEA sull’educazione civica e alla cittadinanza, ma anche sul condurre ricerche empiriche in quest’area.

In primo luogo, emerge la necessità di perfezionare continuamente i costrutti che guidano lo sviluppo del questionario e di identificarne di nuovi al fine di focalizzare il contenuto delle domande poste agli insegnanti sui cambiamenti nella società e nei programmi scolastici. È inoltre necessario bilanciare temi vecchi e nuovi non solo per garantire una certa comparabilità nel tempo, ma anche per garantire la “sostenibilità” del questionario in termini di lunghezza e tempi necessari per il suo completamento (elemento questo di criticità, come è stato spesso segnalato dai Centri di Ricerca Nazionali, preposti alla implementazione dello studio nei singoli paesi).

In secondo luogo, numerose ricerche hanno evidenziato come l’ECC sia una delle aree educative maggiormente caratterizzate da divari tra principi e regolamenti ufficiali e curricula previsti e attuati, tra teoria (o ideali) e pratiche (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005, 2012, 2017). Questi risultati sono stati confer-

mati anche da ICCS (ad esempio, in relazione agli approcci adottati nell'implementazione dell'ECC o nella preparazione e formazione degli insegnanti) (Schulz et al., 2018). In quest'ottica, è importante raccogliere informazioni sull'effettivo insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza che siano indipendenti da quanto riportato nei documenti ufficiali nazionali o in altre fonti. Ciò è utile non solo per operare confronti tra diversi sistemi educativi, ma anche per comprendere le percezioni degli insegnanti e dei dirigenti.

Un altro problema è legato alla mancanza di domande nel TcQ sulle opinioni degli insegnanti relative a questioni civiche e politiche e alla loro partecipazione ad attività civiche e politiche in ambito extra-scolastico. Questo tipo di domande sarebbe di grande interesse per comprendere le prospettive dei docenti sull'educazione civica e alla cittadinanza e le eventuali influenze che tali prospettive hanno sull'insegnamento di quest'area disciplinare. Tuttavia, molti dei paesi partecipanti si sono dimostrati più volte contrari a questa opzione, in quanto non ritengono accettabile chiedere agli insegnanti le loro opinioni politiche personali.

Una ulteriore questione aperta riguarda la partecipazione degli studenti a scuola. Includere domande su questo argomento potrebbe fornire ai ricercatori informazioni e dati dal punto di vista degli insegnanti sull'ambiente democratico di apprendimento che gli studenti sperimentano nelle scuole e su quali aspetti della vita scolastica risultano essere coinvolti (dalla gestione della scuola, alle lezioni, alla pianificazione delle attività extra-curricolari).

In conclusione, le opinioni degli insegnanti sulle scuole e sugli studenti nell'area dell'educazione civica e alla cittadinanza rimangono una parte importante delle indagini comparative su larga scala promosse dall'IEA. A nostro avviso, la ricerca futura in questo settore potrebbe utilizzare i risultati di questo tipo di indagini come punto di partenza per studi qualitativi volti a comprendere specifici contesti di insegnamento e apprendimen-

to relativi alla ECC. L'integrazione di studi su larga scala e studi qualitativi potrebbe aiutare i ricercatori a far luce su diverse questioni che necessitano di essere ulteriormente approfondite (processi di insegnamento e apprendimento che avvengono in classe e a livello di scuola, modalità di implementazione della materia, la partecipazione a scuola, le attività extra-curricolari) e che costituiscono aspetti rilevanti dell'educazione civica e alla cittadinanza nei sistemi educativi.

Riferimenti bibliografici

- Birzea C., Kerr D., Mikkelsen R., Pol M., Froumin I., Losito B., & Sardoc M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Losito B., Agrusti G., Damiani V., & Schulz W. (2017), *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. Amsterdam (the Netherlands): International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Peaker G.F. (1975). *An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries: A Technical Report*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B. & Agrusti G. (2016). *ICCS Assessment Framework*. Amsterdam (the Netherlands): International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., & Tim Friedman (2018). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam (the Netherlands): International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Torney J. V., Oppenheim A. N., & Farnen R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries. An Empirical Study*. New York: John Wiley and Sons and Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., & Schulz W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam (the Netherlands): International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Walker D. A. (1976). *The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. Amsterdam (the Netherlands): International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

II.4

Zona di lettura ad alta voce**Reading Aloud Zone****Federico Batini, Simone Giusti***Università degli Studi di Perugia***abstract**

Dalla pluriennale attività di ricerca e di formazione degli operatori e dei volontari nella lettura ad alta voce è emersa la necessità di indagare e definire uno dei presupposti fondamentali della didattica della lettura ad alta voce: la creazione di una specifica zona di lettura all'interno dei servizi educativi e di istruzione. Al fine di delineare il costrutto della zona di lettura ad alta voce si è fatto ricorso al concetto di terzo spazio, il cui carattere ibrido e relazionale risulta adeguato a valorizzare la complessità del costrutto. Il dialogo costante con le pratiche, dalla sollecitazione formativa per tornare alla ricerca, mediante il controllo quali-quantitativo degli esiti e il feedback qualitativo (interviste, focus, dialoghi) dei processi, ne ha consentito una prima sistematizzazione anche attraverso la successiva e ulteriore riflessione e il nuovo confronto con una letteratura interdisciplinare.

The need that emerged from many years of research and training of operators and volunteers in reading aloud is to investigate and define one of the fundamental assumptions of the teaching of reading aloud: the creation of a specific reading area within the educational and instructional services. In order to define the construct of the reading aloud zone, the concept

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Federico Batini ha scritto § 4 e § 5 e Simone Giusti § 1, § 2 e § 3.

of third space has been used, whose hybrid and relational nature is suitable for enhancing the complexity of the construct. The constant dialogue with the fieldwork – from the formative stimulus back to research – has allowed a first systematization, through the qualitative-quantitative control of the results and the qualitative feedback of the processes (interviews, focus, dialogues) and through the subsequent and further reflection and comparison with an interdisciplinary literature.

Parole chiave: lettura ad alta voce; narrazione; terzo spazio; zona di lettura ad alta voce.

Keywords: reading aloud; narration; third space; reading aloud zones.

1. Introduzione

La lettura ad alta voce, purché vengano rispettate alcune condizioni, può essere considerata una didattica, ovvero un'azione intenzionalmente educativa in grado di consentire, nei sistemi di istruzione formale, il raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti dalla normativa italiana (Batini, 2021). Trattandosi di un'attività dalla lunga tradizione, tramandata attraverso modalità informali (quali la memoria dell'esperienza diretta familiare) e apparentemente facile da realizzare, non è semplice definirne le condizioni d'uso, richiede tuttavia, come ogni altra azione basata sull'incontro con la lettura, «una didattica raffinata, capace di alternanza sapiente tra attività in cui far agire strategie di intervento e momenti in cui prevale l'iniziativa e la risposta personali» (Cisotto, 2006, p. 178).

Nel corso di un recente lavoro di ricerca, condotto con l'obiettivo di individuare le tecniche essenziali, indispensabili per una corretta gestione della pratica della lettura ad alta voce in ambito educativo e scolastico (Batini, & Giusti, eds., 2021), tra le indicazioni fornite dalla letteratura internazionale di taglio

operativo e, anche, dalle interviste condotte su un campione di 60 tra educatrici e insegnanti di eccellenza, è emerso con evidenza il bisogno di individuare delle aree specificamente destinate alla lettura: uno spazio protetto, comodo e riconoscibile, utile a predisporre all'ascolto, a stabilire una routine e a dare importanza all'atto stesso di leggere insieme (Batini, Giusti, eds., 2021, pp. 139-143).

La presenza di un'area dedicata dovrebbe favorire, con l'accompagnamento di eventuali arredi e di comportamenti rituali che delimitino i confini temporali del momento della lettura, l'immersione nel mondo narrato da parte di chi ascolta una narrazione letta ad alta voce. La zona di lettura ad alta voce, nello specifico, può essere considerata come un spazio che, grazie alla mediazione di una voce che legge una storia, apre ad altri spazi, altri mondi possibili, la cui esperienza assume un valore educativo straordinario e i cui effetti sugli apprendimenti sono ampiamente dimostrati dalla ricerca empirica (Batini, Bartolucci, & Timpone, 2018; Batini, Bartolucci, & Toti, 2019; Batini, & Bartolucci, 2019; Batini, & Bartolucci, 2020).

Definire la zona di lettura ad alta voce, dunque, è un passo necessario per delineare le caratteristiche di almeno una delle condizioni di contesto che rendono possibile la didattica della lettura ad alta voce (Batini, 2021) e per inquadrare con maggiore precisione il ruolo e la funzione politica di questa pratica educativa.

2. Uno spazio ibrido e relazionale

La voce, in quanto *fonè*, comunione di fiato e discorso, implica un ascoltare, ed è quindi di per sé un fatto sociale: “Radicalmente sociale al pari che individuale – ha scritto Paul Zumthor (1984, p. 30) –, la voce segnala il modo in cui l'uomo si situa nel mondo e rispetto all'altro. Parlare implica infatti un ascoltare [...] è una procedura duplice in cui gli interlocutori ratificano insie-

me dei presupposti fondati su un'intesa, di solito tacita ma sempre (all'interno di uno stesso ambiente) attiva”.

Ma se la voce è il motore che dà avvio alla costruzione della zona di lettura – i cui confini sono determinati dalla potenza vocale di chi legge, oltre che dalle condizioni ambientali (acustica, rumori di fondi ecc.), – il principio costruttore della zona di lettura ad alta voce è rappresentato dalla narrazione, una pratica sociale grazie a cui “un narratore e un destinatario mettono in comune una storia” (Jedlowski, 2009, p. 27). Ed è il destinatario che, interagendo con il testo, produce o costruisce un “universo immaginario” (Todorov, 1995, p. 187), un “mondo narrato” che “esiste solo nell'immaginazione, ed è creato dalla narrazione attraverso il medium di un discorso narrativo” (Jedlowski, 2013, p. 21). Pensiamo, appunto, al caso dei bambini e delle bambine che ascoltano una storia letta ad alta voce. Chi ascolta si trova in posizione seduta sul tappeto, guarda nel vuoto, poi chiude gli occhi, li riapre, si muove, tocca un oggetto, rimane immobile per qualche secondo: si trova fisicamente in un mondo concreto, che può percepire coi sensi, ma simultaneamente è anche in un altro mondo, alla cui creazione sta collaborando attivamente. Alla base di questa capacità immaginativa alcuni teorici della letteratura e studiosi di estetica collocano la tesi, elaborata dalla psicologia evoluzionista (Barkow, Cosmides, Tooby, 1992), dell'esistenza di una facoltà umana chiamata *decoupling* (disaccoppiamento o sganciamento), che consiste nella “capacità di elaborare informazioni non legate alla contingenza, distanti dunque dal reale e allocate in uno spazio immaginale, finzionale, al fine magari di disattivarne le insidie nascoste, i pericoli reali” (Cometa, 2017, p. 93).

Questa compresenza di un “doppio registro”, per cui “per un verso il destinatario è in un luogo, ma per un altro sta altrove, nel mondo possibile che il racconto gli ha aperto” (Jedlowski, 2005, p. 153), è tipica di ogni forma di narrazione, qualunque sia il mezzo attraverso cui viene fruita: visione di film o di serie tv, narrazione orale, lettura silenziosa e, anche, lettura ad alta voce, con

conseguenze immediate sulla lingua del soggetto che, per accedere al mondo narrato, deve necessariamente comprendere gran parte delle frasi e delle parole e il testo che sta leggendo o ascoltando, in modo da poter fare inferenze utili a colmare le lacune narrative e a sopperire a eventuali lacune semantiche (Giusti, 2020a, p. 55).

Nancie Atwell, vincitrice del Global Teacher Prize nel 2015, ha sintetizzato questa idea di spazialità nel concetto di “reading zone”: “the place readers went when they left our classroom behind and lived vicariously in their books” (2007, p. 21). Anche senza il supporto della voce – Atwell si riferisce infatti alla lettura silenziosa di bambine e bambini che scelgono liberamente l’opera narrativa in cui immergersi durante le ore di scuola, nello spazio e nel tempo dedicati – la costruzione del mondo narrato comporta il trasferimento momentaneo in un altrove in cui si vivono esperienze simulate e vicarie, le cui conseguenze si riflettono positivamente sull’apprendimento.

La voce però traccia i confini e rende possibile – a condizioni accessibili e per una durata temporale che è strettamente correlata alla relazione tra voce e ascolto – la comunicazione narrativa, che a sua volta consente la costruzione di uno spazio ulteriore, immaginario e, come ci insegnano le neuroscienze, incarnato (Gallese, 2013; Cometa, 2017, pp. 263-264).

Il doppio registro della lettura delle narrative, che fa sì che il lettore sia simultaneamente in un contesto specifico e in un mondo narrato nel quale simula movimenti e percezioni, mette in primo piano il ruolo fondamentale della pragmatica della lettura, ovvero della situazione concreta in cui si trova il lettore mentre sta compiendo la sua “simulazione immersiva” (Schaeffer, 2009, p. 26). La stessa letteratura può essere considerata come “un uso particolare del linguaggio”, per la cui stessa esistenza è cruciale “l’aspetto pragmatico, cioè il comportamento del destinatario, non le qualità intrinseche del discorso” (Barenghi, 2013, pp. 20-21). La poetica cognitiva d’altronde presta attenzione, prima ancora che al mondo del testo, al mondo del discor-

so (Werth, 1999), ovvero alla situazione reale in cui si trova il lettore mentre accede al mondo del testo. La posizione del corpo, il tempo a disposizione, le aspettative, la condizione emotiva di chi legge, oltre che, ovviamente, la sua enciclopedia del mondo in quel particolare momento della sua vita, sono tutti fattori che influenzano il processo di simulazione e di cui occorre tener conto soprattutto in ambito educativo.

Dal punto di vista didattico, come ha notato Cisotto (2006, pp. 147-148), grazie a questi approcci è stata messa a fuoco l'importanza dell'atteggiamento di chi legge nei confronti del testo, che cambia a seconda delle aspettative e delle situazioni in cui ci si trova a leggere. Un atteggiamento prevalentemente estetico, per esempio, è caratterizzato da una grande concentrazione del lettore, il quale focalizza la sua attenzione sull'atto stesso della lettura, cercando di vivere l'esperienza con intensità, senza pensare – come invece accade durante una lettura definita “efferente”, poiché conduce fuori, verso l'esterno – alle informazioni che deve acquisire una volta conclusa l'operazione (Rosenblatt, 1986, p. 124). Questo orientamento del lettore verso l'esperienza estetica favorirebbe l'apertura del soggetto alla ricerca di nuovi significati, ampliando le possibilità di interpretazione e spingendolo a creare collegamenti tra le proprie esperienze e le proprie opinioni e i punti di vista presenti nel testo (Cisotto, 2006, pp. 145-146) e dunque favorendo un apprendimento trasformativo.

3. Uno spazio “terzo”

Lo spazio, scrivono Ceruti e Lazzarini (2016, p. 204), “possiede un'efficacia simbolica, ossia la capacità di provocare reazioni, emozioni e passioni nelle persone che vi sono coinvolte o che cercano di trasformarlo”. Chi entra in una zona di lettura ad alta voce – adulto o bambino che sia, qualunque sia il ruolo che assume al suo interno – compie un'esperienza le cui peculiarità non sono ancora esplorate dalla ricerca empirica, ma su cui è

possibile formulare alcune ipotesi utili a suggerire piste di ricerca e suggerimenti operativi.

Può essere utile, ai nostri fini, il concetto di terzo spazio (Bahbha, 1994), una metafora usata in più ambiti disciplinari per indicare uno spazio costruito, negoziale, frutto di costruzioni mentali e di relazioni sociali, creato per aprire mondi possibili e per dare possibilità di interazioni e di incontro inedite. Nato per superare le tradizionali dicotomie oppositive (per esempio, nel nostro caso, spazio fisico e spazio mentale, reale e virtuale, oppure esperienza concreta ed esperienza mediata dalle storie), il terzo spazio intende valorizzare entrambi i concetti originari, senza optare in via esclusiva per una delle due soluzioni (Soja, 1996).

In questa prospettiva, la zona di lettura ad alta voce può essere considerata uno spazio ibrido, da abitare provvisoriamente, e rigorosamente con gli altri, nello spazio e nel tempo di una relazione che produce un'apertura verso altri mondi e verso esperienze dagli esiti incerti. L'angolo della lettura, lungi dal diventare un luogo riservato e controllato in cui confinare bambini e bambine, diventa così un varco da costruire insieme, bambini e adulti, con la collaborazione dei libri di narrativa e attraverso la mediazione della voce, ma anche dei gesti, della postura, della mimica e di tutto quanto occorre a mettere in movimento l'immaginazione. La morbidity e la comodità, solitamente evocate dalla manualistica e dalla letteratura sulla lettura ad alta voce (Dickinson, McCabe, & Anastasopoulos, 2003; Lane, & Wright, 2007; Chambers, 2015; Kreuz, 2016; Mesmer, 2017), sono funzionali allo scopo di rendere possibile l'incontro tra chi narra, chi ascolta e il testo narrativo eseguito ad alta voce.

L'esecuzione del testo si configura come una sorta di esercizio di traduzione (Ceruti, & Lazzarini, 2016, p. 210), reso necessario dalla compresenza di più soggetti che intendono condividere la medesima esperienza a partire da un testo di partenza altrimenti incomprensibile. La lettura ad alta voce, in quanto lettura in comune, si differenzia dunque dalla lettura silenziosa – che richiede anch'essa, negli ambienti educativi, delle zone di lettura (Atwell,

2007) – per la necessità di un’ecuzione vocale del testo. E potrebbe essere, questo primordiale atto di traduzione, uno spazio in cui i soggetti si allenano, fin dai primi anni di vita, a realizzare nuove forme di convivenza basate sulla negoziazione dei significati. La differenziazione peculiare costituita dall’esperienza (reale, emotiva e finzionale) comune, pur nei differenti vissuti, che la lettura ad alta voce consente è testimoniata dall’osservazione che viene fatta da educatori ed educatrici ed insegnanti circa guadagni di tipo relazionale che si producono nei gruppi.

Soprattutto, interpretare la zona di lettura ad alta voce come un terzo spazio significa riconoscere e accettare la complessità e la ricchezza dell’esperienza della condivisione di storie scritte eseguite ad alta voce. In senso pedagogico, dunque, la zona di lettura ad alta voce può essere considerata uno spazio di cambiamento culturale e sociale (Moje et al., p. 44) in cui, a partire da stimoli comuni, ciascun partecipante mobilita le proprie risorse cognitive e culturali per intraprendere un percorso di apprendimento che si situa sul confine tra reale e finzionale e che, analogamente a quanto accade con l’apprendistato e con le altre forme di apprendimento da esperienza (Giusti, 2020b), “piuttosto che essere formulabile sotto forma di regole o di norme, ci dà delle possibilità più ricche di conoscere noi stessi” (Schaeffer, 2009, p. 26).

4. La zona di lettura nei servizi educativi della regione Toscana

Quali sono allora le peculiarità necessarie a favorire e delimitare questa zona così come emergono dalle interviste effettuate ad alcune educatrici e insegnanti dei servizi educativi per la prima infanzia e delle scuole dell’infanzia?¹

1 Il costrutto, elaborato in anni di lavoro di ricerca, volontariato e azione sociale attraverso la lettura ad alta voce, è stato verificato nell’ambito di “*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza*”: <https://www.regione.toscana.it/leggere-forte->.

Le interviste sono state effettuate selezionando un campione di educatrici e insegnanti considerate eccellenti nelle pratiche di lettura all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia della Toscana, durante la primavera del 2020. La selezione, – che è descritta puntualmente da Batini e Giusti (eds, 2021, pp. 18-20), si è articolata in due fasi, che hanno prima portato all'individuazione di 243 educatori ed educatrici e 230 insegnanti, segnalati come eccellenti nelle attività di lettura dalla comunità professionale, dagli esperti e dai formatori e dalle formatrici del progetto *Leggere: Forte!*, poi ridotti a 86 sulla base dell'applicazione di ulteriori criteri, di cui 60 (38 educatrici e 22 insegnanti) hanno dato la loro disponibilità per essere intervistate. Le interviste, della durata di circa un'ora, si sono svolte in modalità telefonica o in videoconferenza e sono state registrate e trascritte.

Vengono qui presentate le ricorrenze più evidenti con lo scopo di fornire un'indicazione didattica tesa a facilitare l'ingresso nella zona di lettura ad alta voce proprio con l'obiettivo di rendere questa pratica didattica praticabile e di rendere operazionabile il costruito della zona di lettura ad alta voce che è stato qui presentato. Queste ricorrenze riguardano, evidentemente, il target 0/6, tuttavia i concetti emergenti sono, assolutamente, esportabili e sono, anzi, molto utili per i gradi successivi.

Un'area presente nella totalità delle interviste è quella della chiara definizione di confini, di un concreto spazio “delimitato” e riconoscibile, che, come emerge anche dalla letteratura, favorisce attraverso la dislocazione fisica l'ingresso in questo terzo spazio e la disposizione allo specifico stato di ascolto e immersione. Le modalità concrete con le quali questo avveniva erano principalmente tre: l'utilizzo di un'area, stanza, angolo del servizio educativo/scuola dell'infanzia già presente nel servizio e già “pensato” per essere dedicato alla lettura (*abbiamo, da sempre, la stanza dei libri, la lettura avviene lì²*), il definire e attrezzare/arredare uno

2 In questo paragrafo i testi in corsivo sono evidenze, esemplificative di tipo-

spazio/angolo dedicato in relazione alla formazione ricevuta attraverso *Leggere: Forte!* (*abbiamo adibito un angolo lettura, per questo momento*) o ancora la costruzione di uno spazio temporaneo (*abbiamo portato coperte morbidi e cuscini per il momento della lettura*).

Questi spazi fisici permanenti o estemporanei sono connotati anche da *comodità*, termine che deve essere letto anche qui in una duplice accezione. Si fa infatti riferimento alla comodità in senso letterale (*spazi morbidi; cuscini e coperte morbidi; attrezzare in modo che ci si potesse sedere, sdraiare, mettere in qualsiasi posizione*) ma anche a un concetto più ampio, che riguarda il permettere a ciascuno di seguire la storia non soltanto nella posizione che preferiva (seduti in vari modi, sdraiati etc) ma anche con la modalità di vicinanza/lontananza, staticità/movimento preferita (*alcuni bambini si allontanavano durante la pratica ma, nonostante questo, erano molto partecipi anche da lontano; alcuni bambini faticavano a stare fermi ma seguivano e noi li lasciavamo liberi di muoversi*) nella consapevolezza di modalità personali e molto diverse per entrare nella zona di lettura.

Dalle interviste emerge inoltre in maniera ricorsiva la necessità di una ritualità che permetta una netta delimitazione di confini temporali: un prima e un dopo, un inizio e una fine. I confini temporali sono spesso, nei servizi 0/6 definiti come costruzione di progressive routine: *c'era sempre un momento prima del pranzo; ogni giorno prima della seconda colazione*; e si fa riferimento alla progressiva attesa, da parte dei bambini di quel momento (una sorta di predisposizione a). La collocazione in un segmento temporale definito non è tuttavia sempre presente, come invece è il caso di veri e propri riti, ovvero pratiche simboliche che segnano l'ingresso e l'uscita dalla zona di lettura ad alta voce (danze, canti, cori, segnali visivi di vario tipo, spostamenti fisici di gruppo nell'area dedicata recitando o meno una filastrocca).

logie, citate testualmente dalle interviste. Le interviste sono catalogate, suddivise e rubricate in Batini, Giusti (Eds) (2021).

Un altro elemento peculiare dei servizi educativi per la prima infanzia e delle scuole dell'infanzia è il tipo particolare di interazione tra adulti e bambini che si verifica progressivamente a proposito delle storie lette a partire da piccole sollecitazioni che fa l'educatrice (per esempio con richieste di completamento *che verso fa la mucca?; e il lupo disse...*) legate soprattutto a favorire e monitorare la comprensione ma anche già il situarsi nel contesto della storia sino a interazioni che, anche grazie all'apprendimento reciproco (*nei momenti di lettura collettiva i bambini grandi avevano un'interazione maggiore con l'educatrice e facevano un po' da "tutor" a quelli più piccoli che li osservavano con curiosità*) si facevano decisamente più complesse. Questa seconda tipologia di interazioni, che prosegue ben oltre la scuola dell'infanzia e la primaria, utilizzando domande e sollecitazioni aperte (*che cosa vi è piaciuto della storia? che cosa accadrà adesso? vi è mai successo qualcosa di simile? a cosa ti ha fatto pensare questa storia?*) favorisce l'immersione piena nella zona di lettura e nel dialogo della storia con la propria esperienza.

5. Conclusioni

Quello di *zona di lettura ad alta voce* è un costrutto che può contribuire in misura considerevole allo sviluppo di una didattica della lettura ad alta voce, riconoscendone e favorendone le potenzialità educative e cognitive e, anche, valorizzandone il carattere complesso e ibrido. Il costrutto, fondato teoricamente e messo alla prova del campo, si è rivelato fecondo e, promosso attraverso le attività formative è stato raffinato nelle sue applicazioni (per esempio precisando la tipologia di interazioni, intervenendo sulle tipologie di riti etc.) sul campo dal sapere esperto delle/dei professioniste/i e sarà ulteriormente verificato nelle prossime attività di ricerca azione sul campo con età successive.

Riferimenti bibliografici

- Atwell N. (2007). *The Reading Zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Barengni M. (2013). *Cosa possiamo fare con il fuoco? Letteratura e altri ambienti*. Macerata: Quodlibet.
- Barkow J., Cosmides L., & Tooby J. (1992). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.
- Batini F. (2021). La lettura ad alta voce come didattica. In F. Batini (Ed.), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (pp. 73-87). Firenze: Giunti Scuola.
- Batini F., & Bartolucci M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. *Well-being in Education Systems*, 170.
- Batini F., & Bartolucci M. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain and Education*, 14, 2.
- Batini F., Bartolucci M., & Timpone A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and Education*, 55, 1-2, 111-122.
- Batini F., Bartolucci M., & Toti G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 221, 121-134.
- Batini F., & Giusti S. (Eds.). (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano: Franco Angeli.
- Bhabha, H. (2001). *I luoghi della cultura*. (A. Perri, Trans.). Roma: Meltemi (Edizione originale pubblicata nel 1994).
- Ceruti M., & Lazzarini A. (2016). Il "Terzo spazio". Per una pedagogia della complessità. *Pedagogia oggi*, 1, 202-213.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito: educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. (G. Zucchini, Trans.). Modena: Equilibri (Edizione originale pubblicata nel 2011).
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Cortina.
- Dickinson D. K., McCabe A., & Anastasopoulos L. (2003). A frame-

- work for examining book reading in early childhood classrooms. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 95-113). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gallese V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, 8-24.
- Giusti S. (2020a). L'esperienza dei mondi narrati. In F. Batini (Ed.), *Le parole e le storie. Lessico e lettura* (pp. 51-68). Firenze: Giunti Scuola.
- Giusti S. (2020b). Zone di lettura. Per una didattica dell'esperienza estetica. *Versants*, 67, 2, 11-23.
- Gutierrez K. (2008). Developing a sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148-164.
- Jedlowski P. (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*. Bologna: Il Mulino.
- Jedlowski P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jedlowski P. (2013). Il piacere del racconto. In S. Giusti, F. Batini (Eds.), *Imparare dalla lettura* (pp. 19-28). Torino: Loescher.
- Kreuz J. (2016). Sinngestaltendes Vorlesen in der Schule. «www.leseforum.ch», 1.
- Lane H.B., & Wright T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60, 7, 668-675.
- Mesmer H.A. (2017). Books, Read-Alouds, and Voluntary Book Interactions: What Do We Know About Centers Serving Three-Year-Olds?. *Literacy Research And Instruction*, 57, 2, 158-182.
- Moje E., Ciechanowski K., Kramer K., Ellis L., Carrillo R., & Collazo T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 1, 38-70.
- Potter J., & McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Rosenblatt L.M. (1986). The Aesthetic Transaction. *The Journal of Aesthetic Education*, 20/4, 122-128.
- Schaeffer J.-M. (2009). *Relazione estetica e conoscenza*. In F. Desideri,

Panel 2

- G. Matteucci, & J.-M. Schaeffer (Eds.), *Il fatto estetico. Tra emozione e cognizione* (pp. 13-27). Pisa: ETS.
- Schaeffer J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard.
- Todorov T. (1995). *Poetica della prosa*. (E. Ceciarelli, Trans.). Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata nel 1978).
- Werth P.N. (1999). *Text worlds: Representing conceptual space in discourse*. Harlow: Longman.
- Zumthor P. (1984). *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*. (C. Di Girolamo, Trans.). Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata nel 1983).

II.5

Sull'efficacia della formazione dei docenti: l'importanza di riflettere e costruire sull'esperienza**On the effectiveness of teacher education: the importance of reflecting and building on experience**

Marta De Angelis*Università degli Studi di Foggia***abstract**

La formazione degli insegnanti assume oggi una fondamentale importanza per garantire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti e per rispondere ai bisogni, sempre più complessi e diversificati, della popolazione scolastica. In seguito all'entrata in vigore della L. 107/2015, la formazione dei docenti è diventata "obbligatoria, permanente e strategica". Non siamo certi, però, che l'aumento delle iniziative di formazione abbia prodotto un incremento di efficacia nelle loro pratiche didattiche. Il contributo ha l'obiettivo di avviare una riflessione, alla luce di evidenze scientifiche raccolte sull'argomento, su alcuni elementi di qualità della formazione erogata. In particolare, verrà analizzato l'importante ruolo delle competenze critico-riflessive dei docenti impegnati nei corsi di formazione. Queste riflessioni possono rivelarsi utili per impostare una formazione volta a promuovere lo sviluppo professionale dei docenti e la loro capacità di fare ricerca sulla pratica.

Teacher education is now of fundamental importance to ensure quality education for all students and to respond to the increasingly complex and different needs of the school population. After the enter into force of Law 107/2015, teacher education has become "mandatory, permanent and strategic". We are not sure, however, that the increase in training initiatives has produced an increase in the effectiveness of their teaching practices. The contribution aims to start a reflection,

based on scientific evidence on the subject, on possible quality elements of provided training. In particular, the important role of the critical-reflective skills of teachers engaged in training courses will be analyzed. These reflections can be useful to start a training aimed to promote teachers' professional development and their ability to research on practice.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; insegnamento riflessivo; efficacia dell'insegnante; sviluppo professionale.

Keywords: teacher education; reflective teaching; teacher effectiveness; professional development.

1. Introduzione

La pandemia da Covid-19 ha rivoluzionato non solo il nostro modo di vivere ed interagire, ma anche quello mediante cui insegnare e apprendere. In pochissimo tempo, le interazioni faccia a faccia hanno lasciato il posto a spazi di apprendimento quasi o interamente online, sia nelle scuole che nelle università, mobilitando nuove risorse e competenze da parte di tutti i professionisti del settore. Durante il periodo di lockdown, decisive si sono rivelate non solo le scelte organizzative dei singoli istituti e dei singoli atenei, ma soprattutto le competenze messe in campo dai docenti.

Il profilo professionale dei docenti, infatti, si è rivelato di determinante importanza nel definire la qualità dei processi educativi e di istruzione del nostro Paese, fattore emerso anche e soprattutto durante l'emergenza Covid. Le criticità riscontrate e le differenti proposte messe in atto nelle realtà educative e scolastiche, messe in luce da differenti indagini nazionali condotte durante il lockdown (Lucisano, 2020; Nirchi, 2020; Indire 2020a, 2020b; Ranieri et al., 2020), "hanno evidenziato ancor di più a

scuole chiuse quanto la formazione dell'insegnante rappresenti un elemento di disuguaglianza nella garanzia del diritto allo studio" (D'Auria & Cavinato, 2020 p. 59).

Ora più che mai, è bene compiere una riflessione sulla formazione delle competenze professionali degli insegnanti, ritenute come un insieme diversificato di conoscenze professionali, atteggiamenti e comportamenti mobilitati nell'esercizio della professione in campo cognitivo, affettivo, pratico e conativo (Paquay et al., 2012). Sull'importanza del ruolo che riveste la formazione del personale della scuola non sembrano esserci dubbi: sebbene quest'ultima sia solo una delle componenti che contribuiscono alla qualità dell'insegnamento, risulta essenziale per far progredire la conoscenza sull'insegnamento, diffondere buone pratiche e fornire più eque opportunità di apprendimento a tutti gli studenti (Darling-Hammond, 2006).

In Italia, la Legge 107 del 2015 ha rimarcato l'importante funzione della formazione, descrivendola come "obbligatoria, permanente e strategica" (comma 124), fondamentale non solo per lo sviluppo e la crescita professionale dei docenti, ma anche per una rinnovata qualificazione del sistema educativo. Ciò di cui non siamo ancora certi, però, è se realmente l'obbligatorietà della formazione e l'incentivo rappresentato dalla *Carta del docente* abbiano prodotto, nel concreto, un effettivo incremento di efficacia nelle pratiche didattiche dei docenti italiani. Partendo da queste premesse, si effettueranno alcune considerazioni circa alcuni elementi che possono rendere efficaci i percorsi di formazione destinati agli insegnanti.

2. Il tempo speso nella formazione ne aumenta davvero l'efficacia?

In letteratura è presente un certo consenso sulle principali caratteristiche che la formazione dei docenti dovrebbe possedere per essere in grado di migliorare le loro competenze e la loro pratica:

una di queste è il fattore temporale, ovvero la durata e l'intensità dell'esperienza formativa (Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007; Darling Hammond & Richardson, 2009; Desimone, 2009).

Se, come già anticipato, dovessimo attenerci alla sola obbligatorietà della formazione come parametro che ci consente di ottenere dei risultati concreti e duraturi nel tempo, in termini di efficacia formativa, la questione si rivelerebbe di estrema semplicità. Rispetto all'indagine *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) del 2013 (OECD, 2014), in cui la partecipazione italiana ad attività di sviluppo professionale presentava valori più bassi rispetto ad altri paesi partecipanti (il 75,4% rispetto ad una media OCSE dell'88,4%), nell'indagine del 2018 il numero di docenti che ha partecipato ad una qualche tipologia di formazione in servizio si attesta al 93% degli insegnanti intervistati, a fronte di una media OCSE del 94% (OECD, 2019). Questo dato può essere sicuramente un segnale del fatto che, in Italia, la formazione non rappresenta più solo un diritto/dovere ma anche un obbligo contrattuale. Ma possiamo affermare, con convinzione, che questo incremento si sia tradotto automaticamente in una maggiore efficacia degli insegnanti nei propri contesti lavorativi e professionali? Innanzitutto, dobbiamo considerare che quanto disposto dalla L. 107/2015 “non si traduce obbligatoriamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma dipende da quanto indicato nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa” (Trincherò et al., 2020, p. 27), restituendoci un impianto formativo nazionale spesso caratterizzato da provvisorietà, improvvisazione e mancanza di una visione di sistema (Bagni, 2020). Inoltre, data la scarsità generale di studi longitudinali sugli effetti prodotti dalla formazione degli insegnanti¹ (Brouwer & Kortha-

1 Tali risultati, inoltre, si differenziano sulla base dell'oggetto di misurazione legato all'efficacia della formazione: cambiamento di opinioni e atteggiamenti dell'insegnante rispetto alle pratiche di insegnamento; cambiamento dei comportamenti adottati in aula; miglioramento dei risultati degli studenti.

gen, 2005; Abbiati et al., 2016), è difficile dimostrare che il tempo dedicato allo sviluppo professionale abbia un impatto diretto sull'apprendimento degli alunni o, in caso affermativo, quali elementi dell'attività di sviluppo professionale abbiano apportato un contributo significativo, dimostrandosi spesso di scarsa utilità quando gli insegnanti sono tenuti a partecipare contrattualmente dallo Stato o dalle sue agenzie (Cambpell et al., 2004).

Per quanto riguarda invece la durata che ogni singola esperienza formativa dovrebbe possedere per sortire delle ricadute positive sui docenti e/o sugli studenti, si cercherà di approfondire quanto emerso da alcune metanalisi sull'argomento. Dallo studio di Yoon et al. (2007) è risultato che gli insegnanti impegnati in più di 14 ore di attività di sviluppo professionale hanno mostrato un effetto positivo e significativo sui risultati degli studenti, mentre coloro i quali sono stati coinvolti in un numero minore di ore (tra le 5 e le 14) non hanno presentato effetti statisticamente significativi. Inoltre, sempre nel medesimo studio, ad una media oraria di 49 ore di sviluppo professionale annue sarebbe associato un incremento medio del rendimento degli studenti di 21 punti percentili. In linea con questo studio, ulteriori ricerche (Guskey, 1994; Supovitz & Turner, 2000) sono state concordi nel sostenere che il cambiamento intellettuale e pedagogico del docente richiede che le attività di sviluppo professionale abbiano una durata sufficiente, includendo sia l'arco di tempo in cui l'attività è distribuita che il tempo impiegato nelle attività: sebbene non esista, in realtà, un numero esatto di ore che garantisca un incremento dell'efficacia formativa, tale quantità di tempo si aggira mediamente intorno alle 20 ore (Desimone, 2009).

Secondo altri studi, come quello di Kennedy (1998), la durata non sarebbe invece un elemento discriminante nel garantire l'efficacia dei programmi. Ciò sarebbe confermato anche da una più recente metanalisi di Abbiati et al. (2016), in cui è possibile notare che l'*effect size* (ES) medio relativo alla durata dei corsi non è determinante nelle ricerche analizzate. Nello specifico, la

durata di 1 settimana corrisponderebbe ad un ES medio di 0.29; 2 settimane ad un ES medio 0.26; 3 settimane ad un ES medio di 0.18; oltre 3 settimane ad un ES medio 0.2. Perché una tale variabilità tra i diversi studi? Innanzitutto, bisogna prendere in considerazione i criteri di selezione ed esclusione delle ricerche inserite nelle diverse metanalisi che, in alcuni casi, differiscono. Inoltre, secondo Guskey & Yoon (2009), un mancato impatto positivo del fattore “tempo” sarebbe adducibile al fatto che se un corso presenta caratteristiche di inefficacia, molto probabilmente continuerà ad esserlo a prescindere dalla sua durata. Per cui, per sortire un qualche effetto positivo, il tempo dedicato alla formazione dovrebbe essere prima di tutto ben organizzato, strutturato con cura e incentrato su contenuti specifici. Infatti, così come gli interventi formativi estemporanei e/o relativi ad una sola giornata sono ritenuti inefficaci poiché considerati come frammentati e superficiali (Ball & Cohen, 1999; Cordingley et al., 2015), anche una durata eccessiva risulterebbe ugualmente inefficace (Telese, 2008).

Pertanto, più che focalizzarsi su un numero preciso di ore da dedicare all'intervento formativo, dovremmo assicurarci che esso sia strutturato in cicli di incontri in cui il contenuto viene rivisitato o sviluppato in modo iterativo (Sims & Fletcher-Wood, 2021), anche mediante la sperimentazione di quanto appreso nelle proprie classi, in modo da lasciare ai docenti spazi di interazione e riflessione (Garet et al., 2001).

3. La volontà ha le sue radici nel pensiero²

La seconda parte di questo contributo si concentrerà sul grado di riflessione critica che ogni docente è in grado di compiere sulla

2 La frase è estrapolata dal lavoro di Johann Friedrich Herbart, *Outlines of Educational Doctrine* (1901), dove si legge: “Man’s worth does not, it is true, lie in his knowing, but in his willing. But there is no such thing as an independent faculty of will. Volition has its roots in thought”.

propria esperienza formativa, quale elemento indispensabile per la sua buona riuscita. L'identità professionale del docente, infatti, "non è esauribile in una sommatoria meccanica di competenze" (Baldacci, 2020, p. 34) ed occorre, pertanto, organizzarle in una cornice di senso permeata da consapevolezza critica. Secondo Dewey (1910), il pensiero riflessivo può essere considerato come un'analisi attenta, attiva e persistente circa qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza posseduta. Finalità del pensiero riflessivo è quella di condurre un atto di ricerca investigativa diretta a "portare alla luce ulteriori fatti che servono a corroborare o annullare le convinzioni in nostro possesso" (p.122). Lo stato di dubbio che caratterizza il pensiero riflessivo è tipico dei professionisti che, come i docenti, si trovano a lavorare in molteplici "situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine e indeterminatezza" (Schön, 1983, p. 43). Ciò significa che il docente non è un semplice "fruitore" o "applicatore" di quelli che sono gli esiti delle ricerche scientifiche in ambito educativo (e di conseguenza anche dei contenuti formativi che gli vengono proposti), ma deve essere egli stesso ad applicare metodi scientifici allo studio dei problemi educativi, in quanto è l'unico ad essere in contatto, quotidianamente, con le pratiche di insegnamento (Dewey, 1929). Pertanto, sarà proprio l'applicazione del pensiero riflessivo a rendere "intelligenti" le sue esperienze, attribuendogli significato e precise finalità (Dewey, 1916).

Sulla capacità di rendere intelligenti le proprie esperienze, si propone un esempio. In un istituto scolastico sono presenti due docenti, A e B, i quali insegnano la stessa disciplina: hanno alle spalle un'esperienza ultradecennale nella loro professione ed entrambi frequentano i corsi di formazione messi a disposizione dalla propria scuola. Da alcune osservazioni effettuate in classe emerge, però, che l'insegnante A risulta essere maggiormente efficace dell'insegnante B. Come spiegare tale dato? Pur riconoscendo l'intrinseca variabilità che connota le diverse situazioni educative in cui i diversi insegnanti si trovano ad operare, questa semplificazione ci è utile per introdurre un elemento, spesso sot-

tovalutato, che è rappresentato dalle personali modalità mediante cui il docente è in grado di rielaborare e mettere in pratica quanto esperito. Non è un caso, infatti, che molti anni di esperienza a scuola non rendano automaticamente un insegnante esperto, sebbene l'esperienza sia sicuramente un aspetto fondamentale per esercitare la propria competenza (Zierer, 2017). Allo stesso modo, gli effetti di uno stesso percorso formativo non sono i medesimi su tutti gli insegnanti coinvolti.

Tale elemento ci porta a considerare, nel valutare l'efficacia della formazione, quelli che sono definiti da Hattie & Zierer (2017) *mind frames*, ossia delle disposizioni mentali che l'insegnante efficace possiede e che gli sono utili per bilanciare le proprie competenze professionali in maniera efficace ed equilibrata.

Pertanto, le implicazioni riguardanti il pensiero riflessivo dei docenti e la loro formazione rendono auspicabile che prendano avvio ricerche sul *teacher thinking* (Clark & Lampert, 1986), ossia sull'analisi dei processi mentali e di pianificazione che gli insegnanti mettono continuamente in atto nella loro pratica quotidiana, al fine di riconoscere quelli maggiormente esperti. Lo sviluppo dell'insegnante criticamente riflessivo comprende, dunque, sia la capacità di indagine critica che l'auto-riflessione. Quest'ultima va oltre l'indagine critica, aggiungendo alla considerazione cosciente la dimensione di un esame approfondito dei valori e delle convinzioni personali (Larrive, 2000). Anche secondo il modello di Korthagen (2004), infatti, le competenze di un insegnante sono spesso determinate dalle sue convinzioni. Convinzioni che è utile tenere in considerazione, poiché l'efficacia dell'insegnante è stata riscontrata essere positivamente correlata non solo al rendimento degli studenti, ma anche ai comportamenti degli insegnanti e al loro benessere (Holzberger et al., 2021). I risultati di alcune ricerche, inoltre, hanno mostrato una relazione positiva tra pratica riflessiva, autoefficacia e autonomia degli insegnanti coinvolti, evidenziando come queste ultime siano correlate in modo significativo anche con le pratiche di ricerca (Noormohammadi, 2014; Rahimi & Weisi, 2018).

4. Conclusioni

Queste brevi riflessioni, corredate da alcune evidenze sperimentali a loro sostegno, sono utili per comprendere che la formazione è certamente una condizione necessaria ma non sufficiente per incrementare l'efficacia di un insegnante, e che la "quantità" di formazione non sempre corrisponde alla sua qualità. Quali insegnamenti possiamo trarre da trasferire nelle future pratiche formative indirizzate ai docenti?

Innanzitutto, che la ricerca può sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. Già De Landsheere, in *La formation des enseignants demain* (1976), asseriva che "*L'enseignement est une recherche*" (p. 255), e che ci fosse bisogno di mettere in grado i futuri maestri di riflettere sulle proprie pratiche educative mediante la valutazione e definizione dei problemi che scaturiscono nei contesti educativi, la formulazione di ipotesi di risoluzione, la prova sul campo di queste ultime e la raccolta e valutazione di dati a sostegno dei propri interventi didattici.

Come riportato da Darling-Hammond (2000; 2005), diverse evidenze indicano che i programmi di formazione che integrano in maniera stretta aspetti teorici e pratici (mediante l'utilizzo di indagini di caso, pratiche di ricerca-azione e portfolio strutturati sul proprio agire professionale), sono più efficaci per gli insegnanti, consentendo loro di non abbandonare precocemente la professione. Per sostenere in maniera continua e duratura la professionalità del docente, c'è bisogno che si lavori alla formazione del docente-ricercatore soprattutto mediante l'ausilio delle università, le quali possono fare in modo che "il futuro docente assuma un atteggiamento di ricerca, abituandolo così a porsi di fronte alla realtà in un modo attento e investigativo" (Strollo & Capobianco, 2017, p. 183).

Spesso diamo per scontato che tutti gli studenti, così come i docenti, siano in possesso di capacità cognitive efficaci che si sviluppino in modo naturale e senza necessità di insegnamenti specifici, ma in realtà c'è bisogno di programmi specifici che "alle-

nino” le abilità desiderate mediante tecniche di modellamento, di riflessione sulla pratica e di feedback (Cornford, 1996), anche con l’ausilio di pratiche formative come il *microteaching* e il *lesson study* (Allen, 1967; Calvani et al., 2014). Ad esempio, come suggerito da Mortari (2013), sarebbe utile coinvolgere i docenti in attività in grado di invogliarli a ragionare sulla loro pratica e sui loro processi cognitivi, come nell’esperienza qui presentata:

Pensa a una situazione problematica che hai dovuto affrontare in classe rispetto alla quale hai elaborato una soluzione efficace, quindi: a) racconta l’evento che hai percepito come problematico (azione cognitiva narrativa); b) descrivi analiticamente il dispositivo inventato per risolvere la situazione (azione cognitiva descrittiva); c) costruisci il processo mentale attraverso il quale il dispositivo ha preso forma (viene chiesto di narrare il flusso del pensare e descrivere specifici atti cognitivi); d) riporta evidenze che attestano l’efficacia del dispositivo elaborato (p. 27).

Mediante l’utilizzo di modalità e tecniche che mettono in condizione i docenti di fare ricerca sulla pratica, è dunque possibile effettuare un raccordo concreto e duraturo tra astrazione ed esperienza, poiché “la ricerca muove dal piano del pensare verso quello del fare sostanziando l’operato sul campo, rendendolo riconoscibile e intelligibile poiché poggiato sui criteri di rigore, sistematicità, trasparenza” (Montalbetti, 2020, p. 170).

La riflessione risulterà efficace quanto più porterà l’insegnante a dare un significato alla situazione al fine di migliorarne la comprensione, in modo che egli stesso arrivi a vedere e comprendere l’impostazione pratica da una varietà di punti di vista (Loughran, 2002). D’altronde, come indicato da Dewey (1929), “la realtà ultima della scienza dell’educazione non si trova nei libri, ne nei laboratori sperimentali, ne nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative” (p. 23).

Riferimenti bibliografici

- Allen D.W. (1967). *Microteaching: A Description*. California: Stanford University
- Abbiati G., Caputo A., Giampietro L. & Romano B. (2016). La formazione professionale degli insegnanti: quali evidenze abbiamo sull'efficacia? *Invalsi Working paper*, 31/2016, https://www.invalsi.it/download2/wp/WP_31_Abbiati_Caputo_Giampietro_Romano.pdf (vers. 01.02.2021).
- Bagni B. (2020). Sulla formazione dei docenti. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp.18-29). Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: Franco Angeli.
- Ball D. L., & Cohen D. K. (1999). Developing practices, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development. In G. Sykes & L. Darling-Hammonds (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brouwer N., & Korthagen F. (2005). Can teacher education make a difference? *American educational research journal*, 42(1), 153-224.
- Calvani A., Menichetti L., Micheletta S., & Moricca C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 69-84.
- Campbell J., Campbell R. J., Kyriakides L., Muijs D., & Robinson W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London and New York: Routledge.
- Clark C., & Lampert M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
- Cordingley P., Higgins S., Greany T., Buckler N., Coles-Jordan D., Crisp, Saunders L., & Coe R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development*. London: Durham University Library.

- Darling-Hammond L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond L., Holtzman D. J., Gatlin S. J., & Heilig J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-48.
- Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond L., & Richardson N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- D'Auria A. & Cavinato G. (2020). Formazione iniziale degli insegnanti. L'araba fenice. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 58-67). Milano: Franco Angeli.
- De Landsheere G. (1976). *La formation des enseignants demain*. Paris: Casterman.
- Desimone L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dewey J. (1910). *How we think*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath & Co. Publisher (trad. it. *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019).
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company (trad. it., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965).
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1984).
- Garet M. S., Porter A. C., Desimone L., Birman B. F., & Yoon K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Guskey T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of staff development*, 15(4), 42-50.
- Guskey T. R., & Yoon K. S. (2009). What works in professional development? *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500.

- Hattie J., & Zierer K. (2017). *10 Mindframes for visible learning: Teaching for success*. New York: Routledge.
- Holzberger D., Maurer C., Kunina-Habenicht O., & Kunter M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, *100*, 103285.
- Indire (2020a). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare 20 luglio 2020*, <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (vers. 01.02.2021).
- Indire (2020b). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo dicembre 2020*, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf (vers. 01.02.2021).
- Kennedy M. M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education* (Research Monograph No. 13). Arlington, VA: National Science Foundation.
- Korthagen F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, *20*(1), 77-97.
- Larrivee B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, *1*(3), 293-307.
- Loughran J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, *53*(1), 33-43.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(36), 3-25.
- Montalbetti K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, *18*(1), 168-182.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nirchi S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (Dad). *Q-Times*, *12*(3), 127-139.
- Noormohammadi S. (2014). Teacher reflection and its relation to tea-

- cher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380-1389.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., & Perrenoud P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4e édition revue et actualisée). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Rahimi M., & Weisi H. (2018). Reflective practice, self-efficacy and research practice of EFL teachers: Examining possible relationships. *Issues in Educational Research*, 28(3), 756-780.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (trad. it., *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente, Bari, Edizioni Dedalo, 1993).
- Sims S. & Fletcher-Wood H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63.
- Supovitz J. A., & Turner H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- Strollo M. R., & Capobianco R. (2017). I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 173-186.
- Telese J. A. (2008). *Teacher Professional Development in Mathematics and Student Achievement: A NAEP 2005 Analysis*. Paper presented at the annual meeting of the School Science and Mathematics Association, November 13-15, 2008, Raleigh, NC.
- Timperley H., Wilson A., Barrar H., & Fung I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Trinchero R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera.

- Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 25, 22-34.
- Yoon K. S., Duncan T., Lee S. W.Y., Scarloss B., & Shapley K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zierer K. (2017). Mind Frames Are More Important than Structures: Questions of Educational Reform and People as the Answer. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 772-782.

II.6

Educazione scientifica nella scuola primaria.**La sperimentazione e la cooperazione nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti****Science education in Primary School.****Experimentation and cooperation in pre-service and in-service teacher preparation courses****Annarita Annunziata, Giancarlo Artiano***Università degli Studi di Napoli Federico II***Emilio Balzano***Università degli Studi Suor Orsola Benincasa***abstract**

Si presentano le indicazioni di una ricerca sul campo svolta integrando sperimentazioni in contesti formali (scuola e università) e contesti informali (centri territoriali e associazioni) con la realizzazione di una comunità di pratica che coinvolge studenti, genitori, insegnanti, educatori e ricercatori. Il nostro gruppo è coinvolto in attività didattiche con i bambini e nella formazione degli insegnanti in servizio nell'ambito di due progetti di contrasto alla povertà educativa e nella realizzazione di un corso in didattica della fisica in scienze della formazione primaria. Con gli obiettivi di: - creare un ponte tra ricerca e pratica; - valorizzare la collaborazione tra insegnanti; - sperimentare un rapporto alla pari tra università e scuola, il corso di didattica della fisica, offre come materiale di studio le esperienze e le riflessioni delle sperimentazioni che realizziamo. Il corso, continuamente aggiustato sulla base di indagini sulla sua efficacia, è stato recentemente ripensato a causa dell'emergenza sanitaria in corso. Con la chiusura delle scuole l'utilizzo di piattaforme per la didattica a distanza e di un sito dedicato hanno permesso di sperimentare attività che, nonostante le grandi difficoltà che si incontrano, forniscono indicazioni su come riorganizzare in futuro i corsi.

The indications of a field research carried out by integrating experiments in formal contexts (schools and universities) and informal contexts (territorial centers and associations) are pre-

sented with the creation of a community of practice that involves children, parents, teachers, educators and researchers. Our research group is involved in didactic activities with children and in the preparation of teachers in-service as part of two projects to contrast educational poverty and in the realization of a course in physics education in primary science education. With the objectives of: - create a bridge between research and practice; - enhance collaboration between teachers; - experience a peer interaction between university and school, the teaching course offers as study material the experiences and reflections of the experiments we carry out. The course, continuously adjusted on the basis of investigations into its effectiveness, has recently been rethought due to the ongoing health emergency. With the closure of schools, the use of platforms for distance learning and a dedicated site have made possible to experiment with activities that, despite the great difficulties encountered, provide information on how to reorganize courses in the future.

Parole chiave: educazione scientifica; sperimentazione; comunità di pratica.

Keywords: science education; experimentation; community of practice.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la ricerca in Scienze dell'Educazione ha prestato attenzione allo sviluppo di modelli per la preparazione degli insegnanti ritenuta fondamentale per il rendimento degli studenti a scuola. Anche se la preparazione degli insegnanti non sembra avere un'immediata ricaduta sui risultati di prove nazionali e internazionali degli allievi, sembra ragionevole pensare, che accanto alle condizioni socio-economiche, questo aspetto è un fattore chiave per lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze degli studenti (Hattie, 2009). Ricerche e meta-analisi condotte su report di ricerca rivelano che quattro fattori sembrano avere un impatto sul rendimento degli allievi: la valuta-

zione formativa, la gestione della classe, le strategie di insegnamento e un curriculum ben progettato per le diverse discipline con indicazioni sull'uso di materiali didattici sperimentati con successo. (Clever; Detrich; States, 2020). È quindi ragionevole che un corso di formazione iniziale degli insegnanti assuma questi quattro fattori come centrali sia nelle riflessioni che nelle esperienze sul campo. Per quanto riguarda le esperienze i futuri insegnanti sono coinvolti in lezioni, laboratori e attività a scuola (in Italia con il tirocinio e in lavori di tesi sperimentali). Nella loro meta-analisi Dunst et al. (2020) trovano che le attività con il più alto impatto sono: le attività di insegnamento in classe per più di dieci settimane, il coaching con feedback e restituzioni continue, l'analisi di situazioni di attività di insegnamento nelle quali ad esempio si valorizzano l'interazione tra pari e lo sviluppo del pensiero critico. Ricerche sulla formazione scientifica degli insegnanti della scuola primaria sono incentrate sulle aspettative e sulle percezioni del loro futuro professionale. Secondo Russell e Martin (2007) giocano un ruolo fondamentale, le loro precedenti esperienze di apprendimento. Particolare enfasi dovrebbe essere data, nella formazione, al sostegno dell'autonomia e della responsabilità, alla promozione del pensiero critico e, più in generale, alla riflessione sulle loro conoscenze di base, (Schön, 1983, 1987) e sul loro futuro insegnamento (Jones; Leagon, 2014). I futuri insegnanti dovrebbero essere intesi come partecipanti attivi nel processo di apprendimento e chiamati a un lavoro continuo di metacognizione sui contenuti scientifici che li porterebbe a contrastare un modello di insegnamento basato sulla trasmissività passiva (Ozdemir, 2007; Loughran, 2014). Due elementi chiave nella promozione dell'insegnamento delle scienze sono lo sviluppo di comunità di apprendimento professionale (Balzano et al., 2015) e la cooperazione tra ricercatori e insegnanti nei programmi di ricerca. Gli studenti dovrebbero quindi sviluppare un'idea del loro futuro lavoro come attività di ricerca (Roth, 2007). La mancanza di sperimentazione nell'insegnamento delle scienze nella scuola primaria è legata

anche alla natura dei corsi di preparazione. Questo problema è stato approfondito da Appleton (2007), e non ci sono prove che la situazione sia sostanzialmente cambiata: gli insegnanti della scuola primaria tendono a escludere la scienza dal curriculum a causa della loro limitata conoscenza della materia e della scarsa autostima, con la conseguenza che molti evitano di insegnare scienza o si limitano a trasmettere fatti affidandosi prevalentemente a libri e schede di lavoro prescrittive senza dare spazio alla pratica sperimentale e alle discussioni (Harlen, 1997). La soluzione non è fornire più contenuti scientifici (Morell & Carroll, 2003), ma piuttosto stimolare i futuri insegnanti nel non considerare la conoscenza scientifica come una raccolta di fatti, formule e problemi per lo più scollegati dal senso comune e l'apprendimento non una questione di memorizzazione, visione comune tra gli studenti universitari (Hammer & Elby, 2003). È probabile che questo tipo di approccio venga trasferito nella pratica dell'insegnamento. Per superare questi problemi, i programmi dovrebbero concentrarsi sul cambiamento concettuale che richiede anche una revisione in chiave didattica dei concetti scientifici. Il cambiamento concettuale è stato, per decenni, un concetto centrale e l'obiettivo principale per i ricercatori in didattica delle scienze (Vosniadou, 2008). I programmi per i futuri insegnanti non dovrebbero limitarsi al cambiamento concettuale per l'insegnamento dei contenuti, ma dovrebbero investire anche le strategie nei processi di insegnamento e di apprendimento (Linn, 2006). Imparare dall'esperienza (Munby & Russell, 1994) è un altro aspetto spesso sottovalutato, soprattutto a causa dell'implicita visione positivista universitaria che non riesce a considerare la ricerca (e la ricerca-azione) svolta nelle scuole da insegnanti allo stesso livello della ricerca accademica. Una delle conseguenze di questa sottovalutazione è il divario tra i programmi di preparazione e il modo in cui la scienza viene effettivamente insegnata nelle scuole primarie. Poiché è probabile che gli insegnanti si sentano a proprio agio con ciò che hanno sperimentato e con ciò che hanno vissuto con successo come

studenti, è fondamentale che nella loro preparazione iniziale ci sia spazio per una riflessione continua sui modi in cui sono preparati. Il nostro gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Napoli Federico II (UNINA, di seguito) organizza dall'anno accademico 2014-2015 il corso di "Elementi di Fisica" e otto laboratori annessi a Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (UNISOB, di seguito). Da allora le attività del corso sono al centro di ricerche tese a condividere modelli efficaci di formazione degli insegnanti in ambito scientifico. Le ricerche e le riflessioni che ne scaturiscono coinvolgono anche gli studenti del Curriculum di Didattica della Laurea Magistrale in Fisica di UNINA sia sui fondamenti della disciplina sia sui modi per rivisitarla in chiave didattica alla luce di ciò che si sa sull'apprendimento (nel campo dello sviluppo cognitivo e delle neuroscienze). Il Dipartimento di Fisica di UNINA è coinvolto da anni nella realizzazione di attività a Città della Scienza e un gruppo di studenti promuove attività di divulgazione il cui valore è documentato con riconoscimenti nazionali e internazionali. Tutto ciò ha permesso di garantire rinnovamento e continuità in una gestione partecipata del corso e dei laboratori.

2. Il Corso a Scienze della Formazione Primaria

Portare il cambiamento nella pratica professionale dei futuri insegnanti è un processo complesso che deve tenere conto di molti fattori: il cambiamento non può essere semplicemente imposto. Un corso di preparazione efficace dovrebbe coinvolgere il più possibile gli allievi come attori nelle attività proposte. Ciò significa aiutare i futuri insegnanti a sviluppare un senso di appartenenza ai contenuti del corso (Harlen, 2004). Questo senso di appartenenza può essere rafforzato se il coinvolgimento attivo consente loro di condividere conoscenze ed esperienze. In questo modo si ha l'opportunità di coinvolgerli su questioni crucia-

li che riguardano l'insegnare e il fare scienza: il rapporto tra senso comune e conoscenza scientifica, tra linguaggio naturale e linguaggio scientifico, il processo di modellizzazione e la costruzione di teorie. Il coinvolgimento attivo dovrebbe richiedere anche un continuo rievocare criticamente il loro percorso scolastico dal momento che il loro apprendimento si basa su un'interazione tra le concezioni che portano e i concetti e le esperienze che incontrano (Feiman-Nemser et al., 1989). Un altro punto fondamentale è la necessità di confrontare continuamente la teoria (contenuti scientifici e approccio pedagogico) con la pratica in una classe reale. Tale esigenza può essere soddisfatta presentando nel corso "modelli" di possibili attività in aula facendo riferimento allo specifico contesto in cui sono sperimentate. Il corso che abbiamo progettato e realizzato, cercando di mettere insieme tutti gli ingredienti presentati, è un laboratorio di sperimentazione sull'insegnamento e sull'apprendimento delle scienze, "aperto" e fortemente interagente con le esperienze che sviluppiamo nei contesti formali e informali. Il nostro gruppo di ricerca lavora da anni in un quadro generale volto a guidare una revisione dei contenuti scientifici disciplinari a fini didattici. L'idea principale alla base di questo quadro è quella della risonanza cognitiva (Guidoni, 1985, 2004). La metafora della risonanza è utilizzata per spiegare meccanismi fondamentali di alcuni modelli di dinamica neuro-cognitiva, una risonanza tra nuovi stimoli cognitivi e la struttura dei pattern neurali di un individuo così come si forma con la sua precedente storia cognitiva: l'apprendimento è il risultato di un processo di risonanza tra cognizione individuale, cultura sociale e strutture di realtà (Guidoni, Iannece & Tortora, 2005). Le attività di formazione che abbiamo progettato cercano di essere adattate alle esigenze degli studenti e di tenere conto delle loro percezioni ed esperienze coerentemente con la necessità di generare il senso di appartenenza di cui abbiamo parlato. I contenuti disciplinari del corso sono stati riorientati a fini educativi in modo da essere il più possibile in risonanza con le conoscenze di base degli stu-

denti e si sviluppano lungo due direttrici intrecciate: – attività finalizzate ad affrontare (sia dal punto di vista sperimentale che dal punto di vista formale) idee fondamentali in fisica e concetti trasversali che costituiscono il terreno comune di diverse discipline scientifiche; – attività volte a riflettere, più in generale, sullo sviluppo cognitivo dei bambini e sul modo in cui possiamo supportarlo lavorando contemporaneamente con fisica e linguaggio, fisica e matematica, fisica e tecnologia. Con pochissime eccezioni, ciascun intervento nel corso combina queste diverse attività con un contesto fenomenologico come quadro di riferimento comune: si discutono alcuni concetti fondamentali in fisica (ad esempio forza, calore, luce, energia) che sono interpretati alla luce di concetti trasversali (ad esempio equilibrio, conservazione, invarianza) e si collocano tali concetti nella presentazione e discussione critica di alcune proposte da noi sperimentate a scuola o in contesti informali. La discussione sull'esperienza che viene presentata con un video o con immagini riguarda l'organizzazione e la struttura dell'attività (ad esempio come i bambini interagiscono, il ruolo dell'insegnante o dell'educatore), il processo di modellizzazione, modi di rappresentare fatti e idee, il riferimento alle opportunità offerte nello sviluppo di capacità logico-matematiche, linguistiche, informatiche, artistiche. Alcuni percorsi didattici sono presentati come *case studies* che evidenziano l'articolazione delle attività, il contesto e le forme di documentazione e di valutazione supportate da trascrizioni, video, interviste. In aula o in laboratorio i futuri insegnanti “mettono alla prova” alcune delle idee emerse sulle esperienze presentate. Si esplorano fenomeni con esperimenti dimostrativi o con esperimenti eseguiti dagli studenti in piccoli gruppi, curando l'analisi, l'interpretazione e l'elaborazione dei dati sperimentali prestando attenzione a discutere in dettaglio gli aspetti sintattici e semantici di tutte le forme di rappresentazione utilizzate (iconiche, tabelle, grafici, equazioni) e a esplicitare le relazioni tra loro. I materiali didattici sono nel sito docente di UNISOB e insieme a molti altri nel sito di UNINA

(www.les.unina.it). Nel primo anno è stata condotta una ricerca sul campo portata avanti durante tutto il corso con l'obiettivo di testare l'efficacia del corso e la ragionevolezza delle ipotesi iniziali. La ricerca ha incluso un'indagine con questionari aperti raccolti tra gli studenti sia all'inizio che alla fine del corso, interviste approfondite e un focus group. I risultati emersi da un'analisi incrociata qualitativa delle risposte ai questionari, delle interviste (Balzano et al., 2017) e di centinaia di prove e osservazioni scritte analizzate in lavori di tesi, hanno permesso di mettere in evidenza due aspetti solo apparentemente contraddittori. Da un lato la generale soddisfazione per l'impostazione del corso che mira ad integrare contenuti disciplinari e aspetti pedagogici, dall'altro lo spiazzamento per la richiesta di analizzare e progettare attività didattiche che tengono conto del contesto e degli obiettivi specifici. A partire dal primo anno sono state realizzate altre ricerche sul campo e i risultati sono stati discussi con gli studenti. Le indagini e i continui feedback hanno permesso di apportare aggiustamenti in itinere, in particolare il corso inizialmente semestrale è diventato annuale e si è notevolmente arricchito l'insieme delle risorse e delle esperienze didattiche offerte dal sito LES per lo studio e per la preparazione all'esame.

3. La comunità di pratica e alcune esperienze significative

Il gruppo di ricerca è coinvolto dal 2018 in due progetti di contrasto alla povertà educativa finanziati dalla *Impresa Sociale Con i Bambini*. Entrambi i progetti mirano al rafforzamento della comunità educante innescando percorsi virtuosi, individuali e collettivi, per prevenire l'abbandono della scuola da parte dei minori a rischio. I due progetti si caratterizzano per la ricca offerta educativa con l'intervento di molteplici figure afferenti a diverse aree: dalle scuole di quartiere, alle associazioni del Terzo Settore, alle Istituzioni Culturali e Locali. Il contributo del no-

stro gruppo si caratterizza per il riconoscimento della funzione che l'educazione scientifica può svolgere nella formazione culturale del cittadino e ciò comporta il condividere con tutti i soggetti coinvolti una visione non tradizionale dell'insegnamento. Interventiamo nelle scuole e nei centri territoriali organizzando attività laboratoriali con intere classi a scuola e con gruppi di ragazzi coinvolti dalle associazioni nelle aree di maggiore disagio. Organizziamo corsi di formazione per gli insegnanti e laboratori rivolti ai genitori che sono coinvolti in attività che stimolano nel riconoscere competenze scientifiche legate al senso comune. Il nostro gruppo ha una tradizione nel coinvolgimento delle famiglie che, a dispetto di un diffuso pregiudizio, mostrano grande disponibilità quando chiamate a giocare un ruolo nell'educazione dei bambini. Finora centinaia di persone, tra bambini e adulti sono state coinvolte nelle nostre attività, il materiale didattico e di documentazione è reso disponibile nelle risorse del sito LES e l'intera esperienza coinvolge gli studenti di Scienze della Formazione Primaria con interventi sul campo e la realizzazione di tesi sperimentali. Sono quindici i lavori di tesi sull'educazione scientifica in corso. Gli argomenti vanno dalle aree di fenomenologia a grandi temi trasversali come il rapporto tra discreto e continuo, il ruolo della tecnologia, il rapporto tra formale e informale e il rapporto con la matematica con particolare riferimento alla modellizzazione, la realizzazione di ambienti immersivi nei contesti informali e la progettazione di percorsi inclusivi di scienze. Con il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria e la chiusura delle scuole ci siano adoperati per dare continuità a tutte le attività in corso utilizzando le piattaforme per la didattica in rete e il sito LES per l'organizzazione e lo scambio continuo delle esperienze: – le attività didattiche a distanza del Corso di Elementi di Fisica sono state integrate con momenti di interattività con la richiesta di svolgere esperimenti a casa con materiale di uso comune e di collegarli alla modellizzazione con l'uso di simulazioni on-line. Circa venti ore di attività aggiuntive sono state organizzate in rete e il sito LES ha ospitato forum

di discussione sul loro possibile uso a scuola; – i corsi di formazione docente realizzati nell'ambito dei progetti contro la povertà educativa hanno coinvolto anche le ragazze che lavorano alle tesi. Nei corsi di formazione sono state condivise e progettate esperienze che i bambini hanno svolto a casa e documentate con video realizzati con l'aiuto dei loro genitori. In alcuni affollati incontri in rete sono intervenute mamme che hanno raccontato e condiviso la loro esperienza di insegnanti a casa (www.les.unina.it); – è stato creato un gruppo in rete con tutti i lavori di tesi con la condivisione continua delle esperienze e delle riflessioni che riguardano anche quelle di alcune tesiste che stanno insegnando.

Nelle figure che seguono sono mostrati due fotogrammi estratti dal video realizzato per il MIUR relativo alle attività svolte con l'I.C. Bordiga di Napoli nell'ambito del progetto *EduCare* di contrasto alla povertà educativa (<https://percorsiconibambini.it/educare>).



Fig. 1 – Esperimenti sul galleggiamento svolti dai bambini a casa con l'aiuto dei genitori



Fig. 2 – Un momento dell'attività che ha coinvolto insegnanti, genitori, bambini, testiste e ricercatori nella condivisione delle esperienze svolte (video nel sito LES www.les.unina.it)

5. Conclusioni

A dispetto di una convinzione molto diffusa, la capacità di insegnare non è innata ma richiede un lungo processo di formazione iniziale e permanente e, cosa di cui si tiene poco conto nelle politiche educative, un'interazione con altri insegnanti a scuola, con educatori che intervengono nei contesti informali e con ricercatori in didattica. Questa mancanza di interazione rende tra l'altro difficile il trasferimento a scuola di pratiche suggerite da ricerche e sperimentazioni che sembrano funzionare. I corsi di preparazione per gli insegnanti della scuola primaria difficilmente riescono a perdere il loro carattere accademico. Nel campo dell'educazione scientifica difficilmente si riesce a trovare un giusto equilibrio tra metodologie di insegnamento e appropriazione dei contenuti scientifici. Il corso che abbiamo progettato e realizzato, basato sull'idea centrale della risonanza cognitiva nella mediazione didattica (sia nelle attività con i bambini a scuola, sia

nelle attività con i futuri insegnanti) sembra essere ben accolto nonostante il superamento dell'esame appaia impegnativo. Dal 2015 circa ottanta tesi di laurea a carattere sperimentale hanno impegnato gli studenti nella progettazione e nella sperimentazione di percorsi didattici a scuola e il rapporto che manteniamo con quanti stanno ora insegnando ci incoraggia nel perseguire nel percorso che abbiamo intrapreso. Con l'emergenza sanitaria ci siamo impegnati nel dare continuità al lavoro svolto. Purtroppo emerge che nelle situazioni più precarie una parte, seppure ridotta di bambini, non mantiene rapporti costanti con la scuola: la perdita è incalcolabile. Tuttavia molto abbiamo imparato. Utilizzando in modo mirato piattaforme per la didattica a distanza e il sito LES abbiamo rinsaldato i legami nella comunità di pratica che coinvolge bambini, genitori, educatori, insegnanti e ricercatori, condividendo materiali e processi in modo inaspettato. Studieremo questa esperienza analizzando la grande quantità di materiale raccolto. È certo che l'esperienza arricchirà il nostro modo di operare.

Riferimenti bibliografici

- Appleton K. (2007). Elementary science teaching. In N. G. Lederman & S. K. Abell, *Handbook of Research on Science Education* (pp. 493-535). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balzano E., Cuomo F., Minichini C., & Serpico M. (2015). *Communities of practice and continuous teacher professional development. Findings from eight case studies*. Proceedings of the ESERA Annual Conference 2013, Part 14, vol. 85.
- Balzano E., Miele C., Merinio A., Serpico P. (2017). *Primary School Teachers Pre-service Science Learning. The Place of Reflection about Experience*. Findings from an Academic Course, Conference INTED 2017, Valencia.
- Cleaver S., Detrich R. & States J. (2020). *Overview of Teacher Preparation*. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/quality-teachers-pre-service>.

- Dunst C. J., Hamby D. W., Howse R. B., Wilkie H., & Annas K. (2020). Research synthesis of meta-analyses of preservice teacher preparation practices in higher education. *Higher Education Studies*, 10(1), 29-47. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1236015.pdf>
- Elby A. (2001). Helping physics students learn how to learn. *American Journal of Physics, Physics Education Research*, Supplement, 69(7), S54-S64.
- Feiman-Nemser S., McDiarmid G.W., Melnick S. L., & Parker M. (1989). Changing beginning teacher's conceptions: A description of an introductory teacher education course. *National Center for Research on Teacher Education, research report 89-1*.
- Guidoni P. (1985). On natural thinking. *European Journal of Science Education*, 7, 133-140.
- Guidoni P. (2004). Re-Thinking Physics for Teaching: some research problems. In E.F. Redish & M. Vicentini (Eds.), *Research on Physics Education* (pp. 223-274). Bologna.
- Guidoni P., Iannece D., & Tortora R. (2005). *Forming Teachers as Resonance Mediators*. Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the PME, (vol. 3, pp. 73-80). Melbourne.
- Hammer D. & Elby A. (2003). Tapping epistemological resources for learning physics. *Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 53-90.
- Harlen, W. (1997). *Primary teachers' understanding in science and its impact in the classroom*.
- Harlen W. (2004). *Evaluating inquiry-based science developments. A paper commissioned by the National Research Council in preparation for a meeting in the status of evaluation of inquiry-based science education*. Washington, DC: National Research Council.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Jones M.G. & Leagon M. (2014). Science Teacher Attitudes and Beliefs. In N. G. Lederman & S.K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (vol. II, pp. 830-847). Abingdon: Routledge.
- Linn M.C. (2006). The Knowledge Integration Perspective on Learning and Instruction. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 243-264). New York: Cambridge University Press.
- Loughran, J.J. (2014). Developing Understandings of Practices. In N.

- G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (vol. II, pp. 811-909), Abingdon: Routledge.
- Morell, P.D & Carroll, J.B. (2003). An Extended Examination of Pre-service Elementary Teachers' Science Teaching Self-Efficacy. *School Science and Mathematics*, 103(5), 246-251.
- Munby H. & Russell T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, 45(2), 86-95.
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ozdemir G. & Clark D.B. (2007). An Overview of Conceptual Change Theories. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 351-361.
- Roth K. (2007). Science teachers as researchers. In N. G. Lederman & S. K. Abell, *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1203-1260). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russell T., & Martin A.K. (2007). Learning to teach science. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1151-1178). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vosniadou S. (2008). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. London: Routledge. *Research in Science Education*, 27(3), 323-337.

II.7

La formazione degli operatori dei servizi per l'integrazione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi in Italia**Training of service operators for the socio-occupational integration of third-country nationals in Italy**

Francesca Rossi*Università degli Studi Roma Tre***abstract**

Il contributo presenta le fasi del percorso di *capacity building* del progetto FAMI-FARO (2019-2022) che mira a costruire un sistema integrato di competenze, strumenti e reti tra gli operatori dei servizi di orientamento, formazione e accompagnamento al lavoro rivolti a cittadini di paesi terzi in Italia. I risultati della prima fase di ricognizione dei bisogni formativi mostrano la carenza di una *governance* in grado di favorire l'integrazione socio-lavorativa di questi soggetti. Ciò conferma la necessità di costruire un modello condivisibile di orientamento formativo e professionale in grado di rafforzare le conoscenze e competenze degli operatori dei servizi e di rendere il sistema sostenibile a livello nazionale.

The contribution presents the capacity-building pathway phases of the AMIF-FARO project (2019-2022) which aim to build an integrated system of skills, tools and networks between operators of hospitality, training and job matching services for third-country citizens in Italy. Results of the first recognition phase about training needs show the lack of a governance able to foster the socio-occupational integration of these people. This confirms the need of building a shareable educational and vocational guidance model able to strengthen knowledge and skills of service operators and to make a sustainable national system.

Parole chiave: FAMI-FARO; integrazione socio-lavorativa; cittadini di paesi terzi.

Keywords: AMIF-FARO; socio-occupational integration; third-country nationals.

1. Introduzione

L'arrivo di massicci flussi migratori in Europa ha indotto i paesi di accoglienza a cercare una risposta al bisogno di integrazione socio-lavorativa dei cittadini provenienti da paesi terzi, mediante la progettazione di nuovi metodi di intervento e azioni orientative. Il caso dei migranti provenienti da paesi esterni all'Unione Europea rappresenta una sfida notevole per il sistema orientativo attuale. La maggior parte degli interventi è progettata per rispondere alle urgenti logiche dell'assistenzialismo e ciò non consente di coltivare e valorizzare il potenziale nascosto dietro ciascun progetto migratorio (Magnano & Zammitti, 2019; Margottini & Rossi, 2019, 2020).

Considerando che il XXI secolo si caratterizza come un'era marcata da continue transizioni e instabilità sul piano personale, sociale e professionale, la prima richiesta che ne consegue è promuovere in ogni persona la resilienza e la perseveranza per affrontare le avversità e trasformare l'incertezza in opportunità. Questi sono gli elementi sui quali gli stessi migranti sono stati chiamati a investire sia per superare la percezione di “doppia assenza” dalla propria patria e dalla cultura del paese di accoglienza (Sayad, 2002) sia per affrontare gli ostacoli insiti nella società odierna, per continuare a progettare la propria vita, mantenere la propria occupabilità e non rischiare di essere emarginati dal mondo.

In questo contesto, le pratiche di orientamento fondate sulla

teoria del *Life Design* (Savickas et al., 2009) si offrono come un modello per la costruzione e la ricostruzione delle storie di vita, delle identità, dei modelli culturali e delle rappresentazioni sociali collegate all'idea di lavoro dignitoso. Tali processi sono ritenuti fondamentali per aiutare la persona a maturare se stessa, ad aumentare la consapevolezza del proprio valore e della possibilità di essere supportata e motivata ad investire sulla costruzione del proprio futuro che implica l'occasione di essere inclusi nella società (Magnano & Zammitti, 2019). In sostanza, si tratta di promuovere azioni a favore dello sviluppo di competenze strategiche per l'apprendimento permanente, l'adattabilità professionale e l'orientamento al futuro che consentono di realizzare se stessi e di raggiungere condizioni di vita ricche di significato e qualità anche in casi di maggiore vulnerabilità come quello dei cittadini provenienti dai paesi terzi (Abkheyr et al., 2018; Campion, 2018; Eggenhofer-Rehart et al., 2018; Gericke et al., 2018; Margottini & Rossi, 2019, 2020; Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018; Pajic et al., 2018; Rossi & De Carlo, 2020).

Al fine di supportare tali azioni in ambito europeo sono stati istituiti anche dei finanziamenti per le organizzazioni internazionali che si occupano di gestione integrata della realtà migratoria. Tra questi, il "Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020" (FAMI) fornisce mezzi rilevanti per la progettazione di percorsi formativi destinati a facilitare l'integrazione sociale e lavorativa di cittadini provenienti da paesi terzi. Primo obiettivo tra tutti, sul quale è stata richiamata l'attenzione degli Stati membri, è potenziare i servizi e le competenze professionali degli operatori che lavorano per l'orientamento e l'integrazione dei richiedenti asilo e dei titolari di protezione internazionale. All'interno di questo scenario l'Italia ha elaborato un piano nazionale, a livello multisettoriale, volto a creare misure a contrasto delle disuguaglianze e della dispersione scolastica, a sostegno della formazione superiore e dell'incontro con le politiche attive del lavoro, partendo dal rafforzamento dei percorsi di alfabetizzazione e di istruzione, dalla progettazione di percorsi professionalizzanti,

dalla costruzione di una *governance* e dal rafforzamento delle competenze degli attori dell'accoglienza, dell'orientamento, della formazione e del lavoro (Ministero dell'Interno, 2017).

Tra i progetti sorti per potenziare il lavoro e la rete dei servizi in Italia per l'integrazione dei cittadini provenienti da paesi terzi, si ricorda il progetto FAMI CREI - "Creare Reti per gli Immigrati" coordinato da un'Unità di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre¹ e realizzato nell'anno 2018-19 nel Lazio. Tale progetto era servito a rilevare le criticità legate alla difficoltà dei servizi di progettare percorsi a lungo termine con i richiedenti asilo e di seguire modelli orientativi e pratiche specificatamente destinate a questo *target*. I risultati della rilevazione mostravano come tali problematiche fossero prevalentemente dovute al diniego o al ritardo dell'accettazione di richiesta di protezione e soggiorno nel paese di accoglienza, ragioni per cui spesso i richiedenti asilo erano portati a interrompere i percorsi intrapresi per la formazione e l'inserimento professionale e la ricerca di una soluzione abitativa stabile. Ciò naturalmente non facilitava il processo di integrazione. Oltretutto, la situazione risultava ancora più aggravata dalle restrizioni introdotte con il Decreto-Legge del 4 ottobre 2018, n. 113 in materia di protezione internazionale e immigrazione, per cui si era reso estremamente complesso costruire le basi per garantire la riuscita dei percorsi di integrazione socio-lavorativa di questa popolazione. Al termine del progetto era stata tratta la necessità di mettere in campo interventi finalizzati al potenziamento del sistema di prima accoglienza e qualificazione e delle strutture dedicate alla seconda accoglienza e integrazione, promuovendo la fuoriuscita dal circuito attraverso misure a favore

1 Responsabile scientifico: Prof. Massimo Margottini, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Partenariato: Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali (IPRS Roma); Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti (CPIA) 3 di Roma; Cooperativa Sociale "Apriti Sesamo"; Opera Don Calabria – Roma.

dell'autonomia, dell'*empowerment* e dell'inserimento socio-economico dei migranti. Da queste considerazioni era emersa l'importanza di continuare a lavorare per individuare le metodologie, gli strumenti e le attività in grado di valorizzare e potenziare le competenze maturate dai migranti nei paesi d'origine e d'accoglienza, metterle in trasparenza, certificandole e rendendole spendibili nel mercato del lavoro del paese ospitante e favorire, così, il processo di integrazione.

2. “Fare Rete e Orientare” per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi in Italia

Con l'intenzione di proseguire quanto avviato con il progetto CREI, l'Unità di Ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre² ha ideato il progetto FAMI FARO - “Fare Rete e Orientare” (2019-2022) finalizzato a promuovere azioni di *capacity building* che, mettendo in relazione attori coinvolti a vario titolo sul tema dell'integrazione sociale, formativa e lavorativa di cittadini di paesi terzi, mirano ad attivare un percorso di crescita fondato sull'acquisizione di linguaggi, competenze, pratiche e strumenti comuni e volto alla costruzione di un modello di orientamento formativo e professionale integrato ed efficace dal punto di vista operativo e di rete in Italia. È essenziale specificare che i destinatari diretti della pro-

2 Responsabile scientifico: Prof. Massimo Margottini, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Partenariato: Istituto Psicanalitico per le Ricerche Sociali (IPRS Roma); Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio; Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) 2 e 3 di Roma; Regione Lazio - Direzione Regionale Formazione, Ricerca e Innovazione, Scuola Università, Diritto allo Studio; Consorzio Desio Brianza; Consorzio Comunità Brianza; Regione Puglia – Assessorato alla Formazione e Lavoro – Politiche per il Lavoro, Diritto allo Studio, Scuola, Università, Formazione Professionale.

posta progettuale sono gli operatori che lavorano nei servizi pubblici e privati a favore dell'utenza straniera a sua volta destinatario indiretto di questo sistema operativo.

Gli obiettivi di FARO sono: costruire una visione ampia e condivisa di teorie e strumenti di orientamento formativo e professionale da destinare a coloro che operano nella presa in carico del progetto migratorio dei cittadini di paesi terzi; creare un piano d'azione integrato sulle metodologie di intervento e sul lavoro di rete fra gli attori che operano nel sistema di formazione e accompagnamento al lavoro in ambito nazionale; potenziare i processi di costruzione di Sé e dell'identità professionale dei cittadini di paesi terzi; promuovere l'*empowerment* e facilitare il *matching* tra la domanda e l'offerta di lavoro tramite il rinnovo di percorsi di orientamento e di formazione-lavoro.

In funzione degli obiettivi sopra delineati, il lavoro è stato articolato in 5 fasi. La prima fase prevede la ricognizione dei bisogni formativi e delle prassi di lavoro degli attori della filiera dell'orientamento, della formazione e delle politiche attive del lavoro sui territori dei partner rappresentanti le aree Nord, Centro e Sud Italia: provincia Monza e Brianza; Lazio; Puglia. La seconda fase consiste nell'articolazione delle relazioni, nella definizione del piano formativo e nella costruzione della *governance* con gli attori coinvolti. In particolare, tale punto prevede la rielaborazione di prassi e strumenti che si sono rivelati particolarmente efficaci nell'ambito di progetti nati nel campo dell'orientamento formativo e professionale in Lombardia (es. Rete Bonvena; DimiCome; ESPOR) e nel Lazio (es. Fra Noi; CREI; IPoCAD; Prima il Lavoro), al fine di costituire un modello integrato di accoglienza, orientamento e accompagnamento alla formazione e al lavoro da proporre e mettere alla prova nella terza fase che prevede la realizzazione del piano di formazione *on the job* degli operatori. La quarta fase sarà incentrata sul perfezionamento e sul trasferimento del modello in Puglia. Nella quinta e ultima fase avverrà la disseminazione del modello e dei risultati finali su territorio nazionale.

Entrando nel dettaglio, la prima fase di lavoro “ricognizione dei bisogni formativi e delle prassi di lavoro” (settembre 2019 – luglio 2020) è stata realizzata con un approccio metodologico di tipo qualitativo (Semeraro, 2011) con l’impiego di strumenti quali intervista semi-strutturata (Lucisano & Salerni, 2002) e *focus group* (Zammuner, 2003). A causa dell’emergenza sanitaria da nuovo coronavirus (SARS CoV-2), per rispettare le misure a tutela della salute e della sicurezza, da marzo 2020 tutte le attività sono state espletate necessariamente da remoto, mediante piattaforme di comunicazione (es. Zoom; Microsoft Teams; Cisco Webex) e di formazione e-learning (es. Moodle). Ciò che inizialmente è stato interpretato come un limite, nella realtà si è rivelato un punto a favore della riduzione delle distanze geografiche e del coinvolgimento di un’ampia platea di attori sul piano dirigenziale e sul piano delle risorse umane.

Nel prossimo paragrafo si darà conto in termini percentuali dei risultati emersi dall’analisi delle interviste e dei *focus group* realizzati nella prima fase.

La seconda fase, prossima alla conclusione (settembre 2020 - marzo 2021), ha previsto la realizzazione di 29 tavoli di lavoro comune (5 in provincia Monza-Brianza e 24 nel Lazio) e di 2 sessioni laboratoriali di *mutual learning* per “l’articolazione delle relazioni, la definizione degli strumenti del piano formativo e la costruzione della *governance*”. I tavoli di Monza-Brianza sono stati improntati su 5 filoni di studio e ricerca: 1) certificazione delle competenze acquisite in ambito informale; 2) orientamento di soggetti con fragilità psico-fisica presi in carico da SPRAR e altri enti accreditati; 3) laboratori del “saper fare” per la formazione scolastica e professionale di giovani immigrati di seconda generazione e il coinvolgimento delle famiglie nella scelta di percorsi in linea con gli interessi e le attitudini dei figli; 4) proposta di un percorso di bilancio di competenze (basato sul modello ESPOR) presso gli “Sportelli del Lavoro” per aumentare l’efficacia del sistema dell’accoglienza nelle attività di supporto all’inserimento lavorativo dei rifugiati; 5) ampliamento della rete degli

enti che lavorano per l'apprendimento permanente e l'inserimento lavorativo dei migranti.

Le attività condotte sul territorio brianteo hanno principalmente coinvolto Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti, Enti accreditati per i Servizi al Lavoro e alla formazione professionale, Sportelli del Lavoro (servizi di informazione attivati presso i Comuni, di cui il principale fornitore è "AFOL – Agenzia Metropolitana per la formazione, l'orientamento e il lavoro"), imprese pubbliche e private.

I tavoli del Lazio sono stati articolati sulla base di 7 moduli definiti riprendendo il modello *Life Design* che considera metodi e strumenti per la consulenza di orientamento formativo e professionale: 1) rilevazione delle competenze, dei titoli di studio, delle qualifiche e delle esperienze professionali; 2) narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio; 3) analisi e sviluppo delle competenze strategiche per dirigere se stessi nell'apprendimento e nel lavoro; 4) analisi e sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle competenze interculturali; 5) rilevazione degli interessi professionali; 6) elaborazione di un progetto formativo e professionale; 7) costruzione di una rete per l'accompagnamento alla formazione e al lavoro. Ciascun modulo contiene dispositivi elaborati e validati in ambito scientifico che tuttavia sono stati semplificati e adattati all'utenza dei servizi coinvolti nel progetto FARO (minori stranieri non accompagnati; donne e uomini rifugiati; titolari di protezione internazionale; detenuti stranieri; etc.), la quale non gode di un'elevata scolarizzazione e ancora non padroneggia bene la lingua italiana. In questa sede se ne ricordano alcuni, tra i quali lo "Strumento europeo di determinazione delle competenze per i cittadini di paesi terzi" (<https://ec.europa.eu/migrantskills>), la piattaforma www.competenzestrategiche.it (Pellerey et al., 2013), il "Quaderno sul Senso della Vita" (La Rocca, 2018), il "MIPII - Inventario Multilingue Iconografico degli Interessi Professionali" (Boerchi, 2018).

Le attività condotte sul territorio laziale hanno principalmente coinvolto Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti, la rete

dei Centri di Orientamento al Lavoro di Roma Capitale e dei Centri per l'Impiego delle aree Nord, Centro e Sud del Lazio, Istituti penitenziari e Case circondariali.

Si ricorda che l'obiettivo generale dei tavoli è costruire un piano d'azione integrato da condividere con l'intera rete degli attori che operano nel sistema di integrazione, formazione e accompagnamento al lavoro dei cittadini di paesi terzi in Italia. In totale, i tavoli di Monza-Brianza e del Lazio hanno coinvolto più di 400 attori dei servizi pubblici e privati sopramenzionati. I risultati emersi dai tavoli confluiranno all'interno di report che poi saranno condivisi con l'intera rete del partenariato.

Nel mese di aprile 2021 inizierà la fase 3 "piano di formazione *on the job*" che coinvolgerà gli operatori in esperienze di apprendimento sul campo, partendo dall'individuazione di studi di caso per la messa in opera delle prassi e degli strumenti proposti nel modello elaborato in precedenza.

3. Rilevazione dei bisogni formativi e delle prassi degli attori dei servizi di formazione e lavoro: discussione dei risultati

Le interviste - realizzate durante la prima fase di ricognizione dei bisogni formativi e delle prassi di lavoro degli attori dei servizi per l'integrazione sociale e lavorativa dei cittadini di paesi terzi in Italia - hanno coinvolto un campione di tipo casuale semplice composto da 160 persone, tra docenti, formatori, consulenti, funzionari e altri operatori di centri provinciali di istruzione degli adulti, istituti di formazione professionale, centri per l'impiego, centri per l'orientamento, istituti penitenziari, ed enti del terzo settore equamente distribuiti in provincia Monza-Brianza, Lazio e Puglia. I *focus group* (3 nel Lazio; 3 a Monza-Brianza; 1 in Puglia) - realizzati in seguito alle interviste al fine di restituire e approfondire le questioni riguardanti il funzionamento dell'attuale sistema dei servizi per l'integrazione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi in Italia - sono stati rivolti in particolare a

20 figure dirigenziali dei servizi che su territorio nazionale tutelano il diritto al lavoro, alla formazione e alla crescita professionale, tra i quali AFOL - Agenzia per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro, Servizi per il lavoro - Regione Lazio, ANPAL - Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro, ARPAL Puglia - Agenzia Regionale Politiche Attive del Lavoro.

Tornando all'intervista semi-strutturata (Lucisano & Salerni, 2002), questa è stata composta da 12 domande e alcune sottomande suddivise in 7 aree d'indagine: a) ente di appartenenza e attività professionale; b) pratiche e strumenti adottati per l'orientamento formativo e professionale; c) collaborazioni con altri servizi; d) modalità di comunicazione con l'utenza; e) processi e strumenti per la ricostruzione di elementi relativi alla storia dell'utenza; f) conoscenza della normativa italiana per l'integrazione, la formazione e l'occupazione dei cittadini di paesi terzi; g) interesse a partecipare al percorso di *capacity building* del progetto FARO.

Dall'analisi dei dati raccolti con le interviste si osserva la presenza di un 76% di attori appartenenti a enti pubblici e un 24% a enti privati. L'attività professionale del 96% degli intervistati prevede azioni e strumenti di orientamento formativo e professionale da rivolgere a cittadini di paesi terzi. Tuttavia gli operatori non si ritengono pienamente soddisfatti delle pratiche e degli strumenti impiegati nel proprio luogo di servizio poiché nella realtà non riescono a soddisfare i bisogni dell'utenza. Generalmente sono utilizzati test e colloqui conoscitivi in ingresso allo scopo di indirizzare l'utente verso un corso di alfabetizzazione, di formazione scolastica e/o professionale, un posto di lavoro. La prassi non prevede strumenti di monitoraggio in itinere e di contatto tra servizi per valutare periodicamente il percorso intrapreso da ciascun utente, poter operare gli opportuni aggiustamenti e garantire il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Il colloquio di accoglienza è utilizzato anche per ricostruire la storia di vita, formativa e professionale dell'utente, ma questo non risulta esaustivo ai fini di una buona mappatura di competenze, quali-

fiche, ed esperienze lavorative. Tali carenze comportano varie difficoltà anche nell'offerta di una consulenza personalizzata in materia di riconoscimento dei diplomi, la convalida delle competenze, il proseguimento della formazione e l'indirizzamento ai servizi di sostegno all'occupazione. Per questi motivi il 91% degli intervistati desidera ampliare la conoscenza di dispositivi progettati per supportare le organizzazioni che offrono assistenza a questa popolazione *target*.

I rapporti di collaborazione sono prevalentemente di tipo duale e, in genere, sono stabiliti con uno degli Enti del Terzo Settore (24%), dei Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti (22%), degli Enti di formazione scolastica e professionale (20%), dei Centri per l'impiego (15%), dei Centri di orientamento al lavoro (11%) e delle Università (8%) presenti sul proprio ambito territoriale. Molte relazioni nascono all'interno di progetti specifici (29%), sulla base di protocolli di intesa (24%) o nel circuito di una rete informale di conoscenze (37%), mediante il supporto di fondi privati (10%), regionali (32%), nazionali (24%) o europei (34%). Tuttavia, il 65% degli intervistati non si ritiene molto soddisfatto dei rapporti in atto, in quanto questi non sono inseriti all'interno di una rete di servizi che lavora in maniera stabile e continua per costruire percorsi lineari ed efficaci rispetto alle fasi di accoglienza, formazione e accompagnamento al lavoro.

Per quanto riguarda la comunicazione con l'utenza straniera, tutti gli intervistati riconoscono la possibilità di attingere a più risorse per abbattere le barriere linguistiche e culturali: mediatori professionali (37%); strumenti di mediazione (29%); corsi di formazione linguistica (34%). Ciò nonostante, il 92% degli intervistati esprime l'esigenza di approfondire la conoscenza di strategie, strumenti e approcci ludo-linguistici specifici che aiutino a superare lo spaesamento e il senso di difficoltà nel comunicare con chi parla lingue sconosciute o utilizza forme espressive insolite, e migliorare così la comprensione reciproca.

Infine, un 42% degli operatori confessa di non avere una co-

noscenza adeguata dei riferimenti normativi nazionali in materia di immigrazione e integrazione e delle iniziative afferenti alle politiche attive del lavoro e al coinvolgimento dei servizi competenti nelle attività di inserimento e reinserimento professionale dei lavoratori stranieri.

Non a caso, tutti gli intervistati esprimono la necessità di rafforzare le proprie conoscenze e competenze in materia di: teorie e strumenti per l'orientamento formativo e professionale (26%); normativa italiana su integrazione, formazione e lavoro (24%); mediazione interculturale e linguistica mediante percorsi di Italiano Lingua Seconda per favorire l'apprendimento permanente (22%); reti e buone pratiche sul territorio nazionale (28%).

In conclusione, gli approfondimenti seguiti nei *focus group* sono serviti a comprendere che il sistema italiano per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi lavora perlopiù in una dimensione emergenziale. Solitamente si cerca di trovare una collocazione lavorativa per l'utente nel minor tempo possibile e a seconda delle disponibilità presenti nel momento in cui egli si rivolge ad un dato servizio. Oltretutto i dirigenti dei servizi per il lavoro riportano problemi relativi all'attuale carenza di personale (aumento dei pensionamenti, ritardi dei concorsi pubblici, etc.) che incide notevolmente sulla qualità delle prestazioni degli operatori rimasti in servizio. In questo modo viene meno la possibilità di orientare e offrire una formazione e un lavoro stabili in grado di dare valore, fare emergere i talenti e promuovere la partecipazione attiva dei migranti alla vita economica, sociale e culturale del paese di accoglienza.

4. Riflessioni conclusive

Dunque, si evidenzia l'importanza di proporre e attuare un piano integrato in tema di politiche migratorie, secondo una logica di coordinamento degli interventi all'interno dei diversi contesti formativi e lavorativi, sottolineando il ruolo agentivo dei profes-

sionisti e dei servizi di orientamento nei confronti dei cambiamenti in atto. Inoltre, appare evidente che a proposito del tema della formazione e della ricerca in questo settore emerge un grande interesse per lo sviluppo di pratiche e strumenti saldamente ancorati a modelli di natura scientifica che si ispirano a visioni proposte da gruppi internazionali di ricerca (come quello aderente al modello del *Life Design*) e che si occupano specificatamente dell'orientamento e dell'accompagnamento al lavoro. Su questi presupposti saranno fondate le prossime azioni del progetto FARO che intende favorire i processi di integrazione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi in Italia.

Riferimenti bibliografici

- Abkhezr P., McMahan M., Glasheen K., & Campbell M. (2018). Finding voice through narrative storytelling: An exploration of the career development of young African females with refugee backgrounds. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 17-30.
- Boerchi D. (ed.) (2018). *ESPaR. Il manuale*. Milano: EDUCatt.
- Campion E. D. (2018). The career adaptive refugee: Exploring the structural and personal barriers to refugee resettlement. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 6-16.
- Eggenhofer-Rehart P.M., Latzke M., Pernkopf K., Zellhofer D., Mayrhofer W., & Steyrer J. (2018). Refugees' career capital welcome? Afghan and Syrian refugee job seekers in Austria. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 31-45.
- Gericke D., Burmeister A., Löwe J., Deller J., & Pundt L. (2018). How do refugees use their social capital for successful labor market integration? An exploratory analysis in Germany. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 46-61.
- La Rocca C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*, 52(208-209), 107-127.
- Lucisano P., & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Magnano P., & Zammitti A. (2019). Il lavoro dignitoso è per tutti? Ri-

- flessioni teoriche e proposte operative per la consulenza di carriera con Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). In A. Soresi, L. Nota, & S. Santilli (eds.), *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030*. Padova: CLEUP.
- Margottini M., & Rossi F. (2019). Un modello di orientamento formativo per giovani immigrati. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 22, 179-198.
- Margottini M., & Rossi F. (2020). Un modello di orientamento formativo e professionale per operatori e giovani stranieri. In M. Fiorucci & M. Margottini (eds.), *Creare reti per immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero dell'Interno (2017). Piano nazionale d'integrazione per i titolari di protezione internazionale, [https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano_nazionale_integrazione.pdf].
- Obschonka M., & Hahn E. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 173-184.
- Pajic S., Ulceluse M., Kismihók G., Mol S.T., & Den Hartog D.N. (2018). Antecedents of job search self-efficacy of Syrian refugees in Greece and the Netherlands. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 159-172.
- Pellerey M., Grządziel D., Margottini M., Epifani F., & Ottone E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi.[...]* Roma: CNOS-FAP.
- Rossi F., & De Carlo F. (2020). Progetti a contrasto della povertà educativa di cittadini di paesi terzi in Italia: creare reti e percorsi di orientamento formativo e professionale. *Q-TIMES* (4), 469-480.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., ... & Van Vianen A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Semeraro R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4(7), 97-106.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

II.8

Formazione online degli insegnanti tra pratiche didattiche e confronto con i colleghi: un progetto di ricerca-azione

Online Teacher Training: teaching practises and comparison among colleagues. An action-research project

Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Claudia Bellini, Tommaso Minerva

Università di Modena e Reggio Emilia

abstract

Il progetto di ricerca-azione presentato nel contributo descrive le azioni messe in atto in un istituto comprensivo emiliano per attivare processi di ripensamento da parte dei docenti di metodi, tempi e spazi (in presenza e digitali) della didattica a partire dall'attivazione di un percorso formativo online su tali temi. L'analisi dei bisogni condotta attraverso un colloquio con la dirigente e un questionario rivolto agli 85 docenti coinvolti ha indicato la necessità di organizzare un percorso formativo immediatamente spendibile nella pratica che non fosse calato soltanto sulla situazione emergenziale in cui ci troviamo per via della pandemia da Covid19, né tantomeno soltanto sullo sviluppo di competenze digitali. Nell'intervento, non ancora concluso, sono state svolte attività laboratoriali sulla progettazione didattica, nelle quali ha assunto un ruolo fondamentale

- * Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare la scrittura delle sezioni "2. Metodi. La Ricerca-Azione" e "5. Conclusioni e prospettive di ricerca" nasce dal confronto fra gli autori in tutte le fasi del lavoro di ricerca. Tuttavia Tommaso Minerva, responsabile della pianificazione del progetto di ricerca ha fornito le linee generali del contributo; Katia Sannicandro ha curato la redazione della sezione "1. Introduzione"; Annamaria De Santis la sezione "4. Struttura e Modello del percorso formativo. La progettazione del corso INNOVA SCUOLA"; Claudia Bellini la sezione "3. Fasi di lavoro e primi risultati. L'analisi dei bisogni".

Panel 2

il confronto fra pari. Le attività di formazione sono svolte interamente online con una modalità *flipped* dove il binomio presenza/distanza è stato sostituito da quello sincrono/asincrono. Ci si aspetta che i risultati del progetto conducano a riflessioni sia sull'organizzazione scolastica che sui luoghi e le modalità di formazione per gli insegnanti.

The paper describes an action-research project realized in a school in Emilia Romagna to allow teachers to reflect on and enhance their teaching methods, times, and spaces participating in an online training course on these themes and rethinking their instructional design methods. The needs analysis was carried out through an interview with the school manager and a questionnaire administered to the 85 teachers involved. The results indicated the necessity to work on practical skills (digital and more) not only to reply to the emergency due to the Covid pandemic¹⁹. In the research, which has not yet concluded, workshops on lesson planning were carried out; peer-to-peer confrontation played an essential role for the teachers. The training activities, entirely online, are realized according to the flipped model where the synchronous/asynchronous couple has replaced the presence/distance one. The project results lead to reflections on school organization and the places and methods of teacher training.

Parole chiave: sviluppo professionale; formazione docenti; flipped model; ricerca-azione.

Keywords: teachers' training; professional development; flipped learning model; action-research.

1. Introduzione

La percezione dei docenti sull'uso e sui processi di integrazione delle risorse e degli strumenti offerti dal digitale risente (come in passato) del dibattito in corso legato alla contrapposizione tra didattica a distanza e didattica in presenza. Come sappiamo il tema non è inedito per la ricerca in ambito educativo. Risale al 2014 il manifesto delle Avanguardie Educative¹, un movimento di innovazione che si focalizza anche sui processi di innovazione e trasformazione dei sistemi organizzativi e didattici nel contesto scuola. L'attenzione posta sul ruolo delle tecnologie e sui linguaggi digitali è descritta nei 7 orizzonti del Manifesto:

1. “trasformare il modello trasmissivo della scuola;
2. sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;
3. creare nuovi spazi per l'apprendimento;
4. riorganizzare il tempo del fare scuola;
5. riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;
6. investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.);
7. promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile” (Manifesto Avanguardie Educative).

Nonostante si tratti di elementi discussi e sperimentati da anni sia nel contesto scuola che dalla ricerca in ambito educativo e didattico, come sottolineato da Berta Martini e Loredana Perla “la ricerca didattica ha fatto da tempo proprio l'oggetto della formazione dell'insegnante e oggi studia modelli e pratiche di formazio-

1 Manifesto delle Avanguardie Educative <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf>

ne (iniziale e in servizio) con approcci sia teorici sia empirici” (2018, p. 12); tuttavia alcuni punti restano ancora “sospesi” anzi sono spesso elementi centrali sui quali ruota il dibattito attuale.

Al tempo stesso l'emergenza sanitaria legata al COVID-19 ha “inconsapevolmente” dato vita ad un processo di ripensamento e riprogettazione didattica e metodologica da cui è scaturita una richiesta di formazione e di supporto da parte di docenti e dirigenti; senza dimenticare lo stretto legame tra mondo della Scuola e dell'Università per il supporto e la (ri)progettazione di percorsi di sviluppo professionale (Perla, & Martini, 2019; Perla, 2020). Altro ambito non inedito per la ricerca educativa è la formazione dei docenti (Commissione della Comunità Europea, 2007 European Commission - Eurydice; 2020; Cedefop, 2021) e di numerosi studi che intrecciano sempre più spesso formazione, sviluppo professionale dei docenti e competenze. La Commissione già nel 2007 sottolineava la complessità della professione dell'insegnante rispetto alla crescente richiesta di responsabilità anche in relazione all'ambiente di lavoro. Nuovi ambienti di lavoro che chiamano in causa nuovi ambienti di apprendimento.

Come sono cambiate le modalità di formazione? Come sono state ripensate le strategie di progettazione? Gli ambienti di formazione si sono necessariamente evoluti alla luce dell'emergenza sanitaria e la stessa offerta formativa dedicata al mondo della Scuola ha visto crescere a dismisura le possibilità di attività anche da svolgere a distanza. Diventa quindi necessario affiancare alla diffusione di strumenti, risorse e soluzioni digitali adeguate competenze digitali e metodologiche.

Nelle recenti indicazioni europee “European Skills Agenda” l'attenzione è posta sul rafforzamento e il potenziamento di “*vecchie e nuove*” competenze non solo per chi è alla ricerca di un'occupazione o di un nuovo settore professionale, ma anche rispetto alla necessità di migliorare le proprie competenze in un contesto professionale in costante mutamento. L'Agenda Europea per le Competenze comprende 12 azioni collegate a quattro elementi costitutivi, in grassetto nella Tabella 1.

12 Azioni dell'European Skills Agenda	
<p>A call to join forces in a collective action: <i>Action 1</i>: A Pact for Skills</p>	<p>Actions to ensure that people have the right skills for jobs: <i>Action 2</i>: Strengthening skills intelligence <i>Action 3</i>: EU support for strategic national upskilling action <i>Action 4</i>: Proposal for a Council Recommendation on vocational education and training (VET) <i>Action 5</i>: Rolling out the European Universities Initiative and upskilling scientists <i>Action 6</i>: Skills to support the twin transitions <i>Action 7</i>: Increasing STEM graduates and fostering entrepreneurial and transversal skills <i>Action 8</i>: Skills for life</p>
<p>Tools and initiatives to support people in their lifelong learning pathways: <i>Action 9</i>: Initiative on individual learning accounts <i>Action 10</i>: A European approach to micro-credentials <i>Action 11</i>: New Europass platform</p>	
<p>A framework to unlock investments in skills: <i>Action 12</i>: Improving the enabling framework to unlock Member States' and private investments in skills</p>	

Tab.1 - European Skills Agenda - 12 actions

In particolare le azioni 9 e 10 si legano anche alla costruzione di un sistema maggiormente articolato per la formazione dei docenti, ad esempio attraverso il rilascio di micro-credentials e Open Badge.

Come favorire lo sviluppo e il riconoscimento di competenze nei docenti della scuola dell'infanzia e della primaria? L'emergenza COVID ha quindi richiesto un ripensamento dei luoghi e dei modelli di formazione per la scuola. Non solo legati alle difficoltà contingenti, ma alla necessità di riprogettare la didattica e in particolare come emerso nelle ricerche e studi realizzati negli ultimi anni la formazione si lega necessariamente allo sviluppo professionale continuo degli insegnanti su aree e ambiti di competenza che consentono di favorire lo sviluppo e l'applicazione

di metodologie didattiche differenti (Commissione europea/EA-CEA/Eurydice, 2015).

2. Metodi. La Ricerca-Azione

La ricerca oggetto del contributo è scaturita dalla richiesta di formazione da parte della dirigente scolastica del 7° Circolo Didattico di Piacenza, per incoraggiare i docenti della scuola, già parte di un contesto scolastico dinamico, a mettere in atto una didattica per competenze in maniera continuativa e diffusa. Per tale motivo, si è identificata come metodologia da utilizzare quella della ricerca-azione che parte da una situazione definita all'interno di un contesto educativo e rende gli stessi operatori (gli insegnanti nel nostro caso) attivi protagonisti del processo di cambiamento che si va a pianificare. L'intervento realizzato non si pone solo lo scopo di "produrre conoscenza scientifica da utilizzare in un secondo momento in contesti concreti, ma produrre conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa" (Trincherò, 2002, p. 75) con l'obiettivo di "trasformare la realtà e non limitarsi a raccogliere dati su di essa" (*ibid.*). L'obiettivo della ricerca-azione è stato quello di consentire agli insegnanti di ripensare metodi, tempi e spazi (in presenza e digitali) della loro didattica a partire dall'attivazione di un percorso formativo su tali temi. La ricerca ha coinvolto l'intero Istituto ma è al singolo docente che è stato affidato il compito, da svolgere da solo o in gruppo, di sperimentare, rivedere i processi e le fasi legate alla propria "azione didattica". Ricerca-azione e progettazione hanno uno stretto legame come evidenziato da Massimo Baldacci: "al di là delle loro differenze di superficie, la ricerca-azione e la progettazione educativa condividono una medesima struttura profonda [...] se la progettazione educativa costituisce il modo di dare intenzionalità e razionalità alla pratica formativa, la ricerca-azione mira a dare «forma» di ricerca alla progettazione educativa, situandola entro lo schema problema-

ipotesi di soluzione-messa alla prova-conferma/correzione” (2014, p. 389). In questi processi, i ricercatori hanno il ruolo di “complici” nello svolgimento delle attività, stimolano “l’inizio del processo di cambiamento che non potrebbe nascere solo da spinte interne” (Trincherò, 2002, p. 77), in uno *scambio* (*ibid.*).

3. Fasi di lavoro e primi risultati. L’analisi dei bisogni

Le fasi in cui si sono articolate la ricerca e la formazione sono sostanzialmente tre:

- raccolta e analisi dei bisogni dei docenti attraverso un questionario iniziale e successivo confronto tra bisogni emersi dal questionario e bisogni iniziali individuati dalla Dirigente;
- pianificazione e conduzione della formazione nella quale è stata privilegiato uno stile laboratoriale per favorire il “fare esperienza”, il confronto e lo scambio tra insegnanti/colleghi che lavorano insieme (in alcuni casi per la prima volta);
- progettazione e realizzazione delle azioni di monitoraggio e di valutazione delle attività (questionari e colloqui con docenti e dirigenti).

L’analisi dei bisogni si è articolata in due attività: il confronto con la dirigente scolastica in merito alle necessità della scuola e agli obiettivi che intendeva raggiungere a partire dalle attività e un questionario somministrato a tutti i docenti dell’istituto che comprende la scuola dell’infanzia e la primaria di primo livello. La dirigente, nei colloqui condotti, ha sottolineato l’importanza di attivare un processo di formazione che non fosse strettamente legato alla situazione emergenziale o all’uso di strumenti digitali ma fosse proposto come un percorso per innovare la didattica nella scuola, già di per sé di buon livello. Il questionario rivolto

agli insegnanti è stato utile per avere una prima descrizione del gruppo coinvolto nelle azioni. Il 65% dei docenti (prevalentemente di genere femminile, a conferma delle statistiche nazionali ed europee) ha un'età superiore a 50 anni. Il 71% più di quindici anni di esperienza, il 19% insegna da meno di 5 anni. Il 13% insegna alla scuola dell'infanzia. La metà degli insegnanti ha partecipato nell'ultimo triennio a corsi sulla progettazione didattica. I docenti si dividono in due gruppi equivalenti sull'uso degli strumenti digitali per comunicare con studenti e colleghi e per partecipare alla formazione online. Il 68% dice di usare frequentemente il web per selezionare risorse digitali per la didattica, meno della metà afferma di creare o riadattare i materiali trovati in rete per le proprie necessità. Le insegnanti hanno inoltre dichiarato di utilizzare metodologie didattiche di natura diversa: frontale, laboratoriale, esperienziale, basata sui problemi, sulla cooperazione in gruppi, su giochi e processi inclusivi, che mettono al centro i bambini.

Quando è stato chiesto loro di rispondere alla domanda “Cosa voglio imparare da questa formazione?”, i termini utilizzati più di frequente nelle risposte sono stati “concreto”, “pratico”.

I bisogni riconosciuti dai docenti ed espressi nel questionario hanno suggerito di mettere al centro della formazione conoscenze e competenze che avendo a che fare con didattica e tecnologie potessero essere utilizzati nell'immediato nelle attività quotidiane in aula. Le attività e il questionario di monitoraggio in compilazione da parte dei docenti nella fase centrale del percorso formativo nella quale ci troviamo attualmente lasciano intravedere altri bisogni e altre opinioni da parte delle insegnanti: i docenti indicano a un livello medio-base la loro soddisfazione su metodologie didattiche e strumenti digitali presentati, ambiente usato e tempi della formazione. Si discosta di poco verso livelli più alti la soddisfazione per la gestione delle attività svolte nei laboratori. Dicono di aver usato raramente in aula nei mesi della formazione le metodologie e gli strumenti proposti, ma tuttavia più della metà afferma che li userà in futuro, che il percorso formativo sta

contribuendo positivamente allo sviluppo di competenze didattiche e digitali e di conoscenze su teorie e modelli e che utilizzerebbero questa modalità di formazione anche in situazioni non emergenziali. Ipotizziamo che lo scollamento fra i livelli di soddisfazione e l'apprezzamento delle modalità di formazione possa dipendere da bisogni latenti, non emersi nella prima fase di ricognizione, a cui le attività di formazione sono venute incontro senza che fosse stato pianificato. Uno di questi, indicato dalle risposte alla domanda aperta relativa all'indicazione degli aspetti positivi che hanno contraddistinto il percorso finora, potrebbe essere il confronto con i colleghi e il lavoro di gruppo.

4. Struttura e Modello del percorso formativo. La progettazione del corso INNOVA SCUOLA

La progettazione del percorso formativo “INNOVA SCUOLA: metodi e tecnologie per l'istruzione” ha dovuto tenere conto del fatto che per via dell'emergenza sanitaria, le attività andavano svolte necessariamente a distanza, che bisognava coinvolgere circa 80 docenti nella formazione, appartenenti a livelli e discipline diversi e che, come richiesto dagli insegnanti e dalla dirigente, l'intervento doveva avere un approccio globale ai temi della didattica e al contempo sviluppare abilità pratiche, solide e immediatamente utilizzabili, non solo nella gestione dell'emergenza. Abbiamo organizzato quindi la formazione partendo da alcuni elementi-chiave:

- una modalità *flipped* di erogazione del corso in cui la tipica alternanza presenza/distanza è stata sostituita dal binomio sincrono/asincrono;
- un approccio laboratoriale in gruppi, basato sul confronto/collaborazione fra pari e sul fare esperienza sia nelle attività di formazione che nell'immediato nelle proprie classi;

Panel 2

- l'utilizzo di un ambiente Open Source (BigBlueButton) per le attività collaborative sincrone che permettesse di ospitare numerosi partecipanti, svolgere attività laboratoriali, dividere in gruppi i partecipanti, assegnare ruoli;
- la determinazione di obiettivi formativi volti all'acquisizione di conoscenze/competenze che riguardano l'ambito teorico, metodologico e tecnologico, tre dimensioni intrinsecamente legate e connesse fra loro.

In riferimento a quest'ultimo punto, per ciascun modulo è stato dato spazio a tre elementi:

1. un tema, inteso come approfondimento teorico di un aspetto della pratica didattica;
2. una metodologia didattica, descritta nelle videolezioni e sperimentata in varie forme durante le attività laboratoriali;
3. un tool digitale, di solito una web app di cui nelle videolezioni veniva fornito un tutorial.

Quattro sono le fasi in cui si articola la formazione in ogni modulo (Tabelle 2) :

1. studio individuale a partire da videolezioni su temi, metodologie e web app. Le videolezioni hanno il pregio di poter essere riguardate più volte, adattandosi ai tempi di vita degli insegnanti e anche in momenti successivi quando serve ritornarci per metterle in pratica.
2. attività laboratoriale in gruppi ridotti da circa 25 docenti, suddivisi per grado e disciplina. I tre gruppi comprendono le insegnanti di area linguistica della primaria, le insegnanti di area scientifica della primaria, le insegnanti della scuola dell'infanzia a cui sono state aggregate le insegnanti di sostegno e di religione. Si tratta di appuntamenti di circa 2 ore erogati in streaming nei quali sono proposte atti-

vità pratiche da svolgere in piccoli gruppi relativi alla realizzazione e progettazione di attività tramite l'uso di uno specifico metodo o il lavoro attraverso l'uso di una delle app proposte.

3. Sperimentazione in aula delle attività del laboratorio. Ai docenti viene chiesto in ciascun modulo di riportare in aula quello che è stato svolto nel laboratorio: le attività progettate nei laboratori con metodologie e app specifiche sono un prodotto pronto per essere sperimentato in aula.
4. Plenaria di tutti gli insegnanti di restituzione e confronto sulle attività svolte, usata per sciogliere i dubbi, fare un bilancio delle attività e sistematizzare le conoscenze (streaming di circa 2 ore).

	I sett		II sett				III sett	IV sett
	Merc	Giov-Ven	Lun	Mart	Merc	Giov	Ven	Lun - Ven
<i>Attività</i>	Invio videolezioni e materiali di studio	Tempo a disposizione degli insegnanti per studiare gli argomenti del modulo	Laboratorio online in streaming con i tre gruppi di circa 25 docenti				Applicazione in classe da parte degli insegnanti dei metodi usati	Incontro in streaming con tutti gli insegnanti in formazione per il confronto sulle attività svolte in classe
<i>Durata</i>	30'-1h		1h30'	1h30'	1h30'			1h

Tab. 2 - Organizzazione delle attività nelle settimane

Il corso è stato strutturato in 6 moduli distribuiti lungo l'intero anno scolastico che ripropongono alcuni degli elementi centrali della didattica (Tabella 3). Partendo dal ruolo del docente oggi, come *designer* e *open educator*, si è parlato di spazi educativi, metodologie didattiche e valutazione. Fra le attività più frequen-

temente svolte nei laboratori vi è la progettazione delle lezioni a partire da una specifica metodologia. La progettazione è il tema dell'ultimo modulo. Solo dopo aver acquisito informazioni e aver condotto esperienze su metodi e tool digitali, i docenti possono integrare nelle loro attività didattiche quanto appreso e produrre linee guida su elementi teorici fondamentali e buone pratiche di lavoro da cui ripartire nell'anno successivo.

M.	Argomento	Videolezioni			Attività nei laboratori
		Approfondimenti teorici	Metodologia	Tool digitali	
1	Il ruolo del docente	Le competenze del docente progettista L'open educator	Digital Storytelling	Lavagna digitale collaborativa App per la realizzazione di video e animazioni online	In gruppi è stato chiesto di produrre lo storyboard di una narrazione digitale sul tema: "È stato quel giorno che ho deciso che sarei diventato/a un()insegnante..."
2	Gli spazi/ ambienti di apprendimento	Ambienti di apprendimento Spazi educativi Relazione educativa	Project Based Learning	Ambienti per la produzione di videolezioni interattive	Dopo la compilazione di una checklist di autovalutazione sulla configurazione della propria aula ² , i docenti hanno completato in piccoli gruppi una scheda di riprogettazione di uno spazio didattico della scuola.

2 Si vedano "Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola": https://fcl.eun.org/documents/10180/-624810/LearningSpacesGuidelines_IT

3	Metodologi e didattiche - I	Classificazione delle strategie didattiche Problem Solving	Problem Based Learning	Tool per la creazione di mappe online	In piccoli gruppi i docenti hanno lavorato su una scheda di progettazione di una sessione di PBL con la scrittura di obiettivi e problema.
4	Metodologi e didattiche - II	Classificazione dell'engagement cognitivo	Episodi di Apprendimento Situato	App per la costruzione di bacheche virtuali	I docenti hanno lavorato in piccoli gruppi sulla redazione di una scheda di progettazione di un EAS.
5	Valutazione	Il modulo non è stato ancora erogato. Si prevede di proporre una riflessione di ampio respiro sul tema della valutazione con particolare attenzione alla recente ordinanza ministeriale n.172/2020.			
6	(Ri)Progettazione didattica	Il modulo non è stato ancora erogato. Avrà l'obiettivo di sistematizzare il percorso realizzato e permettere ai docenti di identificare un decalogo di buone pratiche da mettere in atto nel prossimo anno scolastico per integrare nel lavoro quotidiano le pratiche didattiche e di progettazione acquisite.			

Tab. 3 - Suddivisione del corso in moduli

5. Conclusioni e prospettive di ricerca

Il progetto di ricerca-azione in svolgimento porta a una riflessione che si articola in almeno due livelli. Il primo riguarda l'eventuale e auspicata revisione delle pratiche didattiche e organizzative che potrebbe aver luogo nella scuola al termine del processo di ricerca-azione. Parlare di innovazione delle strategie didattiche ha portato immediatamente a parlare di progettazione didattica. Mentre i docenti si formano su teorie e tecniche, stanno ampliando la loro competenza progettuale (Traverso, 2016) sperimentando soluzioni per riprogettare metodi, tempi e spazi delle attività didattiche. Ci si aspetta che il percorso formativo e le azioni realizzate conducano a un ripensamento delle modalità non solo di fare scuola (come uso di metodologie e strumenti diversi) ma anche di lavorare nella scuola e organizzare/progettare

le attività, probabilmente dai primi risultati, potenziando il lavoro di gruppo di docenti interclasse.

Un secondo livello di riflessione si riferisce alla formazione degli insegnanti in ambienti online con modalità sincrone e asincrone. Se per le attività sincrone il confronto in gruppi che è stato possibile attivare nelle attività laboratoriali sembra aver avuto un riscontro positivo, è ancora in fase di valutazione il contributo delle attività asincrone alla formazione. Gli Analytics di YouTube (piattaforma che ospita le videolezioni condivise con i docenti per ciascun modulo) mostrano che le visualizzazioni dei video coincidono quasi del tutto con le settimane in cui si svolgono le attività in streaming. Un'analisi più dettagliata di questi dati e un monitoraggio nei prossimi mesi potrebbe fornire informazioni sul tipo di uso che i docenti fanno dei materiali didattici messi a loro disposizione. Questa esperienza, che definiamo pilota poiché siamo in procinto di avviare nuove azioni formative e di ricerca-azione rivolte sia a scuole secondarie di secondo grado che al sistema e agli operatori e professionisti che operano nei servizi socio-assistenziali, ci suggerisce di potenziare le possibilità di confronto tra i colleghi e di lavoro in piccoli gruppi sulle pratiche di innovazione.

Le ultime fasi di monitoraggio delle attività e di ri-progettazione da parte dei docenti saranno utili ad indagare le criticità sulla fruizione e coerenza dei contenuti formativi proposti; sul livello di *engagement* dei docenti nell'integrazione di pratiche innovative da un punto di vista didattico e di gestione della progettazione e realizzazione delle attività; sulla necessità di personalizzazione delle attività formative che, ipotizziamo, possa ad esempio essere una richiesta da parte dei docenti di sostegno. Come già evidenziato lo sviluppo professionale dei docenti passa necessariamente anche attraverso il riconoscimento, la certificazione delle attività formative svolte e delle competenze acquisite. Tra gli obiettivi a lungo termine legati a questo percorso di formazione e ai futuri progetti di ricerca-azione da mettere in atto è presente lo sviluppo e la costruzione di un sistema che consenta

il rilascio di Open Digital Badge e microcredential. Il sistema di ODB si ricollega, inoltre, alle azioni di sviluppo della professionalità di docente e dirigenti, legate anche (ma non solo) al rafforzamento di competenza digitali. La progettazione di un sistema di micro-credentials consentirebbe di attivare una riflessione sul valore delle proprie pratiche formative, non solo per certificare quanto “appreso” ma per valutare quanto dei saperi e delle competenze apprese è messo in pratica. Quali possono essere i vantaggi offerti dai recenti sistemi di microcredential rispetto ai sistemi di sviluppo professionale dei docenti? In accordo con Berry e colleghi (2016) è possibile individuare quattro caratteristiche/elementi che possono contribuire alla diffusione di buone pratiche di riconoscimento e certificazione attraverso:

1. attenzione alle competenze;
2. personalizzazione;
3. riconoscimento;
4. trasferibilità e condivisione.

L'attenzione posta sulle possibilità di “personalizzazione” nella costruzione di un sistema di microcredential sarà fondamentale nella realizzazione di azioni basate su esigenze e bisogni formativi specifici, ad esempio per i docenti di sostegno, per la formazione iniziale e l'avanzamento di carriera (Trincherò et al., 2020).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 1(9), 387-396.
- Berry, B., Airhart, K. M., & Byrd, P. A. (2016). Microcredentials: Teacher learning transformed. *Phi Delta Kappan*, 98(3), 34-40.
- Cedefop (2021). *Digital skills: Challenges and opportunities*. Retrieved from https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/digital-skills-challenges-and-opportunities

- Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento (2016). European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Commissione della Comunità Europea (2007), *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Congresso del Parlamento europeo, Bruxelles, 3 agosto 2007.
- Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento (2007). Bruxelles, 3 agosto 2007. *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, COM(2007)392. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>
- European Commission - Eurydice (2020). *Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_en
- European Commission - EACEA - Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Teachers_in_Europe_Report.pdf
- Perla L., & Martini B. (2019). *Professione insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2020). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. Imparare a insegnare. *Formazione e didattica per la scuola*. Atti del Convegno GEO 2017, 89-98.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34.

II.9

Public Art e Museo Diffuso: un dispositivo per l'educazione civica
Public Art and Widespread Museum: a device for citizenship education

Virginia Grazia Iris Magoga*Università di Bari Aldo Moro***abstract**

Il dibattito relativo alla Citizenship Education è caratterizzato da un'attenzione sempre maggiore allo studio della relazione tra promozione dell'educazione civica, mediazione didattica della Public Art e dimensione mediativa del dispositivo "museo diffuso urbano", inteso come spazio per la promozione dei diritti culturali di cittadinanza. Nell'ambito di tale dibattito è stata condotta una ricerca realizzata presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro che intende offrire un contributo originale allo sviluppo di un modello di intervento didattico che utilizzi i nuovi linguaggi dell'arte contemporanea secondo una prospettiva interdisciplinare, individuando nel museo diffuso urbano lo spazio significativo per l'acquisizione di competenze sociali. Lo studio, ispirato ai paradigmi metodologici della ricerca collaborativa e dell'Analisi delle Pratiche Educative (Altet & Vinatier, 2008; Laneve 2005; Damiano, 2006; Perla 2010), ha seguito la strategia di ricerca dello studio di caso singolo e ha previsto: una fase di sperimentazione di un percorso didattico caratterizzato da laboratori di Public Art nel contesto del museo diffuso nella città di Bari con l'intervento diretto di artisti (scultori, fotografi, videomaker); una fase di indagine quali-quantitativa; una fase di analisi (mixed method). I risultati emersi hanno permesso la definizione delle Linee Guida per la realizzazione e replicazione del dispositivo indagato.

Panel 2

The debate on Citizenship Education is characterized by increasing attention to the study of the relationship between the promotion of civic education and the didactic mediation of Public Art and the media dimension of the “widespread urban museum”, intended as a space for the promotion of cultural rights of citizenship. As part of this debate, a research carried out at the University of Bari Aldo Moro was conducted which intends to offer an original contribution to the development of a model of didactic intervention that uses the new languages of contemporary art according to an interdisciplinary perspective, identifying in the widespread urban museum the significant space for the acquisition of social skills. The study, inspired by the methodological paradigms of collaborative research and the Analysis of Educational Practices (Altet & Vinatier, 2008; Laneve 2005; Damiano, 2006; Perla 2010) followed the research strategy of the single case study and envisaged: a experimentation phase of an educational path characterized by Public Art workshops in the context of the widespread museum in the city of Bari with the intervention of artists (sculptors, photographers, videomakers); a qualitative-quantitative investigation phase; an analysis phase (mixed method). The results that emerged allowed the definition of the Guidelines for the realization and replication of the investigated device.

Parole chiave: Educazione alla Cittadinanza; Educazione attraverso l'Arte; Museo Diffuso; Didattica Museale; Diritti Culturali.

Keywords: Citizenship Education; Education Through Art; Widespread Museum; Museum Education; Cultural Rights.

1. Introduzione

In tutte le società democratiche l'educazione alla cittadinanza promuove negli studenti competenze di alto profilo e li aiuta a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità. In Italia, nel 2019, è entrata in vigore la Legge 92/19 che prevede l'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica nelle scuole di ogni ordine e grado con almeno 33 ore all'anno dedicate. Questa disciplina scolastica, curriculare a partire dall'a. s. 2020/2021, contribuisce allo sviluppo delle competenze sociali e civiche comprese nelle otto competenze chiave di cittadinanza. Con il recente D.M. 22.06.2020 n.35 emanato dal Ministero dell'Istruzione sono stati resi noti, nelle Linee guida per l'insegnamento della disciplina, i tre assi dell'Educazione Civica: lo studio della Costituzione; la cittadinanza digitale e l'educazione alla legalità; lo sviluppo sostenibile e l'educazione ambientale, con attenzione all'ecosostenibilità, alla tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari (MIUR, 2020).

Al fine di raggiungere tali competenze, l'educazione alla cittadinanza deve coinvolgere non soltanto l'insegnamento e l'apprendimento di argomenti pertinenti in classe, ma anche le esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte a scuola e nella società nel suo complesso, che sono pensate proprio per preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini del futuro. Nel nostro Paese da alcuni anni, sulla scia della ricerca europea, diversi studi scientifici riguardanti la Citizenship Education supportano la valenza pedagogico-didattica dell'educazione all'arte e della didattica museale, rivalutando le pratiche creative e le sperimentazioni multilinguistiche contemporanee che arricchiscono la vita di tutti i soggetti coinvolti promuovendo le abilità di partecipazione sociale, l'interazione costruttiva con gli altri, il pensiero critico, l'agire democraticamente in modo socialmente responsabile. Altresì invitando a potenziare capacità comunicative ed

espressive, a consolidare la preparazione culturale, a sviluppare il senso civico, fornendo quelle sollecitazioni necessarie a sviluppare le competenze estetiche e a incoraggiare lo sviluppo emozionale, migliorando l'equilibrio fra quest'ultimo e lo sviluppo cognitivo – stimolando la curiosità, la sensibilità, l'empatia – e favorendo sia la pluralità culturale orientata alla giustizia universale sia i processi di inclusione della diversità a tutti i livelli (UNESCO, 2020; MIUR, 2018, 2020; Schulz, Carstens, Losito & Fraillon 2018; Eurydice, 2012, 2017; CENTER FOR UNIVERSAL EDUCATION AT BROOKINGS, 2017; CE, 2016; Greene, Burke & McKenna, 2013; Quinn, Ploof, & Hochtritt, 2012; Santerini, 2010; Cambi, 2009; Kerr, Keating, Ireland, 2009; Bortolotti, Calidoni, Mascheroni & Mattozzi, 2008; Arts Education Partnership, 2004).

Per conquistare questi obiettivi, i documenti ufficiali europei sostengono come *«Le discipline artistiche sono fondamentali per lo sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela»* (MIUR, 2018a, p.14). Inoltre, essi incoraggiano i rapporti di partenariato tra professionisti dell'insegnamento delle arti, artisti e insegnanti, sostenendo che la messa in opera di un'educazione artistica adeguata derivi anche dalla sperimentazione a livello scolastico di esperienze di collaborazione con istituzioni specializzate nel settore. Inevitabilmente, le connessioni tra opera d'arte, spazio pubblico e dibattito socio-politico introducono il tema della democrazia: l'opera d'arte oggi esprime l'incrociarsi di valori collettivi, questioni sociali, significati culturali, etica della convivenza. E, nella prospettiva dell'applicazione delle potenzialità educative dell'arte per la promozione dei diritti umani, gli artisti diventano sempre più protagonisti incisivi nel contribuire all'efficacia di tali potenzialità assumendo il ruolo di *human rights defenders*, difensori dei diritti umani; ne deriva un nuovo agire artistico basa-

to su una differente definizione del concetto di spazio dell'opera (opera *site specific*) che diventa attiva nel contesto sociale, storico, simbolico dell'ambiente urbano.

La filosofia dell'arte incentrata sulle posizioni concettuali dell'*Education Through Art* (Moon, 2019; Eisner, 2012; Dewey, 2004, 2007; Bamford, 2006a, 2006b; Read, 1954) sostiene come l'arte pubblica sia in grado di promuovere il senso di comunità e il senso di identità civica, incentivare il cambiamento e affrontare l'esclusione sociale attivando processi di discussione e negoziazione (Bourriaud, 2004, 2010, 2018; Pioselli, 2015).

All'interno del dibattito specifico sullo sviluppo delle competenze di formazione del cittadino, tra gli obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza troviamo la valorizzazione dei beni culturali e l'educazione al patrimonio artistico (antico, moderno e contemporaneo), intesa come attività formativa formale e informale «*che sollecita il rispetto dei beni e pone il patrimonio stesso come oggetto di ricerca e interpretazione, adottando la prospettiva della cittadinanza attiva e responsabile di tutte le persone*» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni & Mattozzi, 2008, p. 34). Anche i Museum Studies (Panciroli, 2016; Vinella, 2015; Laneve, 2014; Nardi, 2014; Hooper Greenhill, 2007, 2011; Sandell, 2003, 2007; Perla, 2000; Vertecchi, 1995) promuovono il concetto di responsabilità sociale dei musei che – come veicolo dei valori di memoria e di identità – sono catalizzatori culturali sensibili all'educazione ai diritti perché consentono l'acquisizione di conoscenze, lo sviluppo di capacità personali, la coltivazione di sé (Martini, 2016). Soprattutto il museo diffuso rappresenta una costruttiva opportunità per conquistare la consapevolezza dell'importanza dei diritti culturali, poiché come dispositivo ramificato sul territorio costituisce un vero e proprio presidio territoriale di tutela attiva e disponibile a promuovere la cittadinanza. L'Italia, ineguagliato grande museo a cielo aperto, ricco di un patrimonio diffuso, stratificato e iscritto nell'ambiente, esteso quanto l'intero territorio nazionale, costituisce essa stessa un paradigma creativo eccellente del "vivere insieme". Un "vivere

insieme” che può continuare a realizzarsi solo grazie a un rinnovato senso di comunità e di responsabilità condivisa atta a difendere i diritti di tutti (ICOM, 2016).

2. Obiettivi e Metodologia della ricerca

Sulla base di tali quadri teorici è nata la ricerca “Public Art e Museo Diffuso: un dispositivo per l’educazione civica”. Il protocollo della ricerca ha previsto un iter di sviluppo in quattro step:

1. Delimitazione del tema e formulazione delle domande e delle ipotesi; indagine per valutare lo stato dell’arte sui rapporti tra apprendimento, dimensione creativa del pensiero e nuove dinamiche formative legate ai diritti culturali e di cittadinanza; attività di progettazione e pianificazione di un percorso didattico.
2. Fase di ricerca-azione operativa con la sperimentazione del percorso didattico progettato co-condotto da 3 artisti esperti del settore e azioni di raccolta quali-quantitativa dei dati.
3. Operazioni di tipo analitico-interpretative con l’analisi dei risultati.
4. Definizione delle linee progettuali del *Dispositivo del Laboratorio di Public Art nel Museo Diffuso* per la formalizzazione di una azione didattica che integri nella mediazione scolastica i nuovi linguaggi dell’arte contemporanea secondo una prospettiva interdisciplinare, identificando nel museo diffuso urbano uno spazio privilegiato per la promozione dell’educazione civica e dell’educazione ai diritti culturali; elaborazione di Linee Guida per la realizzazione e replicazione del dispositivo.

L’approccio metodologico ha seguito quello dell’Analisi di Pratica (Altet & Vinatier, 2008; Laneve, 2003, 2005, 2010; Ros-

si, 2011; Mortari, 2010; Damiano, 2006; Perla, 2013, 2012, 2010, 2005) con la scelta dello Studio di Caso Singolo (Baldacci, 2013; Creswell, 2014; Yin, 2014; Lucisano & Salerni, 2002; Bassey, 2000) e l'individuazione di un'unità di analisi corrispondente a un campione non probabilistico ma ragionato con un target di riferimento rappresentato dagli studenti adolescenti di scuola secondaria di primo grado della città di Bari. L'idea è stata quella di approcciarsi al caso come unico e irripetibile, attraverso un approccio olistico - caratterizzato dalla complessità della situazione indagata, all'interno della quale spesso ci sono molti più fattori di quanti sia possibile osservarne (Trincherò, 2017). Il disegno di indagine ha previsto l'utilizzo delle strategie della *Mixed methods research* (Creswell & Plano Clark, 2018; Bergman, 2008; Teddlie & Taskakori, 2003), considerando per la raccolta dei dati il ricorso a una molteplicità di strumenti di natura quali-quantitativa costruiti ad hoc: il questionario, le interviste semistrutturate, la checklist e le micro-scritture. La fase di analisi è avvenuta mediante diverse modalità dipendenti dalla natura del dato: per l'analisi di quanto rilevato tramite lo strumento quantitativo si è andati a considerare la massima frequenza delle risposte emersa dall'esplorazione della matrice dei dati in cui sono state organizzate le risposte degli item, mentre il materiale testuale delle interviste e delle scritture è stato sottoposto ad analisi qualitativa tramite il software di analisi NVivo (Pacífico & Coppola, 2010; Lewins & Silver, 2007) e secondo le procedure di analisi qualitativa di matrice fenomenologica (Perla, 2012; Richards & Morse, 2009; Mortari, 2007) con procedura Qualitative Data Analysis (QDA) (Cipriani, 2008; Tarozzi, 2008; Creswell, 2007; Strauss & Corbin, 1990).

3. Il laboratorio per sperimentare il Museo diffuso

Il contesto operativo delle attività laboratoriali è stato allocato in una precisa zona del tessuto urbano corrispondente all'area pe-

donale di Via Sparano da Bari, principale arteria commerciale della città, rappresentativa di un pezzo significativo del patrimonio culturale collettivo in quanto testimone di caratteristiche sociali peculiari della città.

Ogni laboratorio sul campo, co-condotto da un artista del territorio, ha avuto una durata giornaliera con un'organizzazione scandita da tre fasi: a) discussione sul tema oggetto del laboratorio e incontro con l'esperto di arte; b) incontro laboratoriale nel contesto urbano con sperimentazione di metodologie ludiche e manipolative volte alla produzione di artefatti per ambienti inclusivi; c) attività di confronto e discussione collettiva con la classe con presentazione della documentazione fotografica e video dell'esperienza.

I contenuti proposti e i temi affrontati hanno consentito di riflettere sui diversi aspetti della cultura contemporanea attorno ai quali si concentra la ricerca estetica attuale: la natura, i temi ambientali e l'ecologia; la storia e le evoluzioni della cultura rispetto al patrimonio artistico meritevole di tutela e valorizzazione; le relazioni tra i saperi considerati significativi nella relazione tra locale e globale. Questo nuovo approccio sociale al fare arte coinvolge direttamente il pubblico nel processo creativo, autorizzandolo a divenire coautore oltre che osservatore dell'opera medesima.

4. Il Dispositivo del Laboratorio di Public Art nel Museo Diffuso

Dalle attività di documentazione, raccolta e analisi dei dati sono emersi i diversi aspetti riguardanti le dimensioni implicite ed esplicite che hanno caratterizzato la pratica didattica sperimentata. Questo ha consentito di avviare alcune riflessioni sulla pratica osservata e di desumere informazioni funzionali per l'individuazione delle costanti del dispositivo sperimentato. Inoltre, gli esiti hanno permesso la definizione delle linee progettuali del Dispositivo del Laboratorio di Public Art nel Museo Diffuso per la for-

malizzazione di un intervento didattico che integri nella mediazione scolastica i nuovi linguaggi dell'arte contemporanea secondo una prospettiva interdisciplinare, individuando nel museo diffuso urbano uno spazio privilegiato per la promozione dell'educazione civica e dell'educazione ai diritti culturali. Le linee progettuali sono poi state trasformate in Linee Guida per la realizzazione e replicazione del dispositivo. Questo apparato, considerato come uno schema generale orientativo, offre una guida per co-costruire la progettazione didattica nella sua versione definitiva, con la consapevolezza che il suo carattere situato e non universale rende impossibile indicare attività e contenuti validi per tutte istituzioni scolastiche. Per rendere il prototipo trasferibile sono state illustrate tutte le variabili costitutive dell'ambiente di apprendimento: le tappe finalizzate al raggiungimento di determinati traguardi, le procedure di assegnazione di ruoli e funzioni a tutti gli attori coinvolti nell'agire progettuale, i contenuti, i compiti, le responsabilità, le azioni da compiere, le reti relazionali da istituire in situazione, i prodotti del percorso (si veda Fig.1).

In special modo, si attribuisce particolare importanza a due dimensioni caratterizzanti il dispositivo: l'interdisciplinarietà e la collaboratività. Una didattica interdisciplinare offre la possibilità di rompere le frontiere tra le aree diverse e favorire l'inclusione di tutte le discipline per promuovere negli studenti una comprensione integrata delle stesse e la conquista delle competenze cross-curricolari. Per arrivare alla formalizzazione di dispositivi di intervento nella realtà scolastica si propone un cambiamento di postura nella ricerca didattica a partire dall'analisi delle pratiche; tale cambiamento di postura comporta un ampliamento del paradigma del sistema integrato, reso possibile mettendo a fuoco un'idea reticolare di partecipazione che promuova l'interfacciarsi dell'istituzione scolastica con istituti di ricerca ed esperti esterni. Per elaborare dispositivi e strumenti operativi utili tanto alla ricerca quanto alla pratica didattica, le diverse componenti devono, in maniera collaborativa, condividere l'*expertise* e attivare una proficua dialettica.

Panel 2

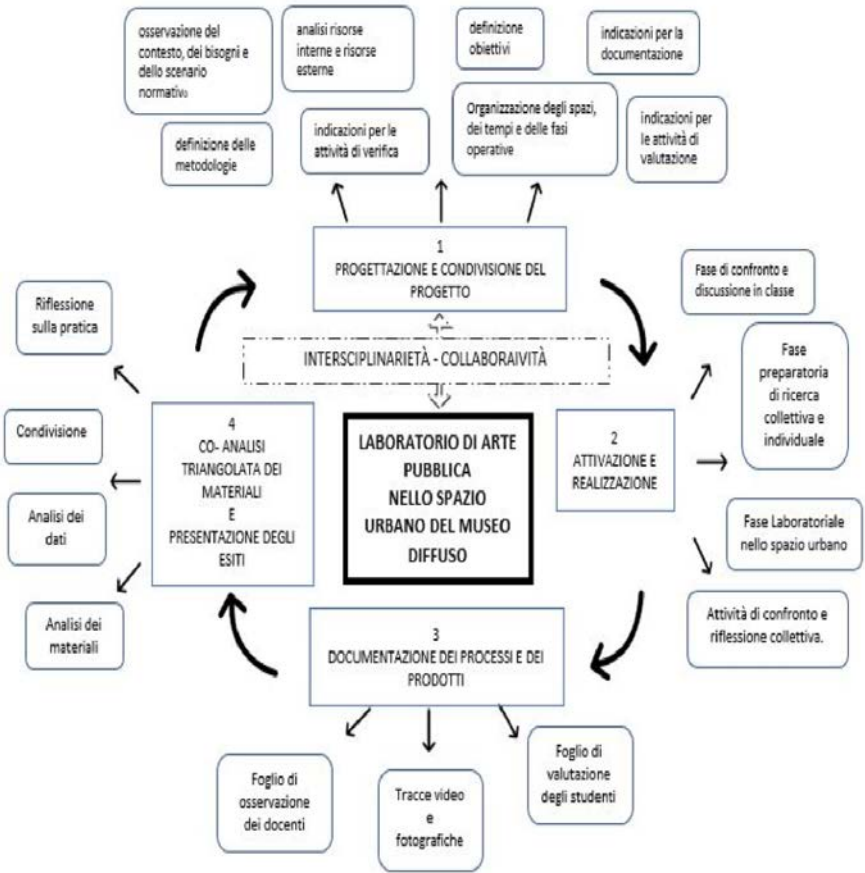


Fig.1 - Rappresentazione grafica del dispositivo progettuale

5. Conclusioni

Il trend positivo ottenuto dallo studio di caso corrobora la fiducia circa la validità applicativa della pratica didattica sperimentata e avvalorata le evidenze teoriche e gli studi scientifici che supportano la valenza pedagogico-didattica dell'educazione all'arte finalizzata allo sviluppo di una cittadinanza attiva. Inoltre, sostiene l'efficacia dei progetti didattici aperti al contesto territoriale, progetti in grado di sviluppare la conoscenza del territorio urbano poiché calati nello spazio pubblico della città che (con le opere di Public Art negli spazi aperti delle vie e delle piazze) diventa luogo di aggregazione sociale e crescita civile, in un contesto sempre disponibile al dialogo con la collettività.

Questo habitat educativo di condivisione e di continua reinterpretazione inteso come un'aula didattica decentrata risulta utile per favorire negli studenti lo sviluppo di competenze originali e l'acquisizione di conoscenze innovative.

Accogliendo gli spunti di riflessione generati da questo lavoro, la sperimentazione del percorso didattico laboratoriale di Public Art nel museo diffuso urbano e lo strumento progettuale del Dispositivo rappresentano la volontà di contribuire ad arricchire il repertorio di pratiche possibili per aprire la didattica scolastica a nuovi percorsi di ricerca legati all'educazione civica. Le possibilità offerte dal rapporto tra scuola e realtà esterne alla scuola (in questo caso istituzioni artistiche, musei, atelier d'arte, studi fotografici o gallerie di design ecc.) rappresentano una valida occasione per definire forme di comunicazione multidirezionale e per offrire agli studenti la possibilità di svolgere esperienze che li mettano in relazione con figure esterne al contesto educativo; per ampliare le possibilità di confronto tra professionalità differenti; per evitare di costringere la proposta formativa in un curriculum rigido; per procedere verso una riorganizzazione "creativa" della didattica scolastica e promuovere un'educazione alla cittadinanza partecipata che sappia tutelare la bellezza del pianeta e delle sue culture.

Dalla necessità di ripensare ai modelli di formazione e di lavorare in maniera continuativa alla costruzione delle competenze di cittadinanza si dischiudono inaspettate prospettive di indagine. L'auspicio è che sfruttando le potenzialità dell'arte contemporanea, della processualità dell'operatività creativa e del dispositivo del museo diffuso si possano favorire nella didattica curricolare nuove opportunità per l'attuazione di un apprendimento trasformativo che produca cambiamenti profondi nelle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. & Vinatier I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Altet M., Bru M., & Laville C.B. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Arts Education Partnership (2004). *The arts and education: new opportunities for research*.
- Baldacci M. (2013). Un'epistemologia della ricerca educativa. In M. Baldacci & F. Frabboni. *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Bamford A. (2006a). *A Child's Rights to Quality Arts and Cultural Education*.
- Bamford A. (2006b). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Germany: Waxmann.
- Bassey M. (2000). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bergman M.M. (2008). *Advances in mixed methods research: Theories and applications*. London: Sage.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., & Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bourriaud N. (2004). *Postproduction. Come l'arte riprogramma il mondo*. Milano: Postmedia.
- Bourriaud N. (2010). *Estetica relazionale*. Milano: Postmedia.

- Bourriaud N. (2018). *L'exforma. Arte ideologia scarto*. Milano: Postmedia.
- Cambi F. (2009). Cittadinanza e intercultura oggi. In M. Galiero (Ed.), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: Emi.
- CE (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CENTER FOR UNIVERSAL EDUCATION AT BROOKINGS (2017). *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*. Washington: The Brookings Institution.
- Cipriani R. (2008). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Roma: Armando.
- Creswell J. W. (2007). *Second Edition: Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.
- Creswell J. W. & Plano Clark V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Desgagné S. & Larouche H. (2010). "Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience". *Recherche en éducation, Hors Série*, 1.
- Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393.
- Dewey J. (2004). *Democracy and Education* (ed. or. 1916, tr. it. *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano). Minnesota, New York: Dover Publication.
- Dewey J. (2007). *Arte come esperienza*, ed. a cura di G. Matteucci. Palermo: Aesthetica.
- Eisner E. W. (2012). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4).
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Greene M., Burke K. & McKenna M. (2013). Form of voice: Exploring the empowerment of youth at the intersection of art and action. *Urban Review*, 45.
- Hooper-Greenhill E. (2011). *The Educational Role of the Museum*. New York: Routledge.
- ICOM (2016). Carta di Siena 2.0, Musei e Paesaggi Culturali.
- Kerr D., Keating A. & Ireland E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.
- Laneve C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2014). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Lenoir Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenaire: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Lewins A. & Silver C. (2007). *Using software in qualitative research: A step by step guide*. London: Sage.
- Lucisano P. & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, 1. Roma: Carocci.
- Martini B. (2006). *Il museo sensibile*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2018a). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- MIUR (2018b). *La Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*.
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- Moon S. (2019). *Three Approaches to qualitative research through the Arts*. Boston: Brill-Sense.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nardi E. (2014). *Musei e pubblico: un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pacifico M. & Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini.

- Panciroli C. (2018). *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2000). Osservando si scopre e conoscendo si apprezza. In C. Laneve, *Pedagogia e didattica dei beni culturali*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2005). L'intervista per dire la pratica. In C. Laneve, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca* (pp. 80-100). Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Quinn T., Ploof J., & Hochtritt L. (2012). *Art and social justice education: Culture as commons*. New York, NY: Theachers College Press.
- Read E. (1954). *Education Through Art*. Milano: Edizioni di Comunità (1943).
- Richards L. & Morse J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P. G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sandell R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museums and Society*, I, 1, 45-62.
- Sandell R. (2007). *Museums. Prejudice and the Reframing of Difference*. London: Routledge.
- Santerini M. (2010). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Schulz W., Carstens R., Losito B., & Fraillon J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Strauss A. & Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tashakorri A. & Teddlie C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand, CA, Sage.
- Trincherò R. (2017). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2020). *Messaggio di Audrey Azoulay, Direttore-Generale dell'UNESCO*.

Panel 2

- Vertecchi B. (1995). Prospettive dello sperimentalismo nella didattica museale. In E. Nardi (Eds.), *Imparare al museo*. Napoli: Tecnodid.
- Vinatier I. (2011). La Recherche Collaborative: enjeux et fondements théoriques. In J.Y.Robin & I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 49-59). Paris: L'Harmattan.
- Vinella M. (2015). *Educare all'arte*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Yin R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage.

II.10

Riscrivere il 'Patto di corresponsabilità' per l'insegnamento di educazione Civica: prime risultanze di una ricerca-formazione

Rewriting the 'Co-responsibility agreement' for the civic education teaching: first results of a research-training

Loredana Perla, Alessia Scarinci, Ilenia Amati

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Laura Sara Agrati

Università degli Studi di Bergamo

Maria Teresa Santacroce

Presidente Società Italiana Scienze Umane

abstract

La ricerca-formazione presentata ha scelto come unità di analisi una tipologia specifica di scrittura professionale: il 'Patto Educativo di Corresponsabilità'. Tale documento, definito al suo esordio come 'strumento base' dell'interazione scuola-famiglia avente 'forte valenza simbolica', costituisce un valido 'strumento formativo', funzionale al contratto educativo-didattico perché esplicita i compiti educativi e istruttivi riconosciuti dalla Costituzione alla famiglia e alla scuola. Nella ricerca-formazione l'ipotesi è stata quella di ri-scrivere il Patto Educativo di Corresponsabilità attraverso la triangolazione docente-studente-genitore con l'accompagnamento del gruppo dei ricercatori che ha supportato la transizione dalla 'scrittura burocratica' dello stesso Patto alla scrittura professionale dello stesso. L'esito della ricerca restituisce la messa a punto del dispositivo formativo e le risultanze che evidenziano l'urgenza di un ulteriore lavoro in questa direzione: la strada della condivisione partecipativa alla vita della scuola è ancora molto lontana.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Loredana Perla e Maria Teresa Santacroce hanno scritto § 2, 4; Laura Sara Agrati ha scritto § 1; Alessia Scarinci ha scritto § 3; Ilenia Amati § 3.1.

The research-training presented chose a professional writing as a unit of analysis: the 'Educational Co-responsibility Pact'. This document, defined at its birth as a 'basic tool' of school-family interaction having a 'strong symbolic value', constitutes a valid 'training tool', functional to the teaching contract because explicit the educational and instructive tasks recognized by the Constitution for families and schools. In research-training the hypothesis was to rewrite the Educational Co-responsibility Pact through the teacher-student-parent triangulation with the accompaniment of the group of researchers who supported the transition from the 'bureaucratic writing' of the Pact itself to the professional writing of the same. The result of the research shows the development of the training device and the results that highlight the urgency of further work in this direction: the path of participatory sharing of school life is still far away.

Parole chiave: corresponsabilità; progettazione partecipata; educazione alla cittadinanza; scritture professionali

Keywords: co-responsibility; participatory planning; citizenship education; professional writings

1. Patto di corresponsabilità educativa come dispositivo

Il Patto educativo di Corresponsabilità esprime in maniera dettagliata e in forma condivisa la dichiarazione dei diritti e dei doveri che regolano il rapporto tra scuola-famiglia-alunni, i principi e i comportamenti che i contraenti il patto si impegnano a rispettare. Il documento¹, definito al suo esordio come 'strumento base' dell'interazione scuola-famiglia, avente "forte valenza simbolica" (MIUR, 2009, p. 7) in quanto offerta nero su bianco di 'un modello di relazione pro-sociale centrato non solo sul rispetto delle regole, ma anche sulla valorizzazione delle norme di comportamento' (idem), può essere assunto anche come 'strumento formativo', funzionale al contratto educativo-didattico che esplicita i compiti educativi e istruttivi riconosciuti dalla Costituzione alla famiglia e alla scuola.

Quali condizioni, rinvenute dalla normativa e suggerite dalla ricerca, favorirebbero la trasformazione dell'atavica "difficile convivenza" (Corradini, 1976; Corsi & Stramaglia, 2009) tra scuola e famiglia in occasione propositiva di educazione dell'intera comunità e l'elaborazione del Patto di corresponsabilità come effettivo esercizio di progettazione partecipata (Deslanders, 2000; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) e non mero formalismo burocratico?

Le Linee di indirizzo MIUR a supporto delle iniziative di partecipazione delle famiglie e di corresponsabilità educativa del 2013 esplicitavano già nella premessa i caratteri di un cambiamento in atto riguardante il rapporto scuola-famiglia² e auspicavano la trasformazione da condizioni di 'mera partecipazione agli organi collegiali ad autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi' (p. 2): sul piano generale, riconoscevano nella condivisione dei valori, nella fattiva collaborazione e nel reciproco rispetto dei ruoli e delle competenze le *condizioni* per un esercizio efficace della corresponsabilità; sul piano operativo-gestionale, indicavano l'adozione di politiche di governance³ e di nuove modalità organizzative – che implicassero il passaggio dalla

- 1 Firmato da genitori e studenti all'atto dell'iscrizione nella scuola secondaria di I grado e coinvolge l'intero corpo docente, il personale ATA, gli enti esterni preposti o interessati al servizio scolastico, chiunque contribuisce allo sviluppo del reciproco senso di responsabilità e impegno. Il DPR 235/07, con modifica dell'art. 3 del DPR 249/98 (Statuto delle studentesse e degli studenti) prevede che i singoli regolamenti di istituto disciplinino le procedure di sottoscrizione, di elaborazione e di revisione condivisa del patto e che ciascuna istituzione scolastica adotti le iniziative più idonee per la presentazione e la condivisione del patto nell'ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche.
- 2 Maggiore interattività tra le due componenti, dovuta a un'interpretazione in senso agentivo del dettato costituzionale; riconoscimento del valore delle singolarità individuali, portatrici di istanze diversificate per quanto riguarda ritmi di apprendimento e bisogni espressi.
- 3 Nell'alveo dell'autonomia giuridica e organizzativa riconosciuta con la L. n. 59/1997, rilanciata con la riforma della L. n. 53/2003 e più di recente perseguita con la L. n. 107/2015.

programmazione pianificata alla progettazione partecipata – come *strumenti* utili a favorire il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica e l'esercizio di corresponsabilità effettivo⁴. In questo modo: “all'interno della nuova ottica gestionale di decentramento ed autonomia la variabile familiare diventa, in un gioco di rimandi tra domanda ed offerta, fortemente rilevante e condizionante: le scuole, infatti, traggono progressiva legittimazione dalla capacità di adeguare il proprio progetto educativo [...] ad una domanda sociale, che diviene progressivamente sempre più localizzata e differenziata” (Attinà, 2018, p. 169).

Già nel 2018 venne espressa la necessità, sottoscritta dal Forum delle associazioni dei genitori, di revisionare il documento, rafforzando la collaborazione tra scuola e famiglia, espressa attraverso la definizione di modalità, tempi e ambiti sempre più precisi di partecipazione alla vita scolastica come i percorsi di prevenzione del bullismo e cyberbullismo da ricomprendere anche nell'arricchimento dell'offerta formativa. Tuttavia nel 2021 si è giunti, anche a seguito dell'emergenza pandemica, ad accludere l'appendice al Patto di corresponsabilità quale protocollo condiviso di regolamentazione per il contenimento della diffusione del COVID-19.

Tuttavia, oltre alla dimensione organizzativo-gestionale, sarebbe auspicabile agire fin dentro la progettazione educativo-didattica, attraverso forme di co-progettazione (Thompson et al. 2015; Castoldi, 2017), là dove ridiventano chiari i ruoli diversi e complementari di genitori-educatori, figli-studenti e docenti-istruttori.

Come è stato rilevato da Damiano, la scuola, il singolo istituto scolastico, “insegna anche attraverso le sue regole costitutive, vincolando al suo interno le relazioni fra i diversi soggetti in-

4 Le Linee di indirizzo suggerivano anche il bilancio sociale quale strumento utile a comunicare i processi educativi, le strategie didattico-progettuali utili alla cooperazione di docenti, genitori e associazioni di genitori, studenti e altri organismi esterni.

teragenti, alunni-insegnanti-dirigenti-assistenti ed altri operatori, tecnici ed amministrativi, tracciando confini ed aprendoli, a seconda dei contesti, ad altre figure prossime come i genitori e ad altre agenzie educative dell'ambiente" (2006, p. 154). È la dimensione del c.d. "doppio curricolo" (Snyder, 1971; Parla, 2010; McCrory Calarco, 2020), esplicito o *formale* e implicito *educazionale*. Tali curricoli 'possono rafforzarsi a vicenda, oppure interferire e contraddirsi, compromettendo più o meno gravemente, insieme all'unitarietà, anche l'incidenza complessiva del progetto educativo della scuola' (Damiano, 2006, p. 154; 2013).

A livello pratico questo implica, ad esempio in prospettiva didattica, un'educazione al bene comune portata avanti attraverso – da un lato – una programmazione per competenze di educazione civica organicamente inserita all'interno della progettazione di istituto, proprio là dove viene esplicitato il ruolo e le forme di partecipazione/coinvolgimento effettivo delle famiglie, – dall'altro – attraverso la scelta di metodologie di intervento attive e cooperative che stimolino l'argomentazione e la discussione critica negli studenti e di modalità e strumenti di comunicazione dialogica con i diversi operatori: tutti elementi che restituiscono significatività al complesso della relazione educativa e ruolo magistrale al docente (Boeris, 2018; Perla, 2010).

Sa da un lato, infatti vanno "realmente privilegiate occasioni di incontro e di lavoro in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo, a vari livelli, confrontarsi con i docenti e con il territorio sulle problematiche giovanili, proporre esperienze extracurricolari, ove consentito, far parte di gruppi di lavoro" (MIUR, 2012), dall'altra è necessario operare il "recupero dell'autorevolezza (degli insegnanti) che passa anche attraverso la ri-appropriazione [...] del proprio specifico ruolo formativo e in particolare della didattica, nella rinnovata consapevolezza che l'educazione non è estranea a tutto ciò che attiene all'insegnamento e all'apprendimento, ma 'passa' anche attraverso gli aspetti disciplinari" (MIUR, 2009, p. 8).

L'esperienza di co-progettazione, realizzata nell'ambito del progetto "Stronger together" (Thompson et al., 2015)⁵ dall'Università del Nuovo Galles del Sud offre alcuni aspetti utili alla nostra riflessione. Il percorso ha previsto prima una fase di intervento sull'agentività familiare (Sheridan & Moorman, 2015) – riflessione sull'*empowerment* e l'autodeterminazione, capacità di controllo e fiducia in sé, negli altri e nelle istituzioni, benessere in genera; la seconda fase si è dedicata al 'co-design' (However et al., 2010), la costruzione di una partnership tra diverse agenzie educative del territorio con lo scopo di sviluppare e realizzare soluzioni comuni ma personalizzate a problema/necessità avvertiti da tutti come tale. Il percorso operativo si è ispirato al quadro di co-produzione di Bovaird (2007 – tab. 1), utile a descrivere - per de-costruire e ri-costruire - rappresentazioni spesso implicite riguardanti il concetto di "servizio", di "fornitore" e di "utente".

	Progettazione e pianificazione dei servizi		
Fornitura di servizi	Professionisti come pianificatori di servizi unici	Utente del servizio e / o comunità come co-pianificatori	Nessun input professionale nella pianificazione del servizio
Professionisti come unico fornitore di servizi	1. Fornitura di servizi professionali tradizionali	2. Fornitura di servizi professionali tradizionali con utenti e comunità coinvolte nella pianificazione e progettazione	NA
Professionisti e utenti / comunità come co-erogatori	3. Co-fornitura da parte dell'utente di servizi progettati in modo professionale	4. Co-produzione utente-professionale completa	5. Co-fornitura utente / comunità di servizi con professionisti, con poca pianificazione o progettazione formale
Utente/comunità come unici fornitori	6. Fornitura a utenti / comunità di servizi pianificati professionalmente	7. Fornitura a utenti / comunità di servizi co-pianificati o co-progettati	8. Fornitura comunitaria auto-organizzata tradizionale

Tab. 1- Il quadro di co-produzione di Bovaird (2007)
Adatt. da Thompson et al. (2015, p. 56)

5 Lo scopo dell'esperienza era di intervenire sulla capacità delle famiglie di pianificare, modellare o avviare un'azione in modo efficace, in un quadro di co-progettazione dei servizi scolastici ed extra-scolastici.

Tale modalità implica un effettivo “spostamento degli equilibri del potere” (Starkey, 2003), quello che si realizza a livello delle rappresentazioni personale e transattiva, soprattutto in termini di responsabilità individuale e comunitaria (Sanders & Stappers, 2008; Bovaird, 2007).

2. Il progetto ‘Oltre il patto di corresponsabilità: verso una nuova alleanza partecipata fra studenti-insegnanti-famiglie’

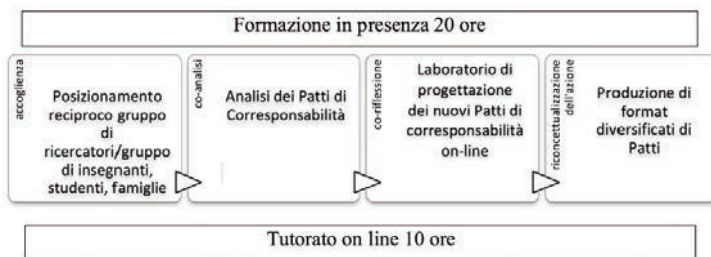
La ricerca-formazione qui presentata è stata finanziata dal DM n. 741/2019, art. 5 “Piano nazionale per la Partecipazione alla vita scolastica e la promozione dell’educazione alla cittadinanza” con una scuola capofila regionale, l’IISS ‘Galileo Ferraris’ di Molfetta e cinque scuole polo che a loro volta hanno costituito reti provinciali. I docenti coinvolti sono stati in tutto 83. La proposta è stata pensata entro il framework teorico delle “scritture professionali” (Laneve, 2009; Perla, 2012, 2019; Cros, 2006) adottando un protocollo fenomenologico self-study (Loughran, Hamilton, Laboskey, Russell, 2007; Perla, 2010) che ha fatto leva sui dispositivi dell’analisi di pratica (Vinatier & Altet, 2008; Laneve, 2005; Agrati, 2008; Perla, 2010).

Lo scrivere professionale, come è noto, è competenza scarsamente diffusa nel profilo professionale dell’insegnante. Eppure la responsabilità educativa nei confronti della parola scritta è consustanziale alla deontologia di tutte le professioni formative, compresa quella dell’insegnante. La scrittura professionale è, peraltro, un artefatto elettivo di autoformazione riflessiva, un vettore di perfezionamento della soggettività epistemica dell’insegnante. Dal punto di vista della teorizzazione didattica l’apprendimento delle pratiche di scrittura nello sviluppo professionale costituisce un dominio di lavoro avanzato della ricerca in didattica. Trattandosi di un itinerario mirato allo sviluppo professionale dei docenti coinvolti, la ricerca presentata ha previsto un *training course* articolato in quattro moduli, ciascuno organizza-

to in due parti: una di proposta di attività da parte del docente-trainer, l'altra di lavoro di gruppo, seguendo la logica di un'analisi-di-pratica di riprogettazione del dispositivo del "Patto di corresponsabilità".

Il progetto ha previsto un doppio livello di azioni. Il primo destinato a un triplice target di fruitori: *docenti; studenti* (disposti a svolgere nelle scuole di appartenenza il ruolo di "promotori di partecipazione attiva", perlopiù rappresentanti di classe e di istituto); *genitori* disposti a co-progettare il nuovo format del dispositivo 'Patto di corresponsabilità' (e, dunque, non solo sottoscriverlo) in collaborazione con l'équipe dei ricercatori. In una seconda fase, tuttora in corso, sono state anche ipotizzate alcune proposte di percorsi di educazione civica da rendere parte integrante del Patto (L. 92/2019).

Un secondo livello di azioni ha riguardato invece una progettazione di tipo organizzativo-istituzionale. È stata prevista la costituzione di un *Centro Territoriale di Promozione della Cultura della Partecipazione Civile* (CTPP), al servizio dei 6 poli scolastici, uno per ciascuna provincia della regione Puglia, che potrà disporre di risorse formate, nelle componenti docente, genitoriale e studentesca, per rafforzare la cultura della partecipazione nelle scuole del territorio e per aiutare altre istituzioni scolastiche nella programmazione di attività di promozione della partecipazione di famiglie e studenti alla vita delle proprie scuole. L'ipotesi della ricerca-formazione è, infatti, quella che occorre 'sperimentare' forme documentali e istituzionali rinnovate per la promozione della partecipazione di famiglie e studenti alla vita della scuola e il tentativo di inserire, già nel Patto di corresponsabilità, unità di Competenza del curriculum di educazione civica potrebbe aumentare i livelli di condivisione delle famiglie, oltre che rendere meno burocratica (come purtroppo oggi perlopiù avviene) l'adesione al Patto di corresponsabilità.



Tab. 2 - Il dispositivo di ricerca-formazione

Il dispositivo formativo ha previsto l'uso di mediatori diversificati:

1. *focus group "esplorativi" sul Patto di corresponsabilità* (svolti con i docenti, con gli studenti, con le famiglie);
2. *co-costruzione di un glossario sulle 'parole della partecipazione e della corresponsabilità'* pensato come uno strumento di lavoro utile soprattutto nella fase di riscrittura del Patto;
3. *restituzione dell'analisi dei Patti di corresponsabilità prodotti dalle scuole;*
4. *CoL (Comunità di Pratica on line)* attraverso l'implementazione su piattaforma di un ambiente wiki per documentare-condividere i prodotti della ricerca-formazione;
5. *laboratori:* in cui sono state attivate la co-progettazioni dei Patti con gruppi di ricercatori- docenti; ricercatori-studenti; ricercatori-famiglie.

3. Analisi dei Patti di corresponsabilità

Per quanto il ruolo propositivo di famiglie e studenti nella scuola sia riconosciuto sin dai tempi della decretazione delegata (che, come è noto, ha aperto una stagione di valorizzazione e di partecipazione di Associazioni, Consulte e Forum alla vita della scuola), negli ultimi vent'anni si è assistito a un progressivo deterio-

ramento del rapporto scuola-famiglia che sembra mettere in discussione l'investimento culturale e normativo fatto dal MIUR quarant'anni fa. Un'analisi fenomenologica della realtà viva del "fare scuola" restituisce a insegnanti e dirigenti una fotografia sconcertante: pochi genitori partecipano attivamente alla vita di classe. Gli impegni lavorativi, la scarsa fiducia via via cresciuta nei riguardi dell'autorità scolastica uniti spesso al disinteresse verso il processo di apprendimento e non ultima, la tendenza ad adottare con gli insegnanti strumenti di comunicazione informale quali le "social chat", hanno innescato una pericolosa deriva nelle relazioni scuola-famiglia che interpella i mondi della scuola e della ricerca nel pensare soluzioni di arginamento di tali processi. Con riguardo agli studenti, si osserva una situazione non migliore anche perché spesso le scuole concepiscono *democrazia* e *partecipazione* come costrutti da insegnare più che da *far vivere*. Apprendere cosa significhi agire democraticamente non è un'astrazione ma un 'progetto educativo'. Uno dei pregi della democrazia è, infatti, quello di essere una forma di *governo* anche del *vivere*. Il che significa che la progressiva democratizzazione delle nostre società può aver luogo solo di pari passo con la progressiva educazione alla responsabilizzazione di persone e soggetti sociali. I Patti Educativi di Corresponsabilità sono dispositivi preziosi per insegnare democrazia e partecipazione. E anche per far recuperare a genitori e insegnanti stima reciproca, fiducia e riconoscimento delle azioni di ciascuno. I Patti di corresponsabilità analizzati sono stati 6 in tutto, frutto di un lavoro condiviso fra le scuole capofila provinciali.

Nell'analisi del corpus testuale ci si è avvalsi della seguente griglia che ha orientato una prima lettura dei documenti al fine di focalizzare i punti di attenzione.

Punti di attenzione prima analisi corpus testuale
• Dispositivo normative: analisi dei formati e delle fonti normative
• Elementi focali del Patto Educativo di Corresponsabilità
• Obiettivi
• Azioni
• Enti coinvolti
• Rapporto con l'offerta formativa
• Relazionalità/piano di azione per il contrasto al cyberbullismo
• Partecipazione
• Interventi educative
• Elementi curriculari riferibili all'Educazione civica
• Misure di prevenzione e contenimento del Covid-19
• Metodi
• Valutazione

Tab. 3 – Punti di attenzione

L'analisi è stata condotta utilizzando la procedura GT nella versione di Strauss e Corbin⁶ (1990), metodo generale di analisi compartiva ed un insieme di procedure capaci di generare una teoria fondata sui dati. La parte focale di questo metodo di ricerca qualitativa è la possibilità che offre di costruire categorie analitiche partendo dai dati nel rispetto del fenomeno studiato, unendo esplicitamente il processo di ricerca con lo sviluppo di teoria (Tarozzi, 2008). Come è noto infatti, il processo di analisi della GT (nella versione di Strauss e Corbin) si basa su tre operazioni di lettura e codifica⁷ di corpus testuali (nel nostro caso le scritture dei Patti) secondo una scala di concettualizzazione crescente (codifica aperta, assiale e selettiva), rappresentata in Fig.1.

6 Il metodo di analisi GT (*Grounded Theory*) si basa su un processo di carattere quasi prevalentemente induttivo in cui viene privilegiato il rapporto, svincolato il più possibile da teorie a-priori, con i dati empirici che vengono raccolti e codificati durante il lavoro di ricerca sul campo. La procedura GT è dunque *radicata nei dati*. Su di essi poggia l'enunciazione teorica e, quindi, solo alla fine, la conoscenza di secondo grado. Si intuisce dunque quanto la fase della raccolta dei dati e della codifica siano premessa del ragionare teorico.

7 La codifica è il processo analitico di concettualizzazione dei dati che si individuano nel corpus mano a mano che avanza la lettura analitica.

Panel 2

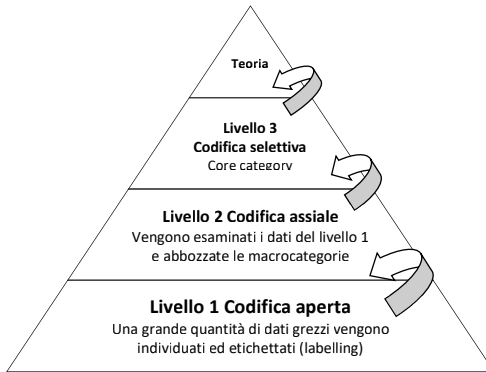


Fig. 1 - Fasi del procedimento di analisi GT

3.1 Prime risultanze dell'analisi

La prima fase di analisi dei corpus è stata avviata triangolando le analisi fra tre ricercatrici: si è proceduto alla *codifica iniziale* o *aperta* dei testi (finalizzata a far emergere tutti i significati possibili collegabili anche latamente alla griglia orientativa iniziale). Col secondo livello di analisi, quello della codifica *assiale*, sono *emerse* alcune macrocategorie interessanti che riprenderemo in una seconda fase del percorso formativo, quello dedicato alla riscrittura dei Patti. L'ultimo livello di codifica, selettivo, ha permesso di individuare la *core category*⁸ (Strauss, & Corbin, 1990, p. 116), cioè la categoria centrale intorno alla quale vanno a collocarsi tutte le altre ovvero quella della “responsabilità”.

Restituiamo ora solo alcuni affondi, per ragioni di economia di spazi, circa quanto emerso in relazione ai punti di attenzione indicati nella Tab. 3. In relazione al primo, quello del formato scelto per la scrittura del dispositivo, è emersa una sostanziale omogeneità di scelte da parte delle scuole. I formati sono cam-

8 La *core category* o *central category* è “the central phenomenon around which all the other categories are related” (Strauss, & Corbin, 1990, p. 116).

biati solo in funzione di ‘innesti’ legati alle misure di prevenzione e contenimento del rischio pandemico. Le fonti normative sono state tutte opportunamente citate: Art. 1-commi 1 e 2 DPR 249/98-Statuto delle studentesse e degli studenti. — Rimando al Codice di disciplina (art.19 del Regolamento di Istituto; DPR 249/98 e successive modificazioni (art. 3 DPR 21 n. 235/2007); DPR 249/98 e successive modificazioni (art. 3 DPR 21 n. 235/2007); D.M. 16 ottobre 2006, n. 5843/A3 (“*Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità*”); D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 e D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235 (“*Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*”); D.M. 5 febbraio 2007, n. 16 (“*Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione del bullismo*”); D.M. 15 marzo 2007, n. 30 (“*Linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l’attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti*”); nota MIUR 31 luglio 2008. Così come bene definiti sono risultati gli obiettivi e in particolare quelli relativi alla partecipazione: ciò indica profonda consapevolezza circa l’impegno di cui il Patto dovrebbe rendere adeguata documentazione (es: *Instaurare un positivo clima di dialogo costruttivo ed un atteggiamento di proficua collaborazione tra Scuola, Studenti e Famiglie; costruire un rapporto di fiducia reciproca, per potenziare le finalità dell’Offerta Formativa e per guidare gli studenti nel percorso di crescita umana e culturale; offrire un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona attraverso un servizio di qualità, in un ambiente sereno, favorendo il processo di formazione di ciascuno studente, nel rispetto dei suoi ritmi e tempi di apprendimento*). Questi gli obiettivi relativi alla partecipazione: *Attivazione di processi di partecipazione attiva e protagonismo da parte degli studenti, al fine di stimolare un’esperienza scolastica in cui siano valorizzate le attitudini e la creatività di ciascuno; Partecipazione attiva alla vita dell’istituzione scolastica attraverso la presenza negli organo collegiali; Conoscenza del PTOF e del Regolamento di istituto.*

Lo scarto più rilevante si rileva in relazione alle azioni: ci si aspetterebbe, dopo la definizione degli obiettivi, che venissero indicati concreti percorsi o metodi per l'attuazione degli obiettivi. Ma le lacune su questo punto sono notevoli e riguardano solo le azioni legate alla prescrizione sanitaria. Non c'è nulla di 'didattico' (es: *sensibilizzazione alla esigenza di una responsabilità collettiva condivisa ai fini del contrasto alla diffusione dell'epidemia in atto; comunicazioni del PTOF con circolari sulle attività formative, progetti, iniziative di varia natura, regolamento ... da parte della Istituzione scolastica*). Così come scarsi risultano i riferimenti agli Enti esterni coinvolti. Si cita la famiglia nella totalità dei documenti analizzati. Il rapporto con l'offerta formativa viene segnalato solo in un caso (ampliamento dell'offerta formativa al maggior numero di studenti anche attraverso nuove modalità di organizzazione dei progetti (p.es. *progetti in modalità telematica per favorire gli studenti e i docenti pendolari*)).

Una maggiore attenzione viene destinata alla indicazione di azioni Relazionalità/piano di azione che l'Istituzione scolastica intende attuare al fine di prevenire e contrastare eventuali fenomeni di bullismo e cyberbullismo (es: *sportello di ascolto per contrastare il "disagio"; educazione digitale per un uso consapevole della rete e dei dispositivi digitali; sviluppo della competenza cittadinanza digitale attraverso l'insegnamento dell'educazione civica; organizzazione di attività di informazione e prevenzione del cyberbullismo, rivolte al personale, agli studenti e alle famiglie; segnalare ai genitori e alle autorità competenti i casi di cyberbullismo di cui viene a conoscenza; mettere in atto interventi educativi in base alle esigenze ed emergenze che possano accadere nella scuola a tutela dei ragazzi*).

Le sezioni più lacunose sono, infine, quelle che riguardano le strategie metodologiche e la valutazione.

Prende qui corpo, purtroppo, l'essenza di 'verità' del corpus di scritture analizzate: quella di uno scrivere burocratico, senz'anima, privo di reali connessioni con la vita di classe.

4. Conclusioni

Su questo esito sarà necessario impostare il secondo step della ricerca-formazione. Uno step che, coinvolgendo il target degli studenti e dei genitori, orienterà le scuole, a partire dalla restituzione delle analisi delle scritture, verso la sperimentazione di approcci metodologici più partecipati (quello scelto è l'approccio *Service-learning* Jacobi, 2015) e di valutazione fra pari delle azioni didattiche finalizzate alla promozione di abiti di corresponsabilità. Volendo offrire qui, sia pure sinteticamente, qualche indicazione più puntuale della fase che si sta per avviare, si tratterà di invitare i docenti:

- a) a mettere l'accento sui metodi, sulle pratiche didattiche e valutative della partecipazione e della corresponsabilità;
- b) a esplicitare meglio il "lavoro di trasposizione" dal costruito di partecipazione all'azione di partecipazione, ovvero dagli obiettivi alle pratiche necessarie per il suo conseguimento;
- c) a promuovere forme di autoconfronto fra le scuole della Rete circa la redazione dei nuovi formati dei Patti;
- d) a mettere sulla carta non solo ciò che si è pensato di fare o si vorrebbe per realizzare la corresponsabilità ma anche l' 'agito' sulla base di una condivisione di azioni condivise;
- e) a inserire nei Patti di corresponsabilità unità di apprendimento di Educazione civica al fine di cominciare a sperimentare possibili nessi fra il curriculum di tale nuovo insegnamento e il dispositivo del Patto che più gli si 'avvicina' in termini di pertinenza didattica.

Dopo questa fase si procederà alle definitive ri-scritture dei Patti di corresponsabilità. E auspichiamo siano meno burocratici.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico*. Roma: Carocci.
- Altet M., & Vinatier I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Attinà M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10/15-16, 167-177.
- Boeris C. (2018). Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nel percorso di educazione alla cittadinanza. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1), 234-248.
- Bovaird T. (2007). Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public services. *Public Administration Review*, 67(5), 846-860.
- Castoldi M. (2017). Ripensare la scuola: un'esperienza di progettazione partecipata. *Form@re*, 17(3), 323-332.
- Corradini L. (1976). *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Cros F. (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Deslandes R. (2000). 'Direction of Influence Between Parenting Style and Parental Involvement in Schooling Practices, and Students Autonomy: A Short-Term Longitudinal Design', paper presented at the 10th Annual International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, New Orleans, Louisiana, 24-28 April 2000.
- Hoover-Dempsey K. V., & Sandler H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Laneve C. (2005). *Analisi delle pratiche educative*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Loughran J.J., Hamilton M.L., Laboskey V.K., & Russell T. (Eds.).

- (2007). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices. Part One e Part Two*. Dordrecht: Springer.
- McCrory Calarco J. (2020). *A Field Guide to Grad School: Uncovering the Hidden Curriculum*. Princeton: Princeton University Press.
- MIUR (2009). Quaderni del patto di corresponsabilità - https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot5014_09.html
- MIUR (2012). Nota MIUR 22.11.2012, prot. n. 3214. Trasmissione Linee di indirizzo 'Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa'.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2016). La mediazione 'plurale' nel lavoro educativo. In L. Perla, M.G. Riva, *L'agire educativo. Manuale per educatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (Eds) (2019). *Valutare per valorizzare*. Brescia: Morcelliana.
- Sanders E. B.-N., & Stappers P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *Co-design*, 4(1), 5-18.
- Sheridan S. M., & Moorman K. E. (2015). *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Berlino: Springer.
- Snyder B.R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Starkey F. (2003). The 'Empowerment Debate': Consumerist, Professional and Liberational Perspectives in Health and Social Care. *Social Policy and Society*, 2(04), 273-284.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Thompson A., Blaxland M., Valentine K., & Sawrikar P. (2015). *Co-design and Family Agency Capacity Research Project: Final Report (SPRC Report 1/2015)* for Mid Coast Communities. Sydney: Social Policy Research Centre, UNSW Australia.
- Thompson A., Blaxland M., Valentine K., & Sawrikar P. (2015). *Co-design and Family Agency Capacity Research*. Project: Final Report (SPRC Report 1/2015).

II.11

Valutazione tra aspirazioni e opportunità di miglioramento.
Una lettura in termini di *Capability Approach* in un campione di scuole del Veneto

Assessment between aspirations and improvement opportunities through the lens of *Capability Approach* in a sample of Veneto schools

Debora Aquario, Elisabetta Ghedin

Università di Padova

abstract

Cosa significherebbe immaginare un cambiamento nel lessico valutativo della scuola nella direzione delle parole chiave del Capability Approach (CA)? Scopo del presente contributo è offrire una riflessione sull'incontro tra CA e mondo scolastico. Più nello specifico, oggetto di studio è la lettura di ciò che le scuole dichiarano nei documenti che sono chiamate a compilare (Rapporto di Autovalutazione, RAV e Piano di Miglioramento, PDM) attraverso la lente del CA allo scopo di rilevare l'apporto possibile che tale modello può offrire ai processi valutativi messi in atto nelle scuole. A tal fine, attraverso il Portale Scuola in Chiaro, sono stati individuati RAV e PDM di 106 scuole della Regione Veneto e successivamente sottoposti ad analisi del contenuto con l'ausilio del software Atlas.ti. I risultati suggeriscono che parlare di *aspirazioni*, di *fattori di conversione*, così come di *capability* perseguite in ambito valutativo potrebbe rappresentare una svolta nel modo in cui la scuola non solo parla di se stessa, ma anche *funziona*. La questione necessiterebbe certamente di ricerche più approfondite, ma già questo studio pilota mette in luce le potenzialità dell'introduzione di un "pensiero di libertà e giustizia" in un

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Debora Aquario ha scritto § 4, 5 e 6 e Elisabetta Ghedin § 1 e 3. Il § 2 è frutto di un lavoro congiunto.

mondo, quello scolastico, che avrebbe davvero bisogno di poter aspirare ad essere luogo di libertà e giustizia.

What would it mean to imagine a change in the school's evaluative lexicon in the direction of the keywords of the Capability Approach (CA)? The purpose of this contribution is to offer a reflection about a dialogue between CA and the school context. More specifically, the object of the study is the analysis of what schools declare in the documents they are required to fill in (Self-Assessment Report, RAV and Improvement Plan, PDM) through the lens of the CA in order to explore the possible contribution that this model can offer the assessment processes implemented in schools. At this aim, RAV and PDM of 106 schools in the Veneto Region were identified and analyzed through Atlas.ti. The results suggest that talking about *aspirations*, *conversion factors*, as well as *capabilities* in the field of evaluation could represent a turning point in the way in which the school not only talks about itself, but also *works*. The question would certainly need more in-depth research, but this pilot study already highlights the potential of introducing a thought about freedom and justice in a world, the school one, which really needs to be able to aspire to be a place of well-being, freedom and justice.

Parole chiave: Capability Approach; valutazione; analisi qualitativa; autovalutazione delle scuole.

Keywords: Capability Approach; educational assessment; qualitative research; school self-assessment.

1. Introduzione

Il presente progetto di ricerca nasce da un più ampio lavoro realizzato nell'ambito del Progetto di ricerca finanziato "DEECCC-SCHOOL: Dislocating Education by Empowering Connective Capabilities in the Communities" (Responsabile scientifico Prof.ssa Elisabetta Ghedin, Università degli Studi di Padova).

Nello specifico, attraverso un focus su due contesti in particolare, il Veneto e l'Emilia-Romagna, il Progetto DEECCC-School intendeva in una prima fase esplorare gli intrecci tra Capability Approach e Social Innovation per rispondere alle seguenti domande di ricerca: Quali sono le aspirazioni delle scuole in termini di *funzionamenti* connettivi? Quali *opportunità connettive* in termini di capability valorizzano le scuole nei documenti istituzionali (Rapporto di Autovalutazione – RAV, Piano di Miglioramento - PDM, Piano Annuale per l'Inclusione – PAI)? L'obiettivo è stato quello di supportare i sistemi educativi nel riconoscimento e valorizzazione delle capability connettive delle stesse scuole. Il progetto descritto nel presente contributo ha circoscritto l'ambito di indagine su due piani: si è deciso di rivolgere l'attenzione solo ad uno dei due contesti indagati dal Progetto DEECCC (le scuole del Veneto) e a due dei tre documenti analizzati nel progetto più ampio (RAV e PDM). Inoltre, l'attenzione in questo specifico progetto di ricerca è stata rivolta ad una dimensione in particolare, quella valutativa, che è stata oggetto di approfondimento specifico.

2. Capability Approach e scuola: come cambia la valutazione?

Dalla prospettiva del Capability Approach (CA), la scuola, al pari di altre istituzioni sociali, dovrebbe cercare di espandere le capability delle persone, cioè le loro libertà di incrementare *being, doing e becoming* a cui ciascuno dà valore. Lo sviluppo coincide con l'espansione delle capability e viene infatti considerato come il processo di accrescimento delle opportunità e delle libertà di cui le persone possono godere, perché ciò che più conta in ottica CA è la capacità di vivere una vita a cui diamo valore, in termini di ciò che vogliamo *essere, fare e diventare* (Sen, 1980). Il CA è un approccio rilevante per il contributo fornito alle teorie e alle politiche sullo sviluppo umano, elaborato e sistematizzato da Amartya Sen, Premio Nobel per l'economia.

Il CA, pur nascendo in ambito economico, rivela la sua intrinseca complessità nell'intreccio profondo tra dimensioni differenti che racchiudono lo sviluppo umano nella sua interezza, dialogando con altri ambiti tra cui quello educativo, a tal punto che "l'educazione è una capability fondamentale, anzi, la conditio sine qua non per altre capability" (Ghedin, 2017, p. 31), importante non solo per il ben-essere umano ma perché amplia le possibilità delle persone di comprendere che possono aspirare a perseguire progetti di vita fiorenti. A partire dalle differenze che connotano ciascuno di noi e a partire dal principio di alterità, il CA pone al centro dello sviluppo i *beings* e *doings* a cui le persone danno valore, cioè sulle loro capability a funzionare. Le reali *opportunità* che una persona ha a disposizione per perseguire i propri progetti di vita non sono solo determinate da beni primari che la persona ha a disposizione, ma anche dalla gamma di fattori che determinano il ventaglio di possibilità di conversione dei beni primari per generare stati di valore di essere e di fare. Declinando questa prospettiva in ambito educativo, il focus è sulle capability intese come fattori personali, sociali e ambientali che influenzano la misura in cui uno studente può convertire le risorse a sua disposizione in opportunità e risultati significativi (Sen, 1999; Robeyns, 2005; Walker & Unterhalter, 2007). Risulta evidente come l'aspetto valutativo abbia a che fare con il CA, che in quanto «*broad normative framework for the evaluation and assessment of individual well-being and social arrangements, the design of policies, and proposals about social changes*» (Robeyns, 2005, p. 94) contiene già dentro di sé la componente valutativa come dimensione intrinseca, assumendola non in relazione agli *esiti* delle proprie azioni, derivanti dall'effettivo raggiungimento di *obiettivi* prefissati rispetto ai quali valutare i risultati raggiunti, quanto alle opportunità di ciascun individuo di scegliere e agire in termini di volontà (il CA direbbe *aspirazioni*) e intenzionalità. Se collochiamo dunque il discorso sulla valutazione nel CA dobbiamo necessariamente superare un significato di *controllo* di ciò che è avvenuto, una *verifica* delle

azioni realizzate, una *misurazione* del divario o della corrispondenza tra traguardi predeterminati ed esiti raggiunti. Una visione di questo tipo esclude la persona, non tiene conto di ciò che ciascuno ha potuto (o non ha potuto) decidere che valesse la pena per sé e per la comunità in cui vive (Sen, 1999). Per questo motivo la domanda di ricerca che ci ha guidato nell'esplorazione di questo argomento è: quali implicazioni può avere questa prospettiva se declinata nei contesti scolastici dove valutare ha assunto negli ultimi anni significati nuovi, che ne arricchiscono il senso per tutti coloro che sono coinvolti, docenti e studenti in primis, assegnando sempre maggiore rilevanza alle dimensioni della riflessione, della partecipazione e della collaborazione? In questa direzione il paradigma dell'*Assessment for Learning* (Swaffield, 2008, 2009; Aquario, 2019; Grion & Restiglian, 2020) e le strategie basate sulla collaborazione e sulla riflessione che da quel paradigma derivano (valutazione tra pari e auto-valutazione, anche riferita quest'ultima alle procedure di autoriflessione interna a cui le scuole sono chiamate a rispondere da alcuni anni con i documenti che saranno presentati nel prosieguo del contributo) stanno diventando parte del repertorio professionale di insegnanti di ogni ordine e grado.

3. Materiali e metodi

I documenti sottoposti ad analisi nella presente ricerca sono due, il Rapporto di Autovalutazione e il Piano di Miglioramento, entrambi richiesti alle scuole in un'ottica autovalutativa e che stanno rappresentando in questi ultimi anni una fonte di dati interessanti per conoscere le scuole e trarre considerazioni rilevanti in chiave valutativa (Restiglian, & Da Re, 2019). Si fornirà una sintetica descrizione dei documenti nei paragrafi successivi. Preme qui sottolineare che le porzioni di testo sottoposte ad analisi sono state esclusivamente quelle attinenti alla sfera valutativa, in virtù dello scopo specifico della ricerca di offrire una chiave di

lettura in termini di capability ai processi valutativi che nelle scuole hanno luogo.

I documenti sono stati estrapolati dal Portale *Scuola in chiaro* che ha fornito l'opportunità di avere accesso ai RAV e PDM di tutte le scuole del Veneto dell'a.s. 2017/18. Dalla totalità sono stati selezionati i documenti di 106 scuole (dalla scuola dell'infanzia, alla scuola secondaria di secondo grado) individuate in base ad un campionamento casuale semplice. Nello specifico, si tratta di 13 Istituti Comprensivi con 84 scuole e 11 scuole secondarie di secondo grado con 22 scuole.

3.1 *Il Rapporto di Autovalutazione*

Si tratta di un documento derivante da un processo di valutazione interna, che ogni istituto è chiamato a produrre attraverso una riflessione articolata in cinque componenti. La prima sezione, *Contesto e risorse*, ha l'obiettivo di studiare in profondità la realtà strutturale e sociale della scuola e quindi di cogliere le opportunità e i limiti in riferimento alla popolazione scolastica, al territorio e capitale sociale, alle risorse economiche e materiali e alle risorse professionali. La seconda sezione concerne gli *Esiti* e richiede una riflessione intorno a: risultati scolastici; risultati nelle prove standardizzate; competenze chiave europee; risultati a distanza. Le due parti in cui si articola la terza sezione riguardante i *Processi* sono: le pratiche educative e didattiche e le pratiche gestionali e organizzative. Segue poi il processo di autovalutazione ed infine l'individuazione delle priorità in cui sono esplicitati gli obiettivi da realizzare in tempi medio-lunghi.

3.2 *Il Piano di Miglioramento*

L'ultima sezione del RAV è il punto di appoggio del Piano di Miglioramento: è proprio dall'analisi del contesto interno ed ester-

no, dei processi e dagli esiti che si può partire per osservare, riflettere e constatare cosa migliorare e in che modo. Costituisce in questo senso la direzione potremmo dire obbligatoria di tutti i processi valutativi ben fatti, ossia quello di dar luogo ad una individuazione di diverse possibilità di cambiamento in virtù delle riflessioni e delle autoanalisi realizzate.

L'elaborazione e la stesura del documento avvengono attraverso un percorso in quattro fasi che comincia con la scelta degli obiettivi più utili e necessari alla luce delle priorità individuate nella sezione 5 del RAV, prosegue con l'identificazione delle azioni più opportune per raggiungere gli obiettivi, la loro pianificazione e si conclude con la fase di condivisione e diffusione dei risultati.

3.3 *Analisi dei dati*

A seguito dell'importazione dei RAV e dei PDM nel software Atlas.ti 8, è stato adottato un processo ricorsivo, che ha comportato l'analisi approfondita della struttura dei documenti e la loro lettura ripetuta. Successivamente si è dato avvio al processo di codifica, dal quale sono scaturiti 1410 codici nel progetto contenente tutti i RAV e 125 in quello costituito dai PDM. La codifica è avvenuta attraverso l'adozione di un approccio *bottom-up*, fedele al testo, che ha ricavato dunque dal testo stesso le categorie di analisi. Solo in un secondo momento, ossia nella costituzione dei "gruppi", le categorie sono state ancorate e lette attraverso lo sguardo della letteratura di riferimento (approccio *top-down*), utilizzando come linea orientativa le parole chiave della teoria di riferimento. Concluso il processo di codifica, i 1410 codici risultati dai documenti RAV e i 125 dei PDM sono stati raggruppati in 4 macrocategorie o *Groups* (nel linguaggio di Atlas.ti):

1. Contesto valutativo: Beni e risorse a disposizione (risorse a disposizione per la valutazione); Caratteristiche persona-

- li degli studenti (background sociale e culturale) e dei docenti (ruoli, anzianità/stabilità, formazione); Caratteristiche degli ambienti valutativi (formati e tipologie).
2. Processi valutativi: Pluralità / accessibilità; Collaborazione / partecipazione (interna alla scuola; scuola-famiglia; scuola-territorio); Riflessione / autovalutazione.
 3. Esiti valutativi: Risultati di apprendimento; Ammissioni/non ammissioni; Abbandoni; Esiti Invalsi, Esiti a distanza.
 4. Priorità: Miglioramento esiti apprendimento; Miglioramento esiti a distanza; Miglioramento procedure valutative; Ampliamento delle opportunità di connessione (condivisione strumenti e criteri, promozione di dinamiche collaborative).

4. Risultati

Si procederà ad una presentazione dei risultati considerando ogni macrocategoria precedentemente menzionata. Non è tra gli scopi del presente contributo procedere ad una comparazione delle singole scuole, né in base alla zona geografica di collocazione né al grado scolastico: la finalità è di offrire una lettura complessiva in chiave CA degli aspetti inclusi dalle scuole in ogni documento e giungere ad un quadro articolato degli elementi che costituiscono le varie parti dei RAV e dei PDM.

La prima macrocategoria richiama ciò che nell'ambito del CA indica le risorse, i servizi, i sussidi e le *opportunities* che incidono in modo dissimile sulla vita.

Si tratta di una macrocategoria molto ricca e multifaccettata e sono ravvisabili alcune sottocategorie che la compongono: ci sono le caratteristiche del personale docente, della popolazione studentesca e del contesto in termini di ambiente valutativo. In tutti e tre i casi, le risorse offerte in misura diversa possono rappresentare barriere o facilitatori che esercitano un'influenza sui

risultati di apprendimento. Ad esempio, rispetto alla popolazione studentesca, l'eterogeneità viene considerata come risorsa *per il confronto, patrimonio culturale che favorisce apertura mentale, cultura dell'integrazione e dialogo democratico*, ma anche un vincolo *per la gestione della didattica e gli esiti di apprendimento*. La stessa dimensione di eterogeneità è rilevabile nel caso delle opportunità offerte dallo spazio fisico e materiale, in termini di aule e laboratori di cui le scuole possono disporre in misura variabile e la cui presenza/assenza risulta avere un ruolo rilevante nei processi di istruzione che in quegli ambienti hanno luogo, così come in termini di differenti formati e risorse tecnologiche a supporto dei processi valutativi.

Processi valutativi. A partire da questi beni e risorse contestuali a disposizione, vi sono dei *fattori di conversione*, ossia le condizioni (personali, sociali, ambientali) che permettono, o meno, l'affermarsi del *capability set*. Tra i fattori di conversione che possono generare opportunità e capability differenti vi sono i principi sottostanti ai processi valutativi, ossia la pluralità (che si traduce in accessibilità), la dimensione della collaborazione (mediata dalla partecipazione) e la riflessione (che si declina nell'attivazione di pratiche autovalutative). Si riscontra una varietà di opzioni, ossia di forme e tipologie differenti di strumenti e procedure (prove autentiche e rubriche, prove strutturate e standardizzate, procedure di osservazione sistematica, prove aperte, semi-strutturate, oltre che una varietà di tempi (verifiche iniziali, in itinere, finali). Emerge inoltre la condivisione, intesa come elemento che può far parte delle modalità di lavoro che ruotano intorno ai processi valutativi e che può andare da una condivisione che avviene solo per un *confronto dei risultati di valutazione* fino ad una condivisione che investe anche i momenti precedenti (ad esempio la costruzione di strumenti e criteri). A tal proposito, nei codici riferiti nello specifico alla partecipazione emerge che la dimensione della partecipazione si declina in varie forme. Una prima forma riguarda la valutazione tra pari: gli studenti infatti hanno modo di cogliere e apprendere in modo significativo at-

traverso il confronto con i compagni, non solo per quel che concerne le conoscenze ma anche nelle abilità di porsi, di relazionarsi, di produrre e ricevere feedback. L'altra forma in cui si esplica la partecipazione è il lavoro tra docenti che in campo valutativo assume il nome di co-valutazione. Si tratta di tutte quelle situazioni in cui vi sono gruppi di lavoro composti da insegnanti che producono materiale che viene condiviso tra dipartimenti o tra docenti della stessa materia. La ricchezza di opportunità offerte da questa condivisione e collaborazione viene colta da tutti gli istituti al punto che dove essa non risulta consolidata e diffusa, emerge l'aspirazione di renderla prassi frequente. Passiamo ora, invece, alle reti esterne alla scuola, in primo luogo alla collaborazione esistente tra scuola e famiglia. La scuola "coinvolge i genitori nella definizione dell'offerta formativa attraverso i Consigli di Classe, di interclasse, di intersezione e di Istituto", le famiglie sono esortate a partecipare attraverso il consiglio d'istituto, di classe e con i colloqui, nelle diverse proposte culturali e formative e quindi anche nella delineazione dell'offerta formativa. Alcune scuole dichiarano di informare i genitori in modo tempestivo, vi è così possibilità di confronto e dialogo non solo attraverso i colloqui ma anche attraverso registro elettronico, SMS e sito web sempre aggiornato. Altre reti si creano tra la scuola e il territorio circostante: si coglie infatti come le connessioni si instaurino con gli enti territoriali circostanti come comune, cooperative, AULSS, con funzioni di volta in volta differenti ma con la stessa finalità di miglioramento dell'offerta formativa e incremento della partecipazione degli studenti alla vita sociale. Infine, viene sottolineata l'importanza di un approccio autovalutativo che oltre a far leva sulla motivazione, stimoli autocritica e responsabilità (negli studenti e nei docenti), anche se ancora non così diffuso (individuato infatti tra le priorità di miglioramento).

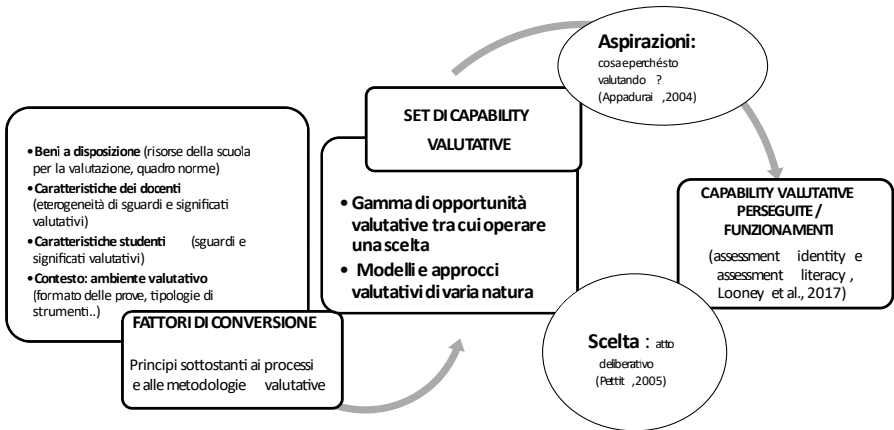
Esiti valutativi. In questa macrocategoria si possono rintracciare elementi che fanno riferimento alle ammissioni o non ammissioni all'anno scolastico successivo, sospensioni di giudizio in corso

d'anno o alla fine, riferimenti agli esiti delle prove Invalsi e indicazioni sugli esiti “a distanza” ossia quelli perseguiti dagli studenti dopo il percorso scolastico, nell'ambito universitario e/o lavorativo. Una varietà di situazioni contraddistingue questo aspetto. In alcune realtà gli esiti sono in linea con quelli regionali e nazionali, in altre, invece, i risultati sono inferiori alla media sia provinciale che nazionale o che i risultati sono negativi rispetto ai benchmark di riferimento. Una varietà di situazioni si attesta anche per quel che riguarda gli abbandoni scolastici e per gli esiti conseguiti dagli studenti come espressione dei livelli di apprendimento. Emerge una pluralità di esiti a testimonianza che contesti diversi, persone diverse, fattori di conversione e aspirazioni differenti portano ad esiti del tutto differenti o che contesti simili ma fattori di conversione differenti, creano un capability set diversificato.

Priorità di miglioramento. Dall'analisi dei dati è emerso come le scuole analizzate abbiano dei desideri in ambito valutativo, espressi nei PDM. In particolare, le priorità si riferiscono agli esiti di apprendimento degli studenti e agli esiti Invalsi, agli strumenti e ai criteri di valutazione. Le aspirazioni riguardanti gli esiti degli studenti sono ovviamente di natura migliorativa ma sono gli strumenti di valutazione l'oggetto a cui sono rivolte maggiori aspirazioni: prove parallele per tutte le classi, snellimento delle procedure di registrazione dei voti, individuazione di modalità per valutare le competenze acquisite durante le esperienze di alternanza scuola lavoro, progettazione di prove di valutazione autentica, individuazione e utilizzo consapevole di strumenti per la rilevazione di competenze trasversali, introduzione di forme di autovalutazione degli studenti, prove comuni e compiti autentici per tutte le discipline in ogni classe. E ancora: possedere un archivio con tutte le prove esperte per diffondere modalità di valutazione che si sono rivelate efficaci, elaborare e condividere strumenti utili per una didattica e una valutazione differenziate. Si può anche cogliere una prospettiva a lungo raggio nell'aspirazio-

ne di riuscire a monitorare il percorso successivo al ciclo di studi dell'obbligo, con l'auspicio di comprendere se ciò che l'istituto attua e mette in campo permette agli alunni di realizzarsi, di essere e fare ciò a cui aspirano.

5. Discussione



In virtù dell'approccio scelto che tiene insieme una dimensione top-down data dal Capability Approach e da una dimensione bottom-up derivante dai dati raccolti, è possibile individuare un modello di valutazione accessibile. Il modello qui raffigurato (sviluppato a partire dalle suggestioni di Robeyns, 2005) lascia intravedere una vicinanza tra CA e processo valutativo, che è generativa di significati nuovi. Il CA invita a riconoscere l'intrinseca e ontologica diversità di ogni persona che, tradotta in chiave valutativa, implica processi che possano contribuire a riconoscere tale diversità promuovendo accessibilità. Inoltre, esorta a guardare alla valutazione come processo per ampliare lo spazio delle opportunità di cui si dispone per realizzare ciò che si desidera:

più ampio è quello spazio, maggiori sono le opportunità di sviluppo fiorenti. Quindi valutare è un processo orientato ad ampliare il set di funzionamenti potenziali, le alternative tra cui l'individuo avrà la possibilità di individuare ciò che risulta più vicino alle sue aspirazioni, ciò a cui dà valore. È interessante includere tra i fattori di conversione la dimensione collaborativa e della partecipazione, che nel processo valutativo può tradursi in *opportunità connettive*, nella direzione di un apprendimento significativo. L'attenzione ai funzionamenti, propria del CA (quindi a ciò che ciascuno *fa ed è*) induce a prestare attenzione alla postura con cui ci si avvicina alla valutazione (*assessment identity*) e in parallelo alla dimensione delle pratiche (*assessment literacy*), cercando una sintonia e una commistione positiva tra i due aspetti. Da ultimo, si pone l'accento anche sulla questione della scelta, importante in ottica CA e che in ambito valutativo genera riflessioni interessanti e dà luogo a differenti strade: si può rilevare la sua importanza nei processi di esplicitazione e condivisione dei criteri di valutazione o nella possibilità di scegliere le modalità di azione ed espressione dei propri apprendimenti, contribuendo ad una espansione della partecipazione, consapevole e responsabile, traducibile in percorsi valutativi accessibili e fruibili.

6. Conclusioni

Verso quale orizzonte va collocato lo spostamento di paradigma in ambito valutativo? Il CA suggerisce di considerare come orizzonte il ben-essere delle persone coinvolte inteso come arricchimento delle capability, delle opportunità, delle libertà di ciascun individuo in virtù di ciò che ciascuno considera degno di valore. Una valutazione che riesce ad offrire opportunità di riconoscere le proprie aspirazioni, di individuare i fattori che consentirebbero di perseguire le proprie capability e di ampliarle, nella direzione di promuovere un ben-essere e uno sviluppo per sé e per la co-

munità è una valutazione che risponde a ciò a cui il CA dà valore e che aspira ad essere fiorente. Tradotto nella prospettiva dei processi autovalutativi alla base della redazione di RAV e PDM, ciò comporta un passaggio radicale da una cultura valutativa orientata all'accertamento e alla rendicontazione, saldamente ancorata a pratiche selettive e certificative di successi e insuccessi, ad una cultura che volge lo sguardo al futuro e rende la valutazione stessa opportunità di consapevolezza e di scelta, occasione di apprendimento, inteso come espansione del set di opportunità per crescere e svilupparsi.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao & M. Walton (eds.), *Culture and PublicAction*. Stanford University Press, Stanford.
- Aquario D. (2019). Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una *assessment identity*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, 29-44.
- Ghedini E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Grión V., & Restiglian E. (eds.) (2020). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Looney A., Cumming J., van Der Kleij F., & Harris K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467.
- Pettit P. (2005). Construing Sen on Commitment. *Economics and Philosophy*, 21, 1, 15-32.
- Restiglian E., & Da Re L. (2019). Immagini restituite dal RAV. Una scuola che "RI-produce". *Giornale italiano della ricerca educativa*, 22, 199-220.
- Robeyns I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-117.
- Sen A. (1980). *'Equality of what?'*. The Tanner Lectures on Human Values. Salt Lake City: S. McMurrin.

- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Swaffield S. (2008). *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application*. Abingdon: Routledge.
- Swaffield S. (2009). *The misrepresentation of Assessment for Learning and the woeful waste of a wonderful opportunity*. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA), Bournemouth.
- Walker M. & Unterhalter E. (2007) (Eds). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

II.12

Ricerca partecipativa, pratiche di vita democratica, benessere e inclusione a scuola.

Apprendimenti dei bambini e competenze degli insegnanti

Participatory research, democratic life practices, well-being, and inclusion at school.

Children's learning and teachers' competences

Giulia Pastori, Valentina Pagani

Università degli Studi di Milano-Bicocca

abstract

Il contributo presenta alcuni esiti e riflessioni dalla ricerca europea *Feel good: Children's view on inclusion*, condotta in otto Paesi nell'ambito del progetto ISOTIS. Lo studio, nel quadro teorico-metodologico della ricerca partecipativa e della *student voice*, ha coinvolto 331 bambini e preadolescenti e 32 professionisti in scuole e centri educativi ad elevata diversità culturale e disuguaglianza sociale. La ricerca ha visto i giovani partecipanti impegnati nell'analisi del loro contesto scolastico, nell'individuazione di fattori di promozione o di ostacolo al benessere e all'inclusione a scuola, e nella progettazione di interventi trasformativi capaci di rendere le loro scuole più accoglienti e inclusive. Il processo di ricerca si è configurato come una pratica di vita democratica nella scuola, attraverso cui bambini e adolescenti hanno sviluppato consapevolezza, abilità e competenze di cittadinanza, in una circolarità virtuosa tra partecipazione, *agency*, senso di appartenenza alla scuola e benessere nella scuola. L'analisi delle ricadute formative sui bambini e sui docenti consente di individuare prospettive e piste da perseguire nella formazione degli insegnanti, nello sviluppo di ambienti di vita e di apprendimento di tipo democratico, di benessere e di inclusione.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Giulia Pastori ha scritto §1, § 3.2, §4, e Valentina Pagani §2, §3.1, §4.

This paper presents some results and reflections drawn from the international participatory research study titled *Feel good: Children's view on inclusion*. Set within the framework provided by EU-funded project ISOTIS, the study involved 331 children and 32 professionals in preschools, primary schools and informal after-school settings in areas characterized by high cultural diversity and social inequality in eight European countries. Children were invited to identify what factors they perceived as promoting or undermining well-being and inclusion at school, and to express their proposals to make the school more welcoming and inclusive. The research process was intended as a democratic education experience, through which children could develop awareness, skills and citizenship, in a virtuous circularity between participation, agency, sense of belonging to the school and well-being in the school. The analysis of the educational and formative impacts on children and professionals provides valuable suggestions for shaping teacher training and promoting democratic and inclusive learning environments.

Parole chiave: ricerca partecipativa; benessere; inclusione; educazione democratica; formazione insegnanti

Keywords: participatory research; well-being; inclusion; democratic education; teacher professional development

Introduzione

Lo studio qualitativo internazionale *Feel good: Children's view on inclusion* (Pastori, Pagani, & Sarcinelli, 2019, 2020; Pastori, Sarcinelli, & Pagani, 2019), coordinato dalle autrici nell'ambito del progetto europeo ISOTIS (*Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequality in Society*, 2016-2019; www.isotis.org), costituisce un approfondimento empirico-metodologico di esplorazione di “vie praticabili” per la trasformazione della scuola – come spazio significativo vissuto dagli studenti, luogo di benessere, inclusione sociale, partecipazione e cittadinanza – a par-

tire da un coinvolgimento attivo di bambini e preadolescenti nell'analisi della qualità del contesto scolastico da loro frequentato e nella sua (parziale) trasformazione.

Gli studi internazionali (Berger et al., 2011; Borgonovi & Pál, 2016; Govorova et al., 2020; OECD, 2018b) delineano la centralità del *benessere* nella scuola, quale concetto multidimensionale, che comprende non solo il conseguimento di buoni risultati di apprendimento (*academic proficiency*), ma anche indicatori di benessere emotivo e sociale, quali il senso di appartenenza e di accettazione nella comunità scolastica, e il senso di *agency*. Più precisamente, la ricerca internazionale rileva come il benessere socio-emotivo degli studenti sia influenzato dal clima sociale nella scuola e a sua volta influenzi gli apprendimenti. Questa relazione è particolarmente significativa per studenti di gruppi minoritari e con esperienza migratoria personale e/o familiare (OECD, 2018a).

Coerentemente con questo quadro di riferimento, ricerche e teorie socio-educative mettono in luce il rapporto di implicazione fra le dimensioni del benessere, dell'inclusione e della partecipazione attiva nei contesti di vita (Correa-Velez et al., 2010; Prilleltensky, 2010): comunità caratterizzate da intense relazioni interpersonali, capaci di riconoscere e accogliere ogni forma di differenza e il contributo di ciascuno, sono fondamentali per far vivere agli individui e ai gruppi una condizione di autentico benessere (inteso come la possibilità di un individuo di vedere apprezzato il proprio modo di sentire e vivere le esperienze, e vedere valorizzata la propria opinione) e di inclusione sociale (intesa come l'essere messi nella condizione di partecipare come membri apprezzati, rispettati e capaci di contribuire alla società; Omidvar & Richmond, 2003).

Nello studio cui ci riferiamo, benessere e inclusione nella scuola sono stati assunti quali oggetti di riflessione e di indagine attraverso un processo di ricerca partecipativa che ha coinvolto 331 bambini e preadolescenti (di cui 145 di 4-5 anni; 139 di 9 - 11 anni; 45 di 11-14 anni) e 32 professionisti (25 insegnanti e 7

educatori) in scuole e centri educativi ad elevata diversità culturale e disuguaglianza sociale in otto Paesi europei, interpellando i giovani ricercatori nell'osservazione e analisi degli indicatori di qualità della scuola e nella definizione di proposte – praticabili – di trasformazione del contesto scolastico. Benessere e inclusione hanno al contempo rappresentato l'oggetto di ricerca partecipata con bambini e ragazzi rispetto al contesto scolastico, e obiettivi e ricadute formative auspiccate come esito del processo.

Lo studio si è configurato come una pratica di vita democratica nella scuola, un'esperienza di responsabilità condivisa, e, come auspicato negli intenti, un catalizzatore di benessere e di inclusione in contesti ad alta complessità sociale e di svantaggio socioculturale, secondo una prospettiva che vede una circolarità virtuosa fra queste dimensioni. L'analisi delle ricadute formative sui bambini e sugli insegnanti, ma anche l'analisi delle complessità e delle sfide incontrate nell'attuazione del percorso, riteniamo possa essere di interesse per sviluppare delle linee di intervento formativo rivolte agli insegnanti in riferimento alla costruzione di ambienti scolastici capaci di promuovere benessere socio-emotivo e competenze di cittadinanza mediante esperienze partecipative nella scuola, accessibili, pratiche e coinvolgenti.

2. La ricerca: obiettivi e cornice teorico-metodologica

Lo studio ha coinvolto bambini e preadolescenti di otto Paesi europei (Repubblica Ceca, Inghilterra, Germania, Grecia, Italia, Norvegia, Polonia, Paesi Bassi) con l'obiettivo di:

- esplorare le loro idee ed esperienze sui temi dell'inclusione e del benessere a scuola;
- comprendere quali aspetti della vita nella scuola ritenessero indicatori di qualità dell'inclusione scolastica;
- raccogliere e (laddove possibile) concretizzare le loro proposte per rendere le loro scuole più accoglienti e inclusive.

La concettualizzazione dello studio poggiava su un'articolata cornice teorica e metodologica, i cui principali riferimenti sono stati:

- la *student voice* (Fielding, 2004; Grion & Cook-Sather, 2013) e la ricerca *con e per* i bambini (Mayall, 2003; Mortari, 2009), approcci di ricerca che non solo riconoscono i bambini quali soggetti competenti e attivi co-costruttori di significato, da coinvolgere nella ricerca in qualità di co-ricercatori, ma pongono attenzione a garantire che la partecipazione dei giovani soggetti si configuri come un'esperienza educativa e significativa;
- la metodologia di ricerca partecipativa (O'Kane, 2008; Welty & Lundy, 2013) e di educazione *attraverso* forme di vita democratica (Dürr, 2005; Gollob et al., 2010), secondo cui è necessario non solo dare voce a bambini e adolescenti, ma anche dare loro l'opportunità di influenzare in modo tangibile i loro contesti di vita;
- infine, come illustrato nell'introduzione, un ulteriore riferimento è rappresentato dalle teorie e ricerche educative che sottolineano la stretta interconnessione tra i concetti di benessere e di inclusione sociale, con significativi riflessi anche sulla riuscita accademica di bambini e ragazzi.

A partire da tali riferimenti, lo studio ha adottato una metodologia di ricerca partecipativa (O'Kane, 2008), bilanciando il diritto dei bambini e dei ragazzi a partecipare con la necessità di garantire loro un'esperienza significativa e positiva, e un approccio multi-metodo (Clark & Moss, 2001). Sono stati proposti metodi e tecniche quali focus group, discussioni in cerchio, attività artistiche e di manipolazione, tour fotografici virtuali e creazione di prodotti digitali. Questa scelta non solo ha soddisfatto la necessità di triangolazione, ma ha anche fornito un quadro più ricco e completo dei punti di vista dei bambini, riconoscendo i loro “molteplici linguaggi” (Edwards, Gandini & Forman,

1998) e assicurando che ogni partecipante avesse l'opportunità di esplorare e rappresentare la propria prospettiva avvalendosi di più opportunità espressive (per una trattazione dettagliata del metodo: Pastori, Pagani & Sarcinelli, 2019).

3. La ricerca partecipativa come processo di cambiamento

3.1 *Sfide e ricadute formative sui giovani partecipanti*

Una delle principali sfide metodologiche insite nel fare ricerca *per* i bambini riguarda l'attenzione a garantire che l'esperienza possa risultare realmente significativa per i soggetti coinvolti e non si limiti a soddisfare il mero interesse scientifico dell'adulto. A questa attenzione fa seguito il riconoscimento che *ciò che conta per i bambini non è necessariamente ciò che i ricercatori ritengono rilevante*. Nel corso dello studio, tale consapevolezza ha richiesto ai ricercatori di monitorare costantemente i propri interventi così da evitare, seppur in modo implicito, di orientare le conversazioni pur di ottenere le risposte alle proprie domande. Un ascolto autentico delle voci dei bambini, infatti, comporta sapere accogliere e rispettare i silenzi, le esitazioni e l'eventuale scelta di non partecipare alla ricerca. Soprattutto con i più piccoli, maggiormente inclini a portare nello "spazio della ricerca" temi esterni ad esso, trovare il "giusto equilibrio" tra un ascolto genuino e la parallela attenzione a perseguire gli obiettivi ultimi dello studio ha richiesto molto equilibrio. I ricercatori hanno dovuto valutare, di volta in volta, se riportare con delicatezza i bambini agli argomenti oggetto di indagine o se, invece, assecondare le loro digressioni, comprendendone la rilevanza ai loro occhi e scoprendo come ragionamenti – spesso solo in apparenza – poco pertinenti avevano il potere di dischiudere i vissuti più autentici dei bambini.

Con i bambini e ragazzi più grandi, invece, una delle principali sfide ha riguardato il trovare i giusti modi e tempi per *aiutare*

anche i partecipanti più “defilati” a esprimere la loro voce. Pur a fronte di un’alta partecipazione generale, infatti, alcuni studenti inizialmente hanno fatto fatica a “mettere a nudo” le proprie idee e proposte. Talora questo atteggiamento è stato dettato dall’imbarazzo che accompagnava la richiesta di esprimersi su temi spesso mai affrontati prima a scuola; in altre occasioni, dalla diffidenza nei confronti di un mondo adulto che, senza secondi fini, si interessava alla loro opinione. In entrambi i casi, ha messo in luce una disabitudine a essere interpellati e ascoltati, o, piuttosto, un’“abitudine appresa” ad assumere un atteggiamento passivo all’interno dei propri contesti educativi e scolastici.

Queste considerazioni hanno spinto i ricercatori a curare con attenzione l’instaurarsi di un clima accogliente e aperto, entro cui i partecipanti si sentissero realmente liberi di contribuire con i propri personali punti di vista. Ciò, unito all’opportunità di essere ascoltati e “presi seriamente”, ha portato, nel complesso, a un alto livello di coinvolgimento ed entusiasmo.

Inoltre, è stato osservato un *cambiamento* – seppur solo in modo qualitativo e nel breve periodo – *nell’atteggiamento dei partecipanti nei confronti della diversità*, accolta, nelle sue molteplici declinazioni, con maggiore curiosità e interesse e finanche “riscoverta” da molti bambini e ragazzi con un diverso retroterra linguistico-culturale come aspetto “degn” e arricchente della loro identità, non (più) da nascondere ma da mostrare con orgoglio.

Coinvolti nel ruolo di “esperti”, i giovani partecipanti hanno avanzato numerose idee e proposte per migliorare i loro contesti scolastici (quali tour virtuali della scuola presentati in più lingue; realizzazione di feste, cartelloni e libri multilingue per accogliere gli studenti neoarrivati; lettere alle autorità; video-messaggi per sensibilizzare il mondo degli adulti ai temi dell’inclusione e della diversità...), molte delle quali sono state effettivamente implementate.

Proprio quest’ultimo punto – la *concreta realizzazione di alcune delle idee proposte* – ha rappresentato uno snodo cruciale dello studio. L’opportunità di “vestire i panni” di co-ricercatori e

di vedere riconosciuto il valore delle loro opinioni da parte del mondo adulto ha permesso a bambini e ragazzi di sperimentarsi – in molti casi per la prima volta – quali portatori di *agency* e “costruttori di cambiamento”, *degni e capaci* di influenzare e modificare in meglio i propri contesti di vita. La ricerca ha rappresentato così un laboratorio – per quanto circoscritto – di cittadinanza, un germoglio di vita democratica ed *empowerment* affidato ai giovani partecipanti e agli adulti che, all’interno dei contesti educativi e scolastici coinvolti, li affiancavano nel loro cammino.

3.2 *Sfide e ricadute formative sugli insegnanti*

Nel processo di lavoro, il coinvolgimento e il ruolo dei professionisti durante lo svolgimento delle attività è stato oggetto di riflessione, presentando, vantaggi e svantaggi complementari, differenti nei diversi contesti di ricerca. Dopo gli studi pilota, si è optato per soluzioni differenti alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria. Un affiancamento partecipe nella conduzione delle attività è stato considerato opportuno con i bambini della scuola dell’infanzia. Qui la presenza dell’insegnante – figura di riferimento familiare e fidata – poteva infatti contribuire a creare un clima rassicurante, offrendo inoltre una conoscenza più approfondita dei bambini e delle strategie comunicative più adatte a rispondere alle loro caratteristiche.

Nella scuola primaria si è optato per una partecipazione degli insegnanti in qualità di osservatori e collaboratori più “periferici”, non diretti conduttori delle attività. Questa scelta è stata fatta sia per consentire ai docenti di dedicarsi all’osservazione dei processi in corso, sia per facilitare la libera espressione dei bambini più grandi. Infatti, la presenza degli insegnanti, in diversi casi, ha rappresentato un fattore di inibizione, talora legata al timore implicito di una possibile valutazione; in altri casi, a una non piena apertura dei docenti ad ascoltare ciò che a bambini e ragazzi poteva non piacere del contesto scolastico, manifestata attra-

verso interventi orientati o perfino domande retoriche nel corso di conversazioni e focus group.

La *disponibilità ad una conduzione aperta e centrata sui bambini* ha rappresentato uno dei nodi metodologici più complessi da discutere con gli insegnanti, e, anche nel caso della scuola dell'infanzia, i docenti hanno in più occasioni riconosciuto di aver trovato, nella conduzione di esperienze di ascolto autentico che la ricerca richiedeva, l'occasione di riconoscere in loro stessi uno stile più direttivo di quello che ritenessero di avere. L'esperienza di ricerca ha suscitato, quindi, nei professionisti riflessioni significative sulla dimensione dell'ascolto, poiché, in modo ancor più radicale delle metodologie didattiche attive, la ricerca ha richiesto di riconoscere a bambini e ragazzi lo status di soggetti competenti e di stakeholder della scuola.

Anche il semplice affiancamento nel ruolo di osservatori ha consentito agli insegnanti di rilevare numerosi aspetti di novità rispetto alla loro quotidiana pratica di interazione con i giovani partecipanti e alla loro conoscenza degli stessi.

Molti insegnanti hanno osservato quanto, all'interno delle attività di ricerca proposte, i bambini avessero dimostrato alti livelli di autonomia e capacità di riflettere sull'esperienza scolastica inaspettate e mai prima considerate; così come avessero manifestato in prevalenza stati emotivi di interesse, entusiasmo e coinvolgimento anche alunni che, fino ad allora, erano apparsi ritirati e poco disposti a lasciarsi conoscere o a intervenire nelle discussioni di classe o di gruppo.

A questa osservazione si è aggiunta diffusamente una riflessione sulla percezione di un ampliamento della conoscenza dei bambini: le loro storie familiari e migratorie, i loro repertori linguistico-culturali, dimensioni di tradizione religiosa sono sembrate emergere e rendersi visibili allo sguardo degli insegnanti. Questi in numerose occasioni hanno riferito di non aver mai prestato un'attenzione specifica ad approfondire questi aspetti né a costruire situazioni in cui parlare di questi temi con la classe; hanno altresì rilevato di avere visto i bambini in azione in moda-

lità che consentivano di mostrare lati del carattere, interessi o capacità prima nascoste.

Ciò che forse ha destato maggiore meraviglia è stata la quantità di idee emerse da bambini e adolescenti sulla scuola e sul suo possibile miglioramento, la loro pertinenza e anche originalità di prospettiva, su temi apparsi ad alcuni docenti, in prima istanza, troppo complessi da affrontare con i giovani partecipanti, in particolare alla scuola dell'infanzia.

Queste considerazioni hanno consentito di affrontare altri due snodi rilevanti di confronto con gli insegnanti: in primo luogo, un aspetto cruciale riguardante *la revisione dell'immagine dei bambini*, della tendenza a sottovalutarne le capacità, le risorse e il contributo al miglioramento del contesto scolastico; in secondo luogo, pur a fronte delle indicazioni curriculari nazionali che in tutti i Paesi coinvolti prevedono ormai di affrontare con i bambini temi inerenti le molteplici differenze, la difficoltà a *integrare questi temi con la quotidianità* di vita nella scuola e nella classe, per una prevalente preoccupazione rivolta alle discipline e al "programma", che porta a considerare come extra-curricolari obiettivi formativi trasversali centrali nella società contemporanea quali le competenze di cittadinanza globale e interculturale.

In alcuni casi, fortunatamente pochi, i tempi della ricerca non sono stati sufficienti a consentire a tutti i bambini di riuscire a prender parte e di divenire protagonisti nel percorso, e, alle considerazioni positive, hanno fatto da controcanto, in casi più sporadici, insegnanti che, nell'osservare le difficoltà di alcuni bambini e ragazzi nel proporre interventi di miglioramento realizzabili o nell'esprimersi e confrontarsi, hanno trovato conferma della loro opinione che questi non fossero sufficientemente maturi o capaci di impegnarsi in attività così complesse. Queste considerazioni hanno aperto a un ulteriore tema di carattere metodologico e pedagogico: *la questione del tempo e degli spazi nel processo di costruzione di contesti di pensiero critico e di parola*, nei quali i bambini possano acquisire non solo abilità, ma prima ancora la consapevolezza di essere interpellati sulla loro prospettiva

e una postura di ascolto, di osservazione e di disponibilità al confronto costruttivo.

Il tempo si è configurato come una dimensione molto sfaccettata nel lavoro di ricerca collaborativa, che ha riguardato: i tempi necessari alla progressiva acquisizione di fiducia e all'elaborazione del pensiero, specialmente quando non vi era una consolidata esperienza e cultura locale di coinvolgimento dei bambini in forme osservative e riflessive; la calibrazione dei tempi adeguati a diverse età e capacità di concentrazione, così come allo svolgimento di certi tipi di attività e metodologie rispetto ad altre. Indubbiamente processi di ricerca collaborativa, così come metodologie didattiche attive, richiedono tempo e una capacità di attesa da parte dell'adulto, di supporto che incanala il processo di lavoro collaborativo pur non dirigendo i contenuti. Allo stesso modo, gli spazi hanno richiesto l'attenzione a configurare geometrie variabili di confronto allargato col gruppo classe, di confronto in piccolo gruppo e individuali, nel rispetto di esigenze di intimità e privacy, così come di collaborazione.

Infine, uno snodo significativo è stato rappresentato proprio dall'acquisizione di una *metodologia di lavoro* mai praticata prima e, come accennato, considerata di difficile applicazione vista la necessaria orchestrazione di molteplici strumenti e attività per rispettare i tempi e i linguaggi espressivi di ogni partecipante. Ciononostante, rispetto alla metodologia, molti insegnanti hanno riconosciuto la necessità di introdurre nel loro sistema di lavoro pratiche di ricerca con i bambini non solo in riferimento a contenuti didattici.

4. Conclusioni: dalla ricerca alla formazione

I principi guida della ricerca partecipativa rafforzano un approccio socio-costruttivista e di insegnamento attivo, abbracciando la possibilità per i più giovani di essere protagonisti dell'ambiente scolastico, non solo nelle esperienze di apprendimento ma nel-

l'intera vita della scuola. Nell'esperienza condotta, la ricerca partecipativa ha promosso un clima sociale e relazionale collaborativo nell'esercizio di abilità di comunicazione, di pensiero critico e di capacità di iniziativa (*agency*) – fattori salienti, nella costruzione di contesti di benessere e di inclusione, influenti sull'apprendimento e sulla motivazione scolastica.

La disamina degli snodi metodologici e degli impatti formativi della ricerca rappresenta, anzitutto, una cartina di tornasole sulle caratteristiche ancora prevalenti di molti contesti scolastici, nei quali non vi è una pratica consolidata di ascolto e di coinvolgimento attivo dei minori, ma prevalgono una sottovalutazione delle loro risorse e capacità critico-riflessive e un disconoscimento del bisogno di poter essere interpellati e ascoltati seriamente, nonché di sentirsi utili. La narrazione che leggiamo in controluce è ancora troppo spesso quella di una scuola che non promuovere il diritto di parola, seppur in forme adeguate alle diverse fasi evolutive; che non esercita il pensare criticamente; che non consente ai bambini di essere visti nella complessità della loro storia, nella globalità della loro persona, appiattiti in una prospettiva bidimensionale che vede solo gli esiti di apprendimento.

In secondo luogo, tale disamina offre temi e piste di formazione degli insegnanti, nella prospettiva di decontaminare il contesto scolastico da una mera logica di esecuzione e completamento dei programmi; da una focalizzazione sui contenuti disciplinari quale centro gravitazionale, lasciando abilità e competenze trasversali nella periferia di sforzi educativi occasionali, a favore di una visione integrata e globale della formazione scolastica; da una centralità del ruolo valutativo degli adulti verso un'attenzione al ruolo di questi ultimi nella creazione di contesti che accompagnano, supportano, promuovono lo sviluppo di consapevolezza e competenze, a partire da un ascolto appassionato di bambini e ragazzi, della novità di cui sono portatori, e da competenze articolate e solide sul piano del metodo, non solo didattico, ma di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Berger C., Alcalay L., Torretti A., & Milicic N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multi-level approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24(2), 344-351.
- Borgonovi F., & Pál J. (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*. OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing.
- Clark A., & Moss P. (2001). *Listening to young children. The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Correa-Velez I., Gifford S. M., & Barnett A.G. (2010). Longing to belong. Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social science & medicine*, 71(8), 1399-1408.
- Dürr K. (2005). *The school: A democratic learning community. The All-European Study on Pupils' Participation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Edwards C.P., Gandini L., Forman G.E. (eds). (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach—advanced reflections*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Fielding M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30(2), 295-311.
- Gollob R., Krapf P., Weidinger W., & Olafsdottir Ö. (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Govorova E., Benítez I., & Muñiz J. (2020). How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11, 431.
- Grión V., & Cook-Sather A. (Eds.) (2013). *Student voice: The international movement to the emergent perspectives in Italy*. Milano: Guerini.
- Mayall B. (2003). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mortari L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- O'Keane C. (2008). The development of participatory techniques. Facilitating children's views about decisions which affect them. In P.

- Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., pp. 127-154). London: Routledge.
- OECD (2018a). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018b). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Omidvar R., & Richmond T. (2003). *Immigrant settlement and social inclusion in Canada. Laidlaw Foundation Working Paper Series, Perspectives on Social Inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Pastori G., Pagani V., & Sarcinelli A.S. (2019). *D2.4 Technical Report on the Child interview study. Children's views on inclusion at school*. Report Milan, Italy: University of Milan-Bicocca. <https://www.isotis.org/en/publications>.
- Pastori G., Pagani V., & Sarcinelli A.S (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *Ricercazione*, 12(1), 107-128.
- Pastori G., Sarcinelli A.S., & Pagani V. (2019). Children's views on and contributions to inclusive education. *Studies in diverse classrooms*. In M. Broekhuizen, K. Wolf, R. Francot, T. Moser, G. Pastori, L. Nurse, E. Melhuish & P. Leseman (Eds.), *Resources, experiences, and support needs of families in disadvantaged communities. Integrative Report*, Utrecht University, Utrecht. <https://www.isotis.org/en/publications>.
- Prilleltensky I. (2010). Child wellness and social inclusion. Values for action. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 238-249.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Welty E., & Lundy L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(03), 1-5.

II.13

Esperienze di scuola dell'infanzia in natura e ricadute sulle dimensioni di sviluppo della consapevolezza ambientale

Preschool in nature and impact on environmental awareness

Maja Antonietti

Università degli Studi di Parma

Rossella Gilioli

Docente di scuola primaria

Alessandra Ferrari

Azienda Servizi Bassa Reggiana

abstract

Il tema della sostenibilità è al centro delle Raccomandazioni Europee sulle competenze chiave (2018) nei termini di sviluppo di competenze di cittadinanza, sia nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum (2018). Tra le vie indicate dalla letteratura per sostenere lo sviluppo di una consapevolezza nei confronti dell'ambiente troviamo le esperienze educative che si connotano per una fruizione dell'ambiente scarsamente antropizzato continuativa ed immersiva. Il presente lavoro confronta le opinioni raccolte attraverso interviste strutturate somministrate individualmente a bambini/e appartenenti a due gruppi sezione di 5 anni, ciascuno composto da 21 soggetti, appartenenti a due differenti scuole dell'infanzia – appartenenti al medesimo contesto pedagogico – che nel corso dei 3 anni di scuola hanno frequentato un ambiente naturale con caratteristiche simili ma con intensità e frequenza differenti, al fine di coglierne differenze maturate nella relazione con l'ambiente stesso. Le analisi del contenuto delle risposte del evidenziano elementi di interesse rispetto al legame sviluppato dai bambini/e con tale ambiente, alle conoscenze maturate relativamente all'ambiente, al riconoscimento di attività piacevoli o intuitive per i bambini/e anche considerate peculiari di quel contesto, così come

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Maja Antonietti ha redatto i paragrafi.

l'attenzione verso azioni di cura nei confronti dell'ambiente stesso.

Global developments and sustainability is at the centre of European recommendations on Key Competences (2018) in terms of Citizenship competences and in the National Guidelines for the Curriculum (2018). Educational studies recognize the benefits for children's awareness in terms of development of emotional bonds, knowledge about the environment and respectful actions that are traceable to a long lasting, global and frequent experience of the natural environment. This work compares the opinions collected through structured interviews administered individually to two section groups of 5 years children from two different preschools - belonging to two preschools of the same territory and of the same manager body - who during the 3 years of school attended the same natural environment with intensity and different frequency. The aim is to recognize differences in the relationship with the environment itself that children refer. The content analysis of the responses highlights elements of interest such the bond with this environment, the knowledge gained, the recognition of pleasant or intuitive activities for children also considered peculiar to that context, as well as actions of care for the environment itself.

Parole chiave: scuola dell'infanzia; interviste; esperienze in natura; consapevolezza ambientale.

Keywords: preschool; interviews; experiences in nature; environmental awareness.

1. Quadro di riferimento

È presente in Italia ormai da circa poco più di un decennio una rinnovata attenzione al rapporto tra educazione e ambiente naturale. Diversi sono i costrutti pedagogici che vengono esplorati, che di volta in volta puntano a mettere al centro della riflessione aspetti differenti del problema che in questa sede non vengono

delineati (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011; Bertolino & Perazzone, 2012; Bardulla, 2014; Farnè & Agostini, 2014; Malavasi, 2014; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015; Guerra, 2015; Chistolini, 2016; Antonietti & Bertolino, 2017; Farnè, Bortolotti & Terrusi, 2018; Dozza 2020; Mortari 2020). Oltremodo tali studi si collocano in continuità con una tradizione nord-europea a riguardo, entro contributi rilevanti sul tema prodotti in questi ultimi recenti anni in ambito internazionale (Humberstone, Prince & Henderson, 2016; Waller, Arlemalm-Hagsée, Hansen Sandseter, Lee Hammond & Lekies, 2017). Rari rimangono però recenti studi empirici di settore sull'argomento, almeno in Italia.

Le ricadute date dallo stare in natura si collocano su più piani, da quello relativo agli apprendimenti maturati, alla dimensione sociale, allo sviluppo corporeo. Un filone particolarmente di rilievo è quello che suggerisce che un contatto prolungato con il contesto naturale abbia effetti sullo sviluppo di una maggiore consapevolezza nei confronti dell'ambiente, consapevolezza declinata nei termini di: attivazione di un legame affettivo con l'ambiente, acquisizione di conoscenze sull'ambiente, generazione di rappresentazioni su come rispettare tale ambiente (Raith & Lude, 2014).

2. Metodologia di ricerca

Il presente studio ha inteso comparare due gruppi di bambini/e di 5 anni che hanno potuto fruire – con una differente frequenza – un preciso contesto ambientale, come la golena del fiume Po in Emilia Romagna. In un caso (gruppo S) tale ambiente è stato frequentato con continuità nel corso dell'anno scolastico per 3 anni, una volta la settimana attraverso un lavoro educativo e didattico intenzionalmente all'aperto; nel secondo (gruppo C) si tratta di un gruppo di bambini/e per analoga fascia di età nel medesimo contesto geografico e del medesimo ente gestore, che si è

recato per 3 anni in gola occasionalmente. I bambini/e sono stati intervistati individualmente dalla medesima persona, una giovane tesista, a conclusione dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia. L'intervista si componeva di 7 domande ed è durata circa 15-20 minuti, è stata audio-registrata e sbobinata. È stata utilizzata la tecnica del rispecchiamento e sono state proposte domande di tipo proiettivo utilizzando un pupazzo. Sono previsti due tipi di analisi: una lessicometrica (Bolasco, 2010) e una del contenuto (Tuzzi, 2003). Tali analisi si pongono due obiettivi: da un lato di descrivere il corpus testuale anche in termini quantitativi, dall'altro di categorizzare i temi presenti nelle risposte dei bambini/e, facendo emergere elementi che possano essere ricondotti ad una delle tre categorie (legami, saperi, azioni di cura) inerenti il tema della consapevolezza, precisandone quindi anche le caratteristiche per il tipo di contesto ambientale indagato.

3. Analisi dei dati

Al momento sono disponibili (Gilioli, 2020) i risultati completi relativi al primo gruppo (S) (21 bambini/e): quello che ha frequentato il contesto con continuità, settimanalmente e guidati da una intenzionalità educativa delle insegnanti, mentre sono in corso di analisi i risultati complessivi del gruppo (C) che verranno comparati con i primi. Nel gruppo S il legame affettivo pare essere riconducibile per i bambini/e ad una pluralità di attività che considerano particolarmente piacevoli e che rappresentano una specificità del contesto che non sono legittimate o permesse solitamente a scuola. Le stesse attività elencate si configurano come quelle per le quali il contesto naturale solitamente rappresenta una certa caratterizzazione ed affordance (Waters, 2017). Vengono anche menzionati elementi naturali particolarmente attrattivi e le relazioni con i pari. I bambini/e descrivono il contesto con termini precisi e contestualizzati. Riportano anche un numero esteso e vario di comportamenti da adottare rispettosi

dell'ambiente che frequentano. Oltremodo i bambini/e segnalano alcune specificità dettate dalla conoscenza di quel preciso contesto ambientale.

L'analisi lessicometrica di una domanda in particolare – che chiedeva di raccontare come era l'ambiente frequentato – ha permesso di evidenziare come il corpus del testo dei bambini/e del gruppo S fosse costituito da 1627 forme grafiche, a fronte di 1510 del gruppo C. Il gruppo S descrive l'ambiente adottando un totale di 26,49% nomi, 4,73% aggettivi e 44,25% forme verbali. Il gruppo C alla medesima domanda risponde utilizzando un 27,61% di nomi, un 5,23% di aggettivi e un 41,59% di forme verbali. Il gruppo S utilizza un 3,81% di verbi in prima persona plurale, un 3,26% di nomi e un 4,06% di verbi (considerando solo i nomi e i verbi diversi adottati). Il gruppo C fa riferimento a 2,38% di verbi in prima persona plurale, un 3,31% di nomi e un 3,64% di verbi (considerando solo i nomi e i verbi diversi adottati)

La prima analisi del contenuto svolta, sempre sulla medesima domanda, permette di evidenziare riferimenti differenti a molteplici elementi descrittivi segnalati dai due gruppi, calcolati sul numero di parole di cui è costituito il corpus. Vengono menzionate le seguenti categorie: elementi naturali (gruppo S: 3,87%; gruppo C: 3,25%), elementi animali (gruppo S: 1,04%; gruppo C: 0,86%), elementi di descrizione spaziale (gruppo S: 0,84%; gruppo C: 0,57%), elementi artificiali (gruppo S: 1,48%; gruppo C: 1,19%), aggettivi di quantità (gruppo S: 0,39%; gruppo C: 0,71%); aggettivi di qualità (gruppo S: 1,29%; gruppo C: 0,20%) e azioni dei bambini/e (gruppo S: 3,69%; gruppo C: 2,85%).

4. Prima discussione dei dati e conclusioni

Tra gli elementi che paiono emergere nelle prime analisi svolte su una circoscritta domanda dell'intervista, si individuano alcuni aspetti che si ritengono di interesse per gli sviluppi futuri del la-

voro. In particolare emerge una capacità osservativa e percettiva amplificata, capacità che si traduce in un uso di descrizioni più ricche dell'ambiente fruito per un tempo più prolungato e con esperienze immersive. Anche la dimensione sociale risulta evidente nei racconti dei bambini/e del gruppo S, così come le possibilità molteplici che intravedono nell'ambiente nei termini di azioni riportate.

Il lavoro di analisi proseguirà combinando l'analisi lessicometrica – anche alla ricerca di un lessico specifico dei due gruppi – con l'analisi del contenuto trasversalmente su tutto il corpus delle risposte con l'obiettivo di precisare ed operationalizzare ulteriormente i saperi, i legami e le azioni di cura raccontate dai bambini/e.

Il valore di una tale ricerca realizzata in Italia ha a che vedere con la scarsità di frequenza dell'ambiente outdoor, anche scarsamente antropizzato, da parte dei bambini/e – per scelta di genitori ed insegnanti e per ragioni di ordine culturale e pedagogico – e permette di considerare una finalizzazione delle esperienze in natura da parte di bambini/e di fascia 3-6 anni, anche in chiave di sviluppo di competenze così cruciali oggi.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. & Bertolino F. (eds.) (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Junior Spaggiari.
- Bardulla E. (2014). Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia. In A. Bobbio, E. Musi (eds.), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia* (pp. 43-68). Brescia: La Scuola.
- Bertolino F., Piccinelli A. & Perazzone A. (2012). *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*. Mantova: Negretto.
- Bolasco S. (2010). *TaLTaC2.10. Sviluppi, esperienze ed elementi essenziali di analisi automatica dei testi*. Milano: LED.

- Cardarello R. & Pintus A. (eds.) (2019). *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus, Outdoor education*. Milano: Franco Angeli.
- Dozza L. (ed.) (2020). *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Farnè R. & Agostini F. (eds.) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Farnè R., Bortolotti A. & Terrusi M. (eds.) (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Gilioli R. (2020). Bambini in golena con continuità: un'indagine esplorativa sulla consapevolezza ambientale. In M. Antonietti & A. Ferrari (eds.), *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura* (pp. 87-104). Parma: Junior.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Guerra M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Humberstone B., Prince H. & Henderson K.A (Eds.) (2016). *International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Malavasi P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Oliverio A. & Oliverio Ferraris A. (2011). *A piedi nudi nel verde*. Firenze: Giunti.
- Raith A. & Lude A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. Munchen: Oekom.
- Schenetti M., Salvaterra I. & Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Tuzzi A. (2003). *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*. Roma: Carocci.
- Waters J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. In T. Waller et al. (Eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-54). London: Sage .
- Waller T., Årlemalm-Hagsér E., Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekies K. & Wyver S. (Eds.) (2017). *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: Sage.

II.14

La ricerca azione con progetto
Action research project

Giuseppe Zanniello
Università degli Studi di Palermo
abstract

Sono svolte alcune considerazioni, di carattere metodologico, ricavate dalla riflessione su quelle ricerche empiriche, che sono state svolte negli ultimi quaranta anni nelle scuole italiane, con una doppia connotazione: la collaborazione paritaria tra un ricercatore di didattica e gli insegnanti in servizio e l'intento esplicito di migliorare alcune competenze professionali dei docenti, con il conseguente impianto di innovazioni didattiche nella scuola. È giustificata la procedura della ricerca azione con progetto (RAP), che cerca di contemperare l'esigenza di rigosità della ricerca scientifica e la flessibilità imposta ai piani di ricerca dalla variabilità delle situazioni scolastiche. Si dimostra che la RAP può colmare la distanza tra ricerca e azione didattica e che può dare continuità alle innovazioni educative introdotte nella scuola.

The present paper contains some considerations of a methodological nature, derived from the reflection on those empirical researches, which have been carried out in the last forty years in Italian schools, with a double connotation: on the one hand, the equal collaboration between a researcher and in-service teachers and, on the other hand, the explicit intent to improve some professional skills of the teachers, with the consequent implementation of didactic innovations in the school. The procedure of action research with project (RAP) is just-

fied, which seeks to reconcile the need for a rigorous scientific research and the flexibility imposed on research plans by the variability of school contexts. It is shown that RAP can bridge the gap between research and teaching action and can also give continuity to the educational innovations introduced in the school.

Parole chiave: ricerca azione con progetto; collaborazione insegnanti-ricercatori; innovazione scolastica.

Keywords: action research with project; collaboration between teachers and researchers; school innovation.

1. Introduzione

Nella società democratica la ricerca empirica in campo didattico dovrebbe contribuire al miglioramento della formazione professionale, iniziale e in servizio, degli insegnanti e, conseguentemente, dell'apprendimento di tutti gli alunni, nessuno escluso (Domenici, 2013).

Esistono diversi modi per comprendere i fenomeni educativi in atto e per promuovere il miglioramento della scuola facendo ricerca didattica nei contesti di insegnamento-apprendimento. In questa occasione svilupperò una riflessione metodologica radicata su alcune ricerche empiriche svolte in Italia negli ultimi quaranta anni. Considererò solo una delle possibili metodologie di ricerca: la ricerca azione basata su un progetto condiviso tra ricercatori universitari e insegnanti in servizio a scuola, per introdurre un'innovazione didattica, che sia ispirata ad alcuni principi ricavati dal dibattito scientifico ma che sia nello stesso tempo aperta ai contributi provenienti dalla riflessione sulla pratica professionale degli insegnanti coinvolti in quella ricerca.

Illustrerò una modalità di fare ricerca didattica con gli insegnanti, che potrebbe facilitare la cumulabilità dei dati raccolti e

l'aumento del grado di certezza dei risultati ottenuti in diverse ricerche su uno stesso tema (Calvani & Vivanet, 2014). Si auspica che, così facendo, possa migliorare nell'opinione pubblica la percezione del contributo della ricerca didattica alla soluzione dei problemi scolastici

2. Dalla constatazione del problema alla ricerca azione

La metodologia di ricerca illustrata di seguito presuppone la disponibilità degli insegnanti a fare ricerca con gli universitari e quella dei ricercatori universitari ad instaurare un rapporto paritario con gli insegnanti. All'interno di un disegno circolare (costituito da prassi didattica personale – riflessione sulla prassi – riformulazione di nuove ipotesi – attuazione di nuove prassi didattiche – ulteriore riflessione sulle nuove prassi, e così via ciclicamente), a ogni insegnante si richiede di essere un ricercatore disposto a valutare costantemente l'efficacia delle proprie azioni, a progettare metodi e tecniche didattiche sempre più aderenti alle mutevoli esigenze degli alunni e a verificarne gli esiti. Ai professionisti della ricerca didattica è richiesto di affiancare i professionisti dell'insegnamento scolastico, durante il loro lavoro, per offrire un supporto metodologico alle loro azioni innovative e per diffondere, attraverso le reti scientifiche, le migliori pratiche didattiche realizzate a scuola (Coggi & Ricchiardi, 2005).

È stato denunciata da tempo l'esistenza di un intervallo-frattura tra la ricerca didattica e l'azione didattica: purtroppo la ricerca ha migliorato poco la prassi vigente nelle scuole. Tra la conclusione di una ricerca didattica, la diffusione dei suoi risultati e l'acquisizione da parte degli insegnanti delle competenze necessarie per agire conformemente a quanto è stato scientificamente dimostrato come valido, di solito trascorre un lasso di tempo tale da rendere inattuale quella che poteva essere considerata una innovazione didattica quando era stata progettata l'attività di ricerca, perché le situazioni scolastiche, pur nello

stesso ambiente socio-culturale, si trasformano velocemente (Calonghi, 1993).

Consapevoli del fatto che molte ricerche hanno prodotto delle conoscenze feconde per il progresso della scienza didattica ma che i loro risultati non hanno migliorato la pratica scolastica, perché non sono servite a modificare le convinzioni e i comportamenti professionali degli insegnanti, circa settanta anni fa iniziò un processo che ha portato molti ricercatori di Didattica a fare ricerca insieme agli insegnanti coinvolgendoli fin dalla fase della progettazione (Pourtois, Desmet & Humbeeck, 2013).

Da quando è stato acquisito che gli insegnanti non possono essere semplici fruitori dei risultati delle ricerche svolte dai ricercatori universitari e che non possono essere usati come esecutori di attività pensate da altri, sono state intraprese nuove strade per sanare l'innegabile frattura rilevata tra la ricerca universitaria e la pratica dell'insegnamento scolastico. Il presupposto comune ai molteplici tentativi di soluzione del problema, che si sono susseguiti negli ultimi decenni, è rappresentato dal rapporto paritario tra il ricercatore universitario di Didattica e l'insegnante-ricercatore in classe (Lucisano & Salerno, 2002).

Oggi è evidente che, per sanare la frattura tra la ricerca didattica e la prassi educativa a scuola, bisogna condurre una riflessione in corso d'opera ed effettuare delle continue correzioni di rotta durante lo svolgimento dei progetti che, sulla base di studi precedentemente condotti, si ipotizza possano migliorare la qualità degli apprendimenti degli alunni. In questo modo si innesta nell'ambiente scolastico dove si svolge la ricerca, e nel momento stesso in cui essa si svolge, un cambiamento nel modo di educare che continua oltre la durata della ricerca, nella quale interviene solitamente un ricercatore-attore (o un gruppo di ricercatori-attori), che agisce insieme agli insegnanti-attori che lavorano in quell'ambiente scolastico. Mentre si fa ricerca con gli insegnanti, parallelamente, con verifiche periodiche, si cerca di tenere sotto controllo gli effetti delle loro azioni innovative sugli alunni.

Non sono mancate inizialmente le critiche sul rigore metodo-

logico e sull'affidabilità delle valutazioni dei risultati di questo tipo di ricerca didattica da parte degli sperimentalisti che usano metodi quantitativi (Vertecchi, 1991); un seminario internazionale svoltosi a Erice nel 1993 segnò simbolicamente l'accettazione della R-A da parte degli sperimentalisti classici come Calonghi (Scurati & Zanniello, 1993); successivamente Baldacci (2012) è ritornato a formulare alcune linee generali per un approccio rigoroso alla ricerca azione qualitativa.

3. La ricerca azione con progetto nella scuola

Come è noto, dal desiderio di sanare l'intervallo-frattura tra la ricerca scientifica e l'azione sociale nacque con Kurt Lewin (1946), il paradigma della ricerca-azione (R-A), una tradizione di ricerca socio-antropologica che, trasferitasi poi al campo educativo, ha assunto una tale articolazione e diversità interna che è ben difficile ritrovare delle caratteristiche metodologiche comuni a tutti i ricercatori che si riconoscono in essa, come già notava Egle Becchi nel 1992 dopo aver esaminato i manuali di ricerca in campo educativo, le voci dei dizionari e delle enciclopedie pedagogiche. È tuttavia possibile individuare un intento comune a quanti si riconoscono nella tradizione scientifica della ricerca azione a scuola: trasformare la realtà della scuola mentre si fa ricerca insieme agli insegnanti, i quali da utilizzatori dei risultati della ricerca diventano attori capaci di continuare a innovare anche al termine dell'attività svolta insieme ai ricercatori professionisti, che hanno il ruolo di facilitatori dell'introduzione di innovazioni educative a scuola.

Poco dopo l'articolo di Becchi comparso sulla rivista *Scuola e Città*, anche con i contributi di A. Brown (1992) e di A. Collins (1992) si è sviluppato un particolare tipo di R-A, che è risultata più adatta alla realtà scolastica: la ricerca azione con progetto, che può essere anche di tipo istituzionale. "La ricerca basata su progetti mira a verificare la bontà di un progetto operativo ela-

borato soprattutto da esperti sulla base di un insieme coerente di assunzioni teoriche” (Pellerey, 2006, p. 50).

La ricerca azione con progetto (RAP) appartiene più alla tradizione anglofona che a quella francofona. Si fa ricerca per il miglioramento professionale di quegli insegnanti che abbiano condiviso con i ricercatori un progetto didattico ipotizzato come migliorativo della situazione scolastica in cui essi lavorano (G. Bell, 2002², pp. 123-124).

La diversità della RAP rispetto alla R-A che iniziò a diffondersi in Italia a metà degli anni Ottanta del secolo scorso, consiste essenzialmente nella presenza iniziale di una innovazione didattica ipotizzata come valida, ad esempio la formulazione di giudizi analitici sui risultati finali conseguiti dagli alunni nell'apprendimento delle discipline che costituiscono il curriculum della scuola primaria, al posto dei voti numerici. Il ricercatore propone inizialmente alla discussione del gruppo un progetto modificabile, ma pur sempre da condividere nelle sue linee generali, a differenza dei “puristi” della R-A classica.

Il vantaggio maggiore di questo modo di fare ricerca empirica consiste nel fatto che, per il modo stesso con cui essa si svolge, si produce un miglioramento nelle competenze professionali degli insegnanti, che probabilmente permarrà anche quando la scuola non potrà più contare su aiuti esterni.

Quando le proposte di rinnovamento partono dall'amministrazione scolastica nazionale o regionale o locale, si parla di ricerca azione istituzionale con progetto. Risulta evidente che le innovazioni scolastiche – anche quelle meglio studiate e preparate dalle più prestigiose commissioni di esperti – hanno successo solo se il corpo docente le percepisce come delle proposte di soluzione ai propri problemi professionali, se si appassiona, se si coinvolge pienamente nella loro realizzazione fino al punto di continuare ad attuarle ben oltre il tempo previsto nell'impianto iniziale di ricerca. Certamente gli insegnanti hanno bisogno di sentirsi attori protagonisti delle innovazioni scolastiche: la partecipazione ad una ricerca-azione istituzionale con un progetto

di massima, da definire con il contributo dei professionisti dell'insegnamento scolastico, lo consente.

La ricerca-azione istituzionale basata su un progetto recepisce sia la forza emotiva che promana da un gruppo di professionisti convinti di poter migliorare la qualità del proprio lavoro sia la forza razionale proveniente da un progetto pedagogico studiato scientificamente. In questo caso, al ricercatore professionista spetta il compito di bilanciare il rigore del progetto inizialmente proposto e la creatività degli insegnanti che lo devono adeguare alla realtà delle classi in cui operano.

4. Un esempio di RAP istituzionale

Una esemplificazione potrebbe chiarire l'idea appena espressa. Analogamente al lavoro pluriennale svolto circa trenta anni fa dal gruppo nazionale di ricerca coordinato da Luigi Calonghi, che sfociò con l'introduzione, nel 1993, della scheda con giudizi per la valutazione degli alunni del primo ciclo dell'istruzione (AA.VV., 1993), si può definire ricerca azione istituzionale basata su un progetto, anche quella avviata dall'Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020 che, per la valutazione degli alunni di scuola primaria, ha sostituito con giudizi articolati i voti numerici che erano stati reintrodotti nel 2008,

Come è noto, prima di emettere l'ordinanza specifica, il Ministro ha affidato a un gruppo di lavoro, composto da ricercatori universitari di Didattica e da rappresentanti del mondo scolastico, il compito di redigere delle linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi articolati, periodici e finali, da parte delle scuole. Nel recepire il documento redatto dagli esperti, l'ordinanza ministeriale del 4 dicembre 2020 ha offerto l'opportunità di avviare una ricerca azione istituzionale con progetto di durata triennale, come si evince dalla scelta metodologica contenuta nelle linee guida ad essa allegate.

Ritengo che con l'attuale cabina nazionale di regia, ci siano le

condizioni per affiancare le scuole con ricercatori, che stimolino la produzione di vari modelli di documenti di valutazione degli alunni, offrano una metodologia per il loro monitoraggio in corso d'uso, esaminino i risultati ottenuti e diffondano i documenti di comunicazione delle valutazioni degli alunni che si siano dimostrati migliori. Con questo metodo di ricerca non si otterrà solo l'auspicato documento di valutazione, condiviso dalla base, per comunicare efficacemente agli alunni e ai loro genitori gli esiti delle valutazioni periodiche e finali, ma anche l'innalzamento della preparazione docimologica e didattica degli insegnanti di scuola primaria.

Ai responsabili locali, regionali e nazionali della ricerca-azione istituzionale in corso spetterà poi il compito di raccogliere e analizzare le buone pratiche narrate dalle scuole, con lo scopo di pervenire a un documento ufficiale di valutazione, che abbia una parte essenziale comune a tutte le scuole e una parte variabile in base alle modalità di lavoro che le singole scuole decideranno di adottare.

5. La valutazione dei risultati

Il miglioramento degli atteggiamenti e delle abitudini professionali degli insegnanti è il risultato più importante di una ricerca azione con progetto perché è molto probabile che essi, avendo sperimentato soddisfazione professionale durante il periodo di partecipazione alla ricerca, continuino a insegnare con la nuova modalità appresa, anche quando l'affiancamento iniziale dei ricercatori si sarà concluso.

Il confronto continuo, fra docenti e ricercatori, come pure il reciproco scambio di percezioni in una pluralità prospettica, favorisce l'apertura al confronto e alla collaborazione, stimolando ciascun soggetto a mettersi in gioco e ad offrire il proprio contributo; tutto questo produce di solito un innalzamento dell'autoestima dei singoli docenti, che è la migliore garanzia per la con-

tinuità dell'innovazione educativa introdotta a scuola con la ricerca azione.

Alla fine di una R-A con progetto, ben condotta, rimane agli insegnanti un miglioramento della competenza metodologica nella ricerca didattica, della competenza autovalutativa del proprio agire professionale e della competenza nella gestione delle proprie capacità relazionali (Trincherò, 2013).

La gratificazione provata dagli insegnanti nel percepire di aver imparato a lavorare meglio e nell'avvertire, di conseguenza, un maggiore riconoscimento sociale del loro status professionale¹, consente al ricercatore che intende innovare la scuola con la partecipazione degli insegnanti alla ricerca didattica, di nutrire un cauto ottimismo circa la continuità di quanto gli insegnanti hanno imparato a fare insieme a lui.

La necessità di monitorare la crescita professionale dei docenti conduce i ricercatori a concentrare l'attenzione soprattutto sui processi attivati, nella consapevolezza che quello che resterà con maggiore probabilità, anche a distanza di tempo, di un'esperienza di ricerca azione non sono tanto gli "oggetti didattici" prodotti - come può essere, ad esempio, una nuova formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale degli alunni di scuola primaria-, quanto piuttosto le nuove competenze professionali acquisite dagli insegnanti-ricercatori, il miglioramento dei loro atteggiamenti verso il lavoro educativo e la maturazione dei loro stili relazionali.

Nello svolgimento delle ricerche insieme a gruppi di insegnanti sorgono a volte degli inconvenienti che rischiano di inficiare la validità dei risultati ottenuti. Chiaramente, all'interno del gruppo di R-A, è compito del ricercatore professionista for-

1 La soddisfazione che un gruppo di insegnanti-ricercatori prova per il risultato raggiunto non esime dal giudizio esterno sulla validità o meno di un metodo, di una tecnica o di uno strumento didattico usato da quel gruppo. Altrimenti sarebbe come sostituire la ricerca dei *fellow* e dei *like* sui *social* alla ricerca della verità.

nire agli insegnanti-ricercatori le occasioni e gli strumenti per mantenere una distanza di riflessione dall'oggetto della ricerca, con autovalutazioni periodiche. Ciò però non basta per assicurare la rigerosità delle valutazioni; ma alcune operazioni dei protagonisti della R-A – precisamente la descrizione delle attività mentre si svolgono, il racconto del vissuto personale e la presentazione dei risultati –, vanno integrati con misurazioni quantitative e con altre rilevazioni effettuate da valutatori esterni al gruppo.

Nel corso della ricerca azione con progetto i dati vengono raccolti a più riprese e con una pluralità di strumenti che mirano a rilevare nel modo più oggettivo possibile le manifestazioni soggettive degli attori del processo educativo. Si parla in concreto di triangolazione nella valutazione dei risultati perché le rilevazioni dell'andamento del processo vengono effettuate periodicamente da prospettive diverse: quella dei ricercatori, degli insegnanti, degli alunni, dei genitori, dei dirigenti scolastici e dei valutatori esterni.

La rilevazione dei dati di tipo qualitativo è facilitata dall'uso del diario di bordo, che si compila innanzitutto per documentare il percorso di ricerca ma che, quando è condiviso in rete fra tutti i partecipanti, costituisce anche uno strumento utile per lo stimolo all'autoriflessione e per la valutazione degli atteggiamenti personali e di gruppo. In particolare, il diario di bordo, regolarmente compilato in momenti prestabiliti, è fondamentale per facilitare la descrizione fedele del lavoro di ricerca, ivi comprese le situazioni di crisi all'interno del gruppo e il loro superamento. In alcuni casi, è possibile integrare i dati riportati nel diario con ulteriori strumenti, quali le interviste libere ai dirigenti scolastici, agli alunni e ai loro genitori o ad altri soggetti esterni al gruppo di ricerca.

Infine, per una più ampia fruibilità dei risultati conseguiti, al ricercatore compete la descrizione delle caratteristiche dell'Istituto scolastico, del gruppo insegnante, degli alunni e del contesto ambientale in cui si è svolta l'attività innovativa, affinché in

situazioni simili a quella in cui è stata condotta la R-A si possano prevedere dei risultati analoghi, con un grado di probabilità predefinito.

6. Conclusione

La costruzione di una nuova modalità di insegnamento-apprendimento o di una nuova modalità valutativa all'interno di un gruppo misto di ricerca, composto da ricercatori professionisti e da insegnanti professionisti, avviene a partire da alcuni principi strategici proposti inizialmente dai ricercatori agli insegnanti e adattati in base alle reazioni rilevate in corso d'opera. In questo modo si interviene direttamente nella pratica educativa, mediante una riflessione continua e sistematica, senza attendere la conclusione della ricerca per poi applicarne i risultati in una situazione che non sarebbe mai la stessa di quella in cui la ricerca si è svolta.

Con l'azione si incide sia nella concettualizzazione e definizione dei problemi, sia nella scelta e nel perfezionamento dei metodi e dei procedimenti di azione educativo-didattica, senza attendere la valutazione finale dei risultati complessivi ottenuti con la R-A. Quando si vuole introdurre un'innovazione educativa nella scuola, in presenza di un progetto scientificamente supportato e che goda già di ampio consenso sociale, occorre adeguare il progetto generale alle caratteristiche peculiari del singolo istituto scolastico o del consiglio di classe che manifesta l'intenzione di farlo proprio.

La ricerca-azione per progetto è radicata nella prassi attraverso un *feed-back* continuo tra riflessività ed operatività; si parte da situazioni di contesto, considerandone un aspetto e proponendo possibili soluzioni che sono ritenute spendibili in quella specifica realtà. Attraverso l'analisi del contesto, il ricercatore facilita agli insegnanti l'individuazione dei principali fattori che connotano la specifica realtà scolastica in cui si dovrebbe collo-

care l'innovazione educativa progettata a grandi linee, precisamente: bisogni e risorse del territorio, ma anche punti di forza e di debolezza della proposta formativa; tutto questo integrato dalla lettura dei documenti che definiscono l'identità pedagogica e il piano dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica dove gli insegnanti-ricercatori lavorano.

Successivamente, attraverso la scelta dell' "oggetto educativo-didattico" da sperimentare e la definizione del relativo percorso metodologico, si cerca di favorire il dialogo fra le convinzioni e i bisogni degli insegnanti e il nuovo progetto educativo-didattico proposto dal ricercatore come soluzione a un problema individuato dagli insegnanti.

Le modalità di attuazione di un particolare progetto innovativo, nella concreta realtà di un istituto scolastico, scaturiscono dalla negoziazione fra tutti partecipanti e si applicano con la piena consapevolezza di tutti; i risultati conseguiti sono poi valutati collegialmente in senso formativo, per un migliore orientamento delle future azioni educative, concentrando l'attenzione più sui processi di miglioramento attivati nella professionalità docente che sui risultati immediatamente conseguiti dagli alunni.

Al termine di una ricerca di questo tipo, il modello con cui ci si era inizialmente avvicinati allo studio del problema scolastico, di solito, si è modificato; questo, lungi dall'essere un difetto, è piuttosto uno dei risultati conseguiti con la R-A. Si dispone così di un metodo, di una procedura, di una tecnica o di uno strumento didattico che si è costruito progressivamente adeguandosi al movimento di una realtà scolastica in continuo divenire.

La metanalisi dei risultati di una serie di R-A su uno stesso tema concorre poi alla costruzione o all'aggiornamento del quadro teorico che ispirerà le azioni didattiche successive.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1993). Atti del Seminario internazionale di studi sulla valutazione, *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 64. Firenze: Le Monnier.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 6, 97-106.
- Becchi E. (1992). Ricerca Azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e Città*, 4, 145-149.
- Becchi E., Vertecchi B. (Eds.). (1986). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bell G.H. (2002). La ricerca azione per lo sviluppo educativo: Riflessioni sul ruolo del facilitatore. In C. Scurati & G. Zanniello (Eds.), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo* (pp. 121-138). Napoli: Tecnodid.
- Brown A. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 2, 141-178.
- Calvani A. & Vivianet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127-146.
- Calonghi L. (1993). Riflessioni sulla ricerca azione. In C. Scurati & G. Zanniello (Eds.), *La ricerca azione: Contributi per lo sviluppo educativo* (pp. 29-38). Napoli: Tecnodid.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Collins A. (1992). Toward a design sciences of education. In E. Scalon & T. O'Shea (Eds.), *New Direction in Educational Technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer.
- Domenici G. (2013). Il declino (inarrestabile?) dell'università e della ricerca in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 8, 11-28.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problem. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lucisano P., Salerno A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Pourtois J-P., Desmet H., & Humbeek, B. (2013). La recherche-ac-

Panel 2

- tion, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 15, 25-35.
- Scurati C., & Zanniello G. (Eds.). *La ricerca azione: contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Trincherò R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6), 75-96.
- Vertecchi B. (1991). *Introduzione alla ricerca didattica*. Firenze: La Nuova Italia.

II.15

Dall'analisi dei bisogni alla definizione degli obiettivi. Alcune considerazioni sulla progettazione di interventi formativi per la promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti

From needs assessment to training outcomes. Some reflections on the design of training interventions aimed at supporting the professional development of teachers

Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi

Università degli studi di Milano Bicocca

abstract

Il presente contributo intende offrire una riflessione sul tema della progettazione di interventi formativi capaci di supportare lo sviluppo professionale dei docenti in servizio e, parallelamente, di fornire all'organizzazione scolastica un accompagnamento volto a migliorare la qualità della proposta didattica e degli apprendimenti degli studenti. Il lavoro, che guarda alla tradizione di studi sulle metodologie partecipative di ricerca con gli insegnanti e sugli approcci consulenziali nella formazione degli adulti, indaga il processo di raccolta e analisi dei bisogni formativi e la successiva definizione e negoziazione degli obiettivi degli interventi di formazione rivolti ad insegnanti a partire dalla considerazione di interventi formativi realizzati negli ultimi due anni. Le due domande di ricerca che guidano lo studio sono: a) quali modalità e metodologie risultano più adeguate per realizzare un'analisi "situata" del bisogno formativo e una successiva definizione condivisa degli obiettivi formativi da perseguire? b) Quali fattori progettuali consentono al dispositivo di formazione professionale di favorire un effettivo raggiungimento degli obiettivi? I risultati evidenziano sei condizioni principali che qualificano la fase di progettazione

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; Elisabetta Nigris ha scritto il § 1; Franco Passalacqua il § 3 e il § 5, Barbara Balconi il § 2 e il § 4. Il § 6 è opera dei tre autori.

dell'intervento formativo, raggruppabili in 4 aree: la postura del formatore, la postura del docente partecipante al percorso, il monitoraggio in itinere della direzione del percorso e la ricaduta sul sistema scuola.

This contribution reflects on the design of training programs aimed at supporting the professional development of teachers and at providing support for schools in improving the quality of teaching practices and students' learning outcomes. This paper, starting from a review of the literature, investigates the process of collection and analysis of training needs as well as the process of negotiation and definition of the objectives of the training program. The two questions the study addresses are: a) What methods and methodologies are the most appropriate to the performance of a "situated" analysis of training needs and, subsequently, to the formulation of a shared definition of the training objectives? b) What factors within the design process allow the professional training program to effectively achieve these objectives? The results highlight six main conditions of the design phase of the training intervention, which can be grouped into four areas: the trainer's approach, the attitude of the teacher toward participation in the course, the continuous assessment of the progress of the course, and the impact of the course on the school system.

Parole chiave: bisogni formativi; formazione insegnanti; sviluppo professionale; documentazione.

Keywords: needs assessment; teacher training; professional development; didactic documentation.

1. Introduzione

Il presente lavoro intende offrire una riflessione sulla progettazione delle fasi di avvio di interventi formativi finalizzati al miglioramento della qualità della proposta didattica delle scuole e, contemporaneamente, allo sviluppo professionale degli insegnanti in servizio. In particolare, si desidera focalizzare l'atten-

zione sul cosiddetto “momento iniziale” (Nigris, 2018) dei dispositivi di formazione, ovvero su quel processo di raccolta e analisi dei bisogni formativi dei docenti e di successiva definizione e negoziazione degli obiettivi dell’intervento che costituisce uno snodo cruciale e una condizione di efficacia del dispositivo stesso (Savio, 2013). Le considerazioni esposte nelle prossime pagine trovano origine nell’attività di ricerca e formazione del gruppo “Ricerca didattica fra Scuola e Società” del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca e guardano ad una duplice tradizione di studi; quella della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) e delle metodologie partecipative di ricerca e di accompagnamento professionale degli insegnanti (Paul, 2016), quella degli studi organizzativi rivolti ad indagare i processi trasformativi dell’organizzazione scolastica e il ruolo delle figure dirigenziali e di secondo livello (Harris, 2013; Pirola, 2015).

Come è stato evidenziato da più parti (Zhao, 2020), l’attuale fase di instabilità e le profonde dinamiche di cambiamento generate dalla pandemia Covid-19 – che il sistema scolastico affronta da ormai più di un anno – hanno reso urgente l’esigenza di ripensare alle modalità trasformative mediante le quali la scuola è in grado di rispondere alle rinnovate sfide educative che attraversano la società e di generare un’intelligenza, tanto delle sue professionalità, quanto della sua organizzazione, capace di produrre “dall’interno” (Bondioli, Savio, 2018) un effettivo miglioramento della qualità della proposta educativa e didattica. È una sfida, questa, a cui è chiamato a rispondere il sistema d’istruzione e formazione nel suo insieme e che offre all’università un’occasione non rimandabile per esaminare le condizioni di efficacia dei dispositivi di accompagnamento professionale rivolti alle scuole e agli insegnanti in servizio, anche in considerazione del diffuso sviluppo di metodologie formative e di ricerca di tipo collaborativo e partecipativo che mettono sempre più in connessione il sapere degli insegnanti e della scuola con quello della ricerca pedagogico-didattica. A tale proposito, sia sufficiente osservare il no-

tevole riconoscimento assunto recentemente in ambito scolastico dalla Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) e il diffuso uso, benché spesso poco approfondito, della Ricerca-Azione nei progetti di innovazione elaborati all'interno della scuola.

L'opportunità di ripensamento a cui si sta facendo cenno riguarda, se si considera il sistema di istruzione da una prospettiva olistica, le forme di interazione tra università e mondo della scuola e, più nello specifico, la capacità dell'accademia di progettare e condurre collaborazioni orientate ad accompagnare l'innovazione dell'organizzazione scolastica, anzitutto come comunità di apprendimento professionale e non soltanto come somma di singole professionalità. È in continuità con tale cornice che sono definite le due domande di ricerca rispetto alle quali il presente contributo intende fornire un approfondimento: a) quali fasi e modalità risultano più adeguate per realizzare, nel processo di progettazione del dispositivo di formazione, un'analisi "situata" del bisogno formativo e una successiva definizione condivisa degli obiettivi formativi? b) Quali condizioni possono favorire la progettazione di un dispositivo formativo capace di accompagnare la scuola in un processo di progressiva e autonoma presa in carico dello sviluppo professionale dei docenti e di innovazione della proposta didattica?

2. Definire e rispondere ai bisogni formativi: un quadro di riferimento a partire dalle indagini internazionali

Lo sviluppo professionale degli insegnanti e la spinta al miglioramento della qualità didattica del sistema scolastico rappresenta una questione ormai connaturata al "discorso sulla scuola". Assai noti sono, a questo proposito, gli esiti delle indagini internazionali che evidenziano la necessità dell'innalzamento del livello di competenze educative e didattiche del corpo docente (OCSE, 2016) e, al contempo, la diffusa inefficacia dei programmi formativi nel nostro paese, sia per via di tassi di partecipazione co-

stantemente tra i più bassi fra quelli delle nazioni partecipanti a tali ricerche (OCSE-Talis, 2013; OCSE-Talis, 2018), sia per la poca abitudine degli insegnanti a prendere parte a reti e gruppi di lavoro volti alla crescita professionale tramite azioni di autoformazione (media paesi coinvolti 37%; media italiana 22%). Accanto a tali fattori, le indagini a cui si sta facendo riferimento sottolineano la particolare rilevanza dei risultati relativi all'area dei bisogni formativi percepiti dagli insegnanti; i dati OCSE (2010) mostrano, in particolare, un livello assai elevato dell'indice di bisogno di sviluppo professionale dei docenti italiani rispetto a quelli delle altre nazioni a testimonianza di un probabile scarto tra la dimensione delle esigenze formative percepite e quella delle opportunità formative effettivamente disponibili. Tale disallineamento è stato ulteriormente esaminato da alcune analisi secondarie (OCSE, 2010) che hanno indagato i fattori che influenzano la percezione d'efficacia degli interventi formativi e la domanda insoddisfatta di formazione, mostrando, tra gli altri risultati, come sia la qualità dell'attività formativa, piuttosto che l'estensione temporale degli interventi, ad avere un peso determinante sulla percezione di efficacia e sullo sviluppo di apprendimenti professionali degli insegnanti. Tale efficacia, inoltre, sembra dipendere in questi risultati dalla frequenza di partecipazione a processi formativi e dall'inserimento degli insegnanti in un contesto professionale di tipo collaborativo (sia nelle scuole, sia all'interno di reti e gruppi di insegnanti).

Alla luce di tali evidenze diventa ancor più rilevante ragionare sulla qualità degli interventi formativi proposti al sistema scolastico e ai singoli docenti, ma, ancor prima, interrogare le condizioni stesse che qualificano le modalità di raccolta e definizione dei bisogni negli interventi formativi: quali fattori riguardanti la progettazione degli interventi formativi contribuiscono maggiormente a generare il disallineamento rilevato tra bisogni formativi e opportunità formative a disposizione degli insegnanti? In che misura diventa possibile avvicinare, nella progettazione degli interventi formativi, i bisogni percepiti dai docenti agli

obiettivi effettivamente raggiungibili in termini di apprendimento e sviluppo professionale? Quali condizioni metodologiche possono consentire ai dispositivi di formazione di accompagnare con efficacia lo sviluppo professionale dei docenti e, al contempo, di supportare l'organizzazione scolastica nella presa in carico autonoma dei processi trasformativi?

3. Definire i bisogni formativi: verso un sistema di bisogni dinamico e in evoluzione

Il concetto di “bisogno formativo” appare contraddistinto da una vaghezza semantica che, da un punto di vista definitorio, ne limita l'esattezza e la rigorosità, ma che tuttavia, considerato da una prospettiva pragmatica, ne favorisce un utilizzo diversificato e un'applicazione in contesti d'uso differenti, siano essi riferibili al lessico del mondo della scuola oppure a quello proprio della ricerca pedagogica. Tale vaghezza può essere solo in parte diradata dalla ricostruzione dell'etimo; la radice etimologica del termine, come ha già sottolineato (Bochicchio, 2016), fa riferimento al gotico *bi-sunja*, in cui *sonia* indicherebbe “cura” e “preoccupazione”, mentre il prefisso *bi* una duplicità di direzione. Questa doppia direzionalità, mantenuta nel latino medievale *bisonium*, è rimasta conservata nell'attuale termine italiano, e in altre lingue romanze, sicché “bisogno” fa riferimento ai concetti di “indigenza”, “impedimento”, “necessità” e, al contempo, a quello di “desiderio”. Mancanza e desiderio costituiscono due polarità semantiche pienamente riconoscibili nell'uso pedagogico del termine e nelle proposte definitorie elaborate all'interno di diverse tradizioni di studi: dalla teoria sui bisogni umani di Maslow (1954), ripresa da Piaget e Inhelder (1966), alla proposta Braudillard (1972) che accentua il carattere individuale e quasi personalistico del bisogno; dall'elaborazione di Grevet (1978) che valorizza, al contrario, la dipendenza del bisogno dal contesto a quella più recente di Caliman (1997) che propone una definizio-

ne basata su cinque dimensioni strettamente interrelate e che rimandano ad un'idea sistemica e mutevole dei bisogni formativi.

In continuità con quest'ultima proposta e riprendendo da Paparella (2011) il legame tra bisogno formativo e identità del soggetto, in questa sede si propone di fare riferimento non già al termine “bisogno formativo”, ma piuttosto a quello di “sistema di bisogni” giacché tali esigenze e aspettative riguardano almeno tre livelli dell'organizzazione scolastica: quello dei docenti, al suo interno assai diversificato; quello delle figure di secondo livello che hanno il ruolo di accompagnare l'organizzazione a individuare tali bisogni e a elaborare strategie trasformative; quello della dirigenza scolastica. Tale visione sistemica permette di cogliere le distanze tra i diversi bisogni, le analogie, ma anche le loro interazioni e, in virtù di questo, di ridefinirle in una cornice unitaria che, pertanto, non può trovare sintesi in un unico bisogno, quanto piuttosto in un problema formativo che ricomprende entro sé i diversi bisogni. Il concetto di “situazione-problema” proposto da Albarello (2006) è utile per comprendere il carattere evolutivo e situato di tale “sistema di bisogni”; se i bisogni sono definiti in termini di problemi professionali che mutano nel tempo, allora diviene cruciale essere in grado di monitorarne il progressivo cambiamento e, parallelamente, di costruire strategie di risoluzione – obiettivi formativi – in stretta relazione con l'organizzazione scolastica. In sintesi, una siffatta definizione di bisogno formativo come “situazione-problema” presuppone un procedimento di progressiva identificazione condivisa dei bisogni e di collocazione all'interno di specifici problemi didattici e organizzativi della scuola e richiede, per risultare efficace, l'adozione di approcci formativi partecipativi e di tipo consenziale (Rezzara, 2014; Riva, 2014; Negri, 2014).

4. Le fasi iniziali della progettazione del dispositivo formativo: dalla domanda di formazione alla definizione partecipata degli obiettivi dell'intervento

Il processo di analisi dei bisogni e di definizione degli obiettivi costituisce il momento iniziale della progettazione del dispositivo formativo, successivo solamente alla raccolta della richiesta di formazione da parte del committente. Per esaminare nel dettaglio i diversi momenti che strutturano tale processo e dare evidenza dello sguardo di sistema rivolto all'accompagnamento professionale della scuola (Paul, 2004) è opportuno, in piena continuità con l'approccio della "promozione dell'interno" nella Ricerca-Formazione (Bondioli, Savio, 2018), soffermarsi su un aspetto di cruciale rilevanza: la costituzione del gruppo di lavoro e la definizione dei ruoli. Di seguito si esaminano brevemente quattro fasi di questo momento di avvio dell'intervento formativo per come hanno avuto luogo in due progetti realizzati nel corso dell'ultimo anno dal gruppo "Ricerca didattica fra Scuola e Società" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca: a) il progetto "Non da Soli", condotto in collaborazione con Save the Children da Aprile 2020 e Dicembre 2020, e finalizzato a fornire supporto professionale sulla progettazione della didattica a distanza a più di 50 scuole distribuite sull'intero territorio nazionale; b) il progetto PRO.VA.LO (Progetto Valutazione Lombardia), realizzato tra Gennaio 2019 e Dicembre 2020 all'interno di 3 reti di scuole e focalizzato sulla valutazione descrittiva e per competenze. In entrambi i progetti l'intervento formativo ha riguardato non più di 25 docenti per ciascuna delle scuole coinvolte in modo da preservare la dimensione laboratoriale dell'intervento.

	Formatore	Dirigente e docenti con ruolo di secondo livello	Docenti
<p>Fase 1: condivisione della richiesta di formazione e del contesto</p> <p>Strumenti: intervista in profondità</p>	<p>Ascolto della richiesta e approfondimento del contesto. Domande volte a ricostruire la storia di formazione della scuola, a delineare la cultura didattica e a far emergere le aspettative dell'intervento.</p>	<p>Presentazione della richiesta e approfondimento a partire dagli stimoli del formatore (In questa fase l'interlocutore è uno solo: il dirigente oppure un insegnante con ruolo di secondo livello).</p>	-
<p>Fase 2: articolazione del bisogno, primo raccordo con la pratica didattica e definizione del gruppo dei referenti dell'intervento formativo</p> <p>Strumenti: focus group (eventualmente anche questionario)</p>	<p>Supportare l'esplicitazione di aspettative formative complementari, facilitare l'emersione dell'agito didattico (anche tramite racconti di esperienze o episodi). Attivazione del confronto nel gruppo di lavoro. Connessione del bisogno con la pratica didattica mediante la richiesta di documentazione (connessione tra bisogno dichiarato e pratica didattica agita). Supporto nella definizione dei beneficiari dell'intervento.</p>	<p>Illustrazione delle diverse posizioni rispetto alle aspettative formative e alle esigenze degli insegnanti. Racconto di episodi o esperienze didattiche significative relativamente al bisogno formativo e all'oggetto dell'intervento. Decisione negoziata dei beneficiari dell'intervento formativo. Condivisione di documentazione didattica e di altri documenti e materiali (In questa fase si prova ad allargare il numero degli interlocutori).</p>	

<p>Fase 3: presentazione al collegio docenti dell'intervento formativo e allargamento della raccolta del bisogno formativo</p> <p>Strumenti: focus group e questionario</p>	<p>Raccolta e analisi delle aspettative e delle esigenze formative dei docenti (tramite questionari e altri strumenti). Facilitazione del confronto tra docenti rispetto agli obiettivi (iniziali) dell'intervento (tramite un incontro rivolto all'intero collegio).</p>	<p>Ascolto/lettura e analisi delle aspettative e delle esigenze formative dei docenti. Raccordo con le aspettative e esigenze condivise nelle prime fasi.</p>	<p>Esplicitazione delle esigenze formative e delle aspettative rispetto all'intervento. Condivisione delle diversi punti di vista rispetto all'oggetto della formazione.</p>
<p>Fase 4: Sintesi dei bisogni formativi e definizione condivisa degli obiettivi formativi</p> <p>Strumenti: focus group</p>	<p>Restituzione dell'analisi dei bisogni e facilitazione nel processo di differenziazione e condivisione degli obiettivi dell'intervento</p>	<p>Negoziazione degli obiettivi dell'intervento relativamente ai diversi livelli: figure di sistema/dirigenza; docenti</p>	<p>-</p>

Tab. 1: Le fasi iniziali della progettazione dell'intervento formativo

Il principio che orienta l'organizzazione delle quattro fasi appena delineate fa riferimento ad un approccio sistemico nella presa in carico della richiesta di formazione. Tale approccio, se da un lato guarda alla classica definizione di Weick (1976) dei servizi educativi e scolastici come "sistemi a legame debole" nei quali le interdipendenze tra i livelli sono assai fragili e pertanto da sollecitare profondamente attraverso l'intervento formativo (si osservino, in particolare, le azioni delle fasi 2 e 3), dall'altro è orientato a concepire l'organizzazione scolastica come sistema aperto e complesso in cui i diversi soggetti sono in una relazione dinamica in continua evoluzione (Capurso, 2004). È questa seconda prospettiva che permette di mettere a fuoco le dinamiche trasformative in atto nella scuola e di comprenderne l'effetto generato, fin dalla sua progettazione, all'interno del dispositivo for-

mativo: i bisogni e gli obiettivi formativi, ancorché definiti in maniera condivisa, necessitano di una continua revisione non soltanto per rispondere ad un'utile funzione di supporto metacognitivo per i partecipanti, ma anche per renderne visibile il progressivo cambiamento e riconoscerne l'evoluzione.

Strutturare il percorso formativo nei termini di un intervento di accompagnamento rivolto a diverse dimensioni scolastiche consente, inoltre, di monitorare l'impatto della formazione, nei suoi diversi livelli e, in particolare, in quelli di più complessa valutazione (Pisanu, 2011): da un lato, il trasferimento degli apprendimenti nelle pratiche didattiche dei singoli docenti, definito *transfer on the job* nella classica quadripartizione di Kirkpatrick (1994); dall'altro, le ricadute di tali apprendimenti sulle finalità dell'organizzazione scolastica che necessitano, per essere effettive, di uno specifico riconoscimento da parte del contesto professionale (Knight & Trowler, 2000).

5. Le condizioni per la progettazione di un dispositivo formativo volto all'accompagnamento dell'organizzazione scolastica

La progettazione di un dispositivo formativo capace di fornire un accompagnamento allo sviluppo della professionalità dei docenti e, al contempo, dell'organizzazione scolastica (Paul, 2004; 2016) necessita di alcune condizioni progettuali che assumono un ruolo cruciale tanto nelle quattro fasi di analisi dei bisogni e di definizione condivisa degli obiettivi quanto nella messa in atto complessiva del dispositivo formativo. Tali condizioni si dispongono su due aree principali: a) lo sviluppo professionale dei docenti; b) la trasformazione dell'organizzazione scolastica.

Nel caso dello sviluppo professionale dei docenti le condizioni si riferiscono ai ruoli e alla postura del formatore e degli insegnanti. La prima condizione riguarda la modalità conoscitiva adottata dal formatore, ovvero la tipologia di procedimento conoscitivo mediante il quale il formatore struttura l'intervento

formativo e che, pertanto, influenza intensamente il processo di apprendimento degli insegnanti. Se, in coerenza con l'approccio consenziale nella formazione degli adulti (Rezzara, 2014; Riva, 2014; Negri, 2014), il formatore è chiamato a supportare la progressiva capacità degli insegnanti di analizzare la propria pratica professionale e di produrre riflessività, allora risulta fondamentale adottare una modalità conoscitiva che sia d'uso consueto per gli insegnanti e che ne consenta un immediato riconoscimento e un'efficace comprensione. Tale modalità conoscitiva, volta quindi a far emergere il sapere pratico e patito degli insegnanti (Van Manen, & Li, 2012) e a metterlo successivamente in relazione con un pensiero di carattere riflessivo (Van Manen, 1995), risiede in un duplice riferimento: da un lato, in quel particolare "sapere dei casi" (Mortari, 2009) che contraddistingue la modalità abituale con cui gli insegnanti generano conoscenza dalla pratica didattica e che Shulman (1986) accostava alla "strategic knowledge" e alla "proposition knowledge" come terza "forma" conoscitiva del pensiero degli insegnanti; dall'altro lato, la conoscenza azionale che gli insegnanti adottano nell'atto stesso di insegnare e che fa riferimento ad una modalità conoscitiva situata, pre-riflessiva e fortemente orientata alla presa di decisioni in azione. Questo secondo riferimento, indagato in anni recenti dalle prospettive pedagogiche enattiviste (Rossi, 2011) e fenomenologiche (Francesconi, & Tarozzi, 2019), è utile per mettere a fuoco la qualità "simulativa" del procedimento conoscitivo che il formatore mette in atto nel consentire ai docenti di ritornare sulla pratica didattica (Passalacqua, 2019): i docenti, attraverso la documentazione proposta dal formatore o da loro prodotta, hanno l'opportunità di ritornare in situazione e di riattraversare esperenzialmente le azioni compiute e le intenzioni ad esse sottese, grazie a processi di simulazione incarnata (Gallese, 2005). Come già sottolineato altrove (Montalbetti, 2017) al formatore, in sintesi, è richiesto di abbandonare una posizione di distacco e di avviare una collaborazione con i professionisti fondata sulla sua capacità di "mediare fra due culture e saperi" (Desgagné, 1998).

La seconda condizione si riferisce, specularmente alla prima, alla modalità conoscitiva dell'insegnante. Tale modalità, si è detto, oscilla tra procedimenti simulativi che qualificano il sapere dei casi e procedimenti riflessivi che generano una più articolata comprensione delle intenzioni alla base delle azioni educative e didattiche; in che modo è allora possibile attivare tale duplicità conoscitiva che è alla base di quella ricorsività tra teoria e pratica che costituisce un fattore decisivo nella formazione degli insegnanti? In questa sede si ritiene che la chiave di risposta a questo interrogativo risieda nella postura documentativa del docente (Balconi, 2020) definendo con questo termine, in continuità con la più nota espressione di "postura di ricerca" dell'insegnante (Mortari, 2011; Rossi, Magnoler, & Scagnetti, 2012), quell'insieme di capacità che consentono agli insegnanti di attribuire significato alla pratica educativa e didattica mediante la raccolta e analisi abituale di materiali didattici.

La seconda area delle condizioni fa riferimento all'accompagnamento dell'organizzazione scolastica finalizzato allo sviluppo di capacità trasformative autonome. La prima delle due condizioni di quest'area riguarda la valorizzazione della dimensione collegiale degli insegnanti e, pertanto, la necessità di facilitare lo sviluppo di routine collaborative nella progettazione, analisi e valutazione della pratica didattica. In vista di tale finalità è certamente auspicabile lo sviluppo di una postura documentativa collettiva che consenta al corpo docente di modificare quell'approccio burocratico-amministrativo alla documentazione che è altamente diffuso nelle organizzazioni scolastiche (Schiavone, 2013), e che spesso inibisce l'introduzione di pratiche di documentazione di maggior rilevanza per gli insegnanti e limita la creazione di momenti di confronto collettivo sulle pratiche stesse. Questo cambiamento nel modo di porsi di fronte alla raccolta di evidenze e di materiali didattici e alla successiva analisi e valutazione di tali materiali chiama in causa l'idea che il corpo docenti sia in grado di concepirsi come una comunità di pratiche e apprendimento (Wenger, 1998). Tale capacità, tuttavia, presup-

pone - ecco la quarta e ultima condizione - che l'organizzazione scolastica sia condotta ad abbracciare collettivamente una siffatta postura documentativa e a mettere in atto pratiche collegiali che, è bene evidenziarlo, richiedono tempistiche assai estese per diventare parte integrante della cultura scolastica. Non è, però, solamente la tipologia di leadership del dirigente a svolgere tale ruolo di accompagnamento trasformativo, quanto piuttosto il ruolo delle figure di secondo livello e del cosiddetto *middle management* scolastico (Pirola, 2015; Agrati, 2018): sono questi insegnanti, spesso formalmente riconosciuti nelle loro funzioni, o perché vice-dirigenti oppure per essere funzioni strumentali, altre volte senza un ruolo di secondo livello formalmente definito, a guidare i processi di cambiamento e innovazione dell'organizzazione scolastica. Ed è in virtù di tale ruolo che diviene imprescindibile condividere e negoziare fin dal principio dell'intervento formativo gli obiettivi insieme a tali figure e, nel corso dell'intervento, monitorarli e valutarli congiuntamente. In questo modo è più probabile generare quel cambiamento dall'interno di cui si è già parlato poco sopra (Bondioli, Savio, 2018) e che costituisce la sfida principale della progettazione di dispositivi formativi di accompagnamento professionale.

6. Conclusioni

Il breve approfondimento che si è cercato di condurre attorno al processo di analisi dei bisogni e di definizione degli obiettivi nell'allestimento dei dispositivi di formazione degli insegnanti è stato successivamente accostato ad un ragionamento sulle condizioni progettuali dei dispositivi stessi. Tale accostamento risponde all'esigenza di considerare congiuntamente la dimensione temporale e organizzativa – le quattro fasi – da quella epistemologica e processuale del dispositivo formativo – le quattro condizioni progettuali – al fine di restituire uno sguardo sistemico nell'elaborazione delle risposte alle domande di ricerca riportare

in apertura di contributo. Il miglioramento quanto mai urgente dei programmi di formazione degli insegnanti in servizio e le sfide che stanno investendo l'istituzione scolastica necessitano di una piena sinergia dei diversi attori del sistema di istruzione e di un'alleanza tra scuola e università fondata anche sulla revisione delle abituali modalità di collaborazione. È allora a quelle idee di "civic university" (Ehrlich, 2000), "engaged university" (Watson et al., 2011) e "ecological university" (Barnett, 2018), che si ritiene di dover fare riferimento per definire il ruolo dell'università come attore del sistema di istruzione in grado non solo di generare sapere e di trasferirlo sulla comunità, ma anche di attivare processi partecipativi di cambiamento che nascano da una più profonda comprensione dei bisogni formativi e delle condizioni professionali dell'organizzazione scolastica e degli insegnanti. Con questo scopo si è provato in queste pagine a illustrare alcuni dettagli che caratterizzano i dispositivi di formazione di tipo consulenziale e a farne apprezzare alcuni elementi di efficacia nel fornire quell'accompagnamento allo sviluppo dell'organizzazione scolastica e della professionalità degli insegnanti concepiti come comunità di apprendimento a cui si è fatto costante cenno e che costituisce una delle forme di un rinnovato rapporto tra scuola e università. Tale modalità di accompagnamento, in conclusione, può essere definita nei termini di un approccio consulenziale di tipo didattico, che ricava dalla ricca tradizione di studi sulla consulenza nella formazione degli adulti l'impianto pedagogico complessivo, ma che guarda alla specificità formativa dei processi di professionalizzazione degli insegnanti relativamente all'idea di promuovere una postura documentativa e di assumere, da parte del formatore, una modalità conoscitiva "per casi", basata su processi simulativi e sulla capacità di mettere in dialogo costante teoria e pratica.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2), 48-6.
- Albarello L. (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. In J. Guyot, & C. Mainguet (eds.) *La formation professionnelle continue* (pp. 341-351). Bruxelles: De Boeck.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Balconi B. (2020). *Documentare a scuola*. Roma: Carocci.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Bochicchio F. (2016). Le competenze metodologiche degli insegnanti tra analisi dei bisogni e azione didattica. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 89-98.
- Bondioli A., Savio D. (2018). "Promuovere dall'interno": la ricerca come formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 75-83). Milano: Franco Angeli.
- Braudillard J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Caliman G. (1997). *Normalità, devianza, lavoro*. Roma: Las.
- Capurso M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Trento: Erickson.
- Desgagné S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Ehrlich T. (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Francesconi D., Tarozzi M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229-247). Wiesbaden: Springer.
- Gallese V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 4(1), 23-48.
- Grevet P. (1978). *Besoins populaires et financement publique*. Paris: Editions Sociales.
- Harris A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? Educational Management. *Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

- Kirkpatrick D. L. (1994). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Knight P. T., Trowler P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in higher education*, 25(1), 69-83.
- Maslow A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Mortari L. (2009). *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (Ed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2011). La qualità essenziale della formazione. *Educational Reflective Practices*, 1-2, 145-156.
- Negri S. C. (2014). *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- OCSE (2010). *Economic Policy Reforms: Going for Growth*. Paris: OCSE Publishing.
- Talis (2009). *Teachers' Professional Development*. Brussels: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- TALIS (2018). *Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Paparella N. (2011). Presentazione. In F. Bochicchio (Ed.), *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche* (pp. 11-14). Roma: Carocci.
- Passalacqua F. (2019). *Scrittura narrativa e progettazione didattica. Il ruolo dell'insegnante nel rendere accessibile la conoscenza*. Reggio Emilia: Junior.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Piaget J., Inhelder B. (1966). *L'immagine mentale chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Pirola L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 89-101.

- Pisanu F. (2011). Dalla valutazione della formazione alla stima degli esiti dell'attività formativa. Un approfondimento sul training transfer nello sviluppo professionale degli insegnanti del primo ciclo. *Formazione & Insegnamento*, 9(1), 227-234.
- Rezzara A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani & S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: Carocci.
- Riva M. (2014). La consulenza pedagogica come dispositivo complesso. In L. Mortari & J. Bertolani (Eds.), *Counseling a scuola* (pp. 65-80). Brescia: La Scuola.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi P.G., Magnoler P. & Scagnetti F. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione, Quaderni della rivista Education Sciences & Society* (pp. 545-561). Roma: Armando.
- Savio D. (2013). La valutazione come "promozione dell'interno". *Re-LAdei (Revista LatinoAmericana de Educacion Infantil)*, 2(2), 69-86.
- Schiavone N. (2013). Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia. *Formazione & Insegnamento*, 1, 190-193.
- Shulman L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Van Manen M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching*, 1(1), 33-50.
- Van Manen M., Li S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 215-224.
- Watson D., Hollister R. M., Stroud S. E. & Babcock E. (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London: Routledge.
- Weick K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-20.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zhao Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33.

II.16

Competenze interculturali e processi trasformativi. La tecnica degli incidenti critici per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti

Intercultural competence and transformative processes. Using critical incidents to explore teachers' assumptions

Francesca Bracci

Università di Firenze

Alessandra Romano

Università di Siena

abstract

Il contributo esplora le rappresentazioni che gruppi di insegnanti hanno del pluralismo culturale e analizza gli apprendimenti intrapresi per sviluppare competenze interculturali che consentano loro di promuovere processi di inclusione in contesti scolastici multietnici. Un'attenzione particolare è rivolta all'utilizzo degli *incidenti critici* come tecnica per supportare i docenti coinvolti a riflettere criticamente su come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare e, a volte, distorcere il proprio modo di percepire, sentire, comprendere e agire la *differenza*. È presentato un esempio utile a comprendere come abbia funzionato il dispositivo per aprire, in *setting* gruppali, un dialogo riflessivo e processi di *interazione introspettiva* che permettano di divenire consapevoli e (iniziare a) mettere in discussione l'uso acritico delle categorie, delle generalizzazioni, dei criteri di valutazione e dei pregiudizi radicati nella logica e nel funzionamento delle istituzioni scolastiche di appartenenza.

- * Sono scritti da Francesca Bracci i paragrafi: § 1. Introduzione; § 2. Competenza interculturale e traiettorie trasformative e § 4. La tecnica degli incidenti critici. Sono da attribuire a Alessandra Romano i paragrafi: § 3. Microradicalizzazioni e pratiche di contatto; § 4.1. Un esempio e § 5. Riflessioni conclusive.

This contribution explores the assumptions that groups of teachers have of cultural pluralism and analyzes the learning undertaken to develop intercultural competencies that allow them to foster processes of inclusion in multiethnic schools. A particular attention is given to the use of *critical incidents* as a technique to support the teachers involved in critically reflecting on how and why their assumptions have come to condition and, at times, distort their own way of perceiving, feeling, understanding, and acting the *difference*. Example is presented useful to understand how the device worked to open, in group settings, a reflective dialogue and processes of *introspective interaction* that made it possible to become aware and (begin to) question the uncritical use of the categories, the generalizations, the evaluation criteria and the prejudices rooted in the logic and functioning of the educational institutions to which they belong.

Parole chiave: competenze interculturali; apprendimento trasformativo; incidenti critici; pratiche riflessive.

Keywords: intercultural competence; transformative learning; critical incidents; reflective practices.

1. Introduzione

Una parte consistente della riflessione sociologica e pedagogica sui sistemi educativi ha messo in evidenza l'ambivalenza delle istituzioni scolastiche che, da un lato, sono chiamate a promuovere valori democratici, partecipazione e autonomia individuale, dall'altro, rischiano di riprodurre le disuguaglianze sociali e i sistemi di potere dei gruppi dominanti (Colombo, 2014; Tarozzi, 2015; Fabbri & Amiraux, 2020; Santerini, 2020). La scuola, quindi, non solo può risultare inefficace nel ridurre pregiudizi e razzismi, ma può essere un elemento cruciale della loro produzione e diffusione. Questo perché le organizzazioni scolastiche e

i professionisti che le abitano contribuiscono a creare e trasmettere quadri di riferimento e prospettive di significato – come, ad esempio, le distinzioni di genere, etnicità o *razza* – utilizzate per dare conto e interpretare la realtà quotidiana. Allo stesso tempo, le *routine* della vita scolastica – come, ad esempio, la gestione dello spazio in aula, l'organizzazione degli orari, le modalità di verifica degli apprendimenti, le valutazioni, i compiti a casa, le punizioni e le gratificazioni, le pratiche di orientamento – possono rappresentare l'esito di *costruzioni sociali naturalizzate* che concorrono a legittimare il mantenimento dello *status quo* e la difesa degli interessi dei gruppi dominanti, discriminando le minoranze culturali (Bourdieu, 1998). Basti pensare alla pericolosità insita nell'assumere la valutazione come oggettiva e basata su una competizione meritocratica che tenga in considerazione caratteristiche e *performance* individuali più che i *background* culturali, etnici o di classe (Anderson, 2005).

Nell'anno scolastico 2018/2019, il 51.8 per cento degli studenti e delle studentesse con cittadinanza italiana si è iscritto a un liceo. Le studentesse e gli studenti immigrati di seconda generazione che hanno compiuto la stessa scelta sono il 34.9 per cento e quelli di prima generazione sono il 24.4 per cento (MIUR, 2020). È da evidenziare, inoltre, che il 68.8 per cento di studenti e studentesse con cittadinanza non italiana ha conseguito la licenza di secondaria di primo grado con una votazione di sei o sette, mentre la maggioranza di studentesse e studenti italiani, il 54.0 per cento, è stata licenziata con una votazione uguale o superiore a otto (MIUR, 2020). Questi dati sono spesso letti come *riflesso* della condizione sociale o *effetto* del capitale culturale (Besozzi, Colombo, & Santagati, 2009; Ravecca, 2009), più raramente come il risultato di pratiche discriminatorie (Colombo, 2014), basate su pregiudizi e stereotipi emergenti da un'assimilazione non riflessiva personale e socioculturale, che attingono ad argomentazioni di carattere universalistico e a valori di equità, giustizia e riconoscimento del merito (Colombo & Semi, 2007).

Muovendo da questo quadro, è interessante porre in evidenza

l'importanza di progettare interventi formativi per supportare insegnanti e dirigenti scolastici a sviluppare competenze interculturali che consentano loro di mettere in discussione assunti e valori in precedenza incontestati attraverso processi di riflessione critica sulle premesse distorte che ne sorreggono la struttura. L'accento è posto sulla necessità di incoraggiare relazioni interculturali, di esplorare le comunalità e le dimensioni simboliche delle identità etniche, di istituire ambienti di apprendimento autentici e di sviluppare comunità di apprendimento. Ciò implica lo *spacchettamento* delle pratiche minute, dell'uso acritico delle categorie, delle generalizzazioni, dei criteri di valutazione, degli effetti sistemici di pregiudizi radicati nella logica e nel funzionamento delle istituzioni (Johnson-Bailey & Drake-Clark, 2010). La posta in gioco risiede nel rendere i/le docenti capaci di riconoscere e riflettere criticamente sulle posizioni di potere dei gruppi dominanti, sui processi di costruzione delle categorie che definiscono l'inclusione e l'esclusione, l'eguaglianza e la differenza, su come legittimano e riproducono privilegi, confini e gerarchie sociali.

Il contributo esplora come la tecnica degli incidenti critici (Brookfield, 1990, 2003) abbia supportato gruppi di docenti a riflettere criticamente su come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare e, a volte, distorcere il proprio modo di percepire, sentire, comprendere e agire la *differenza*. Lo scopo è esaminare come il dispositivo faciliti processi collaborativi di indagine utili a elaborare, all'interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflessive.

I prossimi paragrafi affrontano:

- a) i *framework* teorici sottesi al costrutto di competenza interculturale;
- b) la tecnica degli incidenti critici;
- c) un esempio utile a comprendere come abbia funzionato lo strumento in *setting* gruppal.

2. Competenza interculturale e traiettorie trasformative

La competenza interculturale si riferisce a un *set* di capacità cognitive, affettive e comportamentali che consentono una gestione appropriata ed efficace dell'interazione in contesti culturali eterogenei e diversificati (Bennett, 2008; Spitzberg & Chagnon, 2009). Essa può essere descritta come «a multifaceted concept involving aspects of emotional, contextual, and interpersonal intelligence to combine to form a person who is emotionally caring yet controlled, sensitive to interpersonal dynamics, and genuinely perceptive when in complex and highly interactive situations» (Lonner & Hayes, 2004, p. 92).

Nonostante le variazioni rispetto alle terminologie in uso, l'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscerla come la capacità di:

- a) esaminare situazioni controverse e contraddittorie in cui quadri di riferimento e visioni del mondo diversi cozzano gli uni con gli altri;
- b) partecipare a processi dialogici riflessivi e collaborativi con persone aventi *background* (etnici, culturali, sociali, religiosi) eterogenei e portatrici di una pluralità di istanze ciascuna delle quali è potenzialmente generatrice di un'incertezza che richiede di costruire orizzonti di senso entro cui possano confrontarsi mondi, pratiche e corporeità percepite come dissimili.

Sviluppare competenze interculturali richiede di disambiguare i riferimenti concettuali sottesi a tale costrutto così da evitare che esso assuma un carattere ideologico, orientato a indicare come si vorrebbe che la realtà fosse, piuttosto che cercare di rappresentarla a partire dalle dinamiche, dalle tensioni, dalle intenzioni e dai significati di chi la produce nelle sue pratiche quotidiane (Mantovani, 2008). Il dibattito sull'educazione interculturale rischia di essere dominato da una preoccupazione normativa, che

cerca di costruire le condizioni ideali per una rispettosa convivenza con la *differenza*, assumendola come qualcosa di evidente, preciso, fisso (Santerini, 2020; Fiorucci, 2019).

Il nostro punto di partenza consiste nel cercare di studiare la *differenza* nelle situazioni ricorrenti in cui è costruita, decostruita, mediata, invocata e modificata. È da precisare, quindi, l'adozione di una visione costruzionista della *differenza* che considera culture, appartenenze e identità non come realtà omogenee e coerenti o nuclei stabili, ma come spazi di scambio, risorse per l'azione, repertori polifonici che possono essere contraddittori e frammentari, condivisi e negoziati o contestati e trasformati (Benhabib, 2002). Allo stesso tempo, la produzione sociale della *differenza* è da assumere come capace di generare *fatti sociali* che hanno implicazioni concrete nella vita delle persone, soprattutto quando i loro effetti sono percepiti come inamovibili, naturali, dati per scontato e indiscutibili. Ciò sollecita a porre in primo piano la necessità di andare oltre la constatazione più o meno banale che la *differenza* sia una costruzione sociale e concentrarsi sui *modi* attraverso cui questi processi di costruzione prendono forma, analizzando i contesti, micro e macro, che li rendono possibili. La *differenza*, quindi, è vista come una *pratica*, una *performance* continua, a volte risultato di conflitti manifesti a volte del lavoro di *routine* orientato a confermare o modificare il senso condiviso attribuito alla realtà in cui si è inseriti (Sarat, 2000). In altri termini, per cogliere la rilevanza assunta dalla *differenza* in un mondo globale, è utile spostare lo sguardo sulle pratiche quotidiane e analizzare come la differenza e la cultura sono utilizzate nelle interazioni sociali, da chi, in quali contesti, per quali scopi e con quali risultati.

Un altro *framework* teorico sotteso al percorso intrapreso è quello dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003, 2009) che rappresenta l'epistemologia di come gli adulti imparano a dare un nome alla realtà, a negoziarne i significati in modo critico e riflessivo, a capire che può essere disgiunta da ciò che si è soliti dare per scontato e a parlare con la propria voce, anziché accettare passivamente quelle dettate da altri (Taylor, 2009).

L'apprendimento trasformativo implica un maggior livello di consapevolezza del contesto in cui si collocano convinzioni e sentimenti, una critica degli assunti e delle premesse su cui si basano, una valutazione di punti di vista alternativi, la scelta di rinegare una vecchia prospettiva sostituendola con un'altra, la capacità di intraprendere azioni in base a nuovi significati e il desiderio di integrare questi ultimi nel più vasto ambito della propria vita (Mezirow, 2003). È un processo di valutazione delle premesse su cui si basano i quadri di riferimento dell'adulto e implica la validazione e la riformulazione di assunti che ne condizionano e distorcono le visioni del mondo. I condizionamenti includono le dinamiche di potere e la loro influenza nei processi di crescita, i canoni culturali e le strutture socioeconomiche, le ideologie e l'appartenenza etnica, le differenze di classe e di genere, le visioni del mondo e altri interessi.

Di qui, l'importanza di esaminare criticamente e validare gli assunti taciti che supportano credenze, aspettative e opinioni, proprie e altrui, percepite come problematiche per (provare a) renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri per far sì che il significato della propria sia più attendibile e permeabile.

3. Microradicalizzazioni e pratiche di contatto

La letteratura sul tema della *radicalizzazione* consente di evidenziare un ampio uso del costrutto per esprimere comportamenti e azioni violente indirizzate a gruppi e/o persone, oppure stadi iniziali di posizioni radicalizzate (Fabbri & Amiroux, 2020). Gli ancoraggi alla teoria trasformativa (Mezirow, 2003) e ai contributi che all'interno di questo filone di studi indagano i processi di radicalizzazione di pensiero (Sabir El-Rayss, 2020), conducono ad assimilare le polarizzazioni antinomiche a forme di pensiero precritico da cui si originano posizioni e pratiche microradicalizzate.

Secondo la teoria trasformativa, gli individui costruiscono sistemi di significato attraverso i processi di elaborazione delle proprie esperienze, che sono tutti – o quasi – prodotti «di un'assimilazione non riflessiva personale o culturale» (Mezirow, 2003, p. 20). Questo crea le condizioni perché un assunto distorto induca gli individui a vedere la realtà in un modo che «limita arbitrariamente ciò che viene incluso, impedisce la differenziazione, ostacola gli altri approcci alla visione della realtà o non facilita l'integrazione dell'esperienza» (ivi, p. 119). Stereotipi, pregiudizi e atteggiamenti negazionisti si costruiscono a partire da assunti e premesse distorte non validate. Le distorsioni includono: «la tendenza a concentrarsi sull'aspetto globale anziché sull'aspetto analitico (e viceversa), a focalizzarsi – o a non focalizzarsi – quando il caso richiederebbe l'atteggiamento opposto, a definire le categorie in maniera eccessivamente estensiva o eccessivamente restrittiva, ad agire riflessivamente quando bisognerebbe essere impulsivi e impulsivamente quando bisognerebbe essere riflessivi, e a lavorare sul concreto anziché sull'astratto (e viceversa) quando – per capire – si dovrebbe fare il contrario» (ivi, p. 129). Negli stadi di pensiero precritico, le categorie distorte e precritiche con cui si legge il mondo sono assottigliate, considerate ontologicamente vere, e non storicamente generate.

Dentro il quadro della teoria trasformativa, la microradicalizzazione rappresenta «l'inadeguatezza cognitiva a partecipare ad una discussione dialettica o ad affrontare un problema in termini critico-riflessivi, che si fondi non sulle percezioni, ma sui dati e sulle conoscenze che aiutano a comprendere un contesto che a primo contatto può sembrare inadeguato e poco rassicurante» (Fabbri & Amiraux, 2020, p. 11). Si concettualizza, quindi, il costruito di radicalizzazione come un fenomeno emergente da pratiche di contatto in contesti ad alta densità multi-etnica: lontano dall'essere assimilato all'estremismo violento, si traduce in rotture relazionali e posizionamenti respingenti nei contesti sociali dove l'interazione con l'altro viene vissuta in termini di minaccia e di potenziale pericolo.

Il focus di attenzione, quindi, pone al centro il contatto che all'interno delle pratiche di vita quotidiana accade all'interno di contesti strutturalmente multietnici. Le scuole, i parchi, i condomini, i consultori, le stazioni, diventano campi di indagine, perché teatro di pratiche di contatto multietnico quotidiano (Amiraux, 2018). L'ipotesi è che queste pratiche siano fonte di apprendimenti e disapprendimenti informali e incidentali, che possano generare tanto apertura e dialogo quanto chiusura e distanziamento. Gli esiti di interazioni non mediate possono tradursi in cortocircuiti conversazionali che producono una rottura della dialettica necessaria per la costruzione di schemi di pensiero e d'azione più inclusivi e aperti alle differenze.

4. La tecnica degli incidenti critici

La tecnica degli *incidenti critici*, ideata originariamente da Flanagan (1954), consiste in una breve descrizione scritta da *learner* di eventi rilevanti accaduti nella loro vita professionale, familiare o sociale. L'*incidente* da condividere è solitamente un avvenimento vissuto dall'individuo che in qualche modo altera lo svolgimento delle attività in cui è impegnato. Non ha necessariamente una connotazione distruttiva: è un episodio ritenuto significativo che sollecita a riflettere sul perché si è verificato e a esplorare possibili modi per affrontare le criticità che porta con sé attraverso un confronto con punti di vista diversi dal proprio.

L'incidente critico non esiste indipendentemente dall'osservatore né è in attesa di essere scoperto come una pepita d'oro o un'isola. Al pari di ogni dato, è prodotto dal modo in cui si guarda una situazione: è l'esito dei significati con cui si interpreta un evento. Esso rappresenta un'occasione di riflessione, sollecitando a ripercorrere le catene causali da cui trae origine e innescando processi di analisi. È un dispositivo interattivo collettivo: differenti attori che condividono una stessa situazione o problemi simili si pongono come voci narranti di eventi significativi acca-

duti nei rispettivi contesti di appartenenza per cercare di arrivare, attraverso il dialogo, a una migliore comprensione degli eventi stessi, condividendo giudizi riflessivi che sappiano supportare azioni percepite come efficaci.

Questa tecnica è stata utilizzata per facilitare lo sviluppo di competenze interculturali in gruppi di insegnanti che nel corso degli anni accademici 2018/2019 e 2019/2020 hanno preso parte alle attività didattiche proposte all'interno dei corsi di specializzazione per il sostegno e dei percorsi formativi da 24 CFU attivati presso le università di appartenenza delle autrici. I gruppi di partecipanti sono stati, in larga misura, omogenei da un punto di vista linguistico e culturale e costituiti, per la maggior parte, da donne italiane di età compresa tra venticinque e cinquant'anni. Il numero di persone per ogni corso è stato orientativamente tra circa cinquanta e duecento.

Sono state privilegiate pratiche formative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare collettivamente senso e consenso, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze professionali e di vita. Ciò ha implicato la necessità di entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi e diffusi. Considerare tali conoscenze ha comportato anche legittimarle e assegnare loro valore epistemico, mettendole in dialogo con saperi teorici più consolidati ed esercitando così una loro elaborazione e validazione critica (Shani, Guerci & Cirella, 2014).

La figura 1 riporta, a scopo esemplificativo, la tecnica degli *incidenti critici* rielaborata da Brookfield (1990, 2003) che abbiamo proposto ai/alle partecipanti.

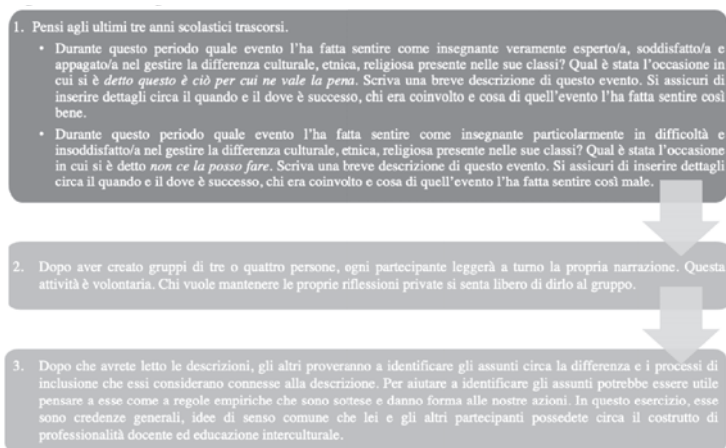


Fig. 1 - La tecnica degli incidenti critici

L'analisi degli assunti è inizialmente su due livelli:

- a) quali assunti ritiene siano presenti nella scelta degli incidenti significativi degli altri membri del gruppo? Cosa ci dicono le loro scelte circa i loro sistemi valoriali?
- b) Quali assunti sono sottesi alle specifiche azioni che intraprese negli incidenti descritti? Dopo che gli/le altri/altre partecipanti avranno analizzato la sua descrizione, avrà la possibilità di commentare ciò che ha visto in termini di accuratezza e validità delle loro intuizioni. Pensa che abbiano stimato accuratamente gli assunti di cui è portatore/portatrice? È stato/stata sorpreso/sorpresa dalle loro analisi? O crede che gli assunti che hanno identificato confermino il modo in cui concepisce la sua stessa pratica? Essi, a loro volta, avranno la possibilità di commentare l'accuratezza e la validità delle sue valutazioni sui loro assunti.

Panel 2

La tua esperienza	Insight emersi dalla discussione
Situazione: Qual è stata la situazione? Quando e come è successo? Cosa è accaduto? Qual è stato l'innescò? Quali attori sono stati coinvolti? Che ruolo hanno avuto?	Confini trasversali. Quali idee e quali informazioni emerse nel gruppo ti hanno particolarmente colpito? Perché?
Task: Quali erano le tue intenzioni? Quali obiettivi ti eri prefissato?	Rifletti su come le esperienze raccontate possono aiutarti a riconfigurare e a comprendere meglio l'episodio che hai condiviso.
Azione: Che cosa hai fatto? Quali approcci hai usato?	Che cosa ha ostacolato e favorito il successo dell'esperienza che avete preso in considerazione?
Risultato: Qual è stato il risultato? Cosa ha reso l'esperienza ricca o meno di apprendimento?	Prova a categorizzare le esperienze condivise così da creare una serie di indicazioni utili per gestire e orientare situazioni simili.
Che cosa hai appreso dalla tua esperienza e da quella degli altri?	

Tabella 1 - Griglia STAR per raccogliere esempi di incidenti critici

4.1 Un esempio

La gita

La scuola organizza come ogni anno un'uscita didattica e come da routine la segreteria studenti distribuisce ai genitori il documento da firmare per autorizzare i propri figli a partecipare. Fatima e Ahmed, sorella e fratello, nati da genitori di nazionalità marocchina, frequentano la classe quarta e quinta della sezione primaria dell'Istituto Comprensivo Cesalpino. Le docenti, nelle settimane successive, hanno il compito di ritirare l'autorizzazione. Io, maestra di Fatima, noto che tutti gli alunni e le alunne della mia classe riportano l'autorizzazione firmata, tranne lei. Più volte sollecito la bambina a portare il documento firmato senza successo. Capisco che qualcosa non va perché quando insisto Fatima abbassa lo sguardo. A quel punto mi sorge il dubbio che Fatima non parteciperà alla gita. Il collega della classe di Ahmed mi conferma che il fratello ha già riportato l'autorizzazione firmata dal padre. Ne parlo con le colleghe, provo a discutere con la bambina che mi risponde che non sa se potrà venire. Mi chiede di parlare con suo padre. All'uscita di scuola, un giorno, avvicino il padre e con discrezione gli domando il perché Fatima non ha ancora consegnato l'autorizzazione. Prima con imbarazzo, poi più spavalidamente, il genitore mi risponde che non parteciperà perché "donna, piccola, rimane a casa con mamma". Insieme a un'altra collega, abbiamo cercato di convincere il padre dell'importanza di quell'esperienza e dello stare con i compagni. Per fortuna, dopo una lunga conversazione con il padre, siamo riuscite a convincerlo. Fatima ha partecipato alla gita.

Luisa, insegnante di scuola primaria, 34 anni

Come si costruiscono sguardi intersezionali che permettono ai docenti di riconoscere le categorie polarizzate con cui tematizzano il rapporto con i genitori provenienti da altre nazioni? Nella narrazione dell'incidente critico, è evidente che la *storyteller*, Lui-

sa, tematizza in termini antagonistici la relazione *Noi versus Loro, padre versus bambina*. In gioco non è soltanto la differenza culturale, ma quella di genere, che diventa il tratto più saliente nella categorizzazione adottata dall'insegnante.

L'accento posto sulla dimensione di genere emerge anche nel momento di analisi collettiva dell'incidente critico riportato:

La madre non ha contatti con me, è inavvicinabile. Non parla italiano, non viene ai colloqui con gli insegnanti. Temo anche che sia soggetta al volere del marito. In più momenti ho temuto che lui non avesse rispetto della figura delle insegnanti perché donne. Mi sembra che ascolti di più il collega uomo che insegna a Ahmed e meno me che insegno a Fatima.

Il comportamento dell'insegnante si fonda su posizioni pre-critiche che sottendono preconcetti e distorsioni: la cultura della famiglia di Ahmed e Fatima sia maschilista, il padre sia un soggetto prevaricatore, che la madre sia assoggettata alle imposizioni del marito. L'insegnante è vittima inconsapevole di quelle distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche che di fronte al contatto con persone alloctone, tematizzate come minaccianti, si traducono in comportamenti velatamente ostili e potenzialmente radicalizzati. Come coltivare sguardi capaci di decolonizzarsi dall'assolutizzazione delle proprie categorie e, direbbe la letteratura sul tema dell'intersezionalità, dai propri privilegi? Come supportare gli insegnanti, che si trovano nel ruolo di facilitatori di pratiche di contatto nei contesti scolastici, a sviluppare epistemologie multiple capaci di intercettare e gestire l'influenza delle proprie microradicalizzazioni nelle pratiche didattiche in aula?

L'analisi dell'incidente critico ha consentito alle partecipanti di accedere a una prospettiva intersezionale e multidimensionale: l'insegnante non è consapevole dei *bias* rispetto sia ai gruppi etnoculturali che compongono la scuola, sia alla *white blindness*, alla cecità culturale del suo discorso sull'ordine di potere attorno al genere nella famiglia della studentessa. Di qui, l'importanza di offrire dispositivi critico-riflessivi che all'interno del gruppo con-

sentano di esaminare e validare gli assunti taciti che supportano i suoi sistemi di credenze e comportamenti, per costruire una comprensione integrativa delle sue posizioni acritiche su razzismo, classismo e sessismo:

Anche io sicuramente avevo dei pregiudizi. Quando ho visto che Fatima non portava l'autorizzazione, mi sono insospettita e mi sono posta in modo ostile verso il padre, dandogli la responsabilità di tutto. Mi accorgo che c'è stato un'altra interferenza: un'attenzione eccessiva per il livello di integrazione dell'alunno e dell'alunna straniera. Questo ha generato ulteriori conflitti, in particolare fra me e il collega che insegna al fratello Ahmed, che mi sembra sia più curato dal padre; fra me e le mie colleghe, che mi pregano di controllare che Fatima porti l'autorizzazione perché già sospettose che non avrebbe partecipato alla gita. Avverto un razzismo inconsapevole nelle loro parole: quanto è una preoccupazione fondata? Quanto una manifestazione di una distorsione precritica, secondo cui noi, docenti bianche, siamo più evolute ed emancipate di lui, padre, uomo, marocchino, e di lei, madre, donna, marocchina? La madre di un altro alunno, bianca, benestante, italiana, che per le sue ansie sceglie di non far partecipare il figlio alla gita non era stata considerata disturbante. L'alunna che non porta l'autorizzazione viene, invece, considerata un problema di ingiustizia, sessismo, violenza familiare, su cui puntare i riflettori.

L'analisi degli incidenti critici ha supportato le partecipanti a decostruire i luoghi sociali dominanti che non sono problematizzati o addirittura notati, a focalizzarsi non solo sulle categorie preesistenti, quanto sul funzionamento situato dei processi di categorizzazione dentro e fuori dell'aula e i modi in cui si producono e riproducono nei siti istituzionali.

5. Riflessioni conclusive

Il contributo ha esplorato l'ipotesi che le *leggende metropolitane* che animano la vita delle scuole, come degli altri siti istituzionali

di contatto, siano determinate non solo da una serie di visioni stereotipate dei problemi che informano il discorso pubblico e mediatico sulla presenza degli *altri stranieri*, ma da un modo di costruire le narrazioni sugli incidenti critici che è proprio degli e delle insegnanti – di tutti i professionisti che operano nei contesti scolastici – e che, in modo inconsapevole, tendono a riprodurre quelle stesse polarizzazioni da cui apparentemente dichiarano di prendere le distanze. Non sono consapevoli che parlano di studenti stranieri anche per parlare di persone che hanno origine etnica alloctona e che sono nate in Italia o in Italia risiedono.

Chi sono gli stranieri? Chi si indica con quell'espressione? Come supportare il riconoscimento delle *microradicalizzazioni* che albergano in ciascuno di noi?

La contrapposizione *noi* versus *loro* è una costruzione sociale disfunzionale, che ha generato delle aspettative comportamentali uniformate al sistema di regole implicite e tacite prodotte e assimilate dalla comunità di bianchi. Il percorso metodologico ha consentito di intercettare queste polarizzazioni precritiche e di aprire arene discorsive dove accedere a comprensioni integrative, validate attraverso il decentramento, la dialettica e la riflessione, disponibili ad acquisire sguardi intersezionali e a costruire negoziazioni di potere.

Riferimenti bibliografici

- Anderson G. M. (2005). In the Name of Diversity: Education and the Commoditization and Consumption of Race in the United States. *The Urban Review*, 37(5), 399-423.
- Amiroux V. (2018). Citoyens, piété et démocratie. Réflexions sur l'occultation des corps croyants, l'intimité et le droit au secret. *Social Compass*, 65 (2), 168-186.
- Benhabib S. (2002). *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ: Princeton University Press (trad. it. *La ri-*

- vendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna, 2005).
- Bennett J.M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95-110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Besozzi E., Colombo M. & Santagati M. (2009). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Brookfield S. (2003). Racializing the adult education. *Harvard Educational Review*, 73, 497-523.
- Brookfield S. (1990). Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions. In J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 177-193). San Francisco: Jossey-Bass.
- Colombo E., & Semi G. (2007) (eds.). *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo E. (2014). Istruzione e atteggiamento nei confronti della differenza culturale. Una rassegna delle principali interpretazioni sociologiche. *Scuola Democratica*, 1, 9-28.
- Colombo E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci.
- Crenshaw K. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York: The New Press.
- Fabbri L., & Amiraux V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 5-17.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis*, 9(2), 15-34.
- Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Johnson-Bailey J. & Drake-Clark D. (2010). Race and Ethnicity in the Field of Adult Education. In E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition, pp. 77-82). Oxford: Elsevier.
- Lonner W. J., & Hayes S. A. (2004). Understanding the Cognitive and Social Aspects of Intercultural Competence. In R. J. Sternberg &

- E. L. Grigorenko (eds.), *Culture and competence: Contexts of life success* (pp. 89-110). American Psychological Association.
- Mantovani G. (ed.) (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2009). Transformative Learning theory. In J. Mezirow, E. Taylor (eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 18-32). 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.
- MIUR (2020). *Notiziario: Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2018/2019*.
- Ravecca, A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Sabic El-Rayss A. (2020). Epistemological shifts in knowledge and education in Islam: A new perspective on the emergence of radicalization amongst Muslims. *International Journal of Educational Development*, 73, 1-9.
- Santerini M. (2020). Integrazione ed estremismo giovanile. In S.P. Antonio Cuciniello (ed.), *Studenti musulmani a scuola. Pluraslismo, religioni ed intercultura*. Roma: Carocci.
- Sarat A. (2000). The micropolitics of identity/difference: Recognition and accommodation in everyday life. *Daedalus*, 129(4), 147-168.
- Shani A. B., Guerci M., & Cirella S. (eds.) (2004). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spitzberg B. H., & Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Dear-dorff (ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarozzi M. (ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Panel 3

Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti sociali ed extrascolastici

III.1

Effetti di una attività riflessiva con il Digital Storytelling in una comunità di Educatori

Effects of a reflective activity with Digital Storytelling in a community of Educators

Corrado Petrucco

Università degli Studi di Padova

Giulia Mazzon

Educatrice di Comunità Educativa e Riabilitativa, Padova

abstract

L'articolo descrive una attività riflessiva-narrativa attraverso l'utilizzo del Digital Storytelling realizzata presso una comunità di Educatori che si occupa di percorsi educativi e riabilitativi per minori con disturbi psico sociali. L'obiettivo della ricerca si è focalizzato nell'indagare se la raccolta di storie professionali, raccontate liberamente in brevi video da alcuni componenti dell'equipe, e poi visionati assieme abbia, da un lato stimolato la riflessione sulle buone pratiche professionali personali e di gruppo, e dall'altro rafforzato i legami emotivi e di fiducia tra i membri della comunità. In particolare si è cercato anche capire se la raccolta di storie digitali possa costituire un repertorio utile da far visionare ai nuovi assunti in modo che possano capire facilmente i contesti, le problematiche quotidiane e gli aspetti relazionali e emotivi di questa impegnativa professione.

The article describes a reflexive-narrative activity through the use of Digital Storytelling carried out in a community of Educators that deals with educational and rehabilitation courses for minors with psycho-social disorders. The research was fo-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Corrado Petrucco ha scritto i par. §1, §2, §3 e §5, Giulia Mazzon il par. §4.

cused on investigating whether the collection of professional stories, freely told in short videos by some members of the team, and then viewed together, on the one hand stimulated reflection on personal and group professional good practices, and, on the other hand, it strengthened the emotional and trusting ties between members of the community. In particular, we also tried to understand if the collection of digital stories could constitute a useful repertoire for new hires to view so that they can easily understand the contexts, daily problems and the relational and emotional aspects of this demanding profession.

Parole chiave: Digital Storytelling, educatori, riflessione sulle pratiche professionali, senso di comunità.

Keywords: Digital Storytelling, educators, reflection about professional practices, sense of community.

1. Introduzione e framework teorico

Le storie di esperienze professionali raccontate e ascoltate all'interno di Comunità di Pratica sono un dispositivo molto utile in quanto sono in grado di stimolare la riflessione sulle proprie pratiche (Wheeler, 2016; Schön, 2008; Mezirow, 2018) e ci permettono di rendere esplicita molta conoscenza tacita che sarebbe difficilmente comunicabile in modalità formali (Polanyi, 2009; Whyte & Classen, 2012). Infatti attraverso lo storytelling si possono comunicare in modo efficace abilità e competenze utilizzate quando si sono affrontati con successo problemi particolarmente critici (Orr, 1996; Geiger & Schreyögg, 2012).

Le storie professionali ritenute importanti e significative e degne di essere ricordate e tramandate all'interno della Comunità sono definite in letteratura come “war stories” (Martin & Po-

wers, 1983; Kaye & Jacobson, 1999; Yang, 2013): queste in genere possiedono tre caratteristiche: 1) sono ricche di dettagli e descrivono molto bene il contesto, il problema e le soluzioni adottate 2) arricchiscono con enfasi emozionale le azioni dei protagonisti e 3) ne esplicitano le intenzionalità (Bruner, 1992) e giustificano le azioni (Czarniawska, 2003). Le storie che viviamo in prima persona o che sentiamo, permettono poi di creare con il tempo una sorta di archivio mentale di contesti specifici e possibili soluzioni che possiamo cercare di applicare, adattandoli di volta in volta a problemi contingenti che ci troviamo ad affrontare (Pinker, 1997; Milton, 2010).

Ogni storia è poi sempre ricca di elementi emozionali e ciò permette a chi ascolta di interpretare subito il grado di importanza che si deve attribuire ai problemi e della immediatezza dell'azione necessaria a risolverli: il neurobiologo Damasio (2001) sostiene che siano proprio le emozioni l'elemento determinante che ci spinge poi ad agire e ad intraprendere azioni efficaci per risolvere i problemi. In questo senso lo Storytelling viene anche utilizzato per spingere al cambiamento e migliorare le proprie competenze sia professionali che trasversali (Brown, Gabriel & Gherardi, 2009; Prusak, 2012).

Le war stories possono quindi diventare un elemento importante di crescita professionale se la Comunità le riconosce come tali e le può facilmente condividere per analizzarle e discuterle. La maggior parte delle storie professionali viene condivisa oralmente ed in momenti informali (a pranzo o davanti alla macchina del caffè) ad una o più persone, ma non a tutta la Comunità. Un modo per poterle diffondere e al tempo stesso renderle sempre disponibili online è cercare di rappresentarle attraverso dei brevi video narrativi che vengono definiti come narrazioni digitali o Digital Storytelling (Lambert & Hessler, 2018; Petrucco, De Rossi, 2009).

2. Il Digital Storytelling come strumento riflessivo in una Comunità di Pratica

Oggi grazie alla disponibilità di device digitali (smartphone e tablet) con software ed App che permettono facilmente di effettuare riprese audio/video, creare brevi storie e condividerle è molto semplice. Al di là però delle tecnologie utilizzate, non è facile realizzare un Digital Storytelling che sia efficace nello stimolare la riflessione sulle competenze e possa essere discusso all'interno di una Comunità e richiede una attenta progettazione pedagogica e chiarezza negli obiettivi che si vogliono raggiungere. La creazione di un Digital Storytelling è perciò un processo strutturato che comporta più fasi, tutte egualmente importanti e che possono essere svolte singolarmente o in gruppo:

- 1) **il racconto/ascolto** della storia: può essere una intervista narrativa ripresa direttamente in video, oppure una raccolta di storie scritte o registrate oralmente; è interessante sottolineare che i partecipanti sono stati invitati a raccontare non solo episodi in cui è stata trovata una soluzione adeguata, ma anche situazioni particolarmente critiche in cui non si è risolto il problema o lo si è fatto in modo poco soddisfacente. Questo nella convinzione che discutere assieme sulle modalità poco soddisfacenti che sono state prese nella soluzione dei problemi possa essere molto più formativo rispetto alla presentazione di una soluzione adeguata (Chillarege, Nordstrom & Williams, 2003) proprio perché si apprende dai propri e dagli altrui errori (Joung, Hesketh & Neal, 2006).
- 2) **l'analisi** della storia dove specificare chi sono i protagonisti, il contesto, i problemi e come siano stati risolti, le specifiche competenze richieste per risolverli nel modo ottimale ed infine le emozioni dei vari protagonisti;
- 3) **la stesura dello storyboard** ed il montaggio del video. La storia deve possedere una struttura narrativa coerente ed

evidenziare la descrizione del problema critico e della sua eventuale soluzione. La struttura narrativa di riferimento è quella classica del Dramatic Arc (Campbell, 2008), in cui prima si racconta il contesto (Exposition), poi il problema (Incident, Rising Action, Climax) ed infine la soluzione (Falling Action & Resolution), evidenziando in ogni passaggio le emozioni dei protagonisti;

- 4) **la visione collettiva** e la discussione dei Digital Storytelling tra tutti i membri della Comunità di Pratica professionale online o in presenza. Questa fase è particolarmente importante e produttiva perché stimola sempre la riflessione sulle azioni dei protagonisti delle storie e sulle competenze professionali e trasversali richieste per risolvere in modo adeguato le situazioni critiche descritte; Questo approccio permette anche di condividere tra i membri il senso delle esperienze vissute, i significati attribuiti, le proprie identità professionali come un gruppo coeso che si può riconoscere in effettivamente in una vera e propria Comunità di Pratica (Marín, Tur & Challinor, 2018).

3. La ricerca

Contesto e partecipanti

La ricerca è stata condotta in una comunità residenziale educativa riabilitativa che si occupa di programmare e gestire percorsi educativi e riabilitativi per minori con disturbi psico sociali. All'interno della struttura opera un'equipe educativa composta da 11 professionisti: 2 psicologi psicoterapeuti, 1 coordinatore e 1 vice coordinatore della comunità, e 7 educatori professionali con titoli e qualifiche diverse ma che lavorano e intervengono quotidianamente in modo integrato. Gli interventi da applicare vengono concordati e discussi assieme durante le riunioni settimanali che permettono la partecipazione e il confronto di idee e posizioni tra i vari membri, liberi di esprimere il loro parere e vie-

ne rispettato il loro punto di vista anche se può essere diverso da quello degli altri. Il gruppo si configura come una Comunità di Pratica che come suggerisce Wenger (2006) condivide e negozia significati, collabora assieme per portare a termine i compiti prefissati e per risolvere i problemi.

Obiettivo di ricerca, metodi e strumenti

L'obiettivo della ricerca si è focalizzato quindi nel cercare di capire se, e in che misura, la raccolta di storie professionali, raccontate liberamente in brevi video da alcuni componenti dell'equipe, e poi visionati assieme da tutta l'equipe abbia, da un lato stimolato la riflessione sulle buone pratiche professionali personali e di gruppo, e dall'altro rafforzato i legami emotivi e di fiducia tra i membri della Comunità. In particolare anche capire se la raccolta di storie digitali possa costituire un repertorio utile da far visionare ai nuovi assunti in modo che possano capire facilmente i contesti e le problematiche quotidiane. Le domande di ricerca si sono concentrate perciò nel verificare se il processo di narrazione delle esperienze professionali condensate in brevi video (Digital Storytelling) possa:

- migliorare e stimolare la riflessione sulle buone pratiche;
- aumentare il senso di appartenenza alla comunità;
- agevolare l'inserimento di nuovi educatori nella comunità;

La strategia di ricerca è stata quella di utilizzare un mixed method (Mills et al., 2010) di carattere prevalentemente etnografico (Pelto, 2017), analizzando dati sia qualitativi che quantitativi rilevati attraverso questionari ed interviste nelle varie fasi. Nella prima fase è avvenuta la somministrazione di un questionario specifico per verificare il livello del senso di comunità (Sense of Community Index-SCI-2) e contestualmente si sono raccolte le narrazioni dei singoli educatori attraverso riprese video. Nella seconda fase tutti i partecipanti sono stati osservati mentre

hanno condiviso e commentato il loro video con tutti gli altri. Nella terza ed ultima fase i partecipanti hanno compilato un questionario con domande chiuse ed aperte sull'esperienza svolta e nuovamente l'SCI-2 per verificare se vi siano stati cambiamenti significativi soprattutto nella percezione di appartenenza, e di fiducia condivisa e se i bisogni propri degli altri vengano soddisfatti attraverso l'impegno comune (McMillan & Chavis, 1986).

4. Analisi dei risultati

Analisi dei video

I partecipanti hanno raccontato le loro esperienze partendo dalla domanda *“Se domani arrivasse un nuovo educatore, quali sarebbero i tuoi consigli, basati sulle tue esperienze e competenze professionali, che gli daresti per “sopravvivere durante il primo periodo?”*. A questa domanda è stato poi chiesto di rispondere cercando di far emergere le tre dimensioni fondamentali di una war story intesa come narrazione di uno o più episodi critici a cui hanno assistito o vissuto in prima persona durante le loro attività professionali nei loro anni di servizio (Petrucco, 2014) i particolare evidenziando:

- la dimensione emozionale;
- il contesto e dettagli;
- la descrizione del problema specificandone le soluzioni, o i fallimenti.

I video dove i partecipanti hanno raccontato le loro esperienze professionali sono stati poi attentamente analizzati sia nella dimensione concettuale dei contenuti che in quella emozionale: quest'ultima è stata valutata con una scala a tre valori (contenuto emozionale basso, medio e alto) mentre per quella cognitiva attraverso un riassunto in brevi frasi che riassumono i contenuti (vedi tab.1).

Autore	Intenzionalità espressa	Grado di emozionalità
N.R.	Dare precedenza alle mansioni pratiche e darsi del tempo per instaurare relazioni con l'utenza.	Alto
G.F.	Osservare e ascoltare i colleghi; non esitare a chiedere aiuto.	Alto
I.C.	Sii paziente e cerca di metterti in gioco. Ascolta, osserva e coltiva il rapporto con i colleghi che risulterà essere fondamentale.	Alto
E.G.	Partecipa alla riunione d'equipe, chiedi aiuto se necessario e segui i consigli.	Alto
D.P.	Curare gli spazi facendo attenzione ai minimi particolari.	Medio
F.G.	Abbi fiducia e chiedi aiuto e consiglio ai colleghi	Medio
F.P.	Fai attenzione a tutto ciò che succede e leggi bene i documenti relativi ad ogni utente per comprendere al meglio la loro storia.	Medio
C.F.	Essere organizzati curando il luogo di lavoro mantenendo un profilo professionale limitando il livello confidenziale con il gruppo degli utenti.	Medio

Tab. 1 – Consigli ai novizi e grado di emozionalità espressi nei video

Emozioni percepite nel processo narrativo e di visione dei Digital Storytelling realizzati

Alle domande aperte che chiedevano di indicare quali emozioni avevano suscitato il raccontare la propria storia e vedere quelle degli altri, i partecipanti hanno indicato le seguenti emozioni: ansia, entusiasmo, malinconia, nostalgia, orgoglio, simpatia, agitazione, paura, senso di inadeguatezza, senso di “crescita personale”. Malinconia e nostalgia sono stati indicati da due partecipanti diversi entrambi però spiegati allo stesso modo: questi due

termini ricordano i tempi in cui erano molto più giovani, con un approccio al lavoro decisamente differente da quello attuale, un periodo lavorativo nel quale i fallimenti erano maggiori rispetto ai successi, la frustrazione era quasi all'ordine del giorno ma che oggi, ricordano con particolare rimpianto. Il termine "crescita", seppur non sia una emozione vera e propria, è stato indicato per far capire la crescita professionale e personale che si è concretizzata con la riflessione scaturita dalla narrazione. Il termine orgoglio invece è stato spiegato con testuali parole "ripensando alla mia storia, sono orgoglioso d'essere arrivato fino a qua".

Contenuti ed intenzionalità espressa nelle narrazioni video-digitali

Nella analisi dei contenuti dei video sono emerse molteplici componenti relative alla propria rappresentazione di sé nelle sue due componenti: personale e sociale. La prima, attiene a quell'insieme di caratteristiche che l'individuo pensa di possedere, per esempio attitudini, capacità, atteggiamenti, potenzialità, ed è costruita sulla base del vissuto personale filtrato attraverso schemi interpretativi soggettivi. La seconda deriva dalla consapevolezza di appartenere a un determinato gruppo sociale e al peso valoriale che gli si attribuisce: l'identità professionale ne è quindi una sua significativa componente (Castelli e Venini, 2002). Di conseguenza, quindi, le decisioni riguardanti l'orientamento e le scelte professionali interagiscono in modo particolarmente significativo con la propria identità. Nel nostro caso i partecipanti hanno comunicato lo sforzo di costruire un sé professionale sia attraverso la dimensione della *relazione*, caratterizzata dall'insieme di competenze quali l'ascolto, la comunicazione, la mediazione, e dall'altro la dimensione della *conoscenza*, che riguarda il rapido mutamento e l'aggiornamento continuo delle figure professionali a livello normativo e burocratico. In questo senso è interessante che i contenuti dei video si siano focalizzati certamente sulle migliori pratiche (terapie, pulizie) ma si focalizzino anche sulla dimensione emozionale-relazionale quali la *fiducia*, *l'osservazione*, il *mettersi in gioco* e il *chiedere consiglio* che prevedono

appunto una relazione con il resto dei membri della comunità di pratica (tab. 2).

Argomento	Frequenza
Organizzazione	2
Ascolto	2
Pulizie	3
Terapie	3
Mettersi in gioco	3
Chiedere consiglio	3
Consegne	4
Adattare se stessi al contesto	4
Osservazione	4
Fiducia	4

Tab. 2 – Principali contenuti espressi nei video

Riflessione sulle pratiche professionali in situazioni problematiche
 Durante la narrazione delle pratiche dei partecipanti sono anche emersi casi particolari che sono serviti loro per concretizzare quelli che erano gli aspetti più importanti da affrontare nelle pratiche quotidiane della comunità. Gli episodi raccontati erano tutti relativi a situazioni problematiche nel rapporto con l'utenza di adolescenti con la quale gli educatori hanno a che fare quotidianamente e che è particolarmente difficile da gestire. Tutti gli educatori hanno fatto presente come sia stimolante e divertente lavorare con gli adolescenti ma come sia allo stesso tempo complicato e rischioso date le loro patologie e le loro storie di vite personali che influenzano tutte le relazioni interpersonali che instaurano, sia con i coetanei sia con gli adulti. La riflessione sui casi riportati ha portato a definire quattro dimensioni importan-

ti su cui la comunità si è impegnata a migliorare e che ha stabilito come importanti da comunicare ai futuri nuovi assunti:

1) *la memorizzazione dei nomi degli adolescenti come rispetto dell'identità:*

il fatto di non ricordarsi un nome o, peggio ancora, di confondere un nome con un altro è spesso uno dei principali elementi di criticità tra il nuovo educatore e l'utenza. Tutti i partecipanti hanno raccontato di discussioni abbastanza accese su questo tema nelle quali i ragazzi accusavano l'educatore di incompetenza dato che il problema dei nomi richiama la questione dell'identità personale, che deve essere riconosciuta e rispettata soprattutto in adolescenza periodo in cui non avendo ancora un'identità chiara e definita, il nome diviene una parte fondamentale per la persona, e questo è particolarmente vero per chi ha delle difficoltà sociali e psicologiche. Il riconoscimento della sua persona attraverso il nome permette al soggetto di sentirsi considerato e accettato. Se viene confuso o dimenticato il nome, di conseguenza il ragazzo percepirà che la sua identità sarà anch'essa poco chiara all'educatore.

2) *L'ascolto e l'empatia:*

se l'utente si accorge che non lo si sta ascoltando e non si sta prendendo in considerazione ciò che sta dicendo possono sorgere conflitti con l'educatore. I partecipanti raccontano di quanto spazio ed energia mentale ogni singolo utente richieda e di quanto sia difficile, inizialmente, dedicare ad ognuno gli stessi tempi e le stesse considerazioni. Molti di loro sono stati al centro di veri e propri "attacchi" personali dato che come è stato riportato gli utenti esprimono chiaramente il bisogno e la necessità dell'ascolto: "Il tuo lavoro è quello di ascoltarmi, se ti sto raccontando questa cosa è importante e mi devi dare retta, tu sei qui per questo". Un aspetto importante correlato riguarda l'immedesimazione nei problemi del singolo utente da parte dell'educatore. Le storie di vita personali hanno la caratteristiche d'essere storie pre-

valentemente di sofferenza, di difficoltà e di trascuratezza da parte delle rispettive famiglie. Questi disagi affettivi, familiari, sociali e cognitivi toccano emozionalmente l'educatore che per la prima volta si trova a dover lavorare e gestire ragazzini così piccoli che portano dentro di loro una sofferenza troppo grande per la loro età. Nelle varie narrazioni sono emersi episodi in cui l'educatore veniva quasi sopraffatto dai racconti degli adolescenti. In questi casi specifici l'empatia gioca perciò un ruolo ambivalente: se l'empatia è necessaria per creare un "ponte" con l'altro, un eccesso di empatia rischia di paralizzare la comunicazione e di far fallire l'intervento educativo.

3) *La coerenza nei comportamenti:*

Un altro problema riscontrato dai partecipanti riguarda la coerenza durante il lavoro. Questo è uno dei problemi avvertito come quello più complicato da gestire dal momento che gli utenti accusano di incoerenza gli educatori ma di fatto non hanno ben chiaro in che cosa consista la coerenza. In tutte le narrazioni gli educatori hanno sottolineato come i rimproveri sull'incoerenza avessero un effetto ambivalente su di loro: da un lato, se erano nuovi ed inesperti, questi rimproveri li ferivano parecchio e li costringevano a ripercorrere mentalmente tutto ciò che avevano fatto per riuscire ad individuare la "causa" scatenante il rimprovero; I partecipanti inoltre hanno sottolineato spesso e molto chiaramente il fatto che, l'incoerenza che veniva letta dall'utenza nelle pratiche educative, non era realmente incoerenza ma un semplice adattamento alle situazioni di pratiche e atteggiamenti che non potevano rimanere gli stessi.

4) *Lo screditamento degli educatori:*

Spesso è emerso anche il continuo tentativo da parte dell'utenza di mettere in cattiva luce il nuovo educatore agli occhi degli "anziani" e di farlo sentire insicuro, inadeguato e incompetente in questo ambito lavorativo. Molti sono stati gli aneddoti raccontati nei quali i partecipanti si erano ritrovati in difficoltà per questi

motivi ma tutti hanno precisato il fatto che, con il senno di poi, sarebbe bastato un maggior dialogo e una maggiore fiducia con gli educatori più anziani per chiarire queste incomprensioni.

Gli effetti complessivi percepiti dell'attività con il Digital Storytelling

Dopo la visione collettiva dei video da parte dei partecipanti, è stata somministrato un questionario composto da dodici domande, di cui tre a risposta aperta, per rilevare la loro percezione sulle attività con il Digital Storytelling, in particolare sui possibili stimoli alla riflessione sulle competenze professionali e al miglioramento delle buone pratiche della comunità di educatori. Come si evince dai dati riportati in tabella 3, le risposte degli item da 1 a 4 sul grado di soddisfazione generale percepita sull'attività narrativa è risultato molto alto. L'unica domanda che ha ricevuto risposte particolarmente critiche è la terza, nella quale si chiedeva se durante le attività proposte avessero trovato difficoltà: da un successivo approfondimento con un *focus group*, la difficoltà percepita si è esplicitata soprattutto come emotiva: raccontarsi in un video significava esporsi e mettere in discussione le proprie competenze professionali "rischiando" di ricevere critiche o appunti di vario genere.

Domande - scala Likert 1 per nulla...5 moltissimo	1	2	3	4	5
1. L'attività proposta, nel complesso, è stata interessante?	0	0	0	3	5
2. Hai partecipato volentieri all'attività proposta	0	0	0	4	4
3. Hai trovato difficoltà durante l'esecuzione dell'attività	0	0	0	5	3
4. Se venisse riproposta, parteciparesti nuovamente?	0	0	0	2	6
5. La narrazione delle tue pratiche ti ha fatto riflettere sulle tue competenze professionali?	0	0	0	1	7

6. La visione dei video ti ha fatto riflettere sulle tue competenze professionali?	0	0	0	2	6
7. La visione dei video ti ha fatto riflettere sulle loro competenze professionali dei tuoi colleghi?	0	0	0	6	2
8. Pensi che la creazione di questo database potrà essere utile, ai fini pratici, per comunicare le buone pratiche ai nuovi assunti	0	0	0	5	3
9. Pensi che la creazione di questo database possa essere utile per il miglioramento delle buone pratiche dell'intero gruppo	0	0	0	4	4

Tab. 3 - Domande sulla attività narrativa: narrazione e commento dei video

Il successivo focus group al termine della visione dei vari Digital Storytelling ha permesso di approfondire alcuni temi particolarmente interessanti emersi dalle domande a risposta aperta sulle emozioni suscitate dalla visione collettiva, sulle differenze tra il racconto face to face e la registrazione video-digitale

Differenze tra il raccontare ad una persona e raccontarsi in un video, vantaggi e svantaggi

In molte risposte si conferma il timore che la registrazione possa rivelare le proprie inadeguatezze professionali, paura dichiarata per lo più superata considerando che tutti si sono messi sullo stesso piano e si sono aperti con le loro narrazioni. Riportiamo a questo proposito alcune frasi raccolte nel focus group:

«Raccontare in prima persona non è come scrivere perché quando scrivi poi hai il tempo di rileggere e fare le modifiche che credi migliori...Sicuramente poi puoi riflettere di più però ti vergogni un pochino quando vedi... [assieme agli altri] il tuo video» —F.

«Raccontare è stato un po' come mettersi a nudo, se provavi a mentire poi lo si sarebbe scoperto. Questa attività

implica sincerità e trasparenza...poi però senti inevitabilmente tutto giudizio da parte degli altri» —R.

«La fase narrativa mi è piaciuta molto, mi sono divertita a ricordare anche cose successe tanti anni fa a cui non pensavo più...rivedendomi e vedendo i miei colleghi sono rimasta sorpresa in come è stato possibile individuare punti deboli, fragilità, emozioni e punti di forza da un semplice video» —C.

«L'esperienza registrata ti dà modo di riflettere...di più [rispetto al racconto in presenza]» —D.

Lo sviluppo del senso di comunità

Il confronto dei risultati della somministrazione del Sense of Community Index-SCI-2 prima e dopo l'attività con il Digital Storytelling hanno rivelato che questa è stata percepita come molto rilevante per lo sviluppo del senso di comunità soprattutto nella percezione di non essere soli ad affrontare i problemi ma che questi sono comuni a tutti e possono avere soluzioni condivise perché i membri della comunità hanno a cuore anche il lavoro degli altri (tab. 4).

Domande - scala Likert 1 per nulla...5 moltissimo	Diff. %
17. Se c'è un problema i membri della comunità possono risolverlo insieme.	+40%
3. La comunità ha successo quando i bisogni di tutti i membri trovano un punto d'incontro.	+50%
7. Posso fidarmi delle persone di questa comunità.	+60%
22. I membri di questa comunità hanno vissuto e condiviso momenti importanti.	+60%
23. Sono fiducioso per il futuro di questa comunità.	+60%
24. I membri di questa comunità si preoccupano l'uno dell'altro.	+100%

Tab. 4 – Confronto di alcuni risultati dell' SCI-2 dopo l'attività con il digital Storytelling

5. Conclusioni

L'attività di racconto e la successiva visione dei Digital Storytelling sembra quindi aver promosso la riflessione sulle modalità di svolgimento delle proprie attività di lavoro e su quelle degli altri colleghi andando a toccare temi molto sensibili, come le competenze professionali proprie e dei colleghi. Dai risultati ottenuti dai questionari e dalle analisi del focus group possiamo dire che grazie all'attività con il Digital Storytelling, sono potuti emergere riflessioni importanti sia per le pratiche professionali personali e della comunità sia per gli aspetti relazionali che hanno permesso di esplicitare le difficoltà correlate al proprio ruolo educativo-funzionale. Il coraggio e la fiducia sono stati due elementi fondamentali che hanno caratterizzato la buona riuscita delle attività: se non avessero avuto il coraggio di raccontarsi e fiducia reciproca, sicuramente l'attività non avrebbe avuto gli effetti positivi e l'alto gradimento che i partecipanti hanno dichiarato. Ciò ha migliorato il senso di appartenenza alla comunità e ha influito positivamente sulla costruzione di un'identità comune che, per un'equipe educativa, risulta essere un elemento fondamentale per poter perseguire la mission professionale. Sulla base dei singoli racconti è stato possibile infine individuare i problemi principali, legati strettamente alla gestione dell'utenza durante i primi mesi lavorativi, che derivano dalla tipologia di lavoro e di intervento che gli educatori si trovano ad affrontare quotidianamente: le storie professionali quindi hanno permesso di ricavare preziosi consigli per agevolare l'inserimento di nuovi educatori nella comunità.

Riferimenti bibliografici

- Brown A. D., Gabriel Y., & Gherardi S. (2009). Storytelling and change: An unfolding story. *Organization*, 16(3), 323-333.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castelli C., & Venini L. (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale: teorie, modelli e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Czarniawska B. (2003). *Narrative We Organize*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Chillarege K., Nordstrom C., & Williams K. (2003). Learning from our mistakes: Error exposure training for mature learners. *Journal of Business and Psychology*, 17, 369-385
- Damasio A. R. (2001). Descartes error revisited. *Journal of the History of the Neurosciences*, 10(2), 192-194.
- Geiger D., & Schreyögg G. (2012). Narratives in knowledge sharing: challenging validity. *Journal of Knowledge Management*.
- Joung W., Hesketh B., & Neal A. (2006). Using “war stories” to train for adaptive performance: Is it better to learn from error or success? *Applied psychology*, 55(2), 282-302.
- Kaye B., & Jacobson B. (1999). True tales and tall tales: The power of organizational storytelling. *Training & Development*, 53(3), 44-51.
- Kaye, Beverly, & Betsy Jacobson (1999). True tales and tall tales: The power of organizational storytelling. *Training & Development*, 53, 3, 44-51.
- Lambert J., & Hessler B. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- McMillan D. W., & Chavis D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Marín V. I., Tur G., & Challinor J. (2018). An interdisciplinary approach to the development of professional identity through digital storytelling in health and social care and teacher education. *Social Work Education*, 37(3), 396-412.
- Martin J., & Powers M. (1983). Organizational stories: More vivid and persuasive than quantitative data. *Psychological foundations of organizational behavior*, 161-168.
- Mezirow J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning* (pp. 114-128). Routledge.

- Mills A. J., Durepos G., & Wiebe E. (2010). *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Milton N. (2010). *The Lessons Learned Handbook: Practical approaches to learning from experience*. Elsevier.
- Pelto P. J. (2017). *Mixed methods in ethnographic research: Historical perspectives*. Taylor & Francis.
- Orr J. E. (1996). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Cornell University Press.
- Pinker S. (1997). *How the mind works*. New York: Norton.
- Petrucco C., & De Rossi M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Polanyi M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago press.
- Prusak L., Groh K., Denning S., & Brown J. S. (2012). *Storytelling in organizations*. Routledge.
- Schön D. A. (2008). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Hachette.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, 72.
- Whyte G., & Classen S. (2012). Using storytelling to elicit tacit knowledge from SMEs. *Journal of Knowledge Management*, 16(6), 950-962.
- Yang C. (2013). Telling tales at work: An evolutionary explanation. *Business Communication Quarterly*, 76(2), 132-154.

III.2

Fare valutazione partecipata nei contesti educativi. Il progetto Behind the blackboard
Doing participatory evaluation in educational contexts. The Behind the blackboard project

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
Università Cattolica del Sacro Cuore
abstract

Il contributo pone a tema la valutazione come azione a servizio della crescita dei contesti e delle persone individuando nell'istanza della partecipazione una leva strategica. Nella prima parte è ricostruito in modo sintetico il dibattito scientifico sulla partecipazione mettendo in evidenza come dietro ad una etichetta comune si nascondano modi di intenderla alquanto eterogenei e soffermandosi in particolare sulla distinzione fra *mezzo* e *fine* (Oakley, 1991). A partire dalle sollecitazioni della letteratura è illustrato un caso valutativo con l'obiettivo di far emergere - in un dialogo virtuoso fra teoria e pratica - le complessità e le fatiche connesse con la costruzione e implementazione di dispositivi valutativi partecipati nei contesti educativi. In chiusura, a partire dalla riflessione sul caso, sono problematizzate tre principali sfide che interpellano il valutatore: trovare un equilibrio fra la terzietà del suo sguardo e l'involvement nei processi, coniugare il rigore metodologico della sua azione e la sostenibilità attuativa, integrare l'esigenza di accountability con quella del learning.

The paper focuses on evaluation as service for the growth of

- * Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Cristina Lisimberti ha scritto § 1 e § 3 e Katia Montalbetti § 4 e § 5. Il § 2 è stato steso insieme.

contexts and people, by identifying participation as a strategic lever to promote it. In the first part the scientific debate on participation is shortly reconstructed, highlighting the heterogeneous ways of understanding this concept and focusing in particular on the distinction between participation as a means and as an end (Oakley, 1991). Starting from literature solicitations, an evaluative case is illustrated with the aim of bringing out - in a virtuous dialogue between theory and practice - the complexities and efforts associated with the construction and implementation of participatory evaluation devices in educational contexts. At the end, moving from the reflection on the case, three main evaluator's challenges are problematized: finding a balance between his impartiality and his involvement in the processes; combining methodological rigor and sustainability; integrating accountability and learning needs.

Parole chiave: valutazione; partecipazione; contesti educativi; pedagogia.

Keywords: evaluation; participation; educational context; pedagogy.

1. Introduzione

Sempre più spesso alla valutazione è richiesto di non limitarsi a formulare un giudizio argomentato sulla qualità dell'evaluando ma di generare dinamiche trasformative nei contesti nei quali è attuata; in tal senso, l'espressione *valutazione e miglioramento* è quasi diventata uno slogan. Ma a quali condizioni ciò succede davvero? Quali meccanismi possono facilitare il raggiungimento di questo obiettivo? L'ipotesi sostenuta è che tale miglioramento possa avvenire quando la valutazione è progettata e attuata in modo *intelligente* tenendo conto della complessità insita nelle pratiche reali e quando è *compresa* sul piano sia dei processi attivati sia dei prodotti ottenuti. In questa prospettiva, diventa indispensabile fare leva sulla *partecipazione* dei diversi attori configurando la valutazione non solo come un'azione che giudica dall'e-

sterno ma come risorsa che stimola a interrogare i processi di lavoro dall'interno, attivando e coinvolgendo quanti operano sul campo. Da avventura solitaria del valutatore questa diventa allora un'impresa congiunta che ha bisogno, per raggiungere il suo obiettivo, dell'apporto integrato di una pluralità di soggetti con compiti e ruoli diversi.

Nel contributo si intende riflettere sullo snodo della partecipazione muovendo dal piano della riflessione teorica per giungere, anche in virtù della problematizzazione di un'esperienza, a mettere in evidenza alcune sfide con le quali il valutatore che si riconosce nell'approccio partecipato si deve confrontare.

2. La partecipazione come risorsa per la valutazione pedagogica

Negli ultimi decenni la dimensione della partecipazione è stato oggetto di riflessione e dibattito nell'ambito della letteratura scientifica i cui apporti risultano, peraltro, raramente coerenti (Foresti, 2003). Sul piano teorico-concettuale la valutazione partecipata si colloca nell'approccio costruttivista (Guba and Lincoln, 1989) con cui condivide alcuni criteri: la natura co-costruita della realtà; il diritto dei soggetti a far parte e a contribuire al processo; l'esigenza di tenere conto delle logiche espresse dai diversi stakeholders.

Nonostante vi sia convergenza nel ritenere la valutazione “un processo sociale che implica in maniera imprescindibile un approccio partecipativo” (Gregory, 2000), dietro a questo termine si nascondono una pluralità di accezioni e interpretazioni la cui eterogeneità risalta soprattutto quando si passa dal piano della speculazione teorica a quello della pratica (Patton, 1997). A seconda del criterio di riferimento scelto sono state elaborate diverse classificazioni degli approcci e dei modelli di valutazione partecipata.

Alcuni autori utilizzano come criterio il grado di partecipazione (Foresti, 2003; Palumbo, 2003) distinguendo fra approcci

che: prevedono un generico contributo da parte delle persone raggiunte da un intervento; promuovono la costituzione di strutture organizzative come risultato dell'intervento; facilitano l'empowerment dei destinatari dell'intervento (Foresti, 2003, pp. 55-56).

Cullen e Corin Chris, ripresi da Pandolfi, individuano sette approcci alla valutazione partecipata in base alle funzioni svolte, al processo del controllo decisionale ed al livello di partecipazione: stakeholders based model, practical participatory evaluation, trasformative participatory evaluation, developmental evaluation, empowerment evaluation, responsavibe evaluation, utilization-focused evaluation (Cullen & Corin Chris, 2011; Pandolfi, 2012, p. 131).

Particolarmente interessante per le implicazioni che saranno di seguito discusse risulta la proposta di Oakley di distinguere tra partecipazione intesa come *mezzo* o come *fine* (Oakley, 1991). Nel primo caso (*mezzo*) la partecipazione degli stakeholders è funzionale al raggiungimento di determinati obiettivi all'interno di un progetto o di un programma; per questo motivo è definita anche *passiva*. Nel secondo caso, invece, la partecipazione (*fine*) si configura come un processo lungo e volto, in primo luogo, all'empowerment dei partecipanti.

La partecipazione come mezzo costituisce indubbiamente il primo, basilare, livello di coinvolgimento dei soggetti; come ricorda Palumbo, infatti, le ragioni per promuoverla non sono in primo luogo di tipo etico ma di tipo pragmatico perché solo coinvolgendo una pluralità di soggetti il valutatore avrà sufficienti garanzie di avere fatto delle scelte che siano “*corrette* (cioè coerenti con i loro bisogni), ma anche *praticabili* (cioè coerenti con le loro disponibilità all'azione)” (Palumbo, 2003, p. 72). In questa prospettiva, la partecipazione è un requisito essenziale per poter fare “bene” valutazione e per costruire dispositivi e raccogliere elementi informativi che siano effettivamente utili e fruibili dai contesti, dai servizi e dai professionisti coinvolti (Thoenig, 2000). La centratura sulla praticabilità delle scelte, ossia sulla lo-

ro sostenibilità e fattibilità, ben si coniuga con la duplice tensione della valutazione ad essere al contempo “scientifica” e “pragmatica” (Bezzi, 1992). La ricerca di un equilibrio, per sua natura dinamico, impegna chiunque operi in situazioni complesse (Scriven, 1991; Becchi et al., 2002; Shaw, 2011; Sità & Mortari, 2015) con l’obiettivo di rendere la valutazione una risorsa non solo per rilevare ciò che c’è/non c’è ma anche e soprattutto per generare crescita e sviluppo ulteriore. In tal senso i modelli di valutazione *received view* ove logiche, dispositivi e strumenti sono calati dall’alto, paiono inadeguati poiché pongono i professionisti in posizione passiva e rischiano di sminuire e svalutare la capacità di osservazione e valutazione dei contesti di riferimento da parte di quanti vi operano (Sità & Mortari, 2015), provocando di conseguenza un allontanamento e un disinvestimento verso le pratiche valutative *tout court*. Una valutazione incapace di intercettare i processi reali e di metterne in luce il valore rischia di ridursi a mero controllo allontanandosi dalla sua intrinseca vocazione pedagogica. D’altro canto una valutazione che non poggi su un modo di procedere scientifico e rigoroso rischia di sfociare nella formulazione di giudizi estemporanei e arbitrari orientando a cattive decisioni.

In sintesi, riprendendo Carol Weiss (1998) possiamo perciò osservare che una valutazione partecipata, come peraltro qualsiasi altra forma di valutazione, deve mirare alla *verità* e alla *utilità*. Con il primo termine ci si riferisce all’esigenza di ricostruire in modo fedele quanto avviene nella realtà generando conoscenza in modo rigoroso, con il secondo alla necessità di fare in modo che tale conoscenza, nei suoi aspetti processuali e di risultato, attivi nei professionisti e nel contesto di appartenenza un processo di miglioramento e di innovazione.

Come ricordato, la vera sfida si apre nel momento in cui l’istanza della partecipazione deve trovare spazio all’interno dei dispositivi reali (Patton, 1997). Sulla scorta di ciò, già all’inizio del millennio Gregory aveva posto in risalto la mancanza di linee guida e di criteri utili per costruire ed implementare processi di

valutazione partecipata (Gregory, 2000); sul terreno della prassi, nei decenni successivi si è provato a dare una risposta a tali mancanze attraverso la messa in atto di percorsi valutativi nei quali la partecipazione è stata diversamente interpretata e attualizzata (a titolo esemplificativo, limitandosi al contesto italiano e alla prospettiva pedagogica, si vedano: Bondioli & Savio, 2014; Palmieri, 2014; Sità & Mortari, 2015; Lisimberty & Montalbetti, 2015; Pastori & Pagani, 2019).

Trovare forme attuative rispettose della complessità del reale è una sfida complessa; le situazioni educative in cui fare valutazione possono essere molto diverse le une dalle altre rispetto a diversi elementi: la natura dell'evaluando (servizio continuativo, progetto ecc.), il tempo a disposizione (lungo, medio, breve periodo), la tipologia di richiesta valutativa (formalizzata vs informale), le risorse economiche a disposizione (finanziamento interno, esterno, assente ecc.), il ruolo ricoperto dal valutatore (interno vs esterno); non ci sono certamente regole valide sempre o prassi migliori di altre poiché le forme attraverso cui garantire partecipazione agli attori vanno ricercate all'interno dei contesti tenendo conto dei meccanismi di funzionamento dell'organizzazione e dei vincoli legati al mandato valutativo.

In linea generale è possibile affermare che, in primo luogo, occorre essere consapevoli della presenza di culture e di modelli valutativi spesso implicite nel modo di pensare e di agire dei professionisti; partire da una lettura attenta diventa pertanto indispensabile per progettare una valutazione che sappia parlare a chi opera nei servizi: in questa prospettiva la valutazione non mira a contrapporsi all'esistente o a sostituirlo ma intende fare luce sui processi reali, ponendo i soggetti in una posizione attiva e rendendoli partecipi del cambiamento. A tali condizioni la valutazione, anche quando rileva e mette in luce debolezze o criticità, non corre il rischio di svalutare lo sguardo degli operatori e di generare disempowerment (Sità & Mortari, 2015), poiché costoro si sentono partecipi dell'intero processo e della costruzione del giudizio valutativo.

La partecipazione va perciò assicurata in forme appropriate e diversificate già a partire dalla fase progettuale, va garantita in quella implementativa e valorizzata in quella di restituzione finale (Rebien, 1996). Si tratta di un terreno di lavoro certamente incerto, poco sicuro e non privo di insidie; porre la valutazione a servizio dei contesti costruendo le condizioni per una partecipazione consapevole implica progettare dispositivi a geometria variabile che siano in grado di adattarsi alle esigenze dei diversi contesti senza compromettere il rigore scientifico. Ciò richiede al valutatore di abbandonare approcci che Bezzi definisce “troppo ‘freddi’ nella loro pedante applicazione di tecniche conosciute solo dal valutatore» (Bezzi, 2010, pp. 38-39) in favore di altri che siano comprensibili e fruibili (De Ambrogio, 2003; Buscemi et al., 2013).

La valutazione partecipata, come si avrà modo di mettere in evidenza nel caso preso in analisi, resta un processo complesso, estremamente *time consuming* e dal quale non ci si può attendere un risultato univoco; al contempo si configura come opzione privilegiata per una valutazione che ambisca ad essere realmente pedagogica.

3. Il dispositivo valutativo del progetto Behind the blackboard

Per far risaltare le sfide connesse con la traduzione operativa dell’istanza della partecipazione all’interno di contesti reali si è scelto di descrivere il dispositivo valutativo adottato nel progetto “Behind the blackboard. Strategie e reti innovative per il contrasto della povertà scolastica”. Si tratta di un progetto triennale finanziato dall’Impresa Sociale Con i bambini nell’ambito del “Bando Adolescenza 11-17 anni” (2016)¹ gestito da una partnership di 23 soggetti² pubblici (Comuni, scuole) e del privato

1 <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2016/10/Bando-Adolescenza-2016.pdf>

2 Famiglia Nuova Soc. Coop. Sociale (Ente Capofila); Associazioni: Emmaus Onlus, Pierre; ASCL; Comune di: Borgo San Giovanni, Graffignana, Lodi,

sociale (cooperative e associazioni) nella provincia di Lodi. Rivolgendosi in via prioritaria a preadolescenti e adolescenti in dispersione o a rischio dispersione scolastica, il progetto mira ad “avviare azioni sinergiche in contesti istituzionali e informali diversificati, creando processi comunitari che promuovano attivazione personale nei ragazzi, supportati da famiglie e risorse educative e locali (istituzionali e non), a favore di un protagonismo che attraverso le dimensioni dell’impegno, della valorizzazione e della progettualità”³. La proposta prevede un insieme di interventi che si collocano a diversi livelli:

- macro: per il rafforzamento della rete territoriale;
- meso: con la promozione di azioni di raccordo sinergiche tra scuole e servizi del territorio;
- micro: con l’avvio di interventi educativi personalizzati;

e che trovano attuazione in una pluralità di azioni rivolte al target diretto (ragazzi) e indiretto (insegnanti, educatori, famiglie ecc.).

Il CeRiForm⁴ dell’Università Cattolica del Sacro Cuore è stato coinvolto, sin dalle fasi iniziali di presentazione della candidatura, nella definizione del piano di valutazione. Quest’ultimo è concepito come risorsa a supporto delle azioni progettuali e mira a fornire in forma tempestiva, attraverso feedback e momenti di

Lodi Vecchio, Pieve Fissiraga, San Martino in Strada, Sant’Angelo Lodigiano, Tavazzano con Villavesco; CPIA Lodi; Farabà Onlus; IIS Codogno; IPSCT Luigi Einaudi; Istituto Alessandro Volta; IC Collodi; Soc. Coop. Sociale: Emmanuele Onlus, Il Mosaico, Le Pleiadi, Microcosmi; Università Cattolica del Sacro Cuore.

3 Bando ADOLESCENZA (II Fase). PROPOSTA: 2016-ADR-00427 “Behind the blackboard”. Soggetto Responsabile: Famiglia Nuova Società Cooperativa Sociale onlus.

4 CeRiForm- Centro studi e ricerche sulle politiche della formazione <https://centridiricerca.unicatt.it/ceriform>.

confronto dedicati, elementi informativi utili per implementare eventuali azioni correttive sul progetto. Sul piano metodologico è adottato un *approccio misto* (Tashakkori & Teddlie, 2010) facendo ricorso a strumenti quantitativi e qualitativi e una prospettiva *plurale* (Stame, 2016) triangolando i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti nelle varie azioni del progetto.

Operativamente, l'azione si articola in tre annualità assumendo come riferimento l'anno scolastico; per ciascun anno è considerato l'andamento delle attività rivolte direttamente ai diversi target e quello delle azioni trasversali che assicurano il buon funzionamento del progetto stesso.

L'istanza partecipativa, alla luce del paradigma assunto come riferimento, è stata assicurata, non senza complessità, lungo l'intero processo. Nella fase di avvio sono stati organizzati momenti di lavoro allargati alla partnership finalizzati a condividere l'impianto e ad individuare le azioni prioritarie cui prestare particolare attenzione in fase di monitoraggio: fra queste sono emerse l'educativa di corridoio, considerata particolarmente innovativa, e il lavoro di governance fra i partners, reputato strategico per assicurare impatto sul territorio. Nella fase centrale l'istanza partecipativa si è tradotta in un lavoro condiviso e negoziato con gli operatori per la messa a punto degli strumenti con cui rilevare i dati sul campo. Nella fase finale (in chiusura dell'annualità) i diversi interlocutori sono stati coinvolti nella lettura dei risultati con l'obiettivo di legittimare la pluralità delle prospettive in gioco e definire piste di lavoro e di sviluppo per l'anno successivo.

4. La costruzione partecipata di uno strumento

All'interno di Behind the blackboard, come anticipato, la decisione di condividere le scelte metodologiche ha accompagnato il progetto sin dalla sua fase ideativa procedendo con affinamenti progressivi. Per ragioni di sostenibilità il raccordo e il confronto sono avvenuti in via prioritaria con il capofila che ha curato il

contatto con gli altri enti, in particolare con quelli con un ruolo attivo nel progetto.

Come osservato, una delle azioni più innovative proposte dal progetto è l'introduzione di "educatori di corridoio" che, valorizzando gli spazi informali della scuola (ingresso/uscita, intervalli...) e lavorando in stretto raccordo con i docenti, potessero agganziare in una relazione educativa gli studenti più vulnerabili. Il monitoraggio e la valutazione di questa attività risultano particolarmente strategici per la peculiarità della proposta e per la sua natura a cavallo tra il formale e l'informale. Per questo motivo il processo di lavoro messo in atto per la costruzione ed implementazione dello strumento di rilevazione impiegato in questa azione è stato scelto per rendere conto della partecipazione agita in questo progetto.

In sede iniziale si è condiviso di mettere a disposizione degli educatori un diario di bordo semi-strutturato la cui articolazione è stata concordata con i coordinatori delle cooperative coinvolte. Nella costruzione dello strumento è stata posta particolare attenzione a garantirne il *rigore metodologico*, assicurando la coerenza con il dispositivo iniziale e la correttezza dell'impostazione e, al contempo, la *sostenibilità e fruibilità* per gli operatori, scegliendo di impiegare un linguaggio non solo comprensibile ma contestualizzato e corrispondente al modo convenzionale di denominare contesti, processi, servizi e che potesse essere, in primo luogo, utile per il lavoro quotidiano dell'educatore, per la condivisione a livello delle microequipe attivate nelle scuole, per la riflessione critica del lavoro svolto per l'educatore stesso e per il gruppo di progetto (*learning*). Gli elementi informativi raccolti, non di meno, erano utili per la valutazione in itinere del progetto (*accountability*). Per favorire il confronto sia in prospettiva diacronica, lungo l'anno scolastico, sia trasversale, tra educatori di cooperative diverse con culture e prassi valutative differenziate alle spalle, si è scelto di strutturare alcune parti del diario. In questo modo la compilazione da parte degli operatori è risultata più rapida e agevole e anche la lettura da parte dei valutatori è stata facilitata.

Durante la prima annualità lo strumento è stato sperimentato nei servizi e ai coordinatori è stato affidato il compito di raccogliere difficoltà, suggerimenti, osservazioni relativi al suo impiego e di trasmetterle ai valutatori. Nonostante i riscontri forniti siano sempre stati positivi, in sede bilancio finale, quando gli strumenti compilati sono stati consegnati, sono emerse numerose incomprensioni che hanno fatto venire meno, in alcuni casi, la possibilità di avvalersi dei dati raccolti sia come strumento a supporto del lavoro educativo quotidiano (es. nei casi in cui il diario di bordo è stato compilato integralmente alla fine dell'anno e non in itinere) sia di impiegare i dati raccolti per la valutazione del progetto (es. nei casi in cui le consegne sono state fraintese o disattese).

A seguito di un primo confronto con i coordinatori si è dunque deciso di organizzare una serie di momenti di lavoro (in presenza e a distanza) coinvolgendo direttamente gli educatori di corridoio. Dopo un primo focus group finalizzato a far emergere tutte le difficoltà connesse con lo strumento e il suo impiego, gli educatori sono stati coinvolti nella ri-definizione operativa degli strumenti in sessioni di lavoro comuni. La nuova versione è stata testata nella II annualità del progetto con esito positivo e gli strumenti sono stati, di conseguenza, riproposti senza modifiche nella III annualità (attualmente in corso).

Nella Figura 1 è presentato lo strumento nella sua versione definitiva (Fig.1).

Diario di bordo EDUCATIVA DI CORRIDOIO e LABORATORI MATTUTINI				
DATI INTRODUTTIVI				
1. Educatore/i (Cognome e Nome, Cooperativa):				
2. Scuola (Denominazione e Comune):				
3. Data avvio dell'intervento a scuola (<i>indicare il primo giorno di attività nella scuola, se utile indicare anche altre attività di progettazione/raccordo con la scuola svolte prima di tale data</i>):				
4. N° ore previste da progetto:				
5. L'educativa di corridoio era già stata avviata nel precedente a.s.?				
<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no				
6. Eventuali note:				
FOTOGRAFIA INIZIALE				
7. Breve descrizione delle caratteristiche organizzative dell'intervento svolto a scuola (<i>numero di ore di educativa di corridoio a settimana, fascia oraria in cui si colloca, luoghi in cui è prevista la presenza dell'educatore, particolari richieste/accordi presi con la scuola, laboratori mattutini previsti ecc.</i>):				
8. Percezioni iniziali dell'educatore rispetto al contesto (<i>relazioni fra ragazzi, rapporti fra studenti e insegnanti, clima, ecc.</i>):				
9. Reazioni iniziali suscitate dalla presenza dell'educatore fra i ragazzi e fra gli insegnanti:				
DESCRIZIONE DEL PERCORSO				
10. <i>Questo spazio è a disposizione per inserire progressivamente le proprie note sull'andamento delle attività svolte nella scuola. Per registrare i propri appunti è possibile utilizzare la seguente struttura, ripetendola ogni volta che è necessario.</i>				
Microéquipe gg/mm/aa				
Partecipanti:				
Note significative:				
Laboratorio gg/mm/aa				
Note significative:				
Educativa di corridoio gg/mm/aa				
Note significative:				
SCHEDA LABORATORIO 1 (da replicare per ogni laboratorio)				
11. Nome/oggetto del laboratorio:				
12. Perché si è deciso di attivare questo laboratorio?				
13. Breve descrizione:				
14. N° ore di attività:				
15. N° ragazzi coinvolti e breve descrizione dei profili (<i>es. tutta la classe, ragazzi provenienti da classi diverse, ragazzi BES- specificare...</i>):				
<i>(compilare tutte le righe della tabella)</i>				
16. Nel complesso il laboratorio mattutino...	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
... si è rivelato UTILE per i ragazzi coinvolti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... è stato APPREZZATO dai ragazzi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... è stato APPREZZATO dagli insegnanti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Quali pensi che siano i maggiori punti di forza di questa attività?				
18. Quali pensi che siano i maggiori punti di debolezza di questa attività?				

FOTOGRAFIA FINALE				
19. N° ore complessivamente svolte nella scuola:				
di cui: a. N° ore educativa di corridoio:				
b. N° ore laboratori mattutini:				
20. Ci sono stati scostamenti tra il numero di ore previste e quelle svolte?				
<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no				
21. Se sì, motivare:				
22. Data conclusione dell'intervento a scuola (<i>indicare l'ultimo giorno di attività nella scuola, se utile indicare anche altre attività svolte dopo tale data</i>):				
23. Quanti ragazzi nel complesso sono stati coinvolti?				
24. Nel complesso i laboratori mattutini...				
<i>(compilare tutte le righe della tabella)</i>				
... si sono rivelati UTILI per i ragazzi coinvolti?	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
... sono stati APPREZZATI dai ragazzi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sono stati APPREZZATI dagli insegnanti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Nel complesso l'attività di educativa di corridoio... <i>(compilare tutte le righe della tabella)</i>				
... si è rivelata UTILE per i ragazzi coinvolti?	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
... è stata APPREZZATA dai ragazzi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... è stata APPREZZATA dagli insegnanti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Quali pensi che siano i maggiori punti di forza del percorso svolto a scuola?				
27. Quali pensi che siano i maggiori punti di debolezza del percorso svolto a scuola?				
28. Hai modifiche da suggerire per le prossime annualità?				

Fig. 1 – Il diario di bordo - Progetto Behind the Blackboard (fonte propria)

Nell'esempio considerato ben risalta la complessità legata alla costruzione di strumenti secondo modalità partecipate con i professionisti; una variabile cui prestare particolare attenzione è il tempo richiesto non solo, e non tanto, nel momento in cui gli strumenti sono progettati ma, soprattutto, per costruire le condizioni affinché possano essere compresi, testati e sperimentati. Se, da un lato, vanno tenuti in considerazione i *tempi* degli operatori e della loro pratica, dall'altro vanno rispettati i tempi formali del progetto e della rendicontazione in itinere che impongono di avere, in un momento preciso, gli elementi informativi

necessari. Un altro elemento da tenere in adeguata considerazione riguarda il *linguaggio*: nell'esempio per far partecipare gli operatori è stato necessario investire risorse nella condivisione di alcuni concetti rinunciando, spesso, ai termini tecnici, formalmente più corretti, per favorire una reale comprensione. Non da ultimo merita sottolineare che la partecipazione degli operatori è stata possibile perché a monte è stata condivisa un'*intenzionalità* comune: la partecipazione infatti non può essere imposta, non è una via a senso unico, ma implica piuttosto un'adesione consapevole.

5. Conclusioni

La presentazione di questo spaccato di realtà offre l'opportunità di ritornare a riflettere su alcuni snodi posti in luce in sede iniziale problematizzandoli alla luce dell'esperienza svolta.

Il contributo che la valutazione può dare attiene sia al *processo*, poiché quando gli attori partecipano hanno la possibilità di avvicinarsi ad una logica di rigore, possono imparare a dar conto delle loro scelte e a documentare, sia al *prodotto*, poiché gli esiti della valutazione possono essere usati per agire e retroagire sul funzionamento dell'organizzazione e dei singoli che vi operano. Come risalta dalle considerazioni sviluppate, il tema della partecipazione è strettamente connesso con lo snodo della usabilità della valutazione stessa: più il processo è costruito in modo partecipato, più è compreso e capito, maggiori sono le probabilità che possa essere realmente impiegato per supportare la presa di decisioni adeguate; in tal prospettiva, le risorse investite in valutazione diventano risorse finalizzate non solo a fotografare l'esistente apprezzandone la qualità e rispondendo ad una logica di accountability ma anche ad orientarne lo sviluppo in un'ottica trasformativa di learning.

Sul piano generale, avviare percorsi di valutazione partecipata

richiede di lasciare spazi di responsabilità e corresponsabilità ai diversi interlocutori senza con ciò svilire il ruolo del valutatore; a costui in ogni fase di lavoro spetta piuttosto il compito di trovare un equilibrio fra la terzietà del suo sguardo e l'involvement nei processi, fra il rigore metodologico della sua azione e la sostenibilità attuativa, fra l'esigenza di accountability e quella del learning, vestendo dunque anche i panni del facilitatore che promuove in modo intenzionale empowerment e apprendimento organizzativo.

In sintesi è possibile ritrovare in una valutazione autenticamente pedagogica le tre istanze poste a tema in questa sede: quella della *partecipazione* poiché coinvolge in modo attivo i diversi attori, quella dell'*intelligenza* poiché sceglie consapevolmente di costruire dispositivi valutativi tenendo presenti congiuntamente le caratteristiche dei contesti e l'esigenza di rigore e quella della *comprensione* poiché rende i processi e i prodotti intellegibili da parte dei soggetti ponendosi a servizio dei contesti.

Riferimenti bibliografici

- Altieri L. (2009). *Valutazione e partecipazione*. Milano: Franco Angeli.
- Becchi E., Bondioli A., & Ferrari M. (2002): *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Junior.
- Bezzi C. (1992). Il management della ricerca. *Sociologia e professione*, 6-7, 25-30.
- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A. & Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale italiano della ricerca educativa*, VII (13), 50-67.
- Buscemi V., Felici F., Legnini M., Licciardo F., & Mappa O. (2013). Il percorso di ascolto del territorio attraverso l'approccio alla valutazione partecipata. *Rassegna italiana di valutazione*, 56/57, 121-140.

- Cullen A., & Coryn Chris L.S. (2011). Forms and Functions of Participatory Evaluation in International Development. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7 (16), 32-47.
- De Ambrogio U. (Ed.) (2003). *Valutare gli interventi e le politiche sociali*. Roma: Carocci.
- Foresti M. (2003). La partecipazione in ambito valutativo: mito o realtà? *Rassegna italiana di valutazione*, 25, 45-70.
- Gregory A. (2000). Problematizing participation. *Evaluation*, 6(2), 179-199.
- Guba E.G., & Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (CA): Sage.
- Lisimberti C., & Montalbetti K. (2015). *Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Oakley P. (1991). *Projects with people*. Geneva: International Labour Organisation.
- Palmieri C. (2014). Ripensare la valutazione, rimodularne le pratiche. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 251-260.
- Palumbo M. (2003). La valutazione partecipata e i suoi esiti. *Rassegna italiana di valutazione*, 25, 71-88.
- Pandolfi L. (2012). *Valutare servizi educativi. Un'introduzione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pastori G. & Pagani V. (2019). Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. *RicercaAzione*, 11(2), 103-120.
- Patton M.Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation: The New Century Text*. London: Sage.
- Pavesi N. (2017). La valutazione partecipata come strumento di ricerca, formazione, cambiamento. *Sociologia e Politiche Sociali*, 2, 91-113.
- Rebien C.C. (1996). Participatory Evaluation of Development Assistance: Dealing with Power and Facilitative Learning. *Evaluation*, 2(2), 151-72.
- Scriven M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shaw I. (2011). *Evaluating in practice* (2nd ed.). London: Ashgate.
- Sità C., & Mortari L. (2015). Il compito impossibile? La valutazione nei Centri per bambini e famiglie come strumento di crescita professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 161-178.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.

- Thoening J.-C. (2000). Evaluation as Usable Knowledge for Public Management Reforms. *Evaluation*, 6(2), 217-229.
- Tashakkori A., & Teddlie C. (Eds.) (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiss C. (1998). Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione? In N. Stame (Ed.), *I classici della valutazione* (pp. 305-324). Milano: Franco Angeli.

III.3

Il modello *life design* per l'orientamento formativo e professionale dei giovani migranti**The Life Design Model for the Training and the Professional Guidance of Young Migrants**

Massimo Margottini, Concetta La Rocca*Università Roma Tre***abstract**

Le difficili transizioni personali e lavorative cui sono costretti i migranti rappresentano una sfida per lo sviluppo di un'identità personale e professionale che risulti coerente con la formazione di conoscenze, abilità e competenze che, come sostengono varie teorie costruttiviste, sono necessarie per ottenere una piena integrazione sociale e lavorativa. Il contributo si propone di presentare un modello di orientamento formativo e professionale caratterizzato da strumenti quali-quantitativi per riconoscere, convalidare e sviluppare le competenze strategiche di giovani migranti. Il modello, in corso di applicazione, è stato sviluppato nell'ambito del progetto FARO – Fare Rete e Orientare – finanziato dal FAMI – Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (2014-20). Il progetto propone un percorso di *capacity building* degli operatori dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti in rete con i servizi per il lavoro delle Regioni Lombardia, Lazio, e Puglia.

Migrants are forced to face strenuous personal and work transitions that represent a challenge for the development of a personal and professional identity. This transition is consistent with the development of knowledge, skills and competences

* Il contributo è il frutto del lavoro congiunto dei due autori.

which, as various constructivist theories claim, are necessary to achieve full social and work integration. The study aims to present a model of training and professional guidance characterized by qualitative and quantitative tools to recognize, validate and develop the strategic skills of young migrants. The model, currently being applied, was developed as part of the FARO project - Fare Rete e Orientare - funded by the FAMI - Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (2014-2020). The project proposes a capacity building process for the operators of the Provincial Centers for Adult Education in a network with the employment services of the Lombardy, Lazio and Puglia regions.

Parole chiave: identità professionale, competenze strategiche, orientamento formativo e professionale, migranti, Portfolio, rifugiati

Key words: vocational identity, strategic skills, educational and vocational guidance, migrants, Portfolio, refugees

1. Introduzione

Le nostre società occidentali sono da tempo impegnate nell'accoglienza di un crescente numero di migranti, che presentano spesso una bassa qualificazione scolastica e professionale, ai quali è necessario offrire opportunità di piena inclusione attraverso idonei percorsi formativi e di accompagnamento al lavoro.

Quindi, un sistema di orientamento capace di rispondere alle esigenze di persone con un difficile background migratorio e che abbia lo scopo di superare le logiche dell'assistenzialismo e dell'emergenza, dovrà porsi l'obiettivo di sviluppare strumenti e percorsi personalizzati, per favorire la piena inclusione sociale e la valorizzazione delle capacità e dei progetti di vita degli stessi migranti.

Oltre alla garanzia di poter soddisfare i bisogni primari, la so-

cietà ospitante può offrire varie opportunità lavorative per cogliere le quali è necessario sviluppare nei migranti adeguate capacità di apprendimento, adattabilità professionale e una mentalità imprenditoriale che possano consentire di affrontare in maniera proattiva le incertezze e i problemi.

Com'è noto, la condizione degli immigrati e dei rifugiati, in fuga dal paese d'origine, è spesso segnata da problemi e traumi psicologici, sociali, emotivi, politici ed economici. La ricerca di nuove opportunità di vita e professionali in un altro Paese rappresenta una sfida significativa, in termini di acquisizione di nuove conoscenze e competenze che sono a fondamento dei processi d'integrazione sociale e lavorativa dei richiedenti asilo (Colic-Preisker & Tilbury, 2006; Yakushko, Backhaus, Watson, Ngaruiya, & Gonzalez, 2008; Titzmann, Silbereisen, Mesch, & Schmitt-Rodermund, 2011).

Il progetto FARO, a cui si fa riferimento in questo lavoro, si pone l'obiettivo di analizzare la complessa questione dell'accompagnamento dei migranti nell'inserimento sociale e lavorativo, proponendo strategie adeguate a favorire un orientamento formativo attraverso un sistema di azioni che non si limiti all'addestramento professionale ma che punti anche allo sviluppo di competenze strategiche per lo studio, il lavoro, la maturazione di una propria identità professionale in quanto queste ultime risultano fortemente correlate al successo personale e di carriera.

2. Il quadro teorico e le ricerche empiriche

La promozione di un adeguato e consapevole processo di costruzione del sé e della propria identità professionale si dimostra, così, essenziale per la realizzazione di ogni persona e per contrastare i rischi di disagio, di discriminazione e favorire processi di integrazione. Tale processo si ripercuote sul benessere psicologico e sulla motivazione a sviluppare le proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti nei contesti sociali e lavorativi.

Come ricorda Michele Pellerey (2018), tra gli apporti più significativi allo studio delle dimensioni dell'identità professionale e dei processi di costruzione di sé, spiccano quelli dell'americano Mark Savickas (*vocational identity*), del francese Jean Guichard (*identité professionnelle*) e dei britannici Alan Brown e Jenny Bimrose (*occupational identity*). Mark Savickas sottolinea l'importanza di imparare a gestire il processo costruttivo della propria identità professionale e affrontare, a partire dalla riflessione sulla propria esperienza, le varie sfide e i possibili momenti di crisi nelle transizioni occupazionali. Tale processo diventa un progetto o una storia che, con il supporto di formatori e orientatori, permette di dare senso e prospettiva esistenziale nel quadro delle possibili future occupazioni. Per favorire tale costruzione Savickas, insieme a vari collaboratori, ha messo a punto una batteria di strumenti di autovalutazione, tra i quali il *Career Adapt Abilities Scale* (2012). Jean Guichard (2010), pur condividendo la teoria del *life design* di Savickas, aggiunge che le attività lavorative assumono realmente un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, affinché la costruzione professionale abbia un vero significato deve essere contestualizzata all'interno di un processo in cui il soggetto cerca di dare unità al presente, con il ri-ordinamento del passato e la costruzione di sé attraverso le possibilità future. Alan Brown e Jenny Bimrose (2014) hanno collegato il concetto dell'identità occupazionale a quello dell'apprendimento professionale, ovvero hanno proposto di considerare l'apprendimento professionale come uno sviluppo dell'identità occupazionale. Secondo i due ricercatori, tale processo si realizza nell'interazione di quattro ambiti da promuovere: relazionale, cognitivo, pratico ed emozionale. Oltre a ciò, assume un ruolo centrale il contesto delle opportunità offerte dalle strutture lavorative. Per fare in modo che questo sviluppo si realizzi, è necessario che il soggetto sia proattivo, autoriflessivo, adattabile e capace di autodirigersi, di dare senso e prospettiva alle proprie scelte, e di relazionarsi con gli altri.

L'importanza di promuovere un'adeguata e consapevole identità professionale si dimostra, così, essenziale per la realizzazione del Sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò si ripercuote sul benessere psicologico e sulla motivazione a sviluppare le proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti nei contesti lavorativi. Per tali ragioni si dimostra fondamentale promuovere un apprendimento costruttivo, auto-regolato e collaborativo per raggiungere lo sviluppo di una "competenza adattiva" (Pellerey, 2018). A questo proposito, Savickas e Porfeli (2012) tramite il *Career Adapt Abilities Scale* hanno rilevato quattro caratteristiche fondamentali della competenza adattiva. Queste riguardano il modo in cui gli individui capaci di adattabilità si preparano meglio alla ricerca di lavoro (*concern*), sanno intraprendere efficaci azioni di ricerca (*control*), sviluppano una maggiore comprensione delle proprie caratteristiche e delle condizioni del mercato del lavoro (*curiosity*), e sono generalmente più fiduciosi nelle proprie capacità e possibilità (*confidence*). Negli ultimi decenni il nuovo paradigma dell'orientamento del *Life Design* (Savickas, 2005, 2011, 2014), fondato sulla *Career Construction* (Savickas, 2005) e sulla *Life Construction* (Guichard, 2013) ha proposto la formulazione di nuovi modelli di intervento sulle carriere finalizzati a supportare i beneficiari nel costruire la propria individualità e sperimentarsi nel momento presente in vista di un futuro immaginato. Dunque gli interventi di orientamento sono da considerarsi come un accompagnamento del soggetto nella individuazione e nella coltivazione del desiderio di progettare consapevolmente percorsi di vita e professionali coerenti con i propri interessi e con il proprio modo di essere, ossia come mezzo che metta il singolo e la sua storia personale al centro del processo (Priore & Lo Presti, 2019). Tanto nella vita personale quanto in quella professionale, hanno assunto un ruolo centrale metodi e strumenti finalizzati a sviluppare una componente riflessiva che, tramite la scrittura, la lettura e ricostruzione di esperienze passate e presenti, consente di precedere, accompagnare e monitorare a più livelli i propri pensieri e trasformare e migliorare le

azioni in vista del futuro. Tramite la narrazione è infatti possibile esprimere la propria soggettività mediante l'attivazione di un processo del "dare senso" alla propria esistenza attraverso la ricostruzione della propria storia di vita come punto di partenza e chiave di comprensione del proprio presente e delle prospettive future auspiccate o immaginate (La Rocca, 2018). Il soggetto migrante, attraverso la narrazione della sua storia, assume consapevolmente il ruolo di protagonista della propria storia di vita, e un ruolo agentivo nel fronteggiare le numerose sfide e nel realizzare il proprio progetto migratorio (Batini, Del Sarto, 2005; Bruner, 1999, 1992; Schön, 1993).

Molti degli studi empirici che si sono occupati del tema dell'orientamento personale e professionale dei migranti si sono focalizzati sull'analisi dei fattori individuali e di contesto che possono influenzare lo sviluppo delle dimensioni che concorrono alla formazione di un'identità professionale e all'inserimento nel mondo del lavoro. In sostanza, i risultati degli studi analizzati (Pajic et al., 2018; Luthans, Youssef & Avolio, 2007; Tosten & Toprak, 2017; Rabenu, Yaniv, & Elizur, 2016) hanno dimostrato l'importanza di sviluppare le capacità di adattabilità professionale e la costruzione di un capitale psicologico, in quanto fortemente correlati allo sviluppo dei processi di autoregolazione, sociali e di adattamento alle transizioni di vita e professionali. Va sottolineato che lo sviluppo di buone capacità di adattabilità professionale, insieme al supporto di strutture di formazione e orientamento e all'alleggerimento delle lunghe e spesso ostacolanti procedure burocratiche sono da considerarsi come centrali per la realizzazione delle politiche attive per il lavoro di rifugiati in Europa. Infatti Knappert e colleghi (2018), in uno studio svolto in Turchia, hanno rilevato come i vuoti istituzionali, il rifiuto della società e la legittimazione allo sfruttamento facilitino l'insorgenza di sentimenti di esclusione tra i rifugiati, con maggiore svantaggio per le donne che risentono delle marcate differenze dei ruoli di genere protrate dalla società di origine a quella di accoglienza. Anche Wehrle, Klehe, Kira e Zikic (2018) hanno osservato l'impatto ne-

gativo delle barriere relative all'identità e ai processi di integrazione dei rifugiati all'interno della società tedesca. Allo stesso tempo, i risultati della ricerca hanno mostrato come, attraverso forme adeguate di sostegno, i rifugiati possano raggiungere una positiva crescita psicologica e sviluppare buone strategie di *coping* di fronte alle avversità. Inoltre Ivlevs e Veliziotis (2018), con un sondaggio somministrato a 10.000 persone fuggite dai conflitti generati dalla disgregazione dell'ex Unione Sovietica e della Jugoslavia, hanno rilevato come i rifugiati corrano maggiori rischi di restare disoccupati a lungo termine o di lavorare in forma precaria. Tra i più giovani, però, emerge una tendenza che evidenzia una maggiore disposizione ad acquisire un ulteriore titolo di istruzione e formazione, poiché ciò, nei fatti, ha dimostrato di produrre maggiori opportunità di successo e di superamento degli svantaggi.

Altri studi (Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018) hanno posto in rilievo l'influenza dei fattori di personalità (assunzione dei rischi, autoefficacia e resilienza), di "prontezza" imprenditoriale (ricerca di informazioni, collegamento tra le informazioni, valutazioni sull'esistenza di opportunità di business redditizie), e di adattabilità professionale dei rifugiati. La prontezza imprenditoriale è stata intesa come uno stile cognitivo che facilita lo sviluppo positivo della carriera e il comportamento professionale adattivo (Baron, 2004; Obschonka et al., 2018; Uy, Chan, Sam, Ho, & Chernyshenko, 2015). Gli studiosi hanno sottolineato come tali risultati mostrino gli effetti positivi dell'*agency* personale sul processo di integrazione dei rifugiati nella società di accoglienza. Naturalmente, nella stessa ricerca, sono stati considerati anche i fattori di personalità, il concetto di sé e l'autoregolazione, in quanto predittori del successo in generale e fattori risultati fortemente correlati ai processi cognitivi e ai comportamenti imprenditoriali (Heckman & Kautz, 2012; Uy et al., 2015). Al contrario, la capacità di assumersi dei rischi, spesso ritenuta una caratteristica centrale della mentalità imprenditoriale (Hisrich, Langan-Fox, & Grant, 2007; Stewart Jr. & Roth, 2001), non ha mostrato correlazioni con prontezza e intenzioni imprenditoriali, ma si è mani-

festata correlata all'adattabilità professionale. Una spiegazione può essere individuata nella ricerca delle differenze culturali che mostrano come l'assunzione di rischi differisca molto in funzione dei valori, delle condizioni socio-economiche e del proprio vissuto e che gli ambienti più difficili sono spesso associati a una maggiore propensione all'assunzione del rischio nei giovani adulti. Obshonka e colleghi (2018) hanno concluso che molti rifugiati, vivendo già una condizione in cui sono costretti ad affrontare situazioni rischiose sin dal momento in cui sono dovuti fuggire dal proprio Paese, si sentono automaticamente portati ad affrontare problemi e incertezze. Pertanto, in questo caso, la necessità di superare la condizione di disoccupazione e di mancanza di fonti di reddito può stimolare un'impreditorialità di necessità.

Come è possibile notare, gli studi empirici citati sono prevalentemente di natura esplorativa anche a causa delle difficoltà di comunicazione e comprensione linguistica, dei tempi e degli spazi disponibili per intervistare i rifugiati. Ma risulta evidente come tali ricerche possano fornire linee di indirizzo per pianificare interventi mirati a sostenere i percorsi professionali dei rifugiati in linea con il progetto migratorio e la piena inclusione sociale.

3. Attività preposte allo sviluppo del modello di orientamento nel progetto FARO¹

Sulla base delle considerazioni teoriche e delle ricerche applicative descritte nel paragrafo precedente, nel progetto FARO sono state avviate attività di *formazione-interventi on the job-ricerca at-*

1 Naturalmente il progetto è articolato in diverse fasi: WP0 Management e controllo del progetto; WP1 Identità, funzioni e ruoli dei singoli attori; WP2 Articolazione delle relazioni; definizione delle prassi; costruzione della governance; WP3 Formazione on the job e analisi e revisione strumenti; WP4 Modellizzazione del sistema e trasferimento competenze; WP5 Disseminazione. Le attività a cui si fa riferimento in questo contributo sono riferite al WP3.

traverso le quali sviluppare un percorso di *capacity building* rivolto agli operatori coinvolti nel progetto in modo che possano intervenire efficacemente nel sostegno allo sviluppo di un percorso di orientamento rivolto ai cittadini di paesi terzi².

Allo scopo sono stati progettati diversi incontri finalizzati alla costruzione di una visione ampia e condivisa di teorie e strumenti psico-pedagogici di orientamento formativo e professionale da destinare a coloro che operano nella presa in carico del progetto migratorio dei cittadini di paesi terzi, con l'obiettivo di creare un piano d'azione integrato sulle metodologie di intervento e sul lavoro di rete fra gli attori che operano nel sistema di formazione e accompagnamento al lavoro su territorio regionale e nazionale. In particolare si è proceduto partendo dalla rielaborazione di dispositivi già sperimentati in ambito scientifico con popolazione ad alta scolarizzazione (La Rocca, 2018, 2020; Magnano & Zammiti, 2019; Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017; Pellerey, 2006, 2013, 2017) e dal loro adattamento al contesto del progetto FARO. Tale operazione si è resa necessaria al fine di semplificare l'accesso e l'utilizzo delle procedure e degli strumenti in funzione dei bisogni di coloro che non presentano un'elevata scolarizzazione e una buona padronanza della lingua italiana e che necessitano della mediazione di un operatore che li guidi nel processo di analisi dei bisogni formativi e professionali, di formazione e accompagnamento al lavoro.

Sinteticamente si riportano gli obiettivi operativi del percorso:

- 2 Gli operatori coinvolti nei tavoli di formazione e di lavoro sono i seguenti: Docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), educatori degli Istituti penitenziari, operatori di Centri di Orientamento al Lavoro, Centri di Formazione Professionale, Centri per l'Impiego, Agenzie per il lavoro, Enti del Terzo Settore, Aziende e Imprese pubbliche e private. Partner del progetto: Università Roma Tre (Capofila; Responsabile Scientifico Prof. Massimo Margottini); Ufficio Scolastico Regionale Lazio; Regione Lazio; Regione Puglia; CPIA 3; CPIA 2; Consorzio Comunità Brianza; Codebri; IPRS.

- costruire una visione ampia e condivisa di teorie e strumenti di orientamento formativo e professionale da destinare a coloro che operano nella presa in carico del progetto migratorio dei cittadini di paesi terzi;
- creare un piano d'azione integrato sulle metodologie di intervento e sul lavoro di rete fra gli attori che operano nel sistema di formazione e accompagnamento al lavoro su territorio regionale e nazionale;
- potenziare i processi di costruzione di Sé e dell'identità professionale dei cittadini di paesi terzi;
- promuovere *empowerment* e facilitare il *matching* tra domanda e offerta di lavoro tramite il ripensamento e la progettazione di percorsi di orientamento e di formazione-lavoro
- promozione e sviluppo di reti integrate tra i sistemi della formazione, in particolare i CPIA, e i servizi per le politiche attive del lavoro.

Le attività seminariali e laboratoriali sono effettuate in modalità a distanza, avvalendosi dell'utilizzo della piattaforma Teams per le *video conferences* e della piattaforma Moodle quale ambiente per la raccolta di documenti di varia natura e per l'allestimento di spazi utili alla condivisione e all'interazione. Lo scopo è di promuovere la nascita e la crescita di una rete di comunicazione tra le strutture allocate nelle diverse regioni territoriali e di una comunità di pratica che possa agire nella condivisione di obiettivi ed interessi.

Di seguito si elencano i temi trattati negli incontri di formazione che sono stati strutturati secondo le premesse teorico/operative precedentemente enunciate:

- A. Seminario di apertura “Teorie del Life Design”.
- B. Strumenti per la rilevazione dei bisogni formativi e orientativi e la mappatura delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative dei cittadini di paesi terzi.

- C. Stipula del patto orientativo e formativo.
- D. Strumenti per la narrazione di sé e l'analisi delle competenze strategiche per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.
- E. Strumenti per la misurazione degli interessi professionali e l'elaborazione di un progetto formativo e professionale.
- F. Normativa italiana in materia di immigrazione e integrazione di cittadini di paesi terzi
- G. Politiche attive del lavoro e potenziamento delle reti per l'accompagnamento al lavoro.

4. Nota conclusiva

Al momento si è concluso il percorso di formazione attiva e sono in atto una serie di incontri laboratoriali da ripetere in maniera ciclica secondo il target di utenza e da condurre in collaborazione tra i Partner e in sinergia con altre progettualità FAMI che perseguono obiettivi complementari tra le quali: “PRIMA il Lavoro – PProgetto per l’Integrazione lavorativa dei MigrAnti” (capofila Regione Lazio), “ESPoR – European Skills Portfolio for Refugees” (capofila Università Cattolica del Sacro Cuore) e “Dimi-Come – Diversity Management e Integrazione – Le competenze dei Migranti nel mercato del lavoro” (capofila Fondazione ISMU).

Gli incontri laboratoriali si incentrano nella produzione di proposte operative da parte dei partecipanti, proposte che si basano sulla analisi di studi di caso e che vengono condivise sia in video conferenza sia nella piattaforma Moodle con lo scopo di generare processi di elaborazione e riflessione condivisa.

Il *modello di intervento orientativo* sarà il risultato di un continuo scambio tra i partner attivato in un processo dialettico tra teorie, buone pratiche già realizzate e proposte operative originali che tengano conto degli studi di caso individuati dagli stessi operatori. Gli studi di caso costituiscono la base da cui partire

per verificare la praticabilità dell'applicazione degli strumenti proposti e sviluppati nell'ambito nelle *teorie-guida* enunciate. Vista la difficile e variegata tipicità della popolazione a cui l'intervento è rivolto si è ritenuto di non poter seguire una procedura tradizionale consistente nella elaborazione di un modello, nella sua standardizzazione e nella successiva applicazione. Come spesso ripetono gli operatori, ogni caso umano è un caso a sé e dunque si è scelto di procedere dalla analisi di singoli casi e di verificare operativamente l'applicabilità delle risorse attivate, con lo scopo scientifico finale di pervenire alla configurazione di protocolli di intervento che possano essere generalizzati nell'ambito di specifici *range* e dunque giungere alla elaborazione di un *modello di orientamento per l'inclusione sociale, formativa e professionale dei giovani migranti*.

Riferimenti bibliografici

- Baron R. A. (2004). The cognitive perspective: A valuable tool for answering entrepreneurship's basic "why" questions. *Journal of Business Venturing*, 19, 221-239.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson
- Brown A., Bimrose J. (2014). Model of learning for career and labour market transitions. *Research in Comparative and International Education*, 9, 270-286.
- Bruner J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-20.
- Bruner J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Colic-Preisker V., & Tilbury F. (2006). Employment niches for recent refugees: Segmented labour market in twenty-first century Australia. *Journal of Refugee Studies*, 19, 203-229.
- Guichard J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15, 1-4. <http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147>.

- Heckman J. J., & Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Hisrich R., Langan-Fox J., & Grant S. (2007). Entrepreneurship research and practice: A call to action for psychology. *American Psychologist*, 62, 575.
- Ivlevs A., & Veliziotis M. (2018). Beyond conflict: Long-term labour market integration of internally displaced persons in post-socialist countries. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 131-146.
- Knappert L., Kornau A., & Figengül M. (2018). Refugees' exclusion at work and the intersection with gender: Insights from the Turkish-Syrian border. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 62-8
- La Rocca C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*, LII, 107-127.
- La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press
- Luthans F., Youssef C. M., & Avolio B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York, NY: Oxford University Press.
- Magnano P., & Zammitti A. (2019). Career Guidance for Unaccompanied Young Migrants. A Report on an Italian Experience. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 25(2), 41-63.
- Margottini M. (2017). *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini M., & Rossi F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- Obschonka M., Hahn E., & Bajwa N. H. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 173-184.
- Pajic S., Ulceluse M., Kismihók G., Mol S. T., & den Hartog D. N. (2018). Antecedents of job search self-efficacy of Syrian refugees in Greece and the Netherlands. *Journal of vocational behavior*, 105, 159-172.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.

- Pellerey M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte [...]. *Orientamenti pedagogici*, 60(3), 591-609.
- Pellerey M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS – FAP.
- Pellerey M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, (1, pp. 45-57). Roma: CNOS – FAP
- Rabenu E., Yaniv E., & Elizur D. (2016). The relationship between psychological capital, coping with stress, well-being, and performance. *Current Psychology*, 1-13.
- Savickas M. L., & Porfeli E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Stewart W. H. Jr., & Roth P. L. (2001). Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86, 145.
- Titzmann P. F., Silbereisen R. K., Mesch G. S., & Schmitt-Rodermund E. (2011). Migration-specific hassles among adolescent immigrants from the former Soviet Union in Germany and Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 777-794.
- Tosten R., & Toprak M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*, 4, 1301012.
- Uy M. A., Chan K. Y., Sam Y. L., Ho M. H. R., & Chernyshenko O. S. (2015). Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 115-123.
- Wehrle K., Klehe U. C., Kira M., & Zikic J. (2018). Can I come as I am? Refugees' vocational identity threats, coping, and growth. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 83-101.
- Yakushko O., Backhaus A., Watson M., Ngaruiya K., & Gonzalez J. (2008). Career development concerns of recent immigrants and refugees. *Journal of Career Development*, 34, 362-396.

III.4

Una ricerca collaborativa nei servizi educativi residenziali per minori: la voce dei professionisti e dei ragazzi nei processi di miglioramento della qualità

A collaborative research in residential care: the voice of practitioners and young people in quality improvement processes

Luisa Pandolfi

Università degli Studi di Sassari

abstract

La capacità di porsi all'interno dei processi educativi dei servizi e dei contesti professionali si configura come un obiettivo primario per una ricerca didattica ed educativa che miri ad attivare e supportare percorsi di miglioramento dell'efficacia delle pratiche e degli interventi. Il presente contributo descrive una ricerca empirica realizzata in Sardegna che ha tra le sue finalità proprio quella di costruire ed implementare un modello di valutazione partecipata della qualità dei servizi di accoglienza educativa residenziale per minori attraverso un approccio di ricerca partecipata e collaborativa. Verranno illustrate le varie fasi del lavoro svolto finora, focalizzando l'attenzione sugli esiti emersi e sugli sviluppi in corso di svolgimento. La strategia della ricerca-azione ha caratterizzato la prima fase della ricerca conducendo alla definizione di uno strumento di autovalutazione condiviso con i pratici e validato sul campo. Una ricerca-azione che si è rivelata anche ricerca-formazione, in quanto ha consentito agli operatori di esplicitare le molteplici dimensioni che danno forma e contenuto al lavoro educativo in comunità, confrontandosi con tempi, obiettivi e strategie concrete da mettere in campo per attivare processi di miglioramento. L'attuale fase di valutazione esterna completa ed arricchisce il percorso intrapreso e sarà, in questa sede, oggetto di approfondimento.

The ability to place oneself within the educational processes of services and professional contexts is configured as a primary objective for didactic and educational research that aims to activate and support paths to improve the effectiveness of practices and interventions. This contribution describes an empirical research carried out in Sardinia which has among its aims precisely that of building and implementing a participatory evaluation model of the quality of residential care services through a participatory and collaborative research approach. The various phases of the work carried out so far will be illustrated, focusing attention on the results that have emerged and on the developments in progress. The action research strategy characterized the first phase of the research leading to the definition of a self-assessment tool shared with practitioners and validated in the field. A research-action that has also turned out to be research-training, as it has allowed operators to explain the multiple dimensions that give form and content to educational work in the residential care, confronting themselves with times, objectives and concrete strategies to be put in place to activate processes for improvement. The current phase of external evaluation completes and enriches the path undertaken and will be, here, the subject of in-depth analysis.

Parole chiave: partecipazione, miglioramento, qualità, valutazione.

Keywords: participation, improvement, quality, evaluation.

1. Introduzione

Il tema dello sviluppo di processi di apprendimento e crescita nei contesti educativi extrascolastici assume una rilevanza sempre più cruciale per la ricerca didattica ed educativa, soprattutto nell'ambito di una prospettiva che supera la separazione tra la dimensione della conoscenza teorica e della pratica professionale, ma li considera in un'ottica di complementarità.

La sfida è quella di integrare il sapere esperienziale dei pratici

con la funzione critica della ricerca, di tipo trasformativo, che persegue l'obiettivo di produrre un cambiamento migliorativo delle pratiche educative, infatti, come affermano Fabbri e Romano (2018), l'apprendimento porta a una trasformazione se aiuta a riflettere criticamente sull'esperienza. Si tratta di una sfida che implica «[...] la cooperazione fra attori eterogenei per ruolo, background e risorse impegnati in modo consapevole in una trasformazione delle pratiche concettualmente fondata ed eticamente orientata, che contestualmente produca sapere pedagogico [...]» (Grange, 2017, p. 71). In tale prospettiva, la ricerca di tipo partecipativo ha come obiettivo principale non solo quello di perseguire un accrescimento della conoscenza, ma anche quello di produrre una conoscenza utile per i partecipanti; il principio di base è che «la ricerca non va fatta sulle persone, ma con le persone, dunque i partecipanti alla ricerca non sono oggetti dell'indagine, ma co-soggetti, co-ricercatori [...] Questa condizione si verifica quando tutti quelli coinvolti nel processo di ricerca contribuiscono innanzitutto a quella fase di pensiero creativo in cui si elabora il progetto di ricerca e poi prendono parte attivamente ad essa intervenendo nel processo di progettazione, implementazione e validazione della ricerca» (Mortari, 2007, pp. 136-137). La realizzazione concreta di questa condizione può incontrare diversi ostacoli, infatti, come afferma Viganò (2019), si tratta di una questione e di una sfida ancora aperta a livello metodologico ed epistemologico, in quanto i professionisti educativi operano in contesti complessi in cui è necessario agire e prendere delle decisioni molto rapidamente, facendo spesso riferimento al proprio sapere pratico, mentre il contesto della ricerca si muove attraverso fasi prestabilite di osservazione, analisi ed interpretazione. A tal proposito, Bove e Sità (2016) propongono una concezione della pratica come luogo di costruzione di sapere che interroga la ricerca educativa intorno alle modalità e agli strumenti mediante cui è possibile accedere a una conoscenza della pratica e, allo stesso tempo, rendere visibile ed esplicito il lavoro educativo, non solo al ricercatore ma agli stessi professio-

nisti, nell'intento di contribuire a produrre cambiamenti e riposizionamenti degli operatori rispetto alla loro pratica. L'esperienza di ricerca che viene presentata si colloca all'interno di questa cornice di riferimento, configurandosi come un esempio di collaborazione virtuosa tra ricercatori e pratici che ha gradualmente costruito un terreno comune di confronto generativo e trasformativo. Il contesto di riferimento è quello dei servizi educativi di accoglienza residenziale per minorenni e la finalità è quella di migliorare la qualità delle pratiche e dei processi di intervento al loro interno, promuovendo riflessività e partecipazione attiva da parte di tutti i soggetti della relazione educativa. L'approccio partecipativo è particolarmente importante in contesti educativi come le comunità per minori, che difficilmente si prestano all'utilizzo di (soli) modelli di valutazione di efficacia di tipo standardizzato proprio per la specificità dell'azione educativa che si declina su diversi piani, basandosi sulla condivisione dei tempi e degli spazi della vita quotidiana; tempi e spazi in cui interagiscono storie e percorsi di vita, relazioni, gesti e parole ed in cui gli operatori svolgono un ruolo di accompagnamento, promozione e supporto dei processi evolutivi di bambini e ragazzi traumatizzati e feriti, ma anche di figure genitoriali fortemente vulnerabili. Inoltre, all'interno di questi servizi le situazioni educative con cui si confrontano i professionisti sono caratterizzate da estrema complessità, per le quali non esistono delle linee pre-codificate di azione e, spesso, l'intervento educativo avviene nell'emergenza e/o in contesti e routine quotidiane 'densi' di eventi, parole e azioni che, sovente, generano negli operatori un impatto emotivo significativo che non trova sempre adeguati spazi di riflessività e rielaborazione. Partendo da tali assunti, il contributo, prendendo le mosse dagli esiti dei primi step della ricerca, si soffermerà sulla fase attualmente in corso e sugli elementi più significativi emersi finora.

2. Costruire insieme percorsi di miglioramento della qualità: ricerca, azione e formazione

Ricerca, azione e formazione sono tre parole chiave del progetto di ricerca *‘Valutare per migliorare la qualità delle comunità per minori’*, avviato nel 2016 nell’ambito di un Protocollo di Intesa tra l’Università degli Studi di Sassari – Dipartimento di Storia, Scienze dell’Uomo e della Formazione e l’Ufficio studi, ricerche e attività internazionali del Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità (Ministero della Giustizia) – Centro Giustizia Minorile per la Sardegna. Infatti, i principali obiettivi della ricerca erano i seguenti:

- stimolare la riflessione, la consapevolezza ed il coinvolgimento attivo degli operatori dei servizi in un percorso di auto-valutazione;
- costruire in modo partecipato uno strumento di auto-valutazione delle principali dimensioni della qualità sottostanti al lavoro educativo in comunità, individuando requisiti ed indicatori di qualità;
- attivare percorsi di miglioramento nei servizi coinvolti, partendo dall’utilizzo concreto dello strumento, al fine di sviluppare la propria capacità di apprendimento ed ottimizzare l’efficacia del lavoro educativo;
- validare sul campo l’attendibilità e l’efficacia dello strumento;
- confrontare gli esiti dell’autovalutazione con un percorso di valutazione esterna, al fine di implementare piani di miglioramento in linea con i bisogni e le priorità di ciascun servizio.

La strategia di ricerca scelta è stata quella della Ricerca-Azione, attraverso un approccio partecipativo e collaborativo, attribuendo un ruolo di primo piano ai professionisti coinvolti: dall’individuazione del problema alla condivisione dell’impianto

metodologico, delle finalità e dei risultati via via raggiunti. In totale sono state coinvolte 20 comunità per minori del territorio regionale sardo in incontri mensili per un periodo di sei mesi. La prima fase della ricerca, conclusa nel mese di dicembre 2017, ha avuto come esito la costruzione partecipata di uno strumento di auto-valutazione delle principali dimensioni della qualità sottostanti al lavoro educativo in comunità, individuando aree, requisiti ed indicatori di qualità. In tal senso, il filo conduttore del lavoro sul campo di questa prima fase – tradotto in domanda guida per i partecipanti – è stato: quali sono le principali aree che caratterizzano il contesto e le pratiche di accompagnamento educativo delle comunità per minori intorno a cui è possibile ragionare in termini di qualità, miglioramento e sviluppo? Lo strumento di autovalutazione della qualità delle comunità per minori co-costruito insieme ai pratici è denominato C.A.M., acronimo di Contesto, Accompagnamento e Miglioramento, che rappresentano le tre sezioni principali in cui si articola. Per ciascuna delle prime due sezioni sono state definite le relative aree (5 per la sezione Contesto e 7 per la sezione Accompagnamento)¹ in cui si declina operativamente il lavoro educativo ed intorno a cui è possibile ragionare in termini di qualità, miglioramento e sviluppo. L'ultima sezione, il Miglioramento, consente agli operatori di individuare sulla base delle evidenze emerse (punti di forza e criticità) le priorità e gli obiettivi su cui si intende agire al fine di rendere maggiormente efficace la prassi professionale. Per ogni area sono stati pensati, elaborati e definiti in maniera congiunta

- 1 La sezione Contesto racchiude gli aspetti relativi alla mission ed all'identità istituzionale delle comunità, alle modalità organizzative e gestionali, sia interne che nel rapporto con l'esterno e si declina nelle seguenti aree: mission ed organizzazione; gestione degli spazi; risorse professionali; lavoro di rete e modello educativo di riferimento. La sezione Accompagnamento si riferisce, invece, ai processi ed alle pratiche educative attraverso cui si realizza concretamente il lavoro educativo all'interno del servizio e comprende le seguenti aree: inserimento ed accoglienza; osservazione; progettazione; valutazione; partecipazione del minore; lavoro con le famiglie e l'uscita.

i rispettivi requisiti di qualità e, successivamente, gli indicatori che ne consentono la concreta declinazione e rilevazione a livello operativo. Sia i requisiti di qualità che gli indicatori individuati sono stati il risultato di un lavoro di confronto, ragionamento e riflessione dei partecipanti coinvolti nella ricerca. Alla fine di ciascuna area è collocata una rubrica di valutazione², ossia una scala valutativa graduata che descrive diversi livelli di qualità, in modo ordinale dal livello meno elevato a quello più elevato. Questo strumento promuove la riflessione sul proprio operato rispetto ai requisiti di qualità ed indicatori proposti, favorendo la comprensione dei punti di forza e di debolezza e indicando un modo di procedere per il miglioramento (Pandolfi, 2019a).

L'utilizzo concreto dello strumento da parte dei professionisti ha permesso di far emergere le aree percepite dagli operatori come prioritarie per l'implementazione di strategie e piani di miglioramento e, al contempo, validare sul campo l'attendibilità e l'efficacia dello stesso strumento di autovalutazione, al fine di affinarlo e calibrarlo meglio. Nello specifico, le aree che emergono come maggiormente critiche dall'incrocio dei diversi report di autovalutazione sono, per la sezione Contesto (Pandolfi, 2019b):

- 2 Nella rubrica di valutazione sono previsti 6 livelli di qualità espressi mediante lettere dell'alfabeto a cui è stato associato un significato/messaggio simbolico di sviluppo pedagogico: A (Avvio; nei casi in cui il livello raggiunto rappresenta un punto di partenza minimo, per successivi miglioramenti); B (Base, in cui il livello raggiunto è sufficiente, ma sono presenti alcune criticità su cui focalizzare l'attenzione per il miglioramento); C (in Cammino, verso il graduale raggiungimento di livelli di qualità più elevati rispetto ai precedenti); D (Definito, in quanto sono state messe in campo le azioni necessarie per raggiungere un livello ritenuto buono/positivo per quella determinata area); E (Empowerment, nella direzione del potenziamento di azioni che garantiscono un livello di qualità diffusa); F (Funzionale, si riferisce alle situazioni in cui sono raggiunti livelli di funzionalità elevati ed ottimali).

- la necessità di creare maggiori occasioni di confronto, sinergia e scambio con il territorio, con i servizi e con altre comunità (area lavoro di rete);
- la carenza di una formazione continua degli operatori in linea con i loro bisogni formativi e di una supervisione sistematica per l'équipe (area risorse professionali);
- l'importanza di esplicitare e condividere maggiormente il modello educativo di riferimento e di ampliare e migliorare l'adozione di pratiche educative di tipo riparativo e responsabilizzante (area modello educativo di riferimento);
- la mancanza di un sito/pagina web del servizio e di un regolamento interno per gli ospiti (area mission e organizzazione).

Per ciò che concerne, invece, la sezione dell'Accompagnamento, si evincono i seguenti elementi significativi su cui intervenire:

- la necessità di migliorare e rendere più efficaci gli interventi di supporto con le famiglie (area lavoro con le famiglie);
- la mancanza di strumenti di valutazione ed autovalutazione strutturati (area valutazione);
- la carenza di una metodologia strutturata e rigorosa, ma allo stesso tempo 'snella', nell'elaborazione dei progetti educativi individualizzati e la mancanza di condivisione con i minori e le famiglie.
- Intorno a questi punti il progetto di ricerca ha previsto l'avvio di percorsi formativi mirati con lo scopo di rispondere ai bisogni espressi.

3. Il punto di vista dei protagonisti: esiti dal confronto fra auto-valutazione e valutazione esterna

Attualmente è in fase di svolgimento la fase di valutazione esterna, che completa il percorso di ricerca, rinforzando ed arricchendo quanto emerso dall'auto-valutazione. Infatti, il percorso di valutazione esterna prende le mosse dagli esiti dei percorsi di autovalutazione compiuti da ciascun servizio, ripercorrendone le diverse dimensioni ed aree e prestando particolare attenzione alle criticità evidenziate e ai piani di miglioramento ipotizzati. Rispetto a quest'ultimo punto, la valutazione esterna consentirà di definire con maggiore precisione gli obiettivi di miglioramento, i relativi tempi e le strategie per il loro raggiungimento. La valutazione esterna prevede la visita di un giorno, da parte del gruppo di ricerca, in ciascuna comunità del campione e si articola in un *focus group* con l'équipe educativa e un'intervista con i coordinatori e/o responsabili della struttura; un *focus group* con i minori ospiti; una visita agli spazi interni ed esterni della struttura e un'analisi documentale dei P.E.I., regolamenti ed altri materiali utili. Il confronto diretto consente di ascoltare la voce ed il punto di vista di tutti gli attori coinvolti in merito alla qualità del servizio, al fine di mettere a confronto l'esito dell'auto-valutazione svolta dall'équipe della comunità con l'esito del percorso di valutazione esterna svolto dal *team* di ricerca e le relative motivazioni. Questo consente di ragionare con uno sguardo più ampio sulle aree di priorità indicate dalla comunità nel piano di miglioramento, con la possibilità di condividere interamente o parzialmente una o più priorità individuate dalle comunità, eventualmente suggerendo di riconsiderarle e/o modificarle, nel caso non fossero condivise, anche attraverso la proposta di una nuova area su cui concentrare l'attenzione. In tal senso, in seguito all'analisi dei dati raccolti, viene elaborato un report di valutazione esterna che sintetizza gli elementi più significativi, restituito ai professionisti di ciascuna comunità coinvolta. Le restrizioni sanitarie imposte dalla pandemia da Covid 19 hanno chiaramente rallentato

questa fase del lavoro di ricerca, anche se è stata recentemente riavviata, anche grazie all'utilizzo delle modalità e strumenti digitali a distanza, in tutte le situazioni in cui non è possibile svolgere gli incontri in presenza. Finora la valutazione esterna è stata realizzata in 7 comunità per minori, coinvolgendo circa 35 professionisti (tra educatori e coordinatori) e circa 40 ragazzi e ragazze ospiti di età compresa tra i 14 e i 18 anni.

Nel ripercorrere, insieme ai ricercatori nell'ambito dei *focus-group*, le aree del C.AM. e l'auto-valutazione attribuita (nei suoi punti di forza e nei suoi punti critici), i professionisti hanno l'occasione di arricchire e dettagliare meglio le motivazioni alla base della scelta di un determinato livello di qualità, attivando contemporaneamente una riflessione congiunta sulle proprie strategie e modalità di azione ed intervento, oltre che su particolari eventi accaduti e/o sopraggiunti nella quotidianità e nell'organizzazione del servizio. Si riportano di seguito alcuni stralci delle loro testimonianze relativi, a titolo esemplificativo, al modello educativo di riferimento che ispira l'intervento e le pratiche di intervento e agli strumenti metodologici utilizzati, anche nel lavoro con le famiglie:

«La relazione educativa è basata sulla condivisione e la trasparenza. Manteniamo una continuità anche con i ragazzi che escono. Se c'è qualche evento che porta alla rottura della relazione noi facciamo in modo di recuperarla e ricostruirla e questo è un messaggio che facciamo passare ai ragazzi in modo forte [...] anche la comunicazione fra di noi è fondamentale. E' un punto cardine. Ogni 15 giorni si svolge una riunione d'équipe. Ci prendiamo uno spazio per organizzare le attività, ma anche per riflettere sulle azioni e le strategie. Abbiamo anche una chat di lavoro per favorire la comunicazione» [Comunità 5 - Educatori]

«Il percorso di autovalutazione ci ha fatto riflettere sul fatto che non abbiamo strumenti di autovalutazione da parte dei ragazzi e ci stiamo pensando a come poterli strutturare per-

ché per alcuni di loro, in particolare, sarebbe utile perché proprio ci chiedono: 'ma in questo sono migliorato? Peggiorato?' Quindi pensiamo che possa essere importante dare loro questo spazio perché li aiuterebbe ad acquisire maggiore auto-consapevolezza del loro percorso educativo» [Comunità 2 - Educatori]

«Il lavoro e la collaborazione con le famiglie dei ragazzi lo sentiamo come un problema, soprattutto nelle situazioni in cui diversi ragazzi rientrano a casa periodicamente e non c'è continuità tra quello che succede in comunità e quello che accade a casa. Attualmente con diversi genitori c'è maggiore collaborazione. Con alcuni genitori tanta. Ma con altri è tutto più difficile. Questo incide anche rispetto a comportamenti dei ragazzi in comunità. Per questo ci rendiamo conto di aver bisogno di sviluppare nuove strategie di intervento in questa area. Crediamo che la base di partenza sia far sentire le famiglie 'importanti', facendo capire loro che anche il loro intervento educativo è importante, riconoscendo loro le competenze che hanno, anche se minime» [Comunità 1 - Educatori]

Particolarmente rilevante è il confronto con il punto di vista dei ragazzi e delle ragazze ospiti delle comunità, i quali mettono in luce, attraverso la loro esperienza diretta, molti aspetti cruciali, sia positivi che critici, della qualità educativa sottostante alle pratiche professionali, come ad esempio la gestione della dimensione normativa, relazionale e della vita quotidiana, così come la dimensione partecipativa ai processi decisionali, offrendo preziosi spunti di riflessione, come si evince dai seguenti stralci di testimonianze estrapolate dai *focus group*:

«L'impatto con il sistema delle regole è difficile per tutti, di per sé le regole non sono pesanti e sono semplici da rispettare; è difficile all'inizio per l'impatto con una situazione nuova, ma una volta abituati a starci, il rispetto delle regole viene da sé; non ci sono regole strane; c'è elasticità» [Comunità 4 - Ragazzi]

«Per me sono la mia famiglia. Marcella la chiamo mia madre. Mi hanno aiutato moltissimo»; «Io mi sono sempre trovata bene. Preferisco stare qui che stare a casa. Mi sento protetta» [Comunità 2 – ragazzi]

«E' stato brutto il cambio degli educatori, questa è una cosa che si dovrebbe migliorare nelle comunità, cioè evitare che dopo un po' di tempo gli educatori vadano via perché per noi ogni volta che succede è difficile, perché siamo legati a loro e poi dobbiamo abituarci a persone nuove e a nuovi modi di fare, ma le persone non si possono sostituire come se niente fosse!» [Comunità 4 – ragazzi]

«Ognuno di noi ha all'interno della comunità dei compiti da svolgere secondo un sistema di turnazioni, organizzato sulla base degli impegni personali di ciascuno, distribuiti sia nella mattinata che di sera: c'è chi si occupa della cena insieme agli educatori, chi dell'apparecchiare il tavolo o lavare i piatti, sistemare la dispensa e poi tutti riordiniamo le nostre camere. I compiti vengono attribuiti sulla base degli impegni personali di ciascuno, ci veniamo incontro» [Comunità 1 – ragazzi]

«Possiamo proporre liberamente delle modifiche riguardo ad alcune regole o attività da fare. A seconda dell'oggetto della richiesta, le possiamo fare per iscritto e depositarle nell'apposita cassetta prima della riunione d'équipe, oppure se ne parla direttamente in gruppo con gli educatori. Noi sentiamo di avere la libertà di avanzare delle proposte e molto spesso vengono accolte o comunque se ne discute insieme perché il rapporto che c'è con gli operatori non è distaccato, ma è un rapporto di fiducia» [Comunità 5 – ragazzi]

Nei servizi in cui la fase valutazione esterna ha completato il percorso di autovalutazione diverse priorità dei piani di miglioramento sono state ridefinite e/o rimodulate e i professionisti sono stati accompagnati nell'identificazione di obiettivi raggiungi-

bili e temporalmente definiti, oltre che di possibili strategie per conseguirli concretamente.

4. Conclusioni

Il lavoro di ricerca descritto ha generato un ambiente di apprendimento reciproco: ricercatori e pratici hanno lavorato insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune (costruire uno strumento di autovalutazione condiviso da sperimentare sul campo per migliorare la qualità educativa delle comunità per minori) attraverso un coinvolgimento attivo di entrambe le parti, come attori responsabili. L'intento di riposizionare il ruolo degli operatori rispetto alla valutazione è alla base della scelta di proporre un percorso di auto-valutazione costruito in modo collaborativo, al fine di coinvolgere in prima persona gli operatori nella verifica del proprio agire educativo, evidenziando peculiarità e tratti contestuali delle singole esperienze ed evitando il rischio che il processo valutativo venga percepito come astratto o come mero adempimento burocratico e certificativo o applicazionista. L'approccio partecipativo privilegiato aveva anche l'obiettivo di valorizzare il sapere – spesso implicito – dei professionisti, oltre che di attivare percorsi di miglioramento. Pensare la valutazione e l'auto-valutazione della qualità delle comunità per minori come un processo in grado di fare luce sulla pratica consente di incentivare ricadute positive in termini di efficacia e di apprendimento permanente dei professionisti e dei servizi, che si declina nello sviluppo di maggiore auto-consapevolezza rispetto alla propria azione professionale; nell'assunzione di decisioni informate e 'ragionate'; nel pensare riflessivamente il sapere che viene dall'esperienza per trasformarlo in competenza e nella conseguente attivazione di cambiamenti migliorativi. Il confronto tra auto-valutazione e valutazione esterna sta attivando, nei servizi coinvolti, la partecipazione non solo dei professionisti, ma anche dei ragazzi e delle ragazze, che, di fatto, rappresentano i

beneficiari del servizio, ma anche i suoi protagonisti principali, soprattutto in un contesto educativo come quello della comunità per minori in cui la condivisione della quotidianità, in tutti i suoi aspetti pratici, relazionali e progettuali, si configura come basilare e strumento principale di intervento. L'intreccio tra differenti punti di vista e vissuti (ricercatori, professionisti, ragazzi) stimola senso critico e assunzione di responsabilità reciproca e si configura come una sfida per sperimentare nuove strade, che sanno attraversare e percorrere la complessità dei problemi in modo non lineare, ma sinergico e multidimensionale, in cui apprendimento, conoscenza e azione sono allineati e dialogano tra loro.

Riferimenti bibliografici

- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di *inquiry collaborativa* tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX, 44, 57-72.
- Fabrizi L., Romano A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Grange T. (2017). Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative. *Nuova Secondaria Ricerca*, maggio, 70-73.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pandolfi L. (2019). Le linee guida di autovalutazione C.A.M.: contenuti e aspetti metodologici. In I. Mastropasqua, L. Pandolfi, F. Palomba (Eds.), *Le comunità educative nella giustizia penale minorile* (pp. 143-168). Roma: Gangemi.
- Pandolfi L. (2019). Percorsi di valutazione ed innovazione nelle comunità per minori: esiti e sviluppi di una ricerca empirica. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, 61-76.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, XVII, 2, 342-354.

III.5

Co-progettare la formazione per il transfer: un approccio per promuovere lo sviluppo della competenza progettuale dei formatori
Collaborative training design for transfer: an approach for trainers' design competence development

Massimo Marcuccio, Irene Gallo

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

abstract

Lo studio presenta un approccio alla progettazione di percorsi di formazione continua che intende contribuire allo sviluppo della competenza progettuale dei progettisti in diversi contesti professionali e, nel contempo, al potenziamento del contributo della formazione ai processi di innovazione nelle organizzazioni di lavoro. L'approccio, denominato *co-progettazione per il transfer*, è stato messo a punto mediante l'integrazione di molteplici aspetti presenti in alcuni modelli di trasferimento degli apprendimenti elaborati negli studi di area organizzativa e ricomposti all'interno di una cornice di tipo interazionista-situazionale. È caratterizzato da quattro principali elementi: 1) la progettazione *ex ante* delle attività successive al momento formativo principale per accompagnare il trasferimento degli apprendimenti nel contesto di lavoro; 2) la promozione intenzionale della meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento degli apprendimenti; 3) la progettazione di attività formative da integrare con interventi di tipo organizzativo anche dopo il momento formativo principale; 4) la possibilità di integrarsi con specifici modelli di progettazione didattica utilizzati in diversi contesti di insegnamento/apprendimento (sco-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Massimo Marcuccio ha scritto i paragrafi 1, 4, 5, 6 e Irene Gallo i paragrafi 2 e 3.

lastici, sociali ed extrascolastici). La natura ipotetica dell'ap-proccio prevede che esso venga sottoposto a un processo di ver-ifica empirica in parte già avviato.

The study presents an approach to training design that aimed to contribute to the development of the design competence of professionals in different professional contexts meanwhile to the enhancement of training contribution to innovation in work organizations. The approach has been built through the integration of aspects coming from different learning transfer models developed in organizational studies reorganized within a interactionist-situational framework. Called *training design for transfer*, the approach is characterized by four main elements: 1) the ex ante design of subsequent activities to the “training sessions” to support the transfer of learning in the workplace; 2) the intentional promotion of the meta-competence of self-direction of learning transfer; 3) the design of training activities to be integrated with organizational interventions even after the main training sessions; 4) the capacity to integrating with specific training design models used in different contexts (education, VET, social development). The hypothetical nature of the approach requires that it be subjected to an empirical verification process that has already been partially initiated.

Parole chiave: formazione continua; progettazione formativa; autodirezione nel trasferimento degli apprendimenti.

Keywords: continuous training; training design; self-regulation of learning transfer.

1. Introduzione

Il dibattito sulla competenza progettuale dei professionisti che operano nei diversi contesti dell'area educativa sta vivendo in questi anni un rinnovato vigore dopo aver visto in passato, soprattutto negli anni '70, l'apice della sua intensità. Questo sta avvenendo sia a livello internazionale (ad es., Richey, Fields, &

Foxon, 2001) che nazionale (ad es., Agrati, 2016; Traverso, 2016; Capperucci, 2017; Longo, 2018), sia in ambito scolastico che formativo. Ne è un esempio, in ambito universitario, il dibattito sviluppatosi di recente a seguito della costruzione e implementazione del test sulle competenze generaliste (TECO) che, in parte, è confluito in un recente numero della rivista *Form@re* (Bonaiuti, Del Gobbo & Torlone, 2020).

Tuttavia, sembra che il tema dell'impatto delle attività formative sia stato toccato solo parzialmente all'interno del dibattito sulla competenza progettuale e che, in ogni caso, tale aspetto sia stato considerato come un qualcosa che avviene *dopo* la formazione e a cui, quindi, si debba pensare successivamente attraverso, eventualmente, interventi valutativi. Ad esempio, nei contributi della citata rivista *Form@re* al tema dell'impatto e/o del trasferimento degli apprendimenti come aspetto specifico dell'attività di progettazione viene riservato uno spazio limitato. Sui ventun contributi, in un caso (Deluigi & Stramaglia, 2020) è presente un riferimento alla valutazione dell'impatto ma non alla progettazione dell'impatto; nell'articolo di De Maria e Rabbiosi (2020), invece, il tema dell'impatto trova una tematizzazione più articolata in relazione a proposte progettuali nei contesti altamente complessi della cooperazione internazionale.

Il punto di partenza della nostra riflessione è il seguente principio: «Il trasferimento delle disposizioni [...] è ciò che dovrebbe riguardare l'educazione del carattere, così come [...] la formazione delle abilità sociali. Entrambe sono rinomate per il mancato raggiungimento del trasferimento: tutto ciò che si apprende sulla condotta morale e sull'autocontrollo tende a svanire al di fuori della classe o della situazione specifica in cui è stato appreso. Ritengo che lo stesso problema fondamentale esista nel trasferimento dell'apprendimento dei contenuti in scienze, studi sociali e simili» (Bereiter, 1995, 22)¹.

1 Ci teniamo a precisare che il *transfer* non è l'unica finalità della progettazione in ambito educativo e formativo.

Ne consegue che anche l'attività di progettazione delle attività educative e formative debba focalizzarsi su ciò che avviene *dopo* lo svolgimento delle "attività formative"². Laddove questo non avvenga, l'attività di progettazione corre il rischio di limitare le proprie potenzialità assumendo implicitamente la convinzione che tutto ciò che avviene *dopo* la formazione sia qualcosa di non pertinente alla progettazione educativo/formativa perché guidato o da automatismi innescabili nel soggetto o da altri fattori e/o soggetti. Assumere sino in fondo il principio sopra esposto significa che non solo la *situazione formativa centrale* debba essere progettata *per il transfer* ma che anche *situazioni formative pre e post* lo devono essere attentamente *prima* sebbene in forma integrata con interventi di natura organizzativa³.

L'obiettivo di questo contributo è sviluppare una riflessione in riferimento specifico all'ambito della formazione continua: gli interlocutori principali, quindi, sono coloro che progettano formazione all'interno delle organizzazioni di lavoro e chi, invece, si sta formando, a livello di studi magistrali, a questa attività professionale. E, di conseguenza, tutti coloro che hanno responsabilità di formazione dei formatori.

Il contributo si svilupperà attingendo in modo prioritario alla letteratura di ambito organizzativo ove il tema del *trasferimento della formazione (training transfer)* – espressione preferita a quella di impatto – è stato reso oggetto di una trattazione strutturata e articolata a partire dalla fine degli anni '80 (Baldwin & Ford, 1988). Questa scelta, tuttavia, viene fatta con la consapevolezza che anche in ambito pedagogico il tema del trasferimento degli apprendimenti è stato sviluppato, sia in ambito scolastico (ad es., Bruner, 1960; Rey, 2003), sia in ambito della formazione profes-

- 2 La distinzione tra prima, durante e dopo la formazione ha un mero valore espositivo/organizzativo senza una corrispondenza con la realtà empirica.
- 3 Utilizziamo l'espressione *situazione formativa* per indicare le situazioni – in ambienti diversificati e con tempi diversificati – in cui intenzionalmente un soggetto – supportato da risorse – si coinvolge in un processo di apprendimento.

sionale (ad es., Pellerey, 2002; 2004; 2006;) con l'intento di avviare una possibile integrazione di elementi utili per la messa a punto di un approccio allargato.

Nel presentare i modelli di trasferimento della formazione (*training transfer*) metteremo in evidenza alcuni aspetti che, a nostro avviso, risultano rilevanti e che hanno guidato la rilettura dei modelli stessi: i modelli di transfer di *prima generazione* (anni '80-2000) hanno privilegiato un'impostazione non adattiva e/o evolutiva del trasferimento pur tematizzando il tema dell'autoregolazione del transfer; essi inoltre propongono alcune strategie per promuovere l'autogestione del transfer (*transfer self-management*): la *relapse prevention strategy* e l'*error management training*.

Nei modelli di *seconda generazione*, in particolare quelli di Roussel (2013; 2014; 2015) e di Blume, Ford, Olenick & Surface (2019), invece, viene proposta una concezione adattivo-evolutiva del trasferimento che ha alla base, in alcuni casi, una teoria dell'apprendimento situato. In tal modo viene data rilevanza alla competenza dell'autoregolazione nel transfer sebbene non vengano proposte strategie formative specifiche per promuoverla.

La nostra proposta di un approccio progettuale come *ipotesi* da sottoporre a verifica empirica cerca di ricomporre in un quadro unitario tutti gli elementi sopra elencati assumendo un *concetto di transfer* della formazione di tipo evolutivo/adattivo che preveda al proprio interno: la *progettazione ex-ante* di tutte le attività; la *co-progettazione* del percorso per il trasferimento della formazione da parte di progettista della formazione, lavoratori, azienda e formatori; lo sviluppo intenzionale della meta-competenza dell'autodirezione nel transfer mediante specifiche strategie formative; la progettazione di situazioni formative per supportare il trasferimento anche pre e *post-formazione*;

Nei successivi paragrafi abbiamo così organizzato la presentazione di questo approccio:

- vengono dapprima illustrati sinteticamente alcuni modelli di trasferimento degli apprendimenti della formazione;

- successivamente viene analizzata la tematizzazione della formazione tra gli altri fattori che influiscono sul trasferimento degli apprendimenti all'interno del contesto di lavoro;
- si passa poi ad esaminare, tra gli aspetti formativi che favoriscono il trasferimento, la meta-competenza dell'auto-regolazione nel trasferimento⁴ e alcune strategie didattiche che possono promuoverla;
- nel quinto paragrafo, infine, abbiamo riunito tutti gli aspetti precedenti all'interno di una cornice progettuale interazionista-situazionale.

2. Alcuni modelli di trasferimento “della formazione”

Nell'ambito delle ricerche sul trasferimento degli apprendimenti negli studi aziendalistici e di psicologia del lavoro sono stati presentati vari modelli descrittivi finalizzati a individuare le variabili capaci di spiegare il fenomeno del trasferimento degli apprendimenti. Tali contributi rivestono una particolare rilevanza per il nostro discorso, in primo luogo, perché fanno riferimento esplicito al *tema della formazione* rivolta a lavoratori adulti all'interno di un'organizzazione di lavoro. In secondo luogo, perché tutti,

4 Il concetto di *trasferimento* degli apprendimenti può essere così definito: «la misura in cui un soggetto che ha seguito un'attività formativa, applica efficacemente sul lavoro le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti acquisiti (*gained*) in un contesto formativo» (Tannenbaum e Yukl, 1992, 420). La definizione, tuttavia, solleva alcune perplessità, sebbene ampiamente accreditata in letteratura, poiché non sempre sono così nitidi i *confini* spaziotemporali che separano un'esperienza di formazione dal contesto di lavoro e che quindi giustificano la metafora del *trasferire*, ossia del portare da un luogo all'altro. Perciò si è scelto di utilizzare il termine *trasferimento* per indicare la capacità di un soggetto di agire autonomamente in nuovi contesti reali i nuovi apprendimenti a prescindere dal contesto e momento in cui quest'ultimi sono stati sviluppati.

pur con differenze talvolta rilevanti, attribuiscono importanza alle *capacità del lavoratore* – influenzate anche dalla *variabile formazione* – di trasferire quanto appreso nel contesto di lavoro per migliorare lo sviluppo professionale e le performance organizzative. Tra i modelli di transfer della formazione di *prima generazione*, quelli elaborati temporalmente tra la fine degli anni '80 e la fine degli anni '90, vi sono quello di Baldwin e Ford (1988)⁵ (Fig. 1) e quello di Holton (1996) (Fig. 2) che propone successivamente una forma sistematizzata del suo modello attraverso il costrutto di *learning transfer systems* (Holton III & Baldwin, 2003).

Al di là della numerosità e dell'articolazione interna delle variabili, entrambi individuano tre macro fattori che influiscono sul trasferimento degli apprendimenti in contesto lavorativo: le caratteristiche personali del lavoratore; le caratteristiche della formazione ricevuta; le caratteristiche dell'ambiente lavorativo.

L'apporto originale e innovativo di questi modelli è indiscutibile anche se, nel tempo, hanno subito sviluppi e adattamenti. Ad esempio, Broad e Newstrom (1992) prendono a riferimento il modello di Baldwin e Ford (1988) cercando di conferirgli una valenza maggiormente operativa formulando una serie di suggerimenti pratici. In egual modo Noe (1998; 2017) dedica una riflessione approfondita al tema del transfer facendo riferimento principalmente ai modelli di Baldwin e Ford e di Broad e Newstrom integrandoli con richiami ai principi psicologici degli elementi identici e dei principi generali.

5 Questo modello assume particolare rilevanza poiché elaborato a seguito di una rassegna di ricerche empiriche sull'efficacia della formazione.

Panel 3



Fig. 1 - Il modello di Baldwin e Ford (1988)

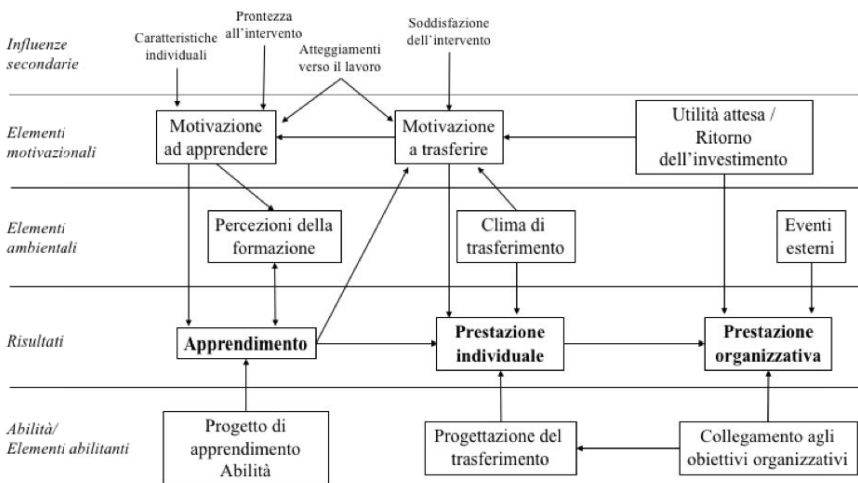
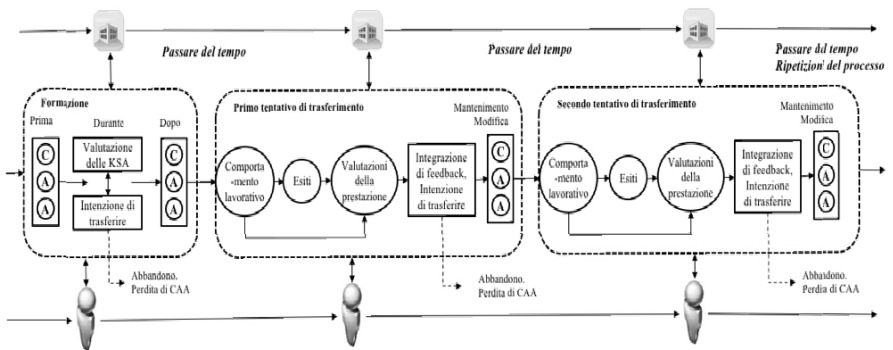


Fig. 2 - Il modello di Holton (1996)

All'interno di questo ambito in continua evoluzione, a partire dal secondo decennio del nuovo millennio, appaiono in letteratura nuovi modelli di trasferimento che abbiamo denominato di *seconda generazione* perché caratterizzati dai seguenti elementi:

spostano il baricentro del processo di transfer sul lavoratore; sottolineano una dimensione dinamica e interattiva del trasferimento; offrono un fondamento più articolato al tema dello sviluppo della meta-competenza dell'autoregolazione nel transfer. Data la loro relativa novità, tuttavia, non sono stati ancora sottoposti a un'ampia verifica empirica.

Un primo modello è quello di Roussel (2011, 2014) che sottolinea l'importanza di concepire il processo di transfer come un processo *adattivo* durante il quale il lavoratore *adatta* le proprie conoscenze e abilità a ciò che viene richiesto dal contesto. In questa logica assume rilevanza il concetto di autodirezione del lavoratore nel processo di trasferimento. Un secondo modello è quello elaborato da Blume et al. (2019) (Fig. 3) che pongono attenzione alla dimensione dinamico-interattiva del transfer analizzando le relazioni tra le variabili che influenzano il trasferimento nel medio e lungo periodo. Anche in questo modello il processo di autoregolazione riveste un ruolo importante nel far sì che «i soggetti in apprendimento guidino le loro attività dirette all'obiettivo di fronte a molteplici opportunità e attraverso situazioni mutevoli» (ivi, p. 274).



Legenda. CAA = Conoscenze, abilità, atteggiamenti.

Fig. 3 - Il modello di Blume et al. (2019)

3. La funzione della formazione nel processo di trasferimento degli apprendimenti

La macro *variabile formazione* è ovviamente sempre presente in tutti i modelli di transfer sopra richiamati sebbene sia stata diversamente articolata in dimensioni e variabili. Gli elementi che contribuiscono al processo di trasferimento presi in considerazione sono principalmente due: gli apprendimenti da sviluppare (cognitivi e socio-affettivi); le strategie formative per promuovere tali apprendimenti.

In relazione alle *abilità cognitive*, in tutti i modelli appare un duplice riferimento: alla teoria degli *elementi identici* tra l'esperienza ed il setting formativo e il contesto e le situazioni in cui avviene il transfer; alla teoria dei *principi generali* che sottostanno all'esperienza formativa e che possono essere applicati in situazioni anche diverse rispetto al setting formativo. Per quanto riguarda le abilità socio-*affettive*, vengono sottolineate: la *percezione di rilevanza* dei contenuti delle attività formative da parte dei lavoratori; la percezione di una formazione intenzionalmente pensata per promuovere il transfer (Holton, 2000); la motivazione a trasferire.

In relazione invece alle *strategie didattiche*, si fa riferimento alla *variabilità dello stimolo*, alla *ripetitività delle situazioni di messa in pratica*, alla presentazione di *feedback* ai soggetti in apprendimento circa la qualità delle performance.

Nella rassegna sistematica di Tonhäuser & Büker (2016) sono riportati gli elementi della dimensione *formazione* di cui esistono evidenze empiriche circa un effetto positivo sul processo di trasferimento. Nella fase di pre-realizzazione, l'uso di video per modificare lo stile attributivo dei partecipanti. Durante la fase della formazione, in relazione ai *contenuti*: la rilevanza pratica, la similarità di situazioni e contenuti con quelli sul luogo di lavoro; circa le *scelte didattiche*, un orientamento costruttivista che segue i principi dell'apprendimento situato, le definizioni di obiettivi di apprendimento, le strategie dell'error management e del beha-

avior modeling training. Nella fase, post-formazione, la strategie del relapse prevention strategy.

4. L'autodirezione nel trasferire gli apprendimenti: elementi per una concettualizzazione

Una riflessione specifica merita, per la sua rilevanza, la competenza di autoregolazione del trasferimento. Si tratta di quella che Pellerey (2002) definisce «metacompetenza» di ordine meta-cognitivo ossia «la capacità di valorizzare e la capacità di controllare produttivamente [la] mobilitazione [delle risorse interne] [...] il saper mobilitare e orchestrare le risorse interne appropriate» (ivi, p. 125). In analogia con l'espressione utilizzata dallo stesso autore in relazione all'apprendimento (Pellerey, 2006), chiamiamo tale meta-competenza la *meta-competenza di autodirezione nel trasferimento*.

Nei modelli di transfer della formazione di prima generazione il tema dell'«autoregolazione» del trasferimento – non sempre denominato in tal modo – ha assunto gradualmente rilevanza senza mai, però, assumere un ruolo predominante come nei modelli di seconda generazione⁶. Già nei modelli di prima generazione, tuttavia, vengono avanzate delle proposte di intervento al fine di promuovere tale abilità dei soggetti in apprendimento. Il riferimento, a questo proposito, è in modo particolare al modello di prevenzione delle ricadute (*relapse prevention model*) elaborato da Marx (1986) e al modello dell'*error management training* messo a punto in modo strutturato da Frese et al. (1991).

6 Nella meta-analisi di Sitzmann & Ely (2011) si afferma che in relazione all'«autoregolazione del transfer» (*self-regulation of transfer*) dei 369 report analizzati solo 12 ne hanno esaminato l'effetto *durante* la formazione; nessuno l'effetto *dopo* che i soggetti in formazione hanno lasciato l'ambiente di formazione».

Broad e Newstrom (1992, p. 138), per esempio, fanno un riferimento all'importanza dello sviluppo all'abilità del *self-management* definendola come «la capacità di *gestire e sostenere* i propri tentativi di applicare le idee e abilità apprese *monitorando* il proprio comportamento prima e dopo il programma di formazione, avviando il cambiamento comportamentale, cercando delle opportunità per applicare le abilità acquisite e raccogliere dati oggettivi per stabilire se il cambiamento abbia avuto luogo». A tal fine, prevedono un *modulo di prevenzione della ricaduta* anche se in un momento *ex-post* rispetto all'attività formativa.

Holton (2000) accenna al fatto che «lo sviluppo del *self-management* e la previsione di strategie di prevenzione delle ricadute nella formazione aumentano la probabilità dello sviluppo del transfer» (ivi, p. 335). Il concetto trova una tematizzazione più articolata in Bates (2003) che parla esplicitamente di abilità di «transfer-related self-management» che possono essere sviluppate mediante «un modulo sulla prevenzione della ricaduta in un programma di formazione» così da aiutare i lavoratori a «identificare le minacce al trasferimento e a sviluppare strategie per affrontare tali minacce prima che si presentino» (ivi, p. 260).

Sempre nell'ambito dei modelli di prima generazione, troviamo invece in Noe (2010) un riferimento all'*error management training* quale strategia per promuovere il *self-management* definito come «il tentativo di una persona di controllare certi aspetti del processo decisionale e del comportamento» (ivi, p. 192).

È nell'ambito, tuttavia, dei modelli di trasferimento di seconda generazione che troviamo uno spazio più rilevante dedicato alla meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento sebbene in questi modelli gli aspetti didattico/formativi non siano particolarmente sviluppati. In Roussel (2014), per esempio, il tema della competenza dell'autodirezione è la chiave per lo sviluppo di un transfer adattivo che egli vede come un *continuum*. Per promuovere tale competenza, l'autore considera importanti le strategie didattiche basate sul *problem-solving* e sull'*apprendimento per scoperta* in quanto consentono al soggetto di sperimentare

tarsi in compiti che richiedono un approccio critico ed analitico. Inoltre, affinché il transfer venga effettuato secondo questa prospettiva, è necessario che la formazione sviluppi nei discenti la capacità di attivare e gestire la generalizzazione di quanto appreso e, successivamente, la particolarizzazione e ricontestualizzazione degli apprendimenti in una situazione.

Blume et al. (2019), invece, sottolineano il legame tra il processo di transfer e l'analisi dei fabbisogni formativi. Quest'ultima, non solo deve consentire di rendere coerente gli obiettivi di apprendimenti con gli indicatori per la valutazione del transfer ma anche: «considerare esplicitamente quanto velocemente dopo la formazione le persone probabilmente faranno il loro primo tentativo di trasferimento» [...]; «fornire la conoscenza del contesto e dei diversi tipi di situazioni che i tirocinanti potrebbero incontrare quando applicano per la prima volta la loro formazione [...]; «considerare esplicitamente come alcune differenze individuali dei tirocinanti possano interagire con i diversi contesti / situazioni» (ivi, pp. 280-281).

5. La proposta di un approccio alla co-progettazione per l'auto-direzione del trasferimento

La breve e parziale ricostruzione del dibattito più recente sul trasferimento della formazione è stata funzionale a individuare e illustrare gli elementi fondamentali che sono stati presi in considerazione per avviare la messa a punto della proposta di un *approccio di co-progettazione della formazione per il trasferimento* degli apprendimenti.

Il punto di partenza di questo processo sono stati i modelli di trasferimento della formazione di seconda generazione di Rousset e Blume *et al.* in quanto valorizzano il ruolo attivo del soggetto con particolare attenzione all'autoregolazione del transfer insieme alla sua natura processuale. In riferimento a questo concetto, facciamo nostra la scelta di Pellerey (2002, 2004) di parlare

di meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento ossia una meta-competenza grazie alla quale un soggetto è consapevole dei meccanismi insiti nel processo di trasferimento e sui quali può esercitare attivamente un monitoraggio, un controllo, una gestione e una valutazione integrandoli con il sistema del Sé (Pel-leroy, 2006).

Dal momento che nei due modelli sopra citati il tema della formazione non è stato sviluppato in modo particolare, per rispondere alla domanda circa il *come* sviluppare tale meta-competenza sono state prese come riferimento le strategie formative presentate nei modelli di transfer di prima generazione – il *relapse prevention model* e l'*error management training* – che pensiamo possano essere inserite, con alcuni adattamenti, all'interno di una logica interattiva e adattativa a partire, però, sin dal momento che precede la formazione e non – come nei modelli di prima generazione – durante o dopo la formazione.

La cornice attorno alla quale abbiamo cercato di ricomporre questi aspetti è l'approccio *ad hoc* alla progettazione formativa di Lipari (2009) che abbiamo rivisto in alcuni suoi aspetti: 1) le due dimensioni fondamentali (*aree di attività e azioni tecniche*) sono state integrate da una terza dimensione: gli *attori*; 2) le aree di attività sono state in parte rinominate e integrate con una quarta: preparazione, pre-realizzazione, realizzazione, post-realizzazione⁷.

All'interno di questa cornice sono stati inseriti i seguenti elementi *vincolanti* – per favorire il trasferimento degli apprendimenti – da integrare con tutte le altre azioni tecniche funzionali alla progettazione di percorsi formativi:

- 7 Abbiamo rinominato post-realizzazione l'area di attività della valutazione allo scopo di evidenziare la trasversalità della valutazione a tutto il percorso formativo.
- 8 Con il termine *azienda* facciamo riferimento a uno o più referenti dell'organizzazione di lavoro.

- gli attori responsabili delle azioni e delle scelte da implementare prima, durante e dopo la formazione sono: il progettista formativo; il formatore/docente; l'azienda⁸; il discente/lavoratore (*co-progettazione multi-attore*);
- il momento della *preparazione* è quello in cui tutti gli attori co-progettano le azioni tecniche che dovranno essere implementate nei momenti successivi: pre-realizzazione, realizzazione, post-realizzazione;
- tra le altre azioni tecniche da progettare, già nella fase di preparazione, vi sono quelle finalizzate a promuovere lo sviluppo della meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento: le attività formative e valutative da realizzare nel momento della pre-realizzazione e realizzazione; le attività – formative, organizzative e valutative – da realizzare in forma reiterata e integrata, nel momento della post-realizzazione.

Nella Fig. 4 abbiamo raffigurato gli elementi fondamentali di questo approccio.

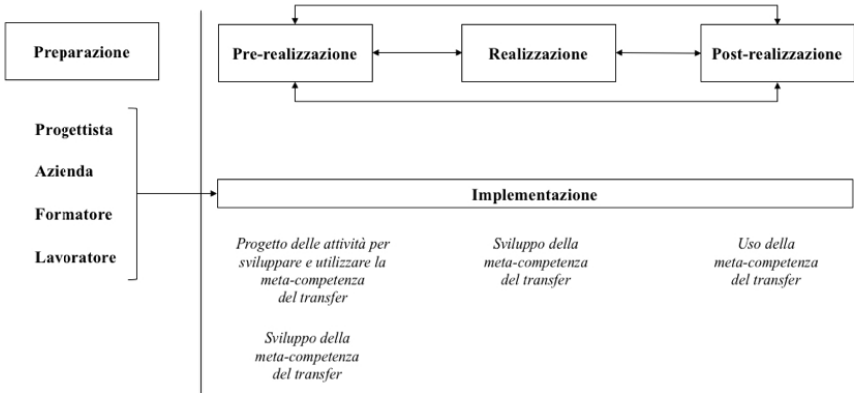


Fig. 4 – Raffigurazione sintetica dell'approccio di co-progettazione per il transfer

6. Conclusioni

Nei paragrafi precedenti abbiamo delineato il percorso che ci ha portati alla proposta delle linee generali di un approccio alla co-progettazione formativa per il trasferimento degli apprendimenti partendo dalla constatazione che nel dibattito sulla competenza progettuale dei formatori, futuri e attuali, a nostro avviso trova ancora poco spazio tale area di competenza.

La proposta intende essere solo un'*ipotesi* generale di intervento che richiede, da un lato, ulteriori sviluppi sul piano della messa a punto teorica, dall'altro l'attivazione di un processo di verifica empirica. Circa quest'ultimo aspetto siamo consapevoli delle non poche difficoltà in termini culturali e, non meno rilevanti, pratici e operativi che le varie azioni prospettate possono sollevare. Tuttavia siamo convinti che, guidati da un rigoroso criterio di *fattibilità*, con un adeguato adattamento alle diverse risorse coinvolte, siano possibili forme di adattamento dell'approccio.

Tali sviluppi, che abbiamo già messo in atto in altre ricerche in corso d'opera su entrambe le due dimensioni – teorica ed empirica – potranno così, in una qualche misura rispondere alle esigenze di ricerca evidenziate da Tonhäuser & Büker (2016, p. 148) che sottolineavano come, di fronte alla «meno esaminata» influenza effettiva degli elementi specifici della formazione sul trasferimento, sia necessario che la ricerca si focalizzi sempre di più «su un esame più dettagliato della progettazione della formazione come fattore determinante per il trasferimento della formazione».

In questo modo, infine, riteniamo si possa continuare, pur mantenendo un atteggiamento problematicista, a sviluppare la direzione descritta da Richey et al. (2001, p. 39) a proposito della progettazione didattica: «Con la crescita del campo della progettazione didattica, è cambiata anche la visione prevalente dei prodotti degli sforzi della progettazione. I primi modelli rappresentavano semplicemente il prodotto come un programma o del

materiale didattico. Il risultato più appropriato era quindi visto come l'apprendimento [...]. Oggi il risultato è in gran parte visto [...] come trasferimento della formazione, [...] come miglioramento delle prestazioni individuali e cambiamento organizzativo».

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduktiva. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 155-164.
- Baldwin T. T., & Ford J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bates R. A. (2003). Managers as transfer agents. In E. F. Holton III, & T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 243-270). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bereiter C. (1995). A Dispositional view of transfer. In A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (eds.), *Teaching for transfer* (pp. 21-34). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Blume B.D., Ford J.K., Olenick J., & Surface E. A. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., & Torlone F. (2020). Project design. Core contents for education and training professionals' education. *Form@re*, 20(2), 1-15.
- Broad M. L., & Newstrom J. W. (1992). *Trasferire l'apprendimento. Strategie operative per un elevato rendimento degli investimenti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Capperucci D. (2017). Insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare. *Italian journal of educational research*, 19, 175-194.
- Deluigi R., & Stramaglia M. (2020). Projectuality and education, between learning objectives and political-cultural dynamics. *Form@re*, 20(2), 103-116.

- De Maria F., & Rabbiosi A. (2020). Progettare interventi di sviluppo nel settore delle migrazioni internazionali: teorie, strategie, approcci e competenze. *Form@re*, 20(2), 52-70.
- Frayne C. A., & Latham G. P. (1987). The application of social learning theory to employee self-management of attendance. *Journal of Applied Psychology*, 72, 387-392.
- Frese M., Brodbeck F. C., Heinboken T., Mooser C., Schleiffenbaum E., & Thiemann P. (1991). Errors in training computer skills: On the positive function of errors. *Human-Computer Interaction*, 6, 77-93.
- Gist M. E., Stevens C. K., & Bavetta A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Holton E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Holton E.F. III, & Baldwin T.T. (Eds.) (2003). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Longo L. (2018). Formazione in servizio sulle competenze progettuali e valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa. In S. Olivieri (eds.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 957-963). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marx R. D. (1986). Improving Management Development Through Relapse Prevention Strategies. *Journal of Management Development* 5(2), 27-41.
- Noe R. A. (1998). *Employee Training and Development*. New York: McGraw-Hill College.
- Noe R. A. (2010). *Employee Training and Development* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- Noe R. A. (2017). *Employee training and development* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Noe R. A., & Schmitt N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-525.
- Pellerey M. (2002). Processi di transfer delle competenze e formazione professionale. In C. Montedoro (ed.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (pp.113-153). Milano: FrancoAngeli.

- Pellerey M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di auto-determinazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche* (pp. 150-191). Milano: Franco Angeli.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Richey R. C., Fields D. C., & Foxon M. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453803.pdf>].
- Roussel J. F. (2013). Placing individuals at the learning process' center to increase organizational training's impact. In R. Hiemstra & P. Carré (Eds.), *A feast of learning: international perspectives on adult learning and change* (pp. 47-62). Charlotte (NC): IAP.
- Roussel J. F. (2014). Learning Transfer in Organizations. An Adaptive Perspective Centered on the Learner and the Development of Self-Regulation. In K. Schneider (ed.), *Transfer of Learning in Organizations* (pp. 45-64). Cham: Springer.
- Roussel J. F. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, 37(1), 35-52.
- Sitzmann T., & Ely K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421-442.
- Tannenbaum S.I. & Yukl G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tönhäuser C., & Büker L. (2016). Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International journal for research in vocational education and training*, 3(2), 127-165.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa*. Roma: Carocci.

III.6

Musei e patrimoni alleati della scuola per attivare partecipazione e costruire conoscenze

Museums and heritage as allies of the school system in fostering participation and constructing knowledge

Franca Zuccoli

Università di Milano Bicocca

abstract

A partire dall'avvento della pandemia insieme alla scuola, che è stata chiusa, passando in modo repentino a una didattica a distanza, anche molti luoghi della cultura, come musei, teatri, biblioteche e patrimoni culturali, hanno visto bloccare le loro attività. Tutte queste istituzioni da molti decenni vivono ormai come pratica quotidiana, della loro progettualità professionale, anche la realizzazione di proposte dedicate ai contesti scolastici. Il presente contributo prova ad analizzare quali azioni alcuni musei e centri d'arte contemporanea hanno pensato di realizzare e stanno ancora realizzando durante la pandemia, per mantenere vivo il contatto con la scuola, attivando la partecipazione degli studenti, stimolando il contatto con oggetti culturali significativi e la costruzione condivisa della conoscenza. Nello specifico ci si riferisce a due diverse esperienze: un corso di formazione dedicato agli educatori museali del Comune di Milano, in cui ci si è interrogati su quali offerte proporre alle istituzioni scolastiche per essere un valido supporto per le scuole in questo periodo di chiusura, e una proposta di formazione sui temi dell'arte contemporanea dedicata ai docenti, per attivare altre possibili modalità di vivere la didattica a distanza. In questo caso le specificità legate alla performance, sono risultate ottimi pretesti per riflettere sulle pratiche didattiche vissute.

Since the COVID-19 emergency began, the activities of museums, theatres, libraries, and cultural heritage sites have been disrupted, in parallel with school closures and an abrupt switch to distance education. Cultural institutions have been working with schools for decades now and projects for school students are an integral part of their mission and planning. I analyse initiatives undertaken during the emergency by museums and contemporary art centres with a view to maintaining direct contact with schools, fostering student participation, and stimulating contact with meaningful cultural objects and the shared construction of knowledge. Specifically, I present two projects: a professional development course offered to museum educators in the City of Milan and focused on developing offerings for schools during closures, and training for teachers in contemporary art topics and alternative approaches to online teaching. In the second case, the peculiar features of contemporary performance art offered excellent starting points for reflecting on participants' lived teaching practices.

Parole chiave: didattica; musei, partecipazione; conoscenza.

Keywords: teaching methods; museums; participation; knowledge.

1. Introduzione

Il momento che stiamo vivendo, caratterizzato dallo sviluppo e dalla diffusione nel mondo della pandemia, è un tempo diverso da quello cui eravamo abituati, che ha cambiato radicalmente il nostro modo di vivere. Si tratta di un tempo che ci ha imposto delle lezioni, come le definisce Edgar Morin (2021) e al contempo ha lanciato delle sfide. La scuola, in questo periodo, ha dovuto affrontare subito questi cambiamenti repentini, interrompendo da un giorno all'altro la presenza, ripensando la sua proposta, mantenendo comunque il contatto con i bambini e i ragazzi. Alcune ricerche sviluppate in questo periodo (Capperucci, 2020;

Lucisano, 2020; Sird, 2020; Save the Children, 2020a) ci mostrano le molte modalità con cui la maggioranza dei docenti si è attivata, trasformando le pratiche didattiche in presenza e modificandole a distanza, recuperando esperienze digitali effettuate negli anni precedenti e proponendone di nuove (Garrison & Kanuka, 2004; Picciano, Dziuban & Graham, 2013; Bruschi & Perissinotto, 2020), per meglio affrontare uno scenario così diverso. Al contempo, le stesse ricerche ci segnalano il grosso rischio di perdere o tralasciare, in questo percorso così differente, alcuni allievi, solitamente i più fragili, come pure la percezione di un grande bisogno di sostegno manifestato da molte famiglie che chiedono aiuto e supporto alla scuola (Save the Children, 2020b). Contemporaneamente mentre le scuole, tra momenti di estrema difficoltà, hanno proseguito seppure a distanza la loro azione, alternandola con momenti di ripresa in presenza, altri enti culturali hanno vissuto un blackout totale della loro frequentazione, un blocco costante della loro programmazione. Biblioteche, teatri, musei, patrimoni culturali si sono trovati a essere in parte estromessi dal circuito culturale e vitale e per fronteggiare questo momento hanno provato a reinventarsi, mostrando un modo diverso di proporsi.

2. Non solo scuola

Ormai da molti decenni, il percorso culturale che le scuole progettano per bambini e ragazzi prevede azioni educative-didattiche realizzate non solo all'interno del proprio contesto scolastico, ma che coinvolgono molti enti culturali presenti sul territorio. Citando un'affermazione di Vincenzo Simone, riferita al lontano 2003, nelle mattine feriali i più grandi frequentatori dei musei sono le scuole con i loro studenti, nello specifico la maggioranza dei visitatori risultano i bambini delle scuole dell'infanzia e primarie. «Dai report sui visitatori dei musei piemontesi, emerge una considerevole incidenza del pubblico scolastico. Pur

conteggiando i giorni di festività scolastica, in molti casi siamo su percentuali vicine al 50%. [...] Volendo enfatizzare soltanto il dato macroscopico, se non ci fossero le scolaresche le sale dei nostri musei durante la settimana sarebbero vuote» (Simone, 2003, p. 22). Queste riflessioni ci permettono di comprendere come la presenza delle scuole dal punto di vista dei musei sia un vero e proprio attivatore economico e stimolatore progettuale per queste istituzioni, mentre dalla parte dei bambini la presenza massiccia di tutti loro, al di là dell'appartenenza economica e sociale, possa risultare la vera garanzia di una partecipazione inclusiva ai percorsi culturali contemporanei, grazie alla scelta di uscire dalla scuola effettuata da molti docenti. Questa decisione risulta essenziale per permettere di colmare quel gap culturale già evidenziato negli anni '60, a partire dalla basilare ricerca realizzata da Pierre Bourdieu e Alain Darbel dal titolo *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* (Bourdieu, Darbel, 1969), che purtroppo mantiene ancora oggi pienamente la validità prospettica di un'esclusione al mondo della cultura, legata alla propria formazione e allo status economico. In questa ricerca, che aveva coinvolto sei paesi europei, quali: Spagna, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Polonia e Francia si era rilevato uno stretto collegamento tra il livello d'istruzione e la frequentazione dei musei, evidenziando quali condizioni sociali favorissero o ostacolassero questo ingresso. La ricerca aveva mostrato come l'accessibilità dei musei per tutti, anche gratuita, non fosse un fattore sufficiente per incentivare la loro frequentazione e fruizione durante la vita delle persone, se non si era stati coinvolti dai contesti culturali fin da piccoli, prospettando così una linea di frattura tra chi aveva frequentato questi luoghi grazie alla sua famiglia d'origine e chi non l'aveva fatto. L'unica possibilità di superare questo divario, era quella offerta dalla scuola e dalla scelta dei suoi docenti, che permettevano di creare così un ponte tra ogni bambino, al di là delle specifiche appartenenze, e i luoghi culturali della società.

«Dal fatto che l'opera d'arte non esiste in quanto tale che nella misura in cui è percepita, vale a dire decifrata, si de-

duce logicamente che le soddisfazioni legate a questa percezione [...] sono accessibili soltanto a coloro che sono preparati ad appropriarsene poiché accordano loro valore, essendo inteso che possono accordare loro valore soltanto se dispongono dei mezzi per appropriarsene. In conseguenza di ciò, il bisogno di appropriarsi dei beni che, come beni culturali, esistono soltanto per colui che ha ricevuto dall'ambiente familiare e dalla Scuola i mezzi per appropriarseli, può apparire soltanto presso coloro che possono soddisfarlo e può essere soddisfatto soltanto quando appare. Ne consegue da una parte che, a differenza dei bisogni "primari", il "bisogno culturale" come bisogno colto si accresce a misura che viene soddisfatto [...].» (Bourdieu e Darbel, 1972, p. 159).

Nello svilupparsi del tempo, forti di questi presupposti conosciuti e condivisi nel mondo della scuola e dei beni culturali, ci si è mossi arricchendo sempre di più le offerte, non limitandosi più a esperienze legate a scelte di quelle che vengono chiamate le tipologie della *one spot visit* preconfezionata e generalmente erogata in modo prettamente trasmissivo (Zuccoli, 2014). Le scuole, nei confronti degli enti culturali, hanno saputo richiedere e attivare percorsi articolati, molto spesso co-progettati, in cui la specificità della classe, le domande dei docenti legate al loro contesto di appartenenza sono state accolte e hanno permesso di vivere esperienze flessibili, mirate e significative. Da parte loro, musei e luoghi della cultura negli anni hanno dato prova di grandi capacità di rinnovamento dal punto di vista della didattica, diventando loro stessi spazi di una sperimentazione e di un collegamento internazionale. (De Carli, 2003; Hooper-Greenhill, 2005, 2007; Nardi, 2004; Panciroli, 2016) Nel momento, però, dello scatenarsi della pandemia, tutte le proposte in essere attivate con i luoghi della cultura, sono state prontamente cancellate. La didattica dei docenti ha dovuto porsi come obiettivo primario quello di raggiungere tutti i bambini e i ragazzi, e il suo cambiamento ha previsto anche un ripensamento delle priorità imprescindibili, spostando a un secondo momento, nel passaggio a un

tempo un po' più dilatato, la possibilità di inserire azioni educative non solo legate all'esclusivo raggiungimento delle conoscenze basilari. Questo interrogarsi della didattica relativamente alle scelte di quali contenuti e modalità proporre a distanza si è, infatti, potuto cogliere grazie anche dalla ricerca Sird (2020), che a partire dai dati raccolti ha sottolineato l'attestarsi delle proposte dei docenti verso parametri più tradizionali e meno innovativi, rispetto a quelli abitualmente compiuti in classe. Così, infatti, analizzando i dati ci suggerisce Piero Lucisano: «La difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche» (2020, p. 12). Anche Davide Capperucci relativamente al punto tre della ricerca, evidenzia questo rallentamento nei confronti di pratiche legate all'innovazione: «3. *Strategie didattiche, modalità di valutazione degli studenti e interventi per alunni con DSA e BES.* [...] Nel complesso, la novità rappresentata dalla DAD sembra non aver incentivato l'innovatività nella didattica, per cui sia sul fronte delle strategie didattiche che su quello della valutazione gli insegnanti hanno privilegiato strumenti e approcci metodologici tradizionali centrati sulla trasmissione piuttosto che sull'interazione e la partecipazione. Su questo pare abbia inciso significativamente la capacità di utilizzare in maniera competente e interattiva le possibilità offerte dalle piattaforme in uso.» (Capperucci, 2020, pp. 18-19) La trasformazione della didattica da presenza a distanza, come ci ha confermato negli anni la ricerca, obbliga sempre a un cambiamento (Rossi, 2016, 2017; Galdieri, 2020; Limone, Pace, 2015) permeando ovviamente tutte le proposte e andando a incidere sulle modalità, oltre che sulla stessa scelta dei contenuti ritenuti più appropriati e semplici, più facilmente trasmissibili. Il primo periodo di queste nuove esperienze orienta il docente, che sta sperimentando, verso azioni didattiche solitamente più tradizionali e meno rischiose, legate principalmente ad esperienze consolidate e più prettamente relative all'ambito scolastico. Questo

percorso è stato realizzato anche in occasione dell'avvento della pandemia e, in questa selezione dei contenuti e delle proposte, il mondo della cultura, posizionato nel territorio vicino alla scuola, costituito da musei, biblioteche, teatri e altri luoghi significativi, non è stato più interpellato, vivendo da un lato la stessa iniziale difficoltà riferita al come procedere e che cosa offrire.

3. Due esperienze

In questo contributo, proprio riflettendo sulla cancellazione quasi totalitaria delle proposte legate agli enti culturali, previste dalle scuole durante questi due anni scolastici, e alle ricadute che questi annullamenti potrebbero apportare in un panorama nazionale in cui il contatto con i beni culturali non è sempre pensato come una priorità, si vogliono illustrare due esperienze che chi scrive ha vissuto personalmente. Il rischio, come già segnalato dalla ricerca di Bourdieu e Darbel (1969), è che l'azzeramento delle proposte culturali possa portare a un allontanamento quasi definitivo della parte più fragile della nostra società da queste opportunità. La prima esperienza è relativa a un corso di formazione dedicato a ventun educatori museali del Comune di Milano, realizzato nel mese di maggio e di giugno 2020, la seconda proposta è quella di un corso di formazione in questo caso rivolto ai docenti realizzato insieme a un'artista contemporanea Marcella Vanzo e al Dipartimento educativo di Pirelli HangarBicocca, centro d'arte contemporanea, che ha sempre posto un'attenzione privilegiata nei confronti del suo rapporto con la scuola e con l'educazione. Nel primo caso il corso è stato progettato su sollecitazione del settore educazione del Comune di Milano. Gli educatori di alcuni musei milanesi legati allo specifico disciplinare artistico, storico, botanico del proprio museo, appartenenti alle sezioni didattiche interne, a partire dall'inizio del lockdown, avevano interrotto qualsiasi tipo di attività, anche se avevano ricevuto una serie di richieste da parte di alcuni docenti che avevano

prenotato laboratori e visite prima del blocco e che si aspettavano alcune azioni da parte dei musei coinvolti. A fronte di queste richieste gli educatori avevano manifestato molte reticenze. La stessa incertezza, che aveva caratterizzato i docenti all'avvio della didattica a distanza, sembrava immobilizzare ancora di più gli educatori museali, abituati a vivere come imprescindibile e irrinunciabile la presenza dell'oggetto culturale, inteso come mediatore del sapere (Damiano, 2013), quasi che questi oggetti non potessero essere fruiti, esplorati e conosciuti in modo diverso da quello tradizionale in presenza. Nello specifico il corso ha provato ad affrontare con loro alcune tematiche relativamente alla funzione del museo e dei patrimoni nella società contemporanea, in questo tempo della distanza, alla figura dell'educatore museale, tra nuove modalità di presenze e distanza, alle nuove possibilità di progettazione e di produzione di proposte diversificate (sempre considerando il necessario passaggio dal reale al virtuale). Le azioni nate a partire dal percorso di formazione, esplorando quanto stavano realizzando altri musei a livello internazionale, si sono interrogate sull'importanza di un posizionamento e una dichiarazione di esistenza nei confronti della società, oltre alla scelta di progettare tra sincrono e asincrono (Garrison & Kanuka, 2004), lavorando in un processo di raffinazione in cui l'oggetto culturale individuato, gli obiettivi condivisi con i docenti, l'età di bambini e ragazzi, la modalità di proposta e di attivazione della partecipazione avevano la necessità di essere definite dettagliatamente. Le possibilità hanno così previsto una serie di azioni continuamente implementabili e verificabili, sulla validità e significatività della proposta, come: piccole letture asincrone, tour virtuali in diretta, tutorial su azioni espressive, laboratori in sincrono, creazione di materiale scaricabile e fruibile. Se in questa esperienza il percorso aveva avuto come obiettivo quello di stimolare l'attivazione di proposte, da sperimentare in diretta con i bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, nel caso di Pirelli HangarBicocca, l'offerta è stata diversa. In questo caso, il centro d'arte contemporanea, aveva già realizzato

una serie di laboratori e visite a distanza per bambini e scuole, durante il periodo del lockdown. Nello specifico i laboratori proposti da Marcella Vanzo, artista e performer contemporanea, avevano riscosso molto successo in termine di partecipazione di bambini, ragazzi, scuole e di identificazione di una modalità innovativa, frutto di una ricerca artistica. A partire da questo dato Pirelli HangarBicocca, insieme con la cattedra di Didattica generale dell'Università di Milano-Bicocca, e la stessa artista hanno progettato un corso di formazione per i docenti, in cui la ricerca artistica e l'uso della tecnologia diveniva un'occasione per pensare diversamente alla didattica a distanza. Un elemento imprescindibile è stato quello relativo alla creazione di percorsi interdisciplinari, in condivisione tra gli oltre venti docenti coinvolti, strettamente legati al riferimento esplicito di Herbert Read e a una visione di *education through art* (1962). Le sperimentazioni, proposte da Marcella Vanzo, hanno permesso di vivere l'oggetto computer come un elemento con cui giocare, misurarsi, di cui esplorare e conoscere le potenzialità espressive, confrontandosi con un uso artistico e innovativo. Gli stessi contenuti scelti dal gruppo, con riferimenti costanti a pratiche di ricerca artistica contemporanea, hanno evidenziato una serie di opportunità, offerte e costruite poi insieme ai bambini, declinandole nei vari contesti. Anche in questo caso è emerso in modo dirompente, il valore della specificità delle professionalità coinvolte, legate al mondo della didattica ed educazione museale, oltre che della stessa ricerca artistica.

4. Conclusioni

Questo breve contributo ha voluto portare l'attenzione nei confronti dell'importanza di mantenere vivi, anche se in modo diverso dall'abituale, la presenza e il contatto con i beni culturali, garantendoli ai bambini e ai ragazzi anche in questi momenti in cui sono state attuate obbligatoriamente forme di didattica a di-

stanza. Come sottolinea John Dewey nel testo *Scuola e società*, biblioteche e musei, interni alla stessa scuola o esterni, sono strumenti preziosi, alambicchi della realtà, che permettono agli alunni di effettuare degli approfondimenti significativi, nei confronti di quanto esperiscono quotidianamente. «Quest'unione si può simboleggiare col dire che nella scuola ideale l'opera d'arte si può considerare quella dei laboratori passata di nuovo nell'azione attraverso l'alambicco della biblioteca e del museo» (Dewey, 1985, pp. 56-57). Privare i bambini e i giovani di questi aspetti diventa un elemento rischioso, un primo passaggio per non colmare più quella distanza che già le condizioni sociali tendono a promuovere. Sempre Dewey ci ricorda, infatti, come l'esperienza artistica abbia un costrutto specifico che permette di approfondire le proprie esperienze e di attivare contatti profondi anche con altri, ed è quindi per questo profondamente preziosa, oltre che insostituibile. «Il prodotto artistico [...] è una sostanza così costituita da poter entrare nelle esperienze di altri e metterli in grado di derivare esperienze proprie più intense e più pienamente definite delle precedenti». (Dewey, 1995, p. 127) In questo periodo di attese e di privazioni, dobbiamo mantenere vigile l'attenzione anche alla realizzazione di queste esperienze, così significative, per riattivare percorsi di azione e riflessione, che consentano ai bambini e ai giovani di ri-inserirsi pienamente nei percorsi culturali, divenendone reali protagonisti.

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu P., Darbel A. (1972). *L'amore per l'arte. I musei d'arte europei e il loro pubblico*. Firenze: Guaraldi.
- Bourdieu P., Darbel A. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bruschi B., Perissinotto A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Bari-Roma: Laterza.
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza:

- le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- De Carli C. (Ed.) (2003). *"Education through Art". I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*. Milano: Mazzotta.
- Dewey J. (1985). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galdieri M. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).
- Garrison D. R., Kanuka H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12 (1), 203-208.
- Hooper-Greenhill E. (2005). *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche, le pratiche del presente*. Milano: Il Saggiatore.
- Hooper-Greenhill E. (2007). *Museum and education purpose, pedagogy, performance*. New York: Routledge.
- Limone P., Pace R. (2015). The Learning by Design Framework in School and Out-of-School Context: Research Experiences and Perspectives. In B. Cope, M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (pp. 157-171). London: Palgrave.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. *Lifelong, Lifewide Learning*, 16 (36), 3-25.
- Morin E. (2020). *Le 15 lezioni del Coronavirus. Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nardi E. (ed.) (2004). *Musei e pubblico Un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini.

- Read H. (1962). *Educare con l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Rossi P. G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2, 11-26.
- Rossi P. G. (2017). Dall'uso digitale nella didattica alla didattica digitale". In P. Limone & D. Parmigiani (Eds.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche* (pp. 3-19). Bari: Progedit.
- Save The Children (2020a). *La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative*. <https://www.savethechildren.it/press/la-poverta-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi> [25/3/2021]
- Save the Children (2020b). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children.
- Sird (2020). https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf [25/3/2021]
- Simone V. (2003). Progetto, realizzazione, controllo: la filiera della didattica museale. In AA.VV., *L'attività didattica nel cuore del museo. Gli attori e i modelli di gestione, Atti della VI Giornata Regionale di studio della Didattica Museale (Verona, Palazzo della Guardia, 18 novembre 2002)* (pp. 21-29). Treviso: Arcari.
- Zuccoli F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zuccoli F. (2020). Museums in face of the changes imposed by Covid-19. In L. Gomez Chova, A. Lopez Martinez, & I. Candel Torres (eds.), *13TH International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6909-6913).Valencia: IATED Academy.