

**SCIENZE DELL'INSEGNAMENTO  
E COMPETENZE METODOLOGICHE  
DEGLI INSEGNANTI E DEI FORMATORI**

Analisi dei bisogni, progettazione, implementazione, valutazione

**THE SCIENCE OF TEACHING  
AND THE METHODOLOGICAL EXPERTISE  
OF TEACHERS AND TRAINERS**

An analysis of needs, planning, implementation, and evaluation

a cura di / editors  
Antonella Nuzzaci

**With the contribution of / Con i contributi di:**

L. S. Agrati, F. Agrillo, S. Banister, L. Bellomo, F. Bochicchio, M. Brancucci, S. Calaprice, M. Calenda, S. Calzone, G. Cappuccio, S. Carioli, C. Carnevale, A. Cartelli, L. Cinganotto, F. Corona, T. De Giuseppe, P. Ellerani, M. Fedeli, C. Ferrantino, M. Gentile, G. Gola, A. Gramigna, A. La Marca, Lan Li, D. Leduc, L. Longo, R. Mancini, D. Morselli, A. M. Murdaca, S. Nirchi, A. Nuzzaci, P. Oliva, P. Panarello, E. Parkita, G. Poletti, V. Rinaldi, S. Salmeri, C. Simeoni, G. Tacconi, R. Tammaro, C. Tanzella, E. W. Taylor, B. Todini Barbara, P. Trzos, C. Vedovelli, Xiongyi Liu

La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

**DIRETTORE:** UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA:** G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università IUAV, Venezia), L. Binanti (Università del Salento), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE:** M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

**COMITATO EDITORIALE:** Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

**COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2016:** Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università Ca' Foscari, Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari, Venezia)

**IMPOSTAZIONE COPERTINA:** Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

**PROGETTO WEB:** Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

**Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)**  
**Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003**

**ABBONAMENTI:** Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

**FINITA DI STAMPARE DICEMBRE 2016**



Editore  
Pensa MultiMedia s.r.l.  
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8  
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896  
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

# Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

# La valutazione dei referee

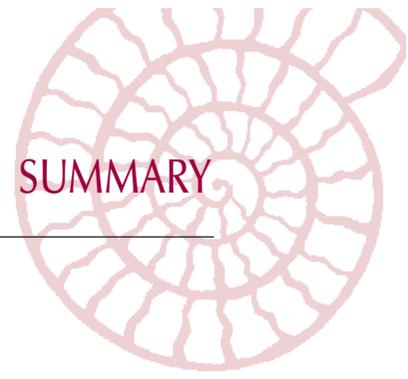
---

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



**9 Editoriale / Editorial**

by **Antonella Nuzzaci**

Scienza dell'insegnamento, formazione e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori: dalla progettazione alla valutazione / *Science of teaching, training and methodological skills of teachers and trainers: from design to evaluation*

**SAGGIO INTRODUTTIVO / INTRODUCTORY ESSAY**

**17 Antonella Nuzzaci**

Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione / *Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training*

**VOCI OLTRE CONFINE / VOICES ACROSS THE BORDER**

**39 Ewa Parkita, Paweł A. Trzos**

*Enhancing the development of audiation in early music education using multimedia (a Polish example) / Migliorare lo sviluppo dell'audiation nell'educazione musicale precoce usando multimedia (un esempio polacco)*

**49 Lan Li, Xiongyi Liu, Savilla Banister**

*An integrated approach to facilitate the training of methodological competencies in a teacher education program / Un approccio integrato per facilitare la formazione di competenze metodologiche in un programma di formazione degli insegnanti*

**59 Diane Leduc**

*Observing new University professors in class: initial results of the effects of intensive training on teaching practices / Osservare I nuovi professori universitari in aula: i primi risultati degli effetti della formazione intensiva sulle pratiche di insegnamento*

**STUDI / STUDIES**

**75 Daniele Morselli**

*Il laboratorio imprenditoriale per la formazione insegnanti all'imprenditorialità / The entrepreneurial laboratory for teacher training in enterprise education*

- 89 Franco Bochicchio**  
Le competenze metodologiche degli insegnanti tra analisi dei bisogni e azione didattica / *The methodological skills of teachings between needs analysis and didactic action*
- 99 Marco Brancucci**  
Le frontiere della scuola negli istituti penali minorili italiani / *The borders of school inside Italian Juvenile Prisons.*
- 117 Piergiuseppe Ellerani**  
Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in-service dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment / *Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment*
- 135 Felice Corona, Filomena Agrillo, Tonia De Giuseppe**  
La gestione nei luoghi del sapere in un viaggio di consapevolezza emotiva: dalla relazione ai nuovi scenari di riflessione educativa / *The management in the places of knowledge within an emotional journey of awareness: from relation to the new scenarios of the educational reflection*
- 155 Laura Agrati**  
La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduktiva / *The teacher design competence. Explanation of the abductive component.*

## RICERCHE / INQUIRIES

- 167 Monica Fedeli, Edward W. Taylor**  
Esplorare l'impatto di un gruppo di insegnanti di studio in una Università italiana / *Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University*
- 179 Stefania Nirchi**  
Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola / *Teachers' digital competences. A exploratory survey on ICT application in the school.*
- 189 Alessandra La Marca, Leonarda Longo**  
La consapevolezza professionale del docente: resilienza ed autoregolazione / *The professional awareness of the teacher: resilience and self-regulation*
- 207 Antonio Cartelli**  
Docenti, tecnologie digitali e insegnamento: la gestione della didattica nell'esperienza dei TFA / *Professors, digital technologies and teaching management teaching experience of TFA*
- 231 Laura Bellomo**  
Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative / *Assessment for learning: only theory or also practice? Representations of assessment in teachers and assessment practices*
- 243 Maurizio Gentile, Giuseppe Tacconi**  
Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una ras-

- segna sul costruito e sugli approcci formativi / *Professional vision and videos of teaching actions: a review on construct and formative approaches*
- 263 Giancarlo Gola**  
*Analizzare i nuclei dell'insegnamento. Un'esperienza di ricerca con futuri insegnanti sulle pratiche e le teorie della didattica / Analysis of core teaching. Research experience with preservice teachers on practical and theories of teaching*
- 277 Anna Maria Murdaca, Patrizia Oliva, Patrizia Panarello**  
*L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche / The teacher including: individual factors, perception of disability and teaching strategies*
- 287 Giuseppina Rita Mangione, Maeca Garzia, Maria Chiara Pettenati**  
*Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica / New qualified teachers in small schools. Development of competences and educational professionalism*
- 307 Samuele Calzone, Claudia Chellini**  
*ICT e didattica: i comportamenti digitali dei docenti della scuola secondaria / ICT and Teaching: Teachers' Digital Behaviours of Secondary School*

## ESPERIENZE E PROSPETTIVE / EXPERIENCES AND PERSPECTIVES

- 321 Silvana Calapriceo**  
*L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze / Educator and educationalist at school. Why, roles and competencies*
- 335 Rosanna Tammaro, Marika Calenda, Concetta Ferrantino**  
*Competenze metodologiche e sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria: un'esperienza di formazione in servizio / Methodological skills and professional development for teachers of kindergarten and primary school: experience of in-service training*
- 353 Letizia Cinganotto**  
*Momenti di formazione a distanza per lo sviluppo professionale dei docenti: CLIL e Tecnologie in un Learning Event di eTwinning / Online training events for teachers' professional development: CLIL and technologies in a Learning Event promoted by eTwinning*
- 373 Cristina Vedovelli**  
*Conoscere, osservare e insegnare competenze cognitive attraverso didattica disciplinare / Understanding, observing and teaching cognitive competences through school subjects*
- 391 Barbara Todini, Carla Simeoni, Viviana Rinaldi**  
*e-Book per comunicare e informare in ambiente di lavoro: studio di caso / e-book to communicate and instruct at workplace: case study*
- 409 Giuseppa Cappuccio**  
*La riflessione sulla pratica didattica in laboratorio dei tutor di Scienze della Formazione Primaria / Reflection on tutors' teaching practices in Primary Education workshops*
- 421 Cristina Carnevale**  
*La possibilità della formazione degli insegnanti in didattica ermeneutico-esistenziale: un rafforzamento del profilo docente di fronte alle fragilità*

*giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente / The possibility of teacher training in hermeneutical-existential teaching: a reinforcement profile of the teachers in front of the youth fragility exposed to violent religious extremism.*

**435 Riccardo Mancini**

*Competenze olistiche e disciplinari / Holistic and disciplinary skills.*

**Anita Gramigna, Giorgio Poletti**

*Un Robot a scuola. Epistemologia ed esperienza / A Robot in the classroom Epistemology and experience*

**461 Stefania Carioli**

*Lettura online e nuove necessità formative. Le opportunità del Think Aloud / Teaching online reading with the Think Aloud metacognitive technique*

**473 Carmela Tanzella**

*Competenze metodologiche e competenze interculturali: quali i possibili intrecci formativi nella formazione iniziale dei docenti? / What is the relationship between methodological and intercultural competences in the initial training of teachers?*

## **RIFLESSIONI / REFLECTIONS**

**485 Stefano Salmeri**

*La nuova paideia: educazione tra integrazione e democrazia / New paideia: integration between education and democracy*

**Patrizia Panarello**

**495** *L'Educazione Interculturale come "Educazione globale" / Intercultural education as "Global education"*

**505 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



EDITORIALE / EDITORIAL

Scienza dell'insegnamento, formazione  
e competenze metodologiche degli insegnanti  
e dei formatori: dalla progettazione alla valutazione

Science of teaching, training  
and methodological skills of teachers and trainers:  
from design to evaluation

---

Antonella Nuzzaci

Università de L'Aquila  
antonella.nuzzaci@univaq.it

“The whole of science is nothing more than a refinement of everyday thinking”  
Albert Einstein (1950, p. 98)

This issue dedicated to methodological skills such as basic elements of the identity and the professionalism of teachers and trainers and quo terms for the development of “professional competence” and of learning to teach, can be considered a coherent repertoire of contributions, starting from introductory Essay “To promote and support the methodological skills of teachers and trainers for successful teaching and the quality of education”, offering the reader a path of reconstruction of the “methodological issue” below to the professionalism of those working in education and training, from which emanates a clamour in which elevated tone does not correspond to a real commitment of understanding it and an adequate preparation of the professionals. To an analysis of the literature, from which spring suggestions, recommendations and proposals, it would appear that no other professional competence is possible without there being the methodological and pedagogical qualification both in relation to the quality of teaching and learning ability. In other words it seems that no teacher and trainer are devoid of methodological competence or that all they actually need to become professional “experts”. In reality to teach in a formal situation is very different from doing it in an informal one, as in the first case it primarily means to intentionally promote learning relying on a set of adequate professional skills without which it does not seem possible to talk about quality of education and training and construction and transformation of knowledge; in the second case it deals with teaching something to someone having only experience, as happens every day when trying to take care of someone or explain to those who have to learn how to make a cake, how to brush teeth etc., without having the systematic acquisition aim of cognitive repertoires. The question arises as to why the dynamics of accretion repertoire of methodological skills in the training of teachers and trainers generally tend to block. A first answer is related to the fact that this happens when there is less functionality between learning of professional competence and the need for methodological skills. A second answer relates to the use that you can do of the “science of teaching”, which is the scientific background of the proper manifestation of the character exercised by the action of teaching that aims to acquire skills and knowledge to recipients. A third answer is in keeping with the scarce relationship between teaching and education research, which sees

Formazione & Insegnamento XIV – 3 – 2016  
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line  
doi: 107346/-fei-XIV-03-16\_01 © Pensa MultiMedia

the issue focused on the role taken on by educational research in creating innovation and the difficulties encountered by policy makers to use its results, as well as on appreciation by students going to be future teachers and teachers in-service of a sort of “prescriptivism pedagogical” that seems to put them in protection (a safe harbour) from uncertainty moving them away from the knowledge of research topics and methodological problems of the science of education. From this derives the scarce interest towards a direct research of effectiveness and the problems affecting everyday teaching, rarely addressed and resolved. It also follows that the prospects of a solid methodological preparation of teachers and trainers are significantly reduced as well as the considerations, from this point of view, with regard to the nature of the role and professional profile. It is not to be forgotten that the quality of higher education requires constant support to equip the teachers with skills, enabling them to meet the challenges of teaching and learning to read them and respond. In fact, there exists an undeniable relationship between the development of methodological skills and the construction of professional competence, as well as between methodological skills and educational success, even though it is equally certain that the needs of training in terms of “methodology” have today taken the shape of ideology, confirming the ability of the training to adequately prepare teachers and trainers in an educational sense by providing the cultural and instrumental equipment necessary to share interpretations and resolve complex problems. Methodological skills can therefore, in essence, be said to be central as they encourage the acquisition of that “thinking and pedagogical habitus” indispensable to imagine the transformations from which we should expect complying arrangements with quality aspirations and the ability to provide and strengthen the skills, knowledge and other benefits. The training constitutes an important junction for a teacher, because the working conditions and demands from society are constantly changing, and a strong preparation on technical and methodological level appears to be an indispensable way to be able to meet the training demand and the needs of the society. However at the centre of any discussion on the training of teachers / trainers there is always the age-old problem of the relationship between theory and practice and their necessary integration. Most of the studies debated the role that one or the other take-up on the level of the training. It is difficult to make the point of the situation in this sense, but it is obvious, however, that the practice itself (whatever the nature and the amount accumulated over time) does not provide in itself a sufficient basis to acquire the knowledge and skills needed to be able to deal with situations everyday in the classroom; it is equally certain, however, that placing the emphasis exclusively on the theory itself cannot produce an effective, critical and reflective teacher. This aspect on the methodological skills level is not only problematic but becomes even mystifying at the level of initial training of teachers and trainers, because the problem lies in choosing the approaches and models used in relation to the results, requiring, in this sense, the use of decisions, strategies, preferences and so on, knowingly and intentionally used and explicit in respect to conceptions concerning the theory / practice relation. We must therefore shift the focus of the debate on technical / pedagogical issues, on knowledge and skills to implement effective strategies of “training to teaching”, otherwise the vast majority of trainers-teachers will tend to ignore or even deny this. Some of the key objectives of training with regard to build and upgrade the professional skills that serve to prepare teachers and trainers to conduct new roles, to provide them with regard to the emerging knowledge and skills to curricular changes, make them aware of critical areas, to overcome the gaps and deficiencies of pre-service training and in-service etc., are all relevant aspects of the context of education. In this light, the contributions that follow in this issue, unanimously show how such training is attributable, directly or indirectly, to the skills and methodology knowledge which requires, in the most general sense, a process of clarification and conceptualization, especially the “properties” of specific domains such as the structural area, the communication of *educational* design, and of the *evaluation* and *assessment* and social order to allow the practitioner to act intentionally and rationally in contexts and learning situations, using approaches, methods, techniques, tools etc. appropriately. In order to develop cultural proposals and effective interventions, supported by models, principles, concepts and theories that are at the basis of teaching actions, it appears urgent therefore to focus on the character who takes on the training in terms of

methodological skills, the type of education search that is being developed in this regard and the experiences that are taking place in many areas, build, upgrade, improve these skills means increasing in its entirety the cultural and professional profile of those working in education and training, as well as in education and awareness of critical areas, variety and variability of education and training. So it is not only important to prepare teachers and trainers, but it is crucial to do so in consideration of the production of results of learning outcomes through methodological training. For this reason one of the ways is to think that there might be in research, especially empirical, an interest in exploring the teaching and learning processes in terms of qualifying skills and building mechanisms of professional competence, understood as the wide range of skills, knowledge, attitudes, postures and habitus, necessary to work effectively in a certain field of education and training. In this issue, insights from the composite character that accompany the methodological knowledge, the issues concerning the lexicon from teaching and from educational research, are becoming apparent. The contributions range from the analysis of the literature on the experiences, the insights, quite numerous and such as to provide an interpretative key and provide an insight into the culture of teaching and training.

The aim of this issue is to provide readers with an interpretive key starting from the idea that the methodological skills are the starting point and port of the variety of cultural experiences regarding the teaching, learning and training. With the establishment of a consolidated knowledge system around teaching and training, determined by the most ascertained scientific evidence, new scenarios open that lead to the birth of a contemporary educational thought that sees at the centre of debate the methodology, which domain that helps to follow the order in the educational knowledge, which allows rational capacity to re-take the different teaching and learning degrees, that is, ways of knowing. This idea of the methodology as a foundational structure of “the system of didactic action” of the teacher and trainer and as a prime factor for an effective training program and logical concatenation of learning, is the highest point of the professionalism and the construction of its identity, which circumscribes the field of teacher professionalism and the order of phenomena and which it regards abandoning other positions. The trainer and the teacher with their own projects tend to build an order aimed at learning of which demonstration must be given and that satisfies the drive to recover the quality. If the teaching-learning processes are tailored to the capacity of recipients of the training it is because teachers and trainers are able to integrate that which is in them is expressed through the use of peculiar strong skills that have indeed methodological ones. In other words, it appears very difficult to believe that these processes occur in congruence with the objectives to be acquired if you are not able to fill professional implicitly contained therein. The mediators in these processes qualify with the methodological contribution that teachers and trainers have to make explicit the elements of the didactic action system, which is responsible for conducting formulate concepts, giving a coherent and homogeneous vision, because they are the summary of many elements of the knowledge that these concepts are connected or constitute the basis. It derives that the “methodological issue” has its own characteristics, which differ substantially the skills referred to it whether it is necessary to carry out the teaching-learning processes with respect to the mode of organization of didactic messages, one that differentiates it from other kinds of expertise, which oversees precisely the elements that would need to be explained in the professionalism.

Starting then, from precisely taking on adequate methodological skills, of which broader aspects we find represented in this issue, some of the main issues addressed by the contributors range from Section *Voices across the border*, where are the essays by **Pawel Trzos** and **Ewa Parkita**, which focus on methodological aspects of music education at an early age, **Lan Li**, **Xiongyi Liu**, **Savilla Banister**, who offer an integrated approach to facilitate the formation of methodological skills in a teacher training program, to include the contribution by **Diane Leduc**, that addresses the issues of observation and results in higher education contexts with newly recruited professors.

This first section follows the *Section Studies*, in which the different contributions pass to address a number of important issues such as the current entrepreneurial workshop for the training of teachers to entrepreneurship directed by **Daniele Morselli**, the analysis of the methodological skills from the point of view of the needs and didactic action of **Franco Bochicchio**, to the emerging challenges in “frontier” contexts as the juvenile penal institutions of **Marco Brancucci**, the development of capability contexts in-service in teacher training addressing, in particular, the look at phenomena such cooperation, agency, empowerment of **Piergiuseppe Ellerani**, to include issues pertaining to the sphere of emotional awareness of **Felice Corona**, **Filomena Agrillo**, **Tonia De Giuseppe**), and then finish the section with one of the key methodological skills, the project within an advanced interpretation of **Laura Agrati**.

In the *Research Section* they range from a research focused on the impact that has the form of a group of teachers in Italian Universities (**Monica Fedeli**, **Edward W. Taylor**) to a survey on the digital skills of lecturers of **Stefania Nirchi**, to the professional awareness of the teacher who sees resilience and self-regulation at the centre of the educational process by **Alessandra La Marca** and **Leonarda Longo** to the experiences of the teaching management regarding the Internship training Assets (TFA) by **Antonio Cartelli**, to the *assessment for learning* skills in the representations of the assessment and evaluation practices in teachers by **Laura Bellomo** to the professional vision and video-filming of teaching actions by **Maurizio Gentile** and **Giuseppe Tacconi**, to the analysis of the centres of teaching of practices and theories of the didactic by **Giancarlo Gola**) to individual factors, perception of disability and didactic strategies of inclusive teacher by **Anna Maria Murdaca**, **Patrizia Oliva** and **Patricia Panarello**, to the development of teaching skills in new employees in small schools by **Giuseppina Rita Mangione**, **Elena Mosa** and **Maria Chiara Pettenati**, up to closing with the specific aspects regarding digital behaviour of the teachers of the secondary school by **Samuele Calzone** and **Claudia Chellini**.

In the *Experiences and Perspectives Section* which opens with the contribution of **Silvana Calaprice** on the skills of the educator and the scholastic pedagogue, currently to the attention of the Italian pedagogue community, follow that: on the methodological skills and professional development of nursery and primary school teachers focused on an in-service training experience in the context of Salerno by **Rosanna Tamaro**, **Marika Calenda** and **Concetta Ferrantino**, on moments of distance learning for professional development of teachers from the point of view of CLIL and Technology in a Learning Event of eTwinning by **Letizia Cinganotto**, on the activities of knowing, observing and of teaching cognitive skills from the perspective of didactic disciplinary by **Cristina Vedovelli**, on an effective andragogy in-training dimension by **Barbara Todini**, **Carla Simeoni**, **Viviana Rinaldi**, on experiences of reflection on didactic practice in the laboratory of the tutors of Science of Primary Training by **Giuseppa Cappuccio**, on the possibilities of the training of teachers in a hermeneutical-existential didactic to strengthen the profile of the teacher by **Cristina Carnevale**, on the specificity of holistic skills and disciplinary by **Riccardo Mancini**, on the relationship between epistemology and experience new perspectives and professional competence areas by **Giorgio Poletti** and **Anita Gramigna**, on the new skills and training needs as the opportunities offered by the Think Aloud of **Stefania Carioli** and on the relationship between *methodological skills and intercultural skills* by **Carmen Tanzella**.

The *Section Reflection of context* closes the issue with two contributions on education context between integration and democracy by **Stefano Salmeri** and intercultural education as a “Global Education” by **Patrizia Panarello**.

In the numbers of the contributions the issue carries with it a meaningful way of looking at teaching and education emphasizing the essentiality of the content and practices of pedagogy sensitive to the culture of methodological expertise, dear both in initial teacher training and in service to all levels of education and training until reaching, building a con-

ceptual bridge, with all the experience including in-house training. When speaking here of experienced teachers and trainers and adequately trained it is mostly intended therefore with professional competence at different levels. The effectiveness of the training of teachers and trainers also covers transfer challenges of their knowledge and skills within the classroom contexts. But we cannot talk about training of teachers / trainers or education as well as education, without adequately reading the conditions of teacher training. This is always a date present in this issue. The training and professional development of teachers foresees a continuous upgrading of knowledge and skills that last a life and teaching that involves a commitment to programs and training practices of teachers who require a shift of focus from what teachers know and they believe in what teachers do. This aspect moves several problems related to the knowledge of the transmission, which depends on the transfer of knowledge and skills from teacher training in context in order to improve teaching. This does not mean that knowledge and beliefs have no value, but rather that knowledge and beliefs act as a substrate for practicing behaviours and taking positive professional attitudes. A working knowledge generates tasks and involves professionals in practice. But, a curriculum focused on learning teaching, must include significant attention not only to methodological skills, but also their application in relation to real tasks and to specific activities. In conclusion, the initial training and in-service of teachers and trainers is advancing, precisely from the point of view of the methodological training, many obstacles, many of which now seem urgent; while efforts still seem to appear insufficient especially regarding a situation of high level complexity, and when the teaching regards highly specialized figures, such as the university. This complexity is very clear to the attentive reader when reading several essays, that through the need for an experienced professional without ever being able to suppress the elements that make understanding demanding. It is therefore evident that the methodological skills must be described accurately and specifically built, because in building, you build the expertise of those who teach and those who shape. They are situated well at the heart of professionalism and discourse, meta-discourse and of pedagogic action especially when they emphasize the artificial character and intentional teaching, namely the need that it is the result of a project formulated explicitly and consciously created. Without claiming to be exhaustive, to take a look and a critical distance on the positioning of methodological skills in teaching and training, the issue puts the eyes on the most advanced pedagogical debate and offering an overview of the multiplicity of meanings and roles that such genres take on in different contexts and environments. The first content serves as a critical container and has an introductory and theoretical nature that with the remaining contributions are due within a conceptual circularity that focuses on the background and the evolution of the “methodology” as a factor of propulsive innovation, even when, to build a solid education, it takes into account shifts and differences, perspectives and integrations. From the first to the last Section the authors trace a path that runs through the meanings and multiple roles assumed by methodological skills, that recall shades, variations, contexts and sense, also in terms of their semantic differential, showing the commitment, the need and urgency that leads us today to deal with the “methodological issue” to bring to life the pedagogical professionalism. Shy away from the desire semantic clarification to give way to a new parody that leaves inventive arbitrariness is certainly not effective nor wise. If, then, in the first section of the three contributions by foreign authors offer a glimpse of the debate that takes place across borders, helping us to frame the debate at the international level, the last two represent the frames and the fundamental topos of a changing educational world.

The final purpose of this issue was therefore to provide proof of the meaning and nature of the role played by methodological skills to different degrees and levels of education and training. It applied an interpretative approach to the methodological skills by going through the relationship between research / training / teaching, trying to clarify the meanings assumed by the methodological and technical skills as a cultural phenomenon suggested by the most advanced pedagogical literature, in order to demonstrate how these skills constitute the key of time of the above mentioned to that of such a triangulation. Here, then, the operation relating to conceptualizing methodological skills can be represented, compared and discussed using a language through which the pedagogical field, graphically represented by a

triangle, supports and clarifies various relationships and meanings of discourse and meta-speech of teaching sciences. It allows in particular to portray the sense of the collective knowledge of the broad spectrum of knowledge and methodological skills necessary for professionals in the pedagogical area, suggesting a meeting between science, research and teaching able to positively influence the “DIY training” prevalent in the nature of methodological skills and remove the obstacles that interfere with the full emergence of the science of education. The creation of a methodological skills theory as a distinctive teaching science and the science of education serves as a meta-language for the teaching of a science of teaching, just as the methodology of science is meta-language of science. In addition to its heuristic importance, this meta-language would facilitate in training professionals to build scientific education pedagogy. Science is distinguished by its methodological character and its purpose, as stated by Einstein, of “to make the chaotic diversity of our sense-experience correspond to a logically uniform system of thought” (1950, p. 98). In this sense, the methodological skills contribute to accumulate and systematize learning in general and help to use empirical observations to obtain results in the formation of the relationship and constant feeding of the intersection between science, concepts, theories and experience, which are subject to continuous modifications “in relation to and in the light of” further empirical observations. The body of knowledge and methodological skills live within teaching and training in a constant process of acquiring knowledge and its continuous refining. It becomes the means of a continuous pursuit of knowledge in training, taking on a broader connotation as possible so as to indicate the nature of the pedagogical knowledge. Based on what was said these kinds of competence stimulate a study of the phenomena of teaching and training from within and externally calling on to a togetherness organized and systematized both by teaching and learning.

Einstein, A. (1950). *Out of my later years*. New York: Philosophical Library.

Dicembre 2016

---

Saggio introduttivo  
Introductory Essay







# Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione

## Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training

---

Antonella Nuzzaci

Università de L'Aquila  
antonella.nuzzaci@univaq.it

### ABSTRACT

The aim of this paper is to focus on the issue of methodological skills as strategic components of the development of teachers and trainers "professionalism". It provides an opportunity to reflect on the way of thinking about all the instrumental and technical skills necessary to the teacher and trainer to face problems, emerging educational needs and challenges in the exercise of their profession. With the orchestration of an integrated set of knowledges, skills, attitudes and postures that appear both in performances and their reflection, this kind of skills pass through the professional substrate of education and training professionals including in that "teaching" domain referring to the cognitive, affective, motivational, managerial capabilities as well as to the scientific habitus and "methodological thinking" of those who, with a certain freedom of action, work towards targets and skills. These professionals use specific guidelines that lead them to read, interpret and understand everything that happens in the training process and to improve decision-making, led by those "winds of science" that accompany them towards an "organized and thoughtful making". So teaching, defined in its methodological properties, becomes "scientific" in the sense that the teacher and the trainer take as a reference and introject the scientific methods, typical of the investigating scientist. Such methods for Dewey (1940) allow to work more effectively and with the best conditions as well as to refine practices with the help of research, taking control of teaching and guiding learning to develop systems and action plans in order to achieve the objectives defined assuming that modifying an item may cause or change other elements within the system itself.

L'obiettivo del presente contributo è quello di mettere a fuoco la questione delle competenze metodologiche, intese come componenti strategiche dello sviluppo delle "professionalità" di insegnanti e formatori. Esso offre l'opportunità di riflettere sul modo di pensare al complesso delle capacità strumentali e tecniche essenziali all'insegnante e al formatore per riuscire ad affrontare problemi, esigenze e sfide pedagogiche emergenti nell'esercizio della propria professione. Con l'orchestrazione di un insieme integrato di conoscenze, abilità, posture e atteggiamenti, che si manifestano sia nelle prestazioni sia nella riflessione su queste ultime, tali generi di competenze attraversano trasversalmente il sostrato professionale dei professionisti dell'istruzione e della formazione rientrando in quel dominio "didattico" che si riferisce alle capacità cognitive, affettive, motivazionali, gestionali, nonché all'habitus scientifico e al "pensiero metodologico" di coloro che, con una certa libertà d'azione, lavorano per obiettivi e competenze, utilizzando specifici orientamenti che li conducano a leggere, interpretare e comprendere tutto ciò che accade nel processo di formazione e a migliorare i processi decisionali, guidati da quei "venti della scienza" che li accompagnano verso un "fare organizzato e riflessivo". Così l'insegnamento, definito nelle sue proprietà metodologiche, diventa "scientifico", nel senso che l'insegnante e il formatore assumono a riferimento e introiettano i metodi scientifici, tipici dello scienziato che indaga, i quali consentono di lavorare "colla maggiore efficacia e nelle migliori condizioni" (Dewey, 1940) e di affinare le pratiche con l'aiuto della ricerca, assumendo la direzione dell'insegnamento e guidando quella dell'apprendimento per sviluppare sistemi e piani di azione per il raggiungimento di obiettivi definiti nella convinzione che la modifica di un elemento possa causare o cambiare altri elementi all'interno del sistema stesso.

### KEYWORDS

Teacher Training, Training of Trainers, Methodological Skill, Methodological Thinking, Teaching Science. Formazione degli Insegnanti, Formazione dei Formatori, Competenze Metodologiche, Pensiero Metodologico, Scienza dell'Insegnamento.

## 1. Introduzione

La questione delle competenze metodologiche, intese come componenti strategiche dello sviluppo della “professionalità” nel campo dell’istruzione e della formazione, offre l’opportunità di riflettere sul modo di pensare al complesso delle capacità strumentali e tecniche essenziali ad un professionista per riuscire ad affrontare problemi, esigenze e sfide pedagogiche emergenti nell’esercizio della propria professione. Attraverso l’orchestrazione di un insieme integrato di conoscenze, abilità, posture e atteggiamenti, che si manifestano sia nelle prestazioni sia nella riflessione su queste ultime (Nijveldt, Beijaard, Brekelmans & Wubbels, 2005), tale genere di competenze attraversa trasversalmente il sostrato professionale di coloro che operano nel campo dell’istruzione e della formazione rientrando in quel dominio “didattico” che si riferisce alle capacità cognitive, affettive, motivazionali, gestionali, nonché all’habitus tecnico-strumentale e alla “personalità professionale” indispensabili a garantire la realizzazione di obiettivi ben progettati e il raggiungimento di risultati positivi da parte di tutti i destinatari della formazione. Ciò implica l’importanza di ragionare sui “saperi forti” delle professionalità che guidano l’istruzione e la formazione e sulla caratterizzazione delle loro pratiche, professionalità che possono dirsi “pedagogicamente competenti” solo quando rendono possibile l’elaborazione di interventi strategici efficaci e la riflessione continua sull’esecuzione dell’azione, sulla sua costruzione e decostruzione e sulla sua contestualizzazione, decontestualizzazione e ri-contestualizzazione (Nuzzaci, 2009a), oltre che sul suo sviluppo. L’affinamento delle “competenze metodologiche”, intese come qualificanti la “padronanza professionale”, fornisce integrità al processo formativo accrescendone l’efficienza, mirando a sostenere il percorso di progressiva costruzione dell’identità professionale di insegnanti e formatori. Così gran parte del successo formativo è determinato non solo da aspetti di contenuto, ma, a diversi livelli, anche e soprattutto da elementi strutturali, operativi e di funzionamento procedurale, ovvero dall’uso appropriato di metodi, strumenti e configurazioni organizzative in cui si dà valore, si definisce e si offre il supporto necessario all’apprendimento. Insieme agli approcci all’insegnamento e alle strategie, tali forme organizzative, mezzi e stili sono utilizzati da insegnanti e formatori per stimolare un apprendimento attivo, continuo e profondo nei destinatari, a partire da modelli empirici consapevoli e pianificati che inducono ad una acquisizione interiorizzata e organizzata. Le competenze metodologiche, fondate su principi come “variazione”, “riflessività” e “operatività” (Mottet, 1988, p. 35), hanno dunque rilevanti implicazioni logico-culturali per il ruolo che svolgono nell’apprendimento e nell’insegnamento della professionalità e nella vita professionale, poiché, nel rapporto virtuoso tra teoria, esperienza e ricerca sulla natura delle acquisizioni, sollecitano un processo dinamico di sviluppo di ulteriori competenze (Steeffy, Wolfe, Pasch & Enz, 2000) che nel tempo crea un effetto domino, una reazione a catena nella capacità di un cambiamento di produrre ulteriore cambiamento finalizzato alla comprensione.

## 2. L’insegnare tra epistemologia e metodologia

L’esame della letteratura rivela come una moltitudine di termini venga utilizzata per descrivere sfaccettature diverse di un insegnamento e di una formazione che possano dirsi “qualitativamente apprezzabili”, comprendendo al proprio interno una serie di accezioni che vanno da quella di “buon insegnamento” (Brown & McIntyre, 1993) ad “insegnamento efficace” (Cooper & McIntyre, 1996a; 1996b; Kyriacou, 1997), da “insegnamento creativo” (Woods & Jeffrey, 1996) ad “insegnamento di qualità” (Stones, 1992) e così via. In tutti i casi e negli studi più avanzati si cer-

ca di comprendere prevalentemente l'impatto che le competenze metodologiche producono sulla riuscita formativa, intendendole come attendibili predittori di un insegnamento efficace (Nuzzaci, 2015), in quanto definite in termini di comportamenti osservabili collegati ad attività manifestatesi quando viene eseguita un'azione con cui si spiegano, in una relazione causale, le prestazioni di un soggetto che non solo vengono associate al successo, ma si suppongono siano in realtà la causa. La competenza (Nuzzaci, 1999; 2004), riferita ad aspetti che coinvolgono diverse dimensioni, da quella epistemologica a quella metodologica e della quale non sempre vi è un uso specifico o una definizione ampiamente accettata, è un costrutto di natura complessa in continua evoluzione, il cui possesso si inferisce misurando abilità e conoscenze. Essa appare non sempre facile da precisare, tanto che autori come Tardif (2006) sostengono che i diversi ricercatori continuano a sentire il bisogno di chiarire la concezione che hanno di essa. Sarebbe auspicabile invece poter contare su una idea condivisa, così come si è sforzata da tempo di fare l'Europa individuandola come uno dei punti di riferimento comuni, in considerazione del fatto che la competenza è oggi posta al centro di obiettivi, linee guida politiche e iniziative in materia di istruzione e occupazione a livello internazionale e viene definita all'interno del Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ) come una dimostrata capacità di applicare conoscenze, abilità e atteggiamenti per raggiungere risultati osservabili. Altrettanto partecipato e informato dovrebbe essere l'impiego di approcci e modelli metodologici che determinano, ad un certo livello di esperienza (sia didattica che di ricerca), un maggiore o minore grado di successo rispetto alla loro applicazione pratica, dal momento che l'elaborazione attiva dell'esperienza serve a dare senso e significato alle preoccupazioni che riguardano compiti pratici di insegnanti/formatori rendendoli maggiormente consapevoli di quanto avviene nell'adozione di comportamenti e condotte quotidiane. Dewey afferma che l'esperienza, intesa come tentativo, comporta un cambiamento, il quale "non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. Quando un'attività è cambiata in un sottostare alle conseguenze, quando il cambiamento fatto dall'azione è riflesso in un cambiamento fatto in noi, anche questo solo flusso è carico di significato e noi impariamo qualcosa" (Dewey, 1916/1949, p. 187). Non può dirsi dunque di per sé esperienza il fatto che un insegnante modifichi una strategia di insegnamento; mentre lo diviene quando il significato e gli usi sono connessi al senso e al successo di tale strategia in ambito didattico, che verranno percepiti come conseguenza di una azione strutturata su un'altra azione; la "trasformazione" esige infatti una intensa riorganizzazione di situazioni e aspetti differenti dell'azione all'interno di una precisa "condizione", che dipende dalla profondità con cui viene percepito un problema, il quale determina la qualità del pensiero che ne deriva (Idem). L'esperienza può divenire dunque più utile nel campo della formazione professionale se mediata e accompagnata da ulteriori specificazioni, ma soprattutto se avviene in un contesto che lascia spazio alla "libertà accompagnata da responsabilità". Per esempio in una classe, l'insegnante principiante ha bisogno di imparare come pianificare e condurre una giornata di attività in aula, di avviare una riflessione sul modo in cui una particolare attività ha funzionato o meno e così via, per poi riuscire ad elaborare un proprio stile di lavoro. Pertanto, è opportuno che la formazione degli insegnanti offra a questi ultimi opportunità deliberate di praticare una attività interattiva sia sul piano degli strumenti osservativi sia su quello della documentazione, al fine di consentire loro di operare un idoneo trasferimento, oltre che una adeguata trasposizione delle abilità e conoscenze nell'aula, di migliorare le proprie acquisizioni, di incrementare gli atteggiamenti positivi, di usare forme di *teaching loop* evitando di ricadere invece in rigidi e sterili schemi di intervento (la ripetizione senza distanza critica di una procedura valida in un contesto, ma inadatta in un altro; il mancato coordinamento tra

procedure che ostacola tutte le forme di strategia diverse dalla semplice accumulazione o giustapposizione di processi; la deficienza dei repertori spazio-temporali che impedisce di conferire una cronologia alle azioni didattiche, impedendo di anticipare o progettare; l'assenza di un legame di causalità che permette di situare un'azione in rapporto ad una causa e una sua conseguenza, determinando l'uso di strategie meccaniche e inadatte). In questa cornice interpretativa, che vede la logica per competenze al centro di una rivoluzione copernicana dei processi di insegnamento-apprendimento, le abilità metodologiche, anche se non sempre utilizzate in modo coerente e correttamente applicate, risentono di tale complessità, apparendo spesso, di volta in volta, sfumate, implicite, scontate, sebbene da tutti concordemente considerate irrinunciabili per ottenere il successo formativo di tutti i discendenti in termini di apprendimento individuale e collettivo; concepite come "agenti rinforzatori" delle scelte professionali informate e "coscientizzate", nonché dei risultati dipendenti dal grado di attivazione e consapevolezza dei formatori nell'usare metodi, tecniche e strumenti, sono dirette a produrre apprendimento e consentire ai singoli di svolgere in modo efficiente compiti specifici e risolvere problemi complessi. Pertanto, esse includono al loro interno il concetto di esperienza, come "pouvoir d'agir" (Rabardel, 2005, p. 19), che si riferisce alle capacità effettive di un professionista di interpretare l'agire ed esercitare su di esso un maggiore controllo, connettendolo virtuosamente a fattori legati alla capacità di applicare conoscenze teoriche e esperienziali nella pratica con l'intento di generare un insegnamento efficace e corrispondente ai bisogni formativi delle diverse categorie di destinatario. Questo induce a evidenziare come l'attività dell'insegnante/formatore si "attualizzi" nell'attività dello studente, avviando una pratica di insegnamento orientata verso la soluzione intenzionale di problemi riguardanti l'apprendimento; il che implica un "processo del fare" intellegibile esteso anche ad aspetti che riguardano sia la concettualizzazione dell'azione (Vergnaud, 2011) sia agli attori che la sviluppano e la guidano, mobilitando e ridimensionando la singolarità delle situazioni. Ciò coinvolge una serie di aspetti come: l'uso appropriato di concetti e teorie scientifiche e la loro applicazione per quanto concerne il rafforzamento delle capacità della conoscenza, l'utilizzo della conoscenza pedagogica e didattica per la progettazione curricolare a supporto dei processi decisionali, la progettazione dell'istruzione in tempi brevi, medi e lunghi, l'adeguata organizzazione dell'attività didattica, l'impiego di metodi e strategie di insegnamento strettamente legate al contesto, la gestione delle risorse per l'attivazione di efficaci approcci didattici, l'uso di materiali e strumenti appropriati, l'uso ottimale degli elementi spazio-temporali per l'efficienza del processo educativo, l'integrazione delle diverse opportunità di apprendimento, il miglioramento della qualità del supporto all'apprendimento, la manifestazione di una innovativa condotta metodologico-professionale e così via. Tutto questo richiama l'impiego di diversi approcci e modelli metodologici che determinano, ad un certo livello di esperienza, un maggiore o minore grado di successo rispetto alla loro applicazione pratica, in quanto l'elaborazione attiva dell'esperienza serve a dare senso e significato al "modus operandi professionale", rinviando ad una attività situata e orientata ad uno scopo, che si traduce nella realizzazione di saperi, procedure e abilità "in atto" di un individuo in una specifica situazione o dato contesto professionale. In questo quadro interpretativo, competenze e sapere metodologico richiedono, nel senso più generale, un percorso di chiarificazione e concettualizzazione, in particolare delle "proprietà" relative a specifici domini (*communication, sociality, educational design, evaluation e assessment*) per poter consentire al professionista di agire intenzionalmente e razionalmente in contesti e situazioni formative usando appropriatamente approcci, metodi, tecniche, strumenti ecc., con l'intento di elaborare proposte culturali e interventi efficaci sostenuti da quei modelli, principi, concetti e teorie che stanno alla base dell'azione didattica. Ciò rinvia alla dimen-

sione epistemologica dell'insegnare che, nel senso ristretto del termine, consiste nello studiare i rapporti tra i contenuti della conoscenza e i problemi pratici e teorici ai quali questa conoscenza si riferisce e tenta di fornire una risposta (o di fornirla nel corso del tempo). Tale dimensione epistemologica è essenziale per l'elaborazione di particolari situazioni didattiche e per la comprensione dei fenomeni di "trasposizione" dei saperi in "saperi insegnati", nel senso che i saperi rappresentano una realtà complessa connessa alle attività e alle questioni scientifiche (cioè alla conoscenza acquisita), che vengono trasposti ad un'altra realtà a cui si riferiscono le attività e le questioni dell'istruzione (ovvero la conoscenza insegnata), in termini di traduzione didattica atta a ricreare la conoscenza in una situazione di insegnamento (che differisce in parte da quella propria della ricerca scientifica) (Clerc, Minder, & Roduit, 2006). La ricerca educativa ha infatti lo scopo di accrescere la conoscenza in un preciso ambito, ma, per farlo, usa forme di indagine che devono essere condotte con sistematicità seguendo procedure formalizzate; in ciò condivide con la didattica il fatto che si avvalga di metodi di apprendimento o di produzione intenzionale e sistematica in risposta a particolari problemi. Nella sostanza tutto questo si riconnette proprio alla dimensione metodologica, ovvero ad una didattica intesa come sapere professionale di insegnanti e formatori che si esprime con un sistema di segni proprio, che si serve di regole trasparenti per funzionare e intenzionalmente orientata a produrre apprendimento. Per evitare però che la didattica degeneri, svuotandosi e perdendo ogni valore, la metodologia, che può quindi dirsi la combinazione di una certa posizione epistemica con i metodi e tecniche di indagine che formano una pratica, porta con sé le conoscenze necessarie per ottenere un risultato fedele alla epistemologia prescelta. In questo senso, sia nella teoria che nella metodologia è presente l'epistemologia, dunque quella dimensione di ricerca continua che nell'azione didattica è portatrice di una posizione epistemica implicita. Cosa più complessa è la metodologia della ricerca educativa che spesso rileva la presenza di una miscela di posizioni epistemiche, perché il metodo o i risultati accettabili della ricerca possono entrare in conflitto con le fonti o con la conoscenza della realtà, ovviamente se per "metodologia" si intende "quella parte della logica che ha per oggetto le regole, i principi di metodo, le condizioni formali che stanno alla base della ricerca scientifica e che consentono di ordinare, sistemare e accrescere le nostre conoscenze" (Corbetta, 1999, p.10). La metodologia è dunque il veicolo utilizzato per creare conoscenza, che non sempre garantisce l'accettabilità dei risultati in termini di validità, attendibilità, affidabilità, utilità, manifeste nell'epistemologia. La didattica, come scienza direttamente applicabile e pragmatica, è dunque posta al centro della convergente triangolazione tra competenze epistemologiche, teoriche e metodologiche. Kumaravadivelu (1993, p. 73), a questo proposito, ha sostenuto che la metodologia diventa il fulcro centrale di una pedagogia basata sul *task*, dal momento che l'obiettivo è quello di permettere ai destinatari della formazione di navigare in percorsi e itinerari dell'imparare in maniera sistematica e costruttiva; ma, occorre aggiungere, che essa richiama anche il concetto di "pratica", nelle sue diverse articolazioni, la quale permette di comprendere le condizioni di funzionamento dei processi di insegnamento-apprendimento in situazione. Rispetto ai processi di insegnamento e di apprendimento, la metodologia si riferisce al "come" e all'"atto della scelta", nel senso che i metodi e le strategie di insegnamento sono i mezzi o le procedure che gli insegnanti utilizzano in maniera pertinente per aiutare gli studenti ad avere una esperienza mediata, acquisire padronanza in un certo ambito, conseguire un'abilità o mettere in atto un processo di continua interiorizzazione di nuove abilità e conoscenze. Così il "metodo", quale insieme di strumenti, tecniche e processi modellati dalla metodologia, che traducono i principi di una teoria in termini di specifiche attività con lo scopo di modificare comportamenti e atteggiamenti nel senso desiderato, spiega il processo di formazione e le soluzioni opera-

tive (mostrare, chiarire, spiegare, esercitare) e diventa un principio e una direttiva per affrontare e trattare un oggetto, anche se non va né snaturato né rifiutato o erroneamente eletto a detentore della conoscenza, poiché il suo culto nasce dalla superficialità e la paura che si ha di esso trae origine dalla pigrizia mentale (Wilmann, 1962, pp. 295-296). Il metodo e la metodologia non sono termini intercambiabili, ma in rapporto; la seconda si distingue dal primo (che contiene in sé un certo prescrittismo pratico) in quanto attività che riguarda “il modo” in cui la conoscenza si ottiene: ricerca, fatto, scelta e modalità seguita per scoprire le cose. Fondamento dell’agire, del significato del “fare” della ricerca, punto di vista e pensiero fondamentale del conoscere, la metodologia riguarda i principi che guidano analogamente sia le pratiche educative che quelle della ricerca spiegando le ragioni per le quali si sta operando o utilizzando determinati metodi o strumenti sia nella ricerca che nella didattica. La metodologia sviluppa i modelli scientifici, li definisce dal punto di vista del loro funzionamento a livello didattico, meta-didattico e sequenziale. Per questa ragione essa intrattiene una tripla relazione con la strategia, la tecnica e la procedura. Si verifica pertanto che un’efficiente metodologia, le cui modalità per raggiungere un certo risultato variano a seconda dell’ampiezza o complessità degli scopi, diviene efficace modellazione didattica quando configura modelli di intervento appropriati, in base ai quali, una volta esaminate le condizioni di ingresso di una certa situazione di insegnamento-apprendimento, si definiscono gli elementi organizzativi e comunicativi della strategia impiegata che, in una successione ordinata di eventi e attraverso mezzi adeguati, è diretta a raggiungere specifici obiettivi. Scrive Mauro Laeng (1994) che la dizione di “strategia” non indica una modalità qualsiasi di soluzione, ma implica una valutazione razionale dei tempi e delle risorse, oltre che una serie di scelte ottimizzate per conseguire lo scopo; in altri termini si tratta di ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo. Se efficiente ed efficace, la metodologia di insegnamento raggiungerà il fine desiderato quando riuscirà a far leva su un “pensiero didatticamente strategico”, poiché il modo in cui si realizza l’istruzione può garantire il raggiungimento degli obiettivi desiderati (i quali sono un mezzo per stabilire cosa, dove e come imparare) solo quando sia avvenuta una accurata analisi, valutazione e riflessione critica sulle scelte da compiere e sulle pratiche che costituiscono gli strumenti per comprendere l’essenza degli interventi attivati nel dominio delle condotte pedagogiche, didattiche e relazionali. Essa rimane a fondamento dell’azione didattica e si utilizza per predisporre, guidare, governare, monitorare e valutare i processi di insegnamento-apprendimento e per assicurare l’interesse, sostenere la motivazione, graduare le difficoltà, avviare ragionamenti e riflessioni, facilitare la predisposizione di interventi personalizzati ed individualizzati, creare regolarmente opportunità di apprendimento pianificate e trasformare la motivazione “a” e il senso “di” imparare qualcosa. Gutek (1988) ha osservato che i docenti a tutti i livelli dell’istruzione sono coinvolti in questioni metodologiche, le quali costituiscono però il *punctum dolens* della preparazione degli insegnanti sia in fase iniziale che continua, la quale si presenta spesso debole proprio sul piano dell’acquisizione delle tecniche e delle strategie di insegnamento, della padronanza di approcci legati all’*instructional design*, delle modalità di comunicazione e valutazione e così via. La formazione dei docenti e formatori assume ormai carattere di urgenza soprattutto in ordine a quelle famiglie di competenze che appaiono indispensabili per realizzare e gestire processi didattici efficaci, impedendo che esperienze negative di apprendimento (o anche di insegnamento), atteggiamenti negativi, ansia sui possibili risultati, mancata chiarezza del modo in cui si opera, difficoltà personali, mantenere l’impegno iniziale e a procedere ecc., possano condizionare o costituire delle barriere ostacolanti l’“apprendimento della professionalità”. Colman (1967), descrivendo la metodologia come un sistema ordinato con cui un insegnante mette in moto “agenti educativi” per lavorare sull’apprendimento umano e per produrre

intenzionalmente certi cambiamenti o risultati, individua i fattori che creano ostacoli alla costruzione di competenze metodologiche nelle differenti categorie di insegnante, spiegando come sia necessario rimuoverle proprio in sede di formazione iniziale e continua della professionalità intraprendendo specifiche azioni per superarle. Tali impedimenti vanno studiati e compresi dalla ricerca educativa, ma resi marginali e poco incidenti dalla competenza metodologica.

### 3. Competenze metodologiche come qualità del “come” e del “procedere” della professionalità

Quando si parla di competenze metodologiche ci si riferisce a quelle famiglie di abilità e conoscenze che servono a un professionista per svolgere una certa funzione lavorativa, visto che la metodologia in campo didattico si caratterizza ulteriormente in base a quegli elementi funzionali per i quali l’insegnamento si lega a modalità di lavoro efficaci. La professione insegnante è quindi diretta fondamentalmente al raggiungimento del massimo apprendimento per ottenere il migliore beneficio da parte dell’individuo e assicurare che la qualità della didattica venga guidata da quei principi di insegnamento e di apprendimento che possono avere implicazioni profonde per la formazione (Gbamanja, 1989), tratti essenziali propri della funzione docente e dell’attività professionale indispensabili in fase di formazione iniziale e continua degli insegnanti (Ololube, 2005a; 2005b; 2006). La qualità della preparazione degli insegnanti è conosciuta come predittore chiave per l’apprendimento degli studenti (Ololube, 2005a; 2005b). La capacità di insegnare dipende a sua volta dalla qualità delle competenze metodologiche che definiscono la “qualità del procedere” o del fare qualcosa in una maniera sistematica o regolare, che rappresenta una condizione necessaria della professionalità in termini di abilità e conoscenze sufficienti per operare. Di conseguenza, esse potrebbero essere definite come un corpus di capacità indispensabili per svolgere una certa funzione e caratterizzarsi, in base ai loro elementi funzionali, come strumenti di lavoro efficaci per perseguire, avviare e controllare processi, eseguire operazioni e analizzare procedure per conseguire risultati nell’apprendimento. Se dunque l’importanza della conoscenza metodologica nella didattica è evidente nella sua completezza, un insegnante che la possiede e la applica attivamente può dirsi esperto in ciò che insegna e in come lo fa, “padroneggiando” le modalità più appropriate di adattamento e trasposizione del sapere al “sapere insegnato” (Chevallard, 1985), in termini di contenuti e obiettivi. Pertanto, la conoscenza e competenza metodologica è specifica e non di per sé esclusivamente conoscitiva, ma si riferisce, oltre che alla padronanza dei vari metodi e tecniche di insegnamento, alla componente affettiva della personalità degli insegnanti e alle loro modalità inventive in termini di lavoro, sulla base dei metodi appresi e delle tecniche utilizzate, che potranno decidere di impiegare anche in senso creativo. Dominio della conoscenza procedurale forte, la competenza metodologico-didattica condivide con la competenza metodologica della ricerca un’area di intersezione che vede agire rigore e robustezza entro precisi spazi diacronici e sincronici, i cui fenomeni assumono rilevanza solo se localizzati e contestualizzati: se la didattica è dunque “un’impresa scientifica” incentrata sugli obiettivi, sui contenuti e sulle strategie di insegnamento, la metodologia è sua struttura fondante diretta a sostenerli e la ricerca una forma di conoscenza volta ad analizzarli e modificarli.

La “questione metodologica”, incentrandosi sul “come”, si interessa ai saper fare e alle condotte, ai loro processi di descrizione e di interpretazione in situazione, alle competenze osservate e alle conoscenze esplicite e implicite che li rendono possibili; non può dunque essere affidata ad una dimensione mera-

mente discorsiva. La didattica, che connota il campo dell'insegnamento, ha per oggetto la trasformazione non solo dei metodi ma anche dei principi dell'insegnamento, ponendo l'accento sulle situazioni, sui concetti, sugli strumenti che rimandano a contenuti specifici, e prestando attenzione alla trasmissione, rielaborazione e costruzione della conoscenza (artistica, letteraria ecc.), nonché alla edificazione di competenze operative nei processi di razionalizzazione. In tale accezione nella formazione alla professionalità si tratta di favorire lo sviluppo di un pensiero didattico razionale, creativo, autonomo che permetta di attuare percorsi formativi che demandino allo sviluppo di una consapevolezza professionale che fa propria la capacità di iniziativa, facendo leva su una pratica riflessiva "metodica" e su sistemi di "routine" attivi e trasformativi (Yinger, 1975; Nuzzaci, 2009a; 2009b). Il corpus di competenze metodologiche che vanno dall'osservazione all'interpretazione, dall'analisi all'anticipazione, dalla comunicazione alla progettazione, dalla pianificazione alla valutazione, rende perciò possibile l'applicazione di un sistema di ampi principi e regole da cui metodi, procedure e attività specifiche possono derivare al fine di interpretare o risolvere problemi di natura educativa complessa all'interno di un certo campo di attuazione; valga come esempio per tutti il problema dell'uso di routine progettuali o valutative (Nuzzaci, 2009c; 2011), che sono da rapportarsi al concetto di "habitus", impiegato per descrivere la "strutturazione della struttura" che consente ad un insegnante o ad un formatore di affrontare una vasta gamma di situazioni, a volte con lievi variazioni o adattamenti. Se incentrati sui modelli di azione, la percezione, la decisione e la valutazione attivano la conoscenza trasformandola in competenza (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 1996) attraverso il sapere metodologico. Dal punto di vista delle pratiche, tali generi di competenza si servono di abilità che attengono all'ampio spettro di repertori d'azione, come il saper ricercare, progettare, pianificare, organizzare, gestire, monitorare, valutare, convalidare i risultati ecc., con l'intento di migliorare l'azione formativa sulla base di approcci ben congegnati, definiti, consolidati e ripetibili. La padronanza metodologica mette in grado il professionista di disporre dunque di un arsenale di mezzi per favorire il successo della formazione: la messa in campo di adeguate conoscenze e abilità attraverso situazioni d'azione, di formulazione, di validazione, di gestione dei processi (sociali, cognitivi ecc.) ecc.; il ricorso a differenti tipi di supporto (personalizzazione, individualizzazione ecc.) per attirare, per esempio, l'attenzione su informazioni pertinenti, specialmente di verbalizzazione, di simbolizzazione ecc., o su tecniche specifiche (modellamento, rinforzo, chiarificazione ecc.); l'adozione di una progettualità comunicativa costruita all'interno di processi formativo-istruttivi interattivi secondo uno schema-modello integrato (Galliani, 1993, p. 131). Ne consegue come il corredo di competenze metodologiche fornisca il recupero di strumenti concettuali forgiati nell'azione offrendo uno statuto chiaro al sapere professionale e una solidità al profilo culturale dei professionisti, rafforzando complessivamente la formazione sul piano curricolare, affinando i curricoli reali, sviluppando una sorta di "ingegneria di aiuto" all'insegnamento e di sostegno alle pratiche. Ciò assume una certa utilità teorica e pratica che porta all'attenzione della discussione i fenomeni più significativi e la validità dei modi e dei tempi nella realizzazione dell'azione, oltre che dei risultati. Tali generi di competenza infatti fanno leva sul carattere e sulle proprietà della ricerca scientifica, spingendo il formatore ad agire secondo un "fare" scientificamente fondato e a navigare con strumenti di orientamento precisi in un oceano sempre più governato dalla variabilità e varietà dei "fenomeni meteorologici" per validare ipotesi didattiche, mettere in evidenza le caratteristiche di una specifica strategia adottata e testarne un qualche aspetto di efficacia, o ancora verificare la validità di un particolare sistema d'azione didattico, le sue strutture e i suoi schemi d'azione: si tratta dunque della capacità di dominare ciò che sta alla

base della metodologia impiegata. Se l'insegnante o il formatore naviga nell'istruzione e nella formazione guidato "dai venti della ricerca" viene messo in grado di affrontare domande educative emergenti, formulare ipotesi didattiche, descrivere con sufficiente dettaglio l'attività da proporre, da replicare o da ripetere in modo analogo ad altra situazione, variandone alcuni elementi e valutandone i risultati. In questo percorso le competenze metodologiche aiutano a chiarire ogni fase del processo formativo e ciò che deve essere spiegato e giustificato con motivazioni razionali nella scelta di particolari tecniche, strumenti, materiali ecc. Esse agiscono sui processi formativi investendo molti aspetti della professionalità e facendo leva su un "expertise pragmatico", che, nel senso più elementare, apre alla realizzazione di un insieme ben definito di passi e decisioni che puntino all'esecuzione di *task* specifici, alla loro verbalizzazione che conduce a chiarire le procedure messe in atto ed eventualmente modificarle. Ben pianificati e profondamente compresi, tali processi sono essenziali per la capacità di contestualizzare, decontestualizzare e ricontestualizzare le attività di progettazione (Nuzzaci, 2009; 2011; 2012a), sono altamente ripetibili e possono essere automatizzati (un esempio potrebbe riguardare i processi di pianificazione e di scelta delle attività didattiche), richiamando un sistema coerente e coeso di azioni e decisioni che delineano i sotto-processi. Si comprende da qui come la questione principale sia però quella di connettere le competenze metodologiche all'*instructional design* (Gagné, Briggs, & Wager, 1992; Zahorik, 1975) e ai processi che si attuano all'interno di un preciso contesto formativo interattivo integrato, laddove la qualità della formazione si gioca prevalentemente nell'incontro tra modelli e tecniche di progettazione e valutazione e tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento, intese queste ultime come strumenti informativo-comunicativi che, da un lato possono facilitare la formazione degli insegnanti e, dall'altro, aiutarli a sfruttare appieno il potenziale della tecnologia per migliorare l'apprendimento degli studenti (UNESCO, 2003). Tale incontro ha nel tempo introdotto nuove forme di insegnamento e apprendimento, ampliando i repertori esperienziali di insegnanti e studenti, che hanno visto incrementare il bisogno di competenze metodologiche a seguito della estensione e diversificazione dei differenti modi di comunicazione (fonti di accesso alle informazioni, dei canali, degli strumenti ecc.) nella creazione di significati e di configurazione del mondo, dal momento che le nuove tecnologie avviano a inedite modalità di rappresentazione della conoscenza e ad approcci didattici multimodali.

#### **4. I processi di insegnamento-apprendimento tra *methodological skill* e *pedagogical literacy***

Uno studio del 1994 condotto dall'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OCSE-OECD), fondato sulla considerazione che la qualità dell'insegnamento dovrebbe essere considerata come un concetto globale, evidenzia cinque dimensioni chiave della professionalità insegnante: conoscenza sostanziale e contenutistica delle aree curriculari; abilità pedagogiche, compresa l'acquisizione e la capacità di utilizzare un repertorio di strategie di insegnamento; riflessione e capacità di auto-critica, quale segno distintivo della professionalità docente; empatia e impegno nel riconoscimento della dignità degli altri; competenze manageriali per assumere una serie di responsabilità all'interno gestionali all'interno e all'esterno dell'aula (OECD, 1994). Nella stessa direzione sono andati altri studi relativi all'efficacia dell'insegnamento (DfEE, 2000a; 2000b) che hanno individuato vari fattori capaci di influenzare i progressi dei destinatari della formazione, tra i quali compaiono la capacità di insegnare e le caratteristiche professionali, che sono macro-categorie composte da elenchi gerarchici

di disposizioni desiderabili, qualità e comportamenti. Emerge comunque in tutti i casi sotteso il bisogno di conoscenze e competenze metodologiche robuste che vadano a sostegno dei processi di gestione, pianificazione delle lezioni, comprensione curricolare, comunicazione efficace ecc. (Brock & Grady, 1998; 2007; Renwick, 2007), così come delle politiche e delle procedure di valutazione e di qualità dell'istruzione e della formazione, a testimonianza di quanto affermato in precedenza. Tutto questo risulta visibilmente soprattutto nelle ricerche che si sono dirette a studiare gli insegnanti in formazione iniziale, quei principianti che sembrano continuamente avere necessità di una preparazione che vada a sostegno della capacità di comprendere "come fare" per costruire la proposta culturale e "come saper intervenire" nell'istruzione e nella formazione. D'altro canto la richiesta continua, da più parti avanzata (insegnanti, educatori e formatori), di potere contare su maggiori supporti professionali in merito alla progettazione, alla comunicazione e alla valutazione, indica evidentemente un bisogno di accrescere quell'insieme di conoscenze e abilità che aiutino a sostenere la formazione dal punto di vista pedagogico, didattico, comunicativo-sociale ecc. Questo dato è avvalorato dal fatto che la letteratura rileva come spesso gli insegnanti si percepiscano inadeguatamente preparati a svolgere il proprio lavoro, proprio perché scarsamente addestrati ad utilizzare principi di apprendimento e modelli di progettazione didattica (Klein, 1991), in sostanza "tecnicamente" impreparati. Appare dunque urgente volgersi a sostenere uno sviluppo professionale solido in grado di fornire opportunità avanzate in termini di dispositivi multipli della formazione tali da supportare l'integrazione di esperienza e riflessione nel percorso di apprendimento di una "scienza dell'insegnamento" per far fronte al bisogno di competenze metodologiche. Gli studi, a livello internazionale, incentrati sulle competenze metodologiche sono tutti legati al concetto di "competenza professionale", le cui categorie sono definite assai variamente e spesso appaiono declinate in sottocategorie di insiemi specifici, come ad esempio quelle comunicative, relazionali e di gestione della formazione. Il basso consenso raggiunto in merito alle competenze di area metodologica sembra però aprire un versante di lavoro molto interessante su ciò che possa intendersi tale e ciò che non lo sia. Inoltre, coloro che se ne sono occupati le hanno descritte in termini piuttosto generali, probabilmente per il loro carattere trasversale che le connette a diversi ambiti, oltre che:

- Ad un uso ottimale degli elementi spazio-temporali per l'efficienza del processo educativo;
- Ad una manifestata condotta professionale innovativa sul piano metodologico;
- Ad una appropriata realizzazione dei processi dell'istruzione e della formazione in merito alle procedure, alle attività, agli strumenti ecc.

Le competenze metodologiche rappresentano dal punto di vista strumentale e procedurale una componente operativa importante senza la quale non è possibile realizzare l'insegnamento e la formazione in ordine:

- Alla progettazione degli interventi e delle attività di insegnamento-apprendimento;
- Alla progettazione curricolare;
- Alla pianificazione, organizzazione e realizzazione delle prospettive curricolari;
- All'uso di strategie di insegnamento appropriate rispetto agli obiettivi perseguiti;
- Alla gestione delle risorse per efficienti approcci didattici;

- Alla valutazione appropriata dei processi in senso temporale (prima, durante e dopo).

Quando ci si riferisce all'ambito metodologico nella formazione lo si fa frequentemente in maniera estesa, effettuando una riflessione teoretica sui metodi in generale e sulle loro applicazioni specifiche. Sul piano didattico tale ambito attiene allo studio delle tecniche e dei procedimenti di insegnamento, che sono messi in atto allo scopo di stimolare la capacità di apprendimento attivo da parte di tutti i soggetti, anche di coloro che necessitano di particolari interventi, relativamente a singoli aspetti riguardanti specifiche discipline o gruppi di esse. Si tratta di perseguire modelli organizzativi ottimali della didattica capaci di coniugare la ricerca sulla natura dell'apprendimento e dell'insegnamento eretti su precise basi teoriche e tecniche, capaci di soddisfare tutte le necessità dei destinatari della formazione, ma anche ad un modo di pensare, ad un atteggiamento così vitale capace di influenzare le ipotesi didattiche, le modalità di intervento e le fonti e i mezzi utilizzati nella progettazione. La complessa relazione tra il "come" si insegna e ciò che si crede sia il modo migliore per insegnare e realizzare la formazione, nonché tra ciò che si insegna in base a ciò che sappiamo e su come si impara nei diversi momenti della vita, va messo in rapporto alle competenze, ai modelli e alle relazioni, oltre che alla pluralità degli apprendimenti, dei contesti, dei processi, dell'azione e delle routine che fanno variare profondamente questo "come". Tuttavia la trasformazione della conoscenza e la gestione dell'aula non sono presupposti sufficienti per definire "buono" un "insegnamento", che necessariamente rimane legato anche alle capacità di riflessione degli insegnanti sul loro insegnamento (Korthagen & Wubbels, 1991) e su competenze metacognitive originariamente definite in relazione alla conoscenza e alla regolazione delle proprie attività cognitive all'interno dei processi di apprendimento (Flavell, 1979; Brown, 1978; Brown & Palincsar, 1987). In questo contesto le competenze metodologiche si connotano come competenze "meta", come struttura, strumenti e linguaggio di una scienza dell'insegnamento dialetticamente teorico-pratica. Tuttavia la comprensione reale di tali generi di competenza richiede un certo accordo su come delimitare conoscenze, abilità e competenze in questa area. Rientrerebbero pertanto in questo gruppo le abilità legate allo svolgimento di compiti gestionali o tecniche di insegnamento, così come le capacità progettuali, della programmazione e valutative o quelle relazionali e comunicative, divenendo così il collante principale che tiene insieme altri tipi di competenza come, ad esempio, le capacità di analisi, di sintesi, la flessibilità ecc. Esse rappresentano il "set di strumenti" indispensabile per insegnare (pensiamo, ad esempio, ai linguaggi di programmazione, agli strumenti di progettazione ecc.), che può essere descritto in termini operativi e procedurali. Tale impostazione costringe a mettere in discussione un approccio "prescrittivista" alla metodologia a favore di uno riflessivo, in un momento in cui gli standard di apprendimento di una scienza dell'insegnamento sono in rapida espansione. Attualmente l'interpretazione è quella di considerare le competenze metodologiche come sapere esperto di insegnanti e formatori, i quali possedendole sono in grado di conoscere, utilizzare e interpretare le spiegazioni scientifiche rispetto a precisi fenomeni educativi, nonché comprendere perché i fenomeni stanno accadendo. Vi è anche un crescente interesse circa il ruolo da esse assunto nella costruzione della *pedagogical literacy*. Nella formazione questi ultimi sono costantemente chiamati ad osservare ed esplorare, ad assumere nuove informazioni e a generare proprie idee su come funziona il mondo dell'insegnamento; il che spiega il tentativo e l'esigenza di sviluppare repertori e categorie di competenze metodologiche descritte dettagliatamente e con precisione, pertinenti a ciascun ambito e riferite a concreti comportamenti osservabili. Lo scopo è quello di assicurare, en-

tro un quadro concettuale coerente, lo sviluppo progressivo di una serie di capacità, non ultima quella di riuscire a pensare indipendentemente e criticamente all'insegnamento, nonché al dominio degli strumenti e dei processi che producono e danno accesso ai risultati.

## 5. Competenze, pensiero metodologico e ricerca sull'insegnamento

È noto come le convinzioni precedenti incidano sulla qualità della proposta di formazione e si riflettano sulla natura della conoscenza, dell'insegnamento e dell'apprendimento, interferendo notevolmente con l'incorporazione di nuove pratiche didattiche e di queste nel "fare professionale" (Pecore, 2013; Simmons, Emory, Carter, Coker, Finnegan, Crockett & Labuda, 1999) e riducendo, talvolta drasticamente, lo spazio di innovatività che finisce per indurre pratiche adusi stereotipati, talora logori. Al contrario la maggior parte di insegnanti esperti, ovvero "metodologicamente sicuri", mostra credenze ben articolate su ciò che rende "buono" un insegnamento e "buoni" gli insegnanti (Richards & Lockhart, 1995), laddove l'aggettivo "buono" è da intendersi come "robusto", "solido", ovvero "metodologicamente sicuro". La "cultura dell'insegnamento" vive nei sistemi di credenze degli insegnanti che si fondano su obiettivi, valori e convinzioni (Clark & Yinger, 1977) legate alla scienza dell'insegnamento, alimentando una relazione continua tra contenuti e processi, la cui comprensione varia in riferimento ai sistemi e contesti nei quali si opera. Se queste credenze e valori fungono da sfondo rispetto a gran parte dei processi decisionali e dell'azione del docente, le competenze metodologiche servono dunque a ridurre lo spazio di "arbitrarietà conformistica" e ad incrementare quello di innovatività alimentando un sapere didattico teorico-pratico di forte spessore scientifico, che non esclude la sfera affettiva ed emozionale, cioè le fonti a cui l'apprendimento attinge ed elabora le motivazioni. Bourdieu (1977) sostiene che le pratiche degli individui sono incorporati all'interno delle loro culture; di conseguenza, esse formano, in maniera consapevole e inconsapevole, un habitus attraverso le loro esperienze passate e presenti. L'idea è che le pratiche didattiche siano legate ad un insegnamento guidato dalla ricerca e che non possano essere pienamente comprese senza considerare le norme sociali e culturali entro cui prendono forma le specifiche culture pedagogiche entro le quali si formano. Rimangono allora aperte le seguenti domande: come le pratiche pedagogiche si formano? Quali sono le norme sociali e culturali di apprendimento della professionalità che influenzano l'acquisizione e l'uso di competenze metodologiche da parte degli insegnanti? In che modo un atteggiamento sperimentale nella didattica può influenzare favorevolmente le pratiche didattiche di insegnanti e formatori? Come insegnanti e formatori costruiscono attraverso la ricerca la loro *literacy* pedagogica? Molta parte della letteratura, specie gli studi empirici sull'efficacia nell'ambito della formazione iniziale e continua degli insegnanti, tenta di andare questa direzione, cercando di fornire risposte più esaustive ad alcune di queste domande; così come una serie di studi internazionali di diversa estrazione (Kelly & Grenfell, 2004; González & Wagenaar, 2005; OCSE, 2009; Feiman-Nemser, 2008; Williamson McDiarmid & Clevenger, 2008) tenta di abbracciare molti aspetti del problema, a partire dal dibattito dal mancato dialogo tra istruzione e politica (European Commission, 2011) e da una serie di azioni (trarre conclusioni, raccogliere e analizzare prove, ad esempio, risultati di apprendimento degli alunni ecc.) che aiutano a delimitare in parte il campo delle competenze metodologiche. Il progetto "Tuning" (Gonzalez & Wagenaar, 2005), diretto a sviluppare linee guida condivise in fatto di competenze metodologiche, fornisce un riferimento internazionale importante per riflettere su aspetti rilevanti che aiutino a descrivere i quadri di competen-

za nei programmi di formazione e nei profili culturali degli insegnanti europei (e in grado di esprimere punti di vista specifici su tematiche fondamentali), ma ciò non sempre può dirsi sufficiente per comprendere chiaramente ciò che è da intendersi come tale e ciò che non lo è. L'indagine internazionale "Talis" dell'OCSE-OECD offre prospettive attuali e politiche in materia di efficacia e sviluppo professionale, descrivendo la qualità dell'insegnante come stato di connessione tra conoscenza pedagogica, stili dell'insegnamento, auto-efficacia, motivazione, valutazione formativa, retroazione, misurazione e valutazione (OECD, 2009, pp. 19-28), fondamentali per lo sviluppo di una cultura dell'evidenza in materia di istruzione e formazione (Taylor & Nolen, 2004), che contribuiscono a definire "l'insegnante/formatore competente"; il che richiama anche la combinazione dinamica delle abilità cognitive con quelle metacognitive (González & Wagenaar, 2005) ed implica l'interrelazione tra imparare a pensare, conoscere, sentire e agire come insegnanti/formatori (Feiman-Nemser, 2008). Ciò sottolinea l'importanza di rendere capaci gli insegnanti di assumere un "atteggiamento sperimentale", che è di fatto la sola condizione più difficile da realizzare, con la quale è possibile assumere una disponibilità di apertura e di indagine, che non si accontenta di pensare all'educazione in termini di scelta tra alternative contrapposte a idee già formulate, ma aiuta a capire che il progresso dipende da un metodo atto a controllare le scoperte (Dewey, 1940/1986, pp. 153-143), che sostituisce "la connessione o la coincidenza ripetuta di fatti separati con la scoperta di un singolo fatto comprensivo ed effettua questa sostituzione col dirompere i fatti grezzi e grossolani dell'osservazione in un numero di processi più dettagliati non direttamente accessibili alla percezione" (Dewey, 1971, p. 284), nella comprensione continua di un legame tra cause ed effetti. In questa accezione il pensiero metodologico diviene pensiero sperimentale diretto a verificare determinate ipotesi didattiche concernenti i processi di insegnamento-apprendimento e teso al cambiamento di una situazione data in una desiderata. Le competenze metodologiche aiutano insegnanti e formatori a pensare all'insegnare e all'apprendere, che implica un esame critico delle credenze e lo sviluppo di quell'"habitus sperimentale" che è l'esito di un pensiero pedagogico nuovo e che si qualifica come una struttura interna all'individuo riflettente la struttura della società, la cui comprensione comporta un'esplicitazione preliminare di alcuni nodi metodologici cruciali. Tale habitus si volge a rintracciare infatti una connessione tra cause ed effetti, tra obiettivi collegati a strumenti e a mezzi che si impiegano nei processi di insegnamento-apprendimento per produrre risultati. Le competenze metodologiche esigono dunque non solo un pensare analitico e concettuale, ma anche l'evolvere di una consapevolezza metacognitiva, ovvero di una strutturazione del pensiero che riflette su un pensare e un decidere organizzato sull'insegnamento, che aiuta ad adeguare, di volta in volta, le pratiche (Hay McBer, 2000) alle condizioni e ai contesti. Imparare, conoscere e "pensare come insegnanti" coinvolge diversi aspetti della conoscenza, compresa quella generata dalla pratica, e dipendono da quadri di abilità e conoscenze che vengono sostenute da competenze metacognitive e strategie di gestione per il loro recupero e uso rapido (Feiman-Nemser, 2008), oltre che derivate da altri generi di acquisizione. Per perseguire una profonda conoscenza metodologica sono necessarie dunque competenze di ordine superiore (pensiero critico, riflessività, problem solving ecc.) (Nuzzaci, 2012b) o emergenti (come quelle digitali) (Mishra & Koehler, 2006), poiché essa si nutre di quella consapevolezza epistemologica, necessaria alla conoscenza e alla comprensione dei fenomeni educativi sotto il profilo storico, culturale e strutturale sia in senso diacronico che sincronico; così nella gestione dell'aula, delle metodologie, delle teorie, delle tecniche e degli strumenti della formazione e della valutazione gli insegnanti/formatori dovrebbero incorporare una più elevata consapevolezza circa l'impatto che producono, in termini di raggiungimento

degli obiettivi educativi (Darlin-Hammond & Bransford, 2005). L'imparare a sentirsi insegnanti, educatori o formatori è intimamente connesso all'identità professionale, al contempo cognitiva ed emotiva (Hagger & McIntyre, 2006), comprendente atteggiamenti (impegno, fiducia, affidabilità, rispetto), aspettative (iniziative, guidare per il miglioramento, alla ricerca di informazioni), forme di leadership (la flessibilità, la responsabilità, la passione per l'apprendimento), senso di auto-efficacia, autocoscienza e consapevolezza. In questa direzione le competenze metodologiche si situano al crocevia tra ideali, obiettivi e realtà come capisaldi fondamentali che collegano gli altri generi di famiglie di abilità all'intenzionalità pedagogica; sono guide ai corsi di azione e comprendono le disposizioni dei docenti verso gli ideali democratici, la collaborazione con i colleghi per finalità educative condivise, la massimizzazione del potenziale di apprendimento di ogni studente (attraverso insegnamento individualizzato, grandi aspettative ecc.) (Feiman-Nemser, 2008; Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009), ma soprattutto verso la funzione sociale dell'istruzione e della formazione che sottintende l'assunzione di un maggior grado di consapevolezza della responsabilità sul piano sociale e culturale da parte degli insegnanti e formatori. Questo significa che gli insegnanti, attraverso una appropriata formazione metodologica possono sviluppare un "sentimento sociale" che li prepari ad affrontare una società in mutamento che ponga attenzione alle problematiche e alle difficoltà che richiedono un cambiamento. Le competenze metodologiche hanno dunque a che fare con molti piani dell'imparare a divenire insegnanti e formatori e comportano l'integrazione di pensieri, conoscenze, disposizioni e pratiche informate in linea con principi coerenti, così come corrispondenti a finalità ed obiettivi preventivamente definiti.

L'insegnamento efficace ruota attorno dunque non tanto ad un "efficientismo economicista" quanto ad un desiderio di equità/qualità per tutti, riconducibile a una serie di fattori (come la dimensione curricolare, la capacità di progettare e pianificare, di usare il feedback ecc.), la cui natura multidimensionale viene controllata proprio dalla robustezza metodologica che, attraverso una vasta gamma di attività e impostazioni, offre all'incertezza e alla variabilità dell'insegnamento un ancoraggio per superare il divario tra credenze, intenzioni e azioni reali (Kennedy, 1999). Gli insegnanti hanno bisogno di implementare vasti repertori di competenze metodologiche, strategie e modelli di azione ecletticamente intese, ma soprattutto di sostenere la capacità di valutare e agire in situazione con un "habitus sperimentale" per poter realizzare significative pratiche didattiche e riuscire ad integrarle in un tutto coerente: il sistema d'azione didattico. Un insegnamento e una formazione equi e di qualità richiedono una trasposizione di abiti di pensiero (appunto la costruzione di un "pensiero e habitus metodologico"), competenze adattive e riflessive, una valutazione sistematica delle conoscenze e azioni professionali che rivendicano una gamma di costrutti e criteri provenienti dalle teorie, dalla ricerca, dall'esperienza professionale e dall'evidenza per attuare il miglioramento e l'innovazione (Hagger & McIntyre, 2006). Il dominio metodologico, spazio comune tra culture dell'insegnamento e della formazione diverse, può essere declinato in ampi paradigmi, ma va inteso come "territorio integrato" degli aspetti complementari della professione (Paquay & Wagner, 2001) e della riflessione su di essa. Le competenze metodologiche e riflessive solitamente presenti nei programmi di formazione di insegnanti/formatori costituiscono oggi riferimenti concreti per la formazione iniziale e per lo sviluppo professionale dei professionisti di tutta Europa.

## 6. Conclusioni

La ricerca sulle competenze metodologiche degli insegnanti e formatori e su come esse debbano essere insegnate implica una riflessione sui modi, sui metodi e sulle forme assunte dalla formazione comprendendo un ampio corpus di ricerca che si è concretizzato in gran parte a partire dagli anni '60-'70 del Novecento. In questo filone di studi, rintracciabile trasversalmente nella letteratura di settore, la ricerca sulla formazione degli insegnanti e dei formatori si è incentrata prevalentemente sull'acquisizione della "capacità di insegnare" e sull'assunzione di un solido corredo di competenze tecniche, temi questi che sono ancora oggi emergenti. Tali studi, anche se in maniera non sempre uniforme e concorde, hanno rivolto direttamente o indirettamente uno sguardo privilegiato all'uso delle competenze metodologiche nella didattica, in quanto elementi propulsori del processo di professionalizzazione. Tuttavia, essi, benché abbiano contemplato al loro interno prevalentemente paradigmi di stampo comportamentista e cognitivista, mostrano ancora scarsa cura per la classificazione delle competenze metodologiche e per una tassonomizzazione delle loro componenti e sotto-componenti, spostando l'accento soprattutto sull'incidenza delle "pratiche professionali, appositamente organizzate e fondate, su un certo repertorio di competenze e viceversa. Non si può dimenticare che una difficoltà propria delle competenze metodologiche è il bisogno di variare in modo sistematico i compiti e i domini coinvolti, condizione inevitabile per l'evoluzione dinamica della conoscenza scientifica alimentata da sempre diverse forme di ricerca e di indagine sui processi di insegnamento-apprendimento. Allo stesso tempo, con approcci spesso multidimensionali e multi-prospettici la letteratura, nel suo processo di raccolta di evidenze, mostra come siano proprio le competenze metodologiche a determinare maggiori effetti sull'efficacia dell'insegnamento (in particolare, progettazione, comunicazione e valutazione), anche se quando sono state studiate dal punto di vista della ricaduta che le pratiche della formazione hanno su di esse non sempre hanno fornito prove convincenti. Lo stesso vale per quel filone di ricerca che ha cercato di determinare l'effetto di alcune specifiche variabili della conoscenza metodologica su aspetti peculiari dell'azione (uso del feedback, del modelling ecc.) (Turney, Clift, Dunkin, & Traill, 1973). Progressivamente, comunque, dagli anni '60 in poi nuove prospettive hanno iniziato ad emergere dalla ricerca sulla formazione degli insegnanti (Gliessman, 1981a; Gliessman, 1981b; Hargie & Maidment, 1978; MacLeod & McIntyre, 1977), che hanno via via sottolineato l'importanza assunta dallo sviluppo di precise abilità e atteggiamenti riguardanti il "dominio metodologico", mediato dall'uso di abilità pratiche e da un pensiero critico. Diversi approcci (Gagnè, 1965; 1987; Gagne & Driscoll, 1988) hanno anticipato questo paradigma presumendo vari tipi di risultato legati all'apprendimento, ognuno dei quali meglio sostenuto da una progettazione corrispondente a precisi eventi didattici e a peculiari processi cognitivi. Si avverte qui la necessità di un insegnamento capace di fare leva su un corpus di pratiche, procedure e regole e di un insieme strutturato di skill di diversa natura, che consentano a coloro che lavorano nell'istruzione e nella formazione di individuare, accedere e usare le informazioni relative ai problemi didattici, facendo un impiego appropriato dei principi e dei dispositivi della ricerca. Si tratta di identificare e declinare meglio quell'insieme di competenze metodologiche che possono essere apprese con successo attraverso percorsi e programmi di formazione e addestramento professionale e che, sulla base delle loro caratteristiche, definiscono e influenzano la "capacità di insegnare". È ragionevole dunque aspettarsi, sulla base di quanto affermato, che la qualità degli esiti in termini di capacità di insegnare sia positivamente correlata ad altre variabili, così come altrettanto signifi-

ficative correlazioni positive sono da attendersi (e già confermate dalla ricerca) tra formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e risultati degli studenti e tra qualità dell'insegnamento, riferita al profilo metodologico, e rendimento degli studenti, fattori interrelati con cui si spiega complessivamente più dell'85% dei risultati delle prestazioni degli studenti. In questo excursus, al centro dei "discorsi e delle azioni della ricerca" viene dunque posto quel "come didattico-scientifico", che ha origine dalla spinta di un bisogno sentito come tale, di un desiderio generale di conoscenza o di un successo particolare, fino al momento in cui, per spinta della stessa conoscenza, si cerca di tradurre le conclusioni in principi generali e i risultati vengono integrati nel contesto delle conoscenze già possedute e messi a disposizione di chi li vuole utilizzare (De Landsheere, 1973, pp. 16-17). Ricerca finalizzata ad accrescere la conoscenza nel campo dei processi di insegnamento-apprendimento, la ricerca didattica fa progredire l'insegnare per consentire ai professionisti di essere maggiormente efficaci e di determinare cosa, come e quando e a quali condizioni qualcosa debba essere insegnato, che è l'essenza stessa del lavoro didattico; essa rappresenta un indispensabile "equipaggiamento" per gli insegnanti quando si accingono a progettare l'istruzione, la quale si avvale di tecniche efficaci per un'efficace attuazione degli obiettivi curriculari e funge da potente catalizzatore per l'apprendimento degli studenti. L'insegnante, per anni concepito come un donatore/dispensatore di informazioni e di sapere, ha modificato il suo ruolo proprio quando hanno iniziato a fare ingresso nell'istruzione nuovi schemi interpretativi, forme, ausili ecc., che hanno progressivamente caratterizzato in senso trasformativo i suoi spazi di intervento (Programmed Instruction, Mastery Learning, Personalized System of Instruction, Computer Assisted Instruction, Individually Prescribed Instruction, Individually Guided Education, Individually Guided Education, Individued Guided learning, precision teaching, Audiotutorial Approach, Competency Based Approaches, Contingency Management, Learning Activity Packages, Assisted Learning ecc.). Quando la *needs analysis*, l'*instructional design*, la *communication*, l'*assessment* e l'*evaluation* hanno incontrato quei modelli "tecnologici" che hanno aperto la strada ad approcci organizzativi e funzionali all'istruzione e alla formazione, nonché inediti e non convenzionali, si è assistito ad una razionalizzazione del processo didattico, applicando leggi desunte dalla ricerca scientifica, operando attraverso diverse fasi conoscitive (dall'accertamento delle condizioni di ingresso, all'effettuazione dei processi decisionali, alle scelte operative e valutative) e procedendo con una rigorosa pianificazione. Tali proposte oggi sono aumentate esponenzialmente e rimangono a fondamento delle scelte metodologiche che un insegnante/formatore fa per realizzare l'insegnamento, anche in ordine, per esempio, all'integrazione e applicazione delle nuove tecnologie dell'istruzione a tutti i livelli. Questo crea nuovi modi di progettare, adeguare la proposta alle esigenze dei destinatari, pianificarla e valutarla, poiché "l'istruzione tecnologica", modificando e ampliando registri e ruoli della comunicazione e dell'informazione alimenta il bisogno di nuove forme di *literacies*, spingendo l'insegnante/formatore a divenire, di volta in volta, regista, facilitatore, fornitore di feedback, accompagnatore dell'esperienza conoscitiva e coordinatore del successo nell'apprendimento del destinatario della formazione. Ciò gli dà la libertà di progettare il percorso didattico più adatto agli studenti di cui si occupa, più confacente alle loro necessità e a ciò che deve essere loro insegnato. Con questa libertà d'azione, egli viene messo in grado di descrivere e lavorare per obiettivi e competenze, impiegando specifici orientamenti che lo conducano a leggere, interpretare e comprendere tutto ciò che accade nel processo di formazione e a migliorare i processi decisionali, guidato da quei "venti della scienza" che lo accompagnano verso un "fare intenzionale, organizzato e riflessivo". L'insegnamento, definito nelle sue proprietà metodologiche, diventa "scientifico", nel senso che assume a

riferimento e introietta nel proprio “abito” i metodi scientifici, tipici dello scienziato che indaga, i quali danno una esposizione esatta e concreta del cammino che l’attività mentale compie “quando lavora colla maggiore efficacia e nelle migliori condizioni” (Dewey, 1940/1986). Esso, in quanto scientifico, da un lato prefigura gli eventi che guidano lo svolgimento delle attività, dall’altro predefinisce le modalità di raccolta dei dati e i criteri di analisi da seguire nella loro successiva elaborazione. Ciò sottolinea l’importanza di rendere capaci gli insegnanti di assumere un “atteggiamento sperimentale”, che è allo stato attuale una condizione difficile da realizzare, con la quale è possibile assumere una disponibilità di apertura e di indagine, che non si accontenta di pensare all’educazione in termini di scelta tra alternative contrapposte a idee già formulate, ma aiuta a capire che il progresso dipende da un metodo atto a controllare le scoperte (Dewey, 1940/1986, pp. 153-143), che sostituisce “la connessione o la coincidenza ripetuta di fatti separati con la scoperta di un singolo fatto comprensivo ed effettua questa sostituzione col dirompere i fatti grezzi e grossolani dell’osservazione in un numero di processi più dettagliati non direttamente accessibili alla percezione” (Dewey, 1971, p. 284), nella comprensione continua di un legame tra cause ed effetti. In questa accezione il pensiero metodologico diviene “pensiero e atteggiamento sperimentale”, che si serve della ricerca per verificare determinate ipotesi concernenti i processi di insegnamento-apprendimento e teso al cambiamento di una situazione data in una desiderata. Solo applicando principi e costrutti riconosciuti, che si sono evoluti e sono stati confermati dalla ricerca empirica, si può sperare di far progredire l’insegnamento e di avere insegnanti migliori, i quali, affinando le loro pratiche, assumendo la direzione dell’insegnamento e guidando quella dell’apprendimento, imparano a sviluppare sistemi e piani per il raggiungimento di obiettivi definiti nella convinzione che la modifica di un elemento possa causare o cambiare altri elementi all’interno del sistema stesso.

### Riferimenti bibliografici

- Brock, B., & Grady, M. (1998). *Beginning teacher induction programs: the role of the principal*. *The Clearing House*, 71(3), 179-183.
- Brock, B., & Grady, M. (2007). *From first-year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension skills: a natural history of one program for enhancing learning. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (pp. 81-131). Norwood (NJ): Ablex.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, C. & Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7, 279-304
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Clerc, J.-B., Minder, P. & Roduit, G. (2006). *La transposition didactique*. Document téléaccessible à l’adresse: <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>. [Ultima consultazione 17/11/2017].
- Colman, J. F. (1967). *The master teachers and the art of teaching*. New York: Pitman Publishing.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996a). *Effective Teaching and Learning: Teachers’ and Students’ Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996b). The importance of power-sharing in classroom learning. In M. Hughes (Ed.), *Teaching and Learning in Changing Times* (pp. 88-108). Oxford: Blackwell.

- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione* (1916). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986<sup>3</sup>). *L'educazione oggi* (1940). Firenze: La Nuova Italia.
- DfEE – Department for Education an Employment (2000a). *Professional development: support of teaching and learning*, DfEE, 8/2000. London: HMSO.
- DfEE – Department for Education an Employment (2000b). *Research into Teacher Effectiveness* (The Hay McBer Report). London: DfEE.
- European Commission (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Author: Francesca Caena. Brussels: European Commission.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2008<sup>3</sup>). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 697-705). New York (NY): Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gagné, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992<sup>4</sup>). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth (TX): HBJ College Publishers.
- Galliani, L. (a cura di) (1993). *L'operatore tecnologico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gbamanja, P. T. (1989). *Essentials of curriculum and instruction, theory and practice*. Port Harcourt: Pam Unique Publishing Company.
- Geijssel, F., Slegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gliessman, D. H. (1981). *Learning how to teach: Processes, effects and criteria*. Washington (DC): ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Gliessman, D. H., Pugh, R.C., Dowden, D. E., & Hutchins, T. F. (1988). Variables influencing the acquisition of a generic teaching skill. *Review of Educational Research*, 58(1), 25-46.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto & University of Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Guttek, G. L. (1988). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Englewood Cliffs (N.J): Prentice Hall.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargie, O. D. W., & Maidment, P. (1978). Discrimination training and microteaching: implications for teaching practice. *British Journal of Educational Technology*, 2(9), 87-93.
- Hargie, O. D. W., & Maidment, P. (1979). *Microteaching in perspective*. Jordanstown (UK): Ulster Polytechnic.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Southampton (UK): University of Southampton.
- Kennedy, M. (1999). The role of pre-service teacher education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of teaching and policy* (pp. 54-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klein, J. D. (1991). Preservice teacher use of learning and instructional design principles. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 83-89.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, Th. (1991). *Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection*, Paper American Educational Research Association, Chicago. ERIC-nr. ED 334 183.
- Kyriacou, C. (1997<sup>2</sup>). *Effective teaching in schools*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Laeng, M. (a cura di) (1990). *Atlante della pedagogia. Le idee* (Vol. I). Napoli: Tecnodid.
- MacLeod, G. R., & McIntyre, D. (1977). Towards a model for microteaching. In D. McIntyre, G. R. MacLeod & R. Griffiths (Eds), *Investigations of microteaching* (pp. 117-130). London: Croom Helm.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Research report No. 216. Norwich: The Crown Copyright Unit.
- Mishra & Koehler, 2006). Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108(6), 1017-1054.
- Mottet, G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques: une hypothèse de

- formation. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 4-5, 33-84
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Verloop, N., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). Assessment of beginning teachers' interpersonal competence: the quality of assessors' judgement processes. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 89-102. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.008.
- Nuzzaci, A. (1999). La competenza nella riflessione pedagogica. *Scuola democratica*, 22(1/2), 214-243.
- Nuzzaci, A. (2004). *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*. Cosenza: Lionello Giordano Editore (seconda edizione rivista 2010).
- Nuzzaci, A. (2009a). La riflessività nella progettazione educativa: verso una ri-concettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(2/3), 59-76.
- Nuzzaci, A. (2009b). La riflessività nella pedagogia della progettazione: il ruolo delle routine. In N. Paparella, *Il progetto educativo* (Vol. 3, pp. 71-81). Roma: Armando.
- Nuzzaci, A. (2009c). Il Progetto LEONARDO REFLECT. Competenze riflessive e processi valutativi: per un'analisi dell'azione dentro l'azione. In G. Domenici, & R. Semeraro (a cura di). *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture, SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)* (pp. 35-51), Roma, 11-13 dicembre 2008. Roma: Monolite, 2009.
- Nuzzaci, A. (2011). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2012a). *Il Progetto REFLECT*, Brescia-Lecce, Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2012b). *Competenze, processi regolativi e riflessivi*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2015). L'apprendimento della 'scienza dell'insegnamento': il test di accesso a Scienze della Formazione Primaria predice il successo nella progettazione didattica? - Learning the 'science of teaching': Does the access test of Degree Course in Primary Education Sciences predicts the success in instructional design? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(14), 227-247. ISSN: 2038-9736.
- OECD (1994). *Quality in Teaching*. Paris: CERI.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>. [Ultima consultazione 17/11/2017].
- Ololube, N. P. (2005a). Benchmarking the motivational competencies of academically qualified teachers and professionally qualified teachers in Nigerian Secondary Schools. *The African Symposium*, 5(3), 17-37.
- Ololube, N. P. (2005b). School effectiveness and quality improvement: quality teaching in Nigerian Secondary Schools. *The African Symposium*, 5(4), 17-31.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers instructional material utilization competencies in Secondary Schools in sub-Saharan Africa: professional and non-professional teachers' perspective". In Conference Proceedings of the 6th International Educational Technology Conference EMU, 19-21 April 2006 North Cyprus.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L., Paquay, M., Altet, E., Charlier & Ph., Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: de Boeck.
- Pecore, J. L. (2013). Beyond beliefs: teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 7-33.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Pastré & P. Rabardel (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-31). Toulouse: Octarès.
- Renwick, L. (2007). Keeping new teachers happy. *District Administration*, 43(1), 26. Retrieved from <http://www.districtadministration.com/article/keepingnew-teachers-happy>. [Ultima consultazione 17/11/2017].
- Richards, J., & Lockhart, C. (1995<sup>2</sup>). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, R., Finnegan, B., Crockett, D., & Labuda, K. (1999). Beginning teachers: beliefs and primary school actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930-954.

- Stones, E. (1992). *Quality Teaching*. London and New York: Routledge.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- Taylor, C. & Nolen, S. (2004). *Classroom assessment*. Upper Saddle River (NJ): Prentice.
- Turney, C., Clift, J. C., Dunkin, M. J., & Traill, R. D. (1973). *Microteaching: Research, theory and practice*. Sydney, AUS: Sydney University Press.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright M. (2008). Rethinking teacher capacity. In CochranSmith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 134-156). New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Willman, O. (1962). *Didattica come teoria della cultura (1882-1889)*, a cura di M. Laeng. Brescia: La Scuola.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments: the art of creative teaching in primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in Teacher Planning. *Theory Into Practice*, 18(3), 163-169.
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.
- Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1994). Teacher planning, approaches to. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 10, pp. 6031-6035). New York: Elsevier Science.
- Yinger, R. J. & Hendricks-Lee, M.S. (2000). The language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*, 14(1), 94-106
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33(3), 134-139.

---

Voci oltre confine  
Voices across the border







# Enhancing the Development of Audiation in Early Music Education Using Multimedia (a Polish Example)

## Migliorare lo sviluppo dell'ascolto nell'educazione scolastica della scuola preparatoria attraverso l'uso di supporti multimediali (un esempio polacco)

---

Ewa Parkita

Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)

ewa.parkita@ujk.edu.pl

Paweł A. Trzos

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

ptrzos@ukw.edu.pl

### ABSTRACT

This article refers to the use of multimedia on early stages of music education in the context of the category of audiation. Theory of universal music learning, according to Gordon, is mostly directed at teachers. The text presents the possibility of implementing E. E. Gordon's theory into professional training of early music education teachers at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz in Poland. The author recognises the importance of shaping research competences of future teachers as they help students use not only practical (pedagogical), but empirical work of E. E. Gordon's theory. The text presents also the reports from research on the application of E. E. Gordon's Theory of Music Learning, carried out by students of early school and music education at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz in Poland. Such expectations are taken into consideration in the Music Fairytale "e-Audiation Songbook" project, described in this text, which from the beginning has been the field of practical and empirical application of the elements of E.E. Gordon's theory by the staff and student team cooperating in the Faculty of Music Education of the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

Questo articolo riguarda l'uso della multimedialità nelle prime fasi di educazione musicale nel contesto della categoria di ascolto. La teoria dell'apprendimento musicale universale, secondo Gordon, è per lo più rivolta ai docenti. Il testo presenta la possibilità di implementare la teoria di E. E. Gordon all'interno della formazione professionale degli insegnanti di musica antica presso la Kazimierz Wielki University di Bydgoszcz in Polonia. L'autore riconosce l'importanza della formazione alle competenze di ricerca dei futuri insegnanti, in quanto essi aiutano gli studenti utilizzando non solo un lavoro pratico (pedagogico), ma traducendo in lavoro empirico la teoria di E. E. Gordon. Il testo presenta anche delle relazioni di ricerca sull'applicazione della teoria di E. E. Gordon sull'apprendimento musicale, realizzate da studenti della scuola preparatoria e di educazione musicale presso la Kazimierz Wielki University di Bydgoszcz in Polonia. Tali prospettive sono prese in considerazione nel progetto Musica Fairytale "e-Audiation Songbook", descritto in questo testo, che sin dall'inizio è stato il campo di applicazione pratica ed empirica degli elementi della teoria di E. E. Gordon da parte del team di personale e studenti collaboratori presso la Facoltà di Educazione musicale Kazimierz Wielki University di Bydgoszcz.

### KEYWORDS

Audiation, Music Education, Multimedia, Teaching, Innovation.

Ascolto, Educazione musicale, Multimedialità, Insegnamento, Innovazione.

## Introduction

Dynamic development of the information and communication technologies is affecting numerous aspects of a human life, posing high expectations also on the education system. Therefore teachers are required to perform in-depth and extensive research on the use of modern technologies in upbringing and education.

Multimedia, as the name suggest, make it possible to combine various means of communication: visual (photos, graphs, pictures) and aural (recorded music, acoustic effects, lectures, dialogues), as well as movies (film sequences, cartoons). This combination opens enormous possibilities of applying computers also in music education. The most characteristic advantage of this technology is the assumption that the user is not a passive receiver of the presented content, but adjusts the way of viewing and searching data, and chooses the direction of activities. Education via multimedia means that the learners gain knowledge and skills in the audio-visual and symbolic language (Strykowski, 1997, pp. 5-6). This collaboration and dialogue with the computer influences different types of activity in children (sensory, intellectual, verbal, motoric, emotional), enriching their cognitive skills, as well as the ability of targeted, creative thinking and acting.

### 1. Technologies in music education

Supporting early music education with computer technology has huge possibilities and promises to develop performing, creative, and perceptive skills in children. Another important advantage of a computer is the possibility to store and process vast music resources in different file types: audio (music pieces in best interpretations), video, animation, musical films, images, photographs, and software, which can be used at any time during music classes. Internet connection is an indispensable feature, broadening the range of possibilities. Well-designed music education software is of great didactic value when introducing learners to the world of musical terminology, notation (associating sound with a particular position on the five-line staff, name, pitch and duration), music history, ear training and aural skills, sense of rhythm, music-related memory, singing (learning correct sound production and breath control by listening to the reference version and child's own performance), and playing musical instruments. Music software can also be applied in creative development of children, allowing them to compose their own motives, melodies, and full pieces, as well as to add accompaniment to a song, modify scores registered by notation editor software, and play the resulting music. Such software may have a beneficial influence, enhancing the development of learners' imagination and interest in music. The following features can be of use:

- Designing teachers' working environment (information materials, score files, recordings of a selection of pieces and their accompaniment, multimedia presentations, designing action plans).
- Active search and storage of data (selection, archiving), use during school activities (use of multimedia charts, interactive blackboards, Internet resources, including hypertext techniques and multibooks).
- Use of electronic techniques and diagnostic tools to evaluate musical development of learners.
- Promoting mini-innovations in education.
- Supporting e-learning solutions (platforms and databases of developed didactic and diagnostic solutions).

Didactic materials carefully designed by the teacher can also stimulate the learners, directly or indirectly, to take on creative activities. This can be achieved by the use of sound samples, such as different acoustic tones and effects, melodies or harmonic background, which learners can use to create interesting forms. Stimulating musical creativity in learners is a very difficult task. Information technologies can be helpful, but they have to be used appropriately. Creativity of the music teacher is also of great importance (Newton L., Newton D., 2010, pp. 111-124; Russell G., Finger, Russell N., 2000, pp. 149-165; Wojtas, 2005, pp. 99-102; Parkita, 2013, pp. 44-46; Pearson, Somekh, 2006, pp. 519-539).

Moreover, on early stages of education, learning through play is crucial. Also in this respect, good practices have been established of using multimedia in educational games for music learning. The designed software combines elements of education, aesthetics, and entertainment that stimulate the development of social skills (Mann, 1995, p. 5). These solutions correspond to the respective requirements, which include the following:

- The interface needs to be simple, natural and friendly for the child;
- Reactions to any user activity should be understandable and immediate;
- The software should be operated by pointing and selecting options with the mouse rather than entering text using the keyboard;
- Valuable didactic material should be combined with good entertainment;
- Logical and creative thinking should be taught;
- Sense of aesthetics should be developed;
- Gradation of task difficulty should correspond to the observable progress of the learner;
- Rewarding the child for correct problem solving with a short melody or interesting sound effect;
- Introducing diversity of activities to avoid boredom and discouragement for further work;
- Possibility to stop and complete the work in any place (Juszczak, 2002, p. 344).

Numerous musical games and multimedia software for music education are commercially available (Parkita, 1998, pp. 212-221; 2004, pp. 196-199; 2005, pp. 137-142; 2013, pp. 46-47; 2014, pp. 60-62; Milner, Mann, Bawa, et al., 1998, p. 181, Mellor, 2008, pp. 451-472; Kołodziejski, 2012a, pp. 100-103).

## 2. Technology for audiation development

When analysing the advantages of digital support for early music education, it is usually assumed that the technology should not only facilitate achieving knowledge about music, but also developing selected, actual musical skills, believed to be significant. The aim is targeted and intense stimulation of the main cognitive processes in music (such as memory, attention, perception, focus, good reflexes, and visual-motor integration). One of the key areas of cognitive development in a child is developing rational (i.e. objective) musical thinking skills, which is thinking in the language of music (and its attributes). Developing musical language based on the correct, i.e. rational motivation, is definitely one of the most important and greatest challenges of the modern music education. Results of the Polish research show that success depends on the significant development of musical thinking, understood as audiation, as defined by Edwin Gordon (Zwolińska, 2013, pp. 143-155; Bonna, 2013, pp. 66-86, Kołodziejski, 2013, pp. 410-429). Content of the curricula, which are dedicated to audiation and make use of computer technology, make it possible to introduce new elements that corre-

spond to the current level of musical development in the learner. Attractive form of communication is also a significant factor that shapes the appropriate interaction between the learners' musical development (learning potential) and their attitude towards music.

Introducing learners to the world of attributes of music and shaping their ability to assess music consciously is challenging but feasible on early stages of music education. Such activity must not be treated lightly or belittled as a pleasant form of general contact with music. Providing teachers and learners with diversified and appropriately designed experience in the practical music learning is crucial. Such activity, which emphasises delivering appropriate sequence of musical stimuli throughout education, is the domain of research carried out by Edwin E. Gordon.

### 3. Model of education designed in Bydgoszcz as a laboratory of audiation development

Academic model based on the assumptions of the music learning theory of E.E. Gordon is an innovative model in Poland. It includes the specific role of talent in music learning as a multidimensional construct. In such adaptation of Gordon's concept of giftedness, implications of other known psychological and educational concepts are of high importance. These include: J. Renzulli's model, F. Mönks's model, The Munich Model of Giftedness by K. Heller et al., and model of giftedness by R. Milgram (Renzulli, 1986, pp. 51-92; Heller, Perleth, 2008, pp. 173-190; Mönks, 2008, pp. 79-85). Gordon's concept of developing the ability to learn music has been the subject of research at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz for years. The aim of this research is systematic application and developing conditions in Poland for implementing E.E. Gordon's theory. The educational model developed in Bydgoszcz is mainly based on the concept of audiation. This means that audiation is the starting point of setting innovative goals for music education (Gordon, 2005, pp. 63-66, 82; Nuzzaci, 2013, pp. 263-276; Apostoli & Nuzzaci, 2010, pp. 67-75). Indeed, audiation requires from the learner a more complex mental activity than perception. Above all, permanent competence is required on two levels: differentiating and drawing conclusions. This is because audiation is only possible, when we are able to recall and understand, what we have already perceived, sensed and, eventually, differentiated (Gordon, 1980; 1999, pp. 127-130). This is crucial for achieving educational goals in this domain.

Practical and developmental activities are aimed at combining interdisciplinary academic knowledge (including theory and research) with practical knowledge in the curriculum of future early music education teachers. Academic studies of future education staff in this field needs to embrace the following key components: theory of teaching, research and dissemination (including expertise). Moreover, the key competences of a teacher of music needed to be implemented, such as theory of teaching, research (including innovations) and dissemination of incubated solutions in education (Kołodziejcki, 2012b, pp. 357-371). These assumptions are the aims of the interaction model, which constitute the statutory research field at the Faculty of Music Education of Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland). This model provides that educational activity of the staff and students needs to follow the idea of an innovative "laboratory of audiation development" and be a strong response to the need of the currently expected mission of a "real-life university" (Trzos, 2015).

#### 4. “e-Audiation Songbook” – core of the project

Combining academic teaching according to Edwin E. Gordon’s theory of education with teaching computer skills is beneficial for developing competences of the future early music education teachers. Developing interdisciplinary competences in students of the Faculty of Music Education of Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland) is the aim of the work towards designing and generating interdisciplinary solutions in music teaching theory. The solution is scientific and didactic in character, but above all interdisciplinary. Electronic songbook solution, entitled “e-Audiation”, is a module of the electronic application *Music Fairytale* for working with early school children. This solution (and the entire application) has been designed by the laboratory team of students from three faculties: early school education, computer science and mechatronics, in an EU-funded competition project “*Wykwalifikowani, aktywni, komunikatywni – absolwenci UKW*” (*Qualified, Active, Communicative – UKW Graduates*) (no. UDA-POWR.03.01.00-00-K024/15) via the National Centre of Research and Development. The purpose of this solution is to use digital technologies in specialist practice of developing actual audiation during early music education. The theoretical concept of this solution was implemented by the interdisciplinary team of lecturers from the Institute of Education and Institute of Computer Science and Mechatronics at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland), and an external expert representing an education-research enterprise specialised in commercialisation of solutions based on the E.E. Gordon’s theory in Poland. The collaboration focused on the following tasks:

- Developing the conceptual assumptions of an electronic songbook,
- Selection (including content-based organisation) of the content package for active development of the basic music skills in children on early stages of education,
- Possibility to design quantitative educational research, which would form the basis of the proof-of-concept of the criteria and prognoses of implementing the interdisciplinary solution into the practice of actual audiation development.

Works on the application *Music Fairytale* “e-Audiation Songbook” focused on generating a final design of the interactive tool, which would use digital resources of texts, graphics, and sounds for specialist early music education with reference to the elements of the theory of music learning by E.E. Gordon. The selection of the musical contents (repertoire) for the songbook was based on the five criteria of the *Gordon’s Theory of Music Learning* (GTML):

- **Praxeology** (consistency with the methodology of action on early stages of education, requirements of the standard curriculum and theoretical assumptions of E.E. Gordon)
- **Tonal content** (including a variety of scales: major, Dorian, Phrygian, Aeolian, harmonic Aeolian)
- **Rhythmic content** (including a variety of meters: simple/compound, duple/triple)
- **Performance** (including different presentation of the same content: vocal monophony/polyphony, instrumental: harmonic/melodic) and
- **Typological criteria** (content based on types of actual audiation: listening, reading/writing, performing/creative skills and improvisation).

The solution is still being developed, but part of the material has already been prepared and sent to practicing experts for evaluation. The main element is the assumed high level of digital innovation and aesthetics of the solution (graphic design, quality of the file, navigation) – photo 1.



**Photo 1. Homepage of the Music Fairytale project\***

\*The application (including the “e–Audiowanie Songbook”) is in Polish

The methodological material (tonal and rhythmic content) to be included into the Gordonian “*multibook*”, needs to be useful in education and dissemination. Moreover, the exercises have to be interactive, in order to appeal to children. Such a musical *multibook* is a form of presenting and processing the collected tonal and rhythmic content in form of tasks that develop actual audiation. The key criteria of organising the teacher’s activities based on the collected material refer to the basic theoretical background (GTML). The reference is mainly to the key types, stages and levels of audiation, according to which the suggested types of tasks (exercises) have been selected in order to develop musicality in children (Table 1):

Theoretical reference (GTML)			Structure of the “e-Audiation Songbook” in the <i>Music Fairytale</i> application				
Audiation type	Audiation level	Audiation stage	Task	Content of the musical exercises	Form of audiation	Scope of exercises *	
Listening	Aural-vocal; Verbal associations	Differentiating	Differentiating structures of melody and rhythm	Vocal presentation based on tonality (major, Dorian, Lydian, Aeolian, harmonic minor)	Actual audiation	I	
				Vocal presentation based on metre (simple/compound, duple/triple)			
	Aural-vocal; Partial synthesis; Comprehensive synthesis	Differentiating	Developing sensitivity to the timbre of musical instruments	Associating and combining the sound of instruments (timbre and register)	Instrumental presentation: melody line; bass line; chords	Audiation of the inner instrument (Gordon, 1984; Bonna, 2013, pp. 81-86; Trzos, 2011, pp. 221-230)	I
				Verbal associations		Differentiating	Associating and combining assimilated musical motives
Reading/ Writing	Graphic associations Comprehensive synthesis	Differentiating	Reading music with awareness of the musical context (musical phonemes, musical syntax)	Exposure to the notation of melody and rhythm	Notational audiation	I, II	
Reading Listening Performing (regular)	Graphic associations; Comprehensive synthesis	Differentiating	Singing single motives and larger constructs based on relative solmization and rhythmic solfeggio	Vocal presentation of notation and performance based on tonality (major, Dorian, Lydian, Aeolian, harmonic minor) Vocal presentation of notation and performance based on metre (simple/compound, duple/triple)	Actual notational audiation	I	
Listening Performing (creative)	Dialoguing	Making conclusions	Performing variations with progression in various scales and meters	Vocal presentation of performance based on tonality (major, Dorian, Lydian, Aeolian, harmonic minor) Vocal presentation of performance based on metre (simple/compound, duple/triple)	Actual audiation	I, II	
Listening Performing/ creating and improvising	Dialoguing	Making conclusions	Processing single musical motives based on relative solmization and rhythmic solfeggio	Harmonic accompaniment Instrumental presentation of the bass line Vocal presentation (in the relative method)	Actual audiation of the inner instrument	II	
Dialoguing	Making conclusions	Elements of vocal improvisation with awareness of the musical context (including Tonic, Subdominant, Dominant)	I, II				
Creating and improvising							

**Table 1. Theoretical structure of the “e-Audiation Songbook” in the Music Fairytale application**

\* I – Practical skills, II – developing and understanding theoretical terms and symbols in music  
Source: own study based on: Trzos, 2015, pp. 130-131; Zwolińska, Gawrytkiewicz 2009, pp. 17-20.

## Conclusion

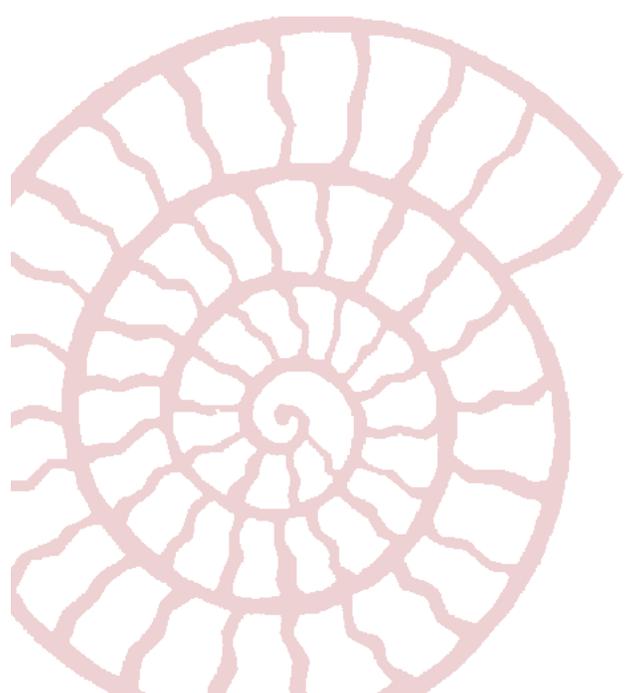
The *Music Fairytale* „e–Audiation Songbook” application is under development. However, it has already been established that the generated didactic solutions will be sent for development to professional editorial centres. The aim is to turn into professional products the students’ solutions in graphics, quality of musical files that meets the requirements of content conversion, and speed of data access. The solution itself is fully customisable in terms of pace and difficulty level of the exercises (including error correction). One of the significant assets of this *multibook* is combining the included contents with the continuously updated Internet platform, containing educational packages for each level of learning. Otherwise, separating the contents of the multibooks from the teaching curricula might hamper the process of music teaching. Therefore it would be beneficial to combine the *Music Fairytale* “e–Audiation Songbook” application with the only currently available, alternative curriculum based solely on the theory of music teaching by E.E. Gordon (Zwolińska, Gawryłkiewicz, 2009). This way, the criteria proposed in the application solution will be fully adjusted to the Polish context.

The introduced innovation can stimulate changes in the model of the present day school, including music education. Analysing current trends in the development of educational technologies, we can expect the future school to be ICT based, and therefore up-to-date; focused on developing both knowledge and practical skills by targeted implementation of information and communication technologies into the functional, educational space. Software has become indispensable in everyday life (Sitarz, 2006, p. 88; Jennings, 2005, pp. 225-238), however, the developers of the *Music Fairytale* “e–Audiowanie Songbook” application are convinced that even though digital technology can enhance the learning process, it will never replace personal interactions between teacher and learner, which continue to be the focus of attention in the educational space (Al-Zaidiyeen, Mei, Fook, 2010, pp. 211–218; Hennessy, London, 2013, pp. 15-24; Cutrim-Schmid, Whyte, 2012, pp. 65-86; Parkita, 2014, pp. 67-68; Wojtas, 2004, pp. 99-102; Nuzzaci, 2013, pp. 270-275).

## References

- Al-Zaidiyeen, N. J., Mei, L. L. & Fook, F. S. (2010). *Teachers’ Attitudes and Levels of Technology Use in Classrooms: The Case of Jordan Schools*. *International Education Studies*, Vol. 3, No. 2, pp. 211–218.
- Apostoli, A. & Nuzzaci, A. (2010). *The Model of the Music Learning Theory of E. Edwin Gordon: An observational research on educational practices in early childhood music* (Il modello della Music Learning Theory di E. Edwin Gordon: *Una ricerca osservativa sulle pratiche educative musicali nella prima infanzia*), in *The child listens: Learning between sense and sensory perception* (Il bambino in ascolto: L’apprendimento musicale tra senso e sensorialità), edith. S. Biferale, Curci, Milano, pp. 67-75.
- Bonna, B. (2013). Research on the Application of E.E. Gordon’s Theory of Music Learning in the Music Education in Poland. *Culture and Education*, 6 (99), 66-87.
- Cutrim-Schmid, E. Whyte, S. (2012). Interactive Whiteboards in State School Settings: Teacher Responses to Socio-Constructivist Hegemonies. *Language Learning & Technology*, 16, 2, 65-86.
- Gordon, E. E. (1980). *Learning Sequences In Music. Skill, Content and Patterns. A music learning theory*. Chicago: GIA.
- Hennessy, S., London, L. (2013). *Learning from international experiences with interactive whiteboards: the role of professional development in integrating the technology*. OECD Education Working Papers, 89. doi: 10.1787/5k49chbsnmls-en.
- Jennings, K. (2005). A Case Study. *Computer Mediated Music Composition Education and Information Technologies*, 10. 3.

- Kołodziejski, M. (2012a). *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Cz stochowa: Wy sza Szkoła Lingwistyczna.
- Kołodziejski, M. (2012b). Music Teacher as a Researcher of Educational Process. In Daugulis, E. (eds). *Muzikas Zinetne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krjums IV* (pp. 366-367).
- Kołodziejski, M. (2013). Polish Concept of Universal Music Education: A Critique and an Overview of Required Changes. In Grauzdina, I (eds). *M zikas Zin tne Šodien: Past v - gais Un Main gais* (pp. 410-421). Ē. Daugulis, Zin tnisko rakstu kr jums V, Daugavpils Universit tes, Akad miskais Apg ds „Saule”, Daugavpils.
- Kress, G. R., C. Jewitt, J. Ogborn and C. Tsatsarelis (2001). *Multimodal Teaching and Learning: the Rhetorics of the Science Classroom*. London and New York: Continuum.
- Juszczuk, S. (2002). Komputer w edukacji. In Gajda, J., Juszczyk, S., Siemieniecki, B. Wenta, K. (eds). *Edukacja medialna*. Toruń: WCCE, UMK.
- Milner, A., Mann, T., Bawa J. (1998). *Multimedia. The Complete Guide*. London: Dorling Kindersley.
- Mellor, L. (2008). Creativity, originality, identity: investigating computer – based composition in the secondary school. *Music Education Research*, 10, 4.
- Möonks, F. (2008). Identification and education of the gifted learner. In *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, edith. J. Łaszczuk, M. Jabłonowska, Wyd. APS, Warszawa, pp. 78-87.
- Newton, L., Newton, D. (2010). Creative Thinking and Teaching for Creativity in Elementary School Science. *Gifted And Talented International*, V 25(2).
- Nuzzaci, A. (2013). Educational Practices in the Model of Music Learning Theory of E. Edwin Gordon: an Observational Research. *Journal of Literature and Art Studies*, vol. 3, No. 5, pp. 263-277.
- Parkita, E. (1998). Miejsce multimediów w edukacji muzycznej. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 5.
- Parkita, E. (2004). Zabawy multimedialne wspomagające edukację muzyczną. *Informatyka w szkole*, XX. Wrocław: M. M. Sysło.
- Parkita, E. (2005). *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Kielce: Akademia wi tokrzyska.
- Parkita, E. (2013). Teacher of music and the modern technologies. *Learning while we are connected*, M. M. Sysło, A. B. Kwiatkowska (eds). Toruń: WCCE, UMK.
- Parkita, E.(2014). Edukacyjne programy komputerowe w praktyce nauczyciela muzyki. *Kreatywno w edukacji muzycznej*. Pułtusk: M. Kołodziejski.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. <http://www.marcprenskyPearson, M. and B. Somekh.com/writing/> [dost p 30.09.2013].
- Pearson, M., Somekh, B. (2006). Learning Transformation with Technology: A Question of Sociocultural Contexts? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, 5, 519-539.
- Russell, G., Finger, G., Russell, N. (2000). Information technology skills of *Australian teachers: Implications for teacher education*. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9, 2.
- Strykowski, W. (1997). *Kształcenie multimedialne w pracy szkoły*. *Edukacja Medialna*, 3.
- Trzos, P. A. (2015), Gordonian implications in Polish music pedagogy: Bydgoszcz School Model. *Review of Artistic Education*, 9-10, 128-136.
- Trzos, P. A. (2011). The level of musical aptitudes and instrumental timbre preferences as determinants of music achievements (according to the Author’s own educational research). *M zikas zin tne šodien: p stav gais un main gais. Zin tnisko rakstu kr jums* (pp. 221-231). Daugavpils: I. Grauzdi a, Universit tes Akad miskiais apg ds “Saule”.
- Wojtas, M. (2004). Rola multimediów w kształtowaniu zainteresowa muzycznych uczniów klas starszych szkoły podstawowej. *Niepublikowana praca magisterska napisana pod kier*. Kielce: Ewy Parkity.
- Zwolińska, E. A. (2013). Music education through audiation teaches aesthetically. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18, 2, 143-157.
- Zwolińska, E.A., Gawryłkiewicz, M.M. (2007). *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia si Muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: KRESKA.





# An Integrated Approach to Facilitate the Training of Methodological Competencies in a Teacher Education Program

## Un approccio integrato per facilitare la formazione di competenze metodologiche in un programma di formazione degli insegnanti

---

Lan Li

Bowling Green State University  
lli@bgsu.edu

Xiongyi Liu

Cleveland State University  
X.LIU6@csuohio.edu

Savilla Banister

Bowling Green State University  
sbanist@bgsu.edu

### ABSTRACT

Despite the increasingly recognized importance of research skills of teachers, teacher trainees are often dread of discrete research curricula and deem them as uninteresting and disengaging. This paper presents a model that enables teacher trainees in the Master's program of Education in Classroom Technology at a Mid-western university in the United States to acquire methodological skills in task-based real learning environments. This model employs an escalating process of four phases: Generating Initial Project Ideas, Proposing Research Plans, Collecting and Analyzing Data, and Completing Master's Project and Reporting Findings. Through these four phases, the model aims to streamline core courses and strengthen faculty mentorship to support students' scholarship and creative endeavors. The program evaluation suggests that the model was well received by teacher trainees. Teacher trainees reported positive program experience and highly regarded the academic challenges encountered and the support received in the program. Limitations of the study were discussed and future studies were suggested.

Nonostante l'importanza sempre più riconosciuta delle competenze di ricerca degli insegnanti, gli insegnanti tirocinanti hanno spesso paura dei curricula di ricerca discreta e li considerano come disinteressanti e disinteressati. Questo documento presenta un modello che consente agli insegnanti che insegnano nel programma di Master in Educazione in Tecnologie in aula in una università del Midwest, negli Stati Uniti, di acquisire abilità metodologiche negli ambienti di apprendimento reali basati su compiti. Questo modello impiega un processo in quattro fasi: generazione di idee di progetto iniziali, proposizione di piani di ricerca, raccolta e analisi dei dati e completamento del progetto del master e risultati dei rapporti. Attraverso queste quattro fasi, il modello mira a semplificare i corsi di base e rafforzare la tutorato delle facoltà per sostenere la borsa di studio degli studenti e gli sforzi creativi. La valutazione del programma suggerisce che il modello è stato ben accolto dai tirocinanti degli insegnanti. I tirocinanti degli insegnanti hanno riportato un'esperienza positiva sul programma e hanno considerato molto le sfide accademiche incontrate e il supporto ricevuto nel programma. Sono state discusse le limitazioni dello studio e sono stati suggeriti studi futuri.

### KEYWORDS

Teacher Preparation, Methodological Skills, Research Skills, Classroom Research, Formazione degli insegnanti, abilità metodologiche, competenze di ricerca, ricerca in aula.

## Introduction

In recent years, the training in research skills has been strongly advocated for higher education. There is ample evidence that undergraduate involvement in research activities is associated with improved logical thinking and problem-solving abilities, critical understanding of domain-specific literature, and increased personal initiative and communication skills (Bauer & Bennett, 2003). More and more degree programs nowadays require students to complete a certain number of courses in research methodology prior to graduation.

Teacher education programs are no exception to this trend. It is believed that research methodological skills as design and evaluation of educational interventions and communication of findings are crucial, and highly demanded professional competency of teachers. In the Republic of Kazakhstan, methodology is included in the State Compulsive Standards for Professional Training of Bachelor's degree candidates in elementary education. Researchers believe that future school teachers should not only acquire domain-specific knowledge and pedagogy, but also develop research competencies to quickly identify professional problems, find creative and practical solutions, organize professional activities to implement and evaluate selected solutions, take responsibility for their actions, and engage in critical decision making (Syzdykbayeva, Bainazarova, & Aitzhanova, 2015). To follow the guidelines developed by the United Nations Decade of Education for Sustainable Development for reorienting teacher education to address sustainability (UNESCO, 2005), Pipere and Salite (2006) suggest that teachers should integrate more research-oriented practices to analyze problems encountered in education and propose solutions. Further, the current ISTE (International Society for Technology in Education) Standards for Teachers require educators to not only provide authentic learning experiences for students, but also design and conduct classroom assessments to inform learning and teaching ("ISTE Standards for Teachers," n.d.).

This teacher-as-research movement has also supported the rise of action research, where teachers are seen as lifelong learners and reflective practitioners (Odhiambo, 2010). It has long been urged that teachers should conduct research in their own classrooms as one way to improve teaching effectiveness and quality of student learning (Levin & Rock, 2003). When conducting classroom research based on their own curiosity, teachers become more knowledgeable about their fields, reflect deeper on their teaching practice, and show improved problem-solving, decision making, and critical thinking abilities. Pre-service and in-service teachers who conduct collaborative action research projects benefit even more from such experiences, as they engage in shared dialogue and inquiry about teaching and learning, and develop effective pedagogical partnership. Rock and Levin (2002, p. 12) claims that teacher can gain "awareness and appreciation for the processes of inquiry, reflection, action, and change as important roles of a professional teacher".

At Bowling Green State University in the United States, the Master of Education in Classroom Technology program (MCT) has created a series of courses to introduce educational research and statistics as effective tools to inform classroom practice. Most students in the MCT programs hold full-time teaching jobs and complete the Master's program exclusively online. These students in the program go by many different names—Master's students, in-service teachers, full-time teachers, non-traditional students, online students, etc. For clarity, we refer students in the MCT program as teacher trainees in this paper.

These teacher trainees have quickly embraced the idea of conducting classroom research and have perceived this method as critical and transformative in the 21<sup>st</sup> century teaching. However, being enthusiastic about classroom research

is one thing; intellectually and methodically designing and conducting research is another. Teacher trainees often report that they have difficulty connecting what they study in courses with learning environments in the real world. They may understand theories and concepts, but are in need of structured guidance to applying these to real cases. The dilemma faced by teacher trainees in the MCT program echoes those reported in the literature. Sela and Harel (2012) state that many teachers perceive teaching and research as two distinctly separated fields and need a mentoring system to support and guide them when making the connection. In order for teachers in graduate programs to grow and succeed as classroom researchers, Kaplan and colleagues (2003) argue teachers should take manageable and progressive steps to help them through the “research-building” process.

To systematically enhance teacher trainees’ competencies in asking relevant questions and make data-driven decisions in classroom, the MCT program at Bowling Green State University decided to create a Master’s Project Journey (MPJ) to streamline core courses and strengthen faculty mentorship to better support students’ scholarship and creative endeavors. From its conception, the MPJ process is characterized by an emphasis on the development of various research competencies among teacher trainees. Throughout this intensive two-year journey, the training of specific methodological skills is integrated in all core courses as well as activities related to teacher trainees’ thesis project and directly leads to the production of an empirical research paper, which is based on collection and analysis of data from an identified K-12 student population that the teacher trainees will work with upon graduation. All program faculty are highly involved in such efforts and the teacher trainees receive consistent mentoring through the journey. The purpose of the present study is to present the transformation and to report findings from the first round of program evaluation.

### **1. Master’s Project Journey**

MPJ is a key component of the Classroom Technology Master’s Degree. Teacher trainees are expected to demonstrate their accomplishments as classroom teachers and/or technology facilitator and leader through the project. The focus of their projects should reflect their own professional goals, be supported through relevant research, and demonstrate impact on student learning. There are two major components in the journey: Project Files Creation and Research Investigation. Usually, teacher trainees first develop technology-mediated instructional materials and then investigate the impact of their technology creations on student learning. For example, as Figure 1 shows, one teacher developed a series of podcasts for his 8<sup>th</sup> Social Studies class as his project files. Each podcast was designed to aid students in learning and help them better understand class materials. The podcasts covered topics for an entire year, ranging from “first migration to America” to “Reconstruction after the Civil War”. Afterwards, the teacher designed and implemented a study to examine the impact of his podcasts on student learning in his class.

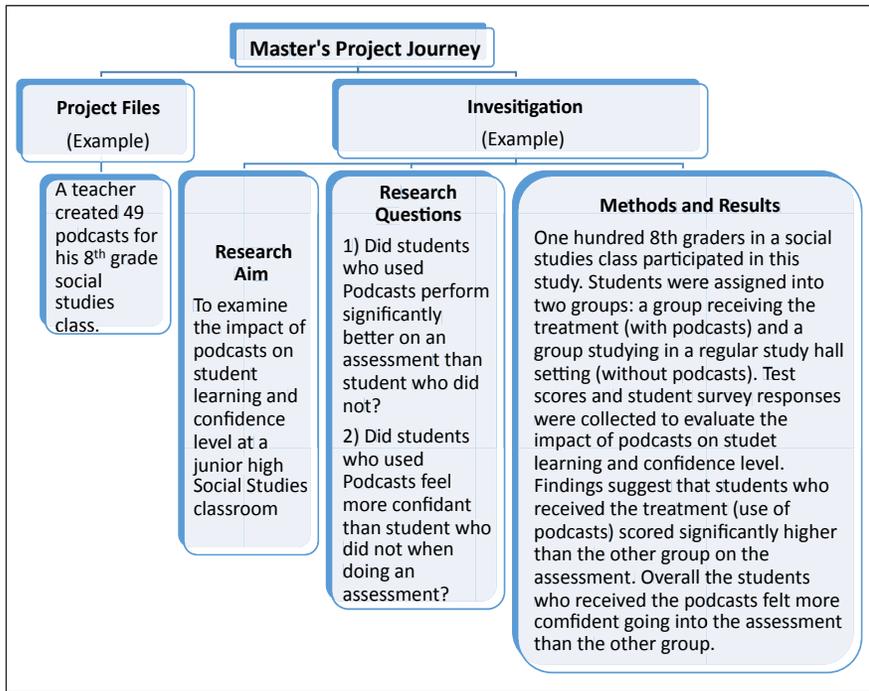


Fig. 1. Master's Project Journey Components & Example

Through the journey, teacher trainees design and fine-tune their research projects. Below (Figure 2) is an explanation of how teacher trainees might negotiate their project development, as they progress through the journey.

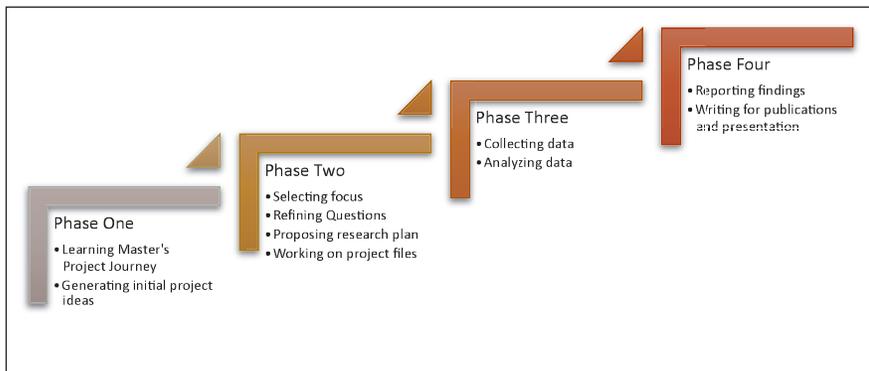


Fig. 2. MCT Masters Research Project Journey

**Phase One: Generating Initial Project Ideas**

During their first classes, teacher trainees are introduced to the Master's Project Journey and begin making a list of possible ideas for their Master's Projects. They are encouraged to add one or two pages to their blogs or wikis that include these ideas, along with resources and literature reviews that connect with these ideas. They are expected to talk to course instructors, faculty advisers, and classmates about the preliminary possibilities and refine their directions.

### **Phase Two: Proposing Research Plans**

Teacher trainees solidify their directions and write project proposals. At this stage, teacher trainees would submit their prospecti to the program coordinator and their own faculty advisers for approval. Once they determine their projects' directions and have approved prospecti, they start to complete the substance of their project files. The foci of teacher trainees' project files vary depending upon their interests and subject areas. Their project files might be a set of differentiated instruction materials and assessments to be used in particular curricular area utilizing digital technologies, a series of professional development technology workshops developed for a local school district, or a sequence of podcasts to aid students in learning course materials, as Figure 1 shows.

### **Phase Three: Collecting and Analyzing Data**

With the guidance of faculty who teach in educational research and statistics classes and their faculty advisers, teacher trainees refine their ideas, plan strategies of data collection and analysis, examine results and write manuscripts for submission to practitioner and research journals. Informed by data, preferably linked to student learning outcomes, they continue to tweak their projects' roll-out. Teacher trainees are encouraged to present and publish their work at this stage.

### **Phase Four: Completing Masters Project and Reporting Findings**

For the final seminar class, teacher trainees bring together evidence of project development in their professional portfolios, including their initial project proposals, actual project files, presentation and publication submissions, data collection, data analysis and findings. The ultimate goal is that they demonstrate how they have become experts in their areas of focus, that they have impacted student learning, and that they have shared their work with the broader educational community, in their efforts. They will be rewriting and resubmitting any articles not yet published during the final seminar course, and possibly proposing additional presentation and publications.

Let's retrace the journey of the teacher who created 49 podcasts (Figure 1) as an example. In the first a few classes he took (Phase One), the teacher explored concepts of digital age teaching and learning, and studied various dynamic tools that can be used in the 21<sup>st</sup> century classroom. He then expressed his interest in examining Web 2.0 tools and their impact on student learning and discussed this direction with classmates, course instructors, and his faculty adviser. In Phase Two, the teacher narrowed the scope of his project down to the impact of podcasts on student learning. He worked on his proposal and got it proposal approved. Afterwards, he started to design and create his podcast episodes. During Phase Three, the faculty who taught educational research and classroom assessment classes helped the teacher refine his research questions and guided him through the data collection, analysis and reporting process. Also at this stage, he started to work on conference proposals and write journal manuscripts. In the last phase (Phase Four), the teacher created a professional portfolio archiving all components of his MPJ, including all his podcast series and his research elements such as project approval, documentation of data collect and analysis, evidence of conference presentations and journal submissions. With the guidance of the faculty teaching the seminar class, he was encouraged to revise and resubmit not-yet-published work or propose new projects.

## 2. Program Evaluation

To evaluate the effectiveness of the program, particularly the effectiveness of the MPJ process, all teacher trainees graduating from MCT program from Fall 2012 to Summer 2013 were invited to complete a program exit survey. The survey was administered online via Qualtrics and a link to the survey was provided to the trainees during Phase Four of the program while they were taking a seminar. While the survey contained questions that prompt teacher trainees' all-aspect program evaluation, this paper only reports those parts that are relevant to its focus.

Among 29 valid responses received (with a 55% response rate), 13 came from Fall 2012, 2 from Summer 2012, 4 from Spring 2013, and 10 from Fall and Summer 2013. The respondents consist of 10 males and 19 females, all U.S. citizens, almost all Caucasian (27 Caucasian, 1 Caucasian and Asian, and 1 Native American/Alaskan), mostly younger adults (16 between 24 and 29, 5 between 30 and 39, 5 between 40 and 49, and 3 of the age 50 or above), and mostly with a higher GPA (Grade Point Average): 23 with GPA of 3.6 or above, 4 with GPA of 3.4-3.59, 2 with GPA of 3.2-3.39, and 1 with GPA of 3.0-3.19. The majority of the respondents were part-time students (27 out of 29). All indicated that they were taking most of their graduate course work online, except for one that indicated working in an off-campus cohort. Seventeen of the 29 already have a full time K-12 teaching job, 8 with a part-time K-12 teaching job.

**Program Quality:** Among the 29 valid respondents, 5 thought the program was excellent, 16 very good, and 8 good. When asked whether they would select BG-SU to do their graduate studies if they had to do it again, 1 said probably not, 2 maybe, 5 yes with reservations, and 21 chose yes without reservations. All but 1 indicated that they would recommend this university to a friend or relative considering this program. Regarding how often they have been challenged to do their best, most indicated always (9) or mostly (17), while a few indicated sometimes (3).

**Research Quality:** When asked to rate the quality of research being done in the program, 8 respondents selected Excellent, 7 Very Good, 12 Good and 2 Fair. When rating the availability of faculty to work with them on their research, 6 respondents chose Excellent, 9 Very Good, 11 Good, and 3 Fair. When asked the extent to which they agree or disagree with the statement, "My professors are good researchers", 8 students strongly agreed, 12 agreed, 1 somewhat agreed, 3 neither agreed nor disagreed and 5 no response. For the statement that "There is opportunity for research experience in my classes", 10 strongly agreed, 11 agreed, 3 somewhat agreed, 1 neither agreed nor disagreed, and 4 no response.

**Personal Growth:** On a 4-point Likert Scale, the respondents ranked the program highly for its contribution to their personal growth in such areas as *independent working/learning* (3.72), *preparing for work as a teacher-leader in the field of classroom technology* (3.66), *effective time management* (3.59), *thinking logically/resolving analytical problems* (3.38), *preparing to pursue lifelong learning* (3.24), *ability to carry out systematic research* (3.21), *followed by ethical practices* (2.93), *understanding written information* (2.93), *writing effectively* (2.83), and *speaking effectively* (2.31).

**Helpfulness of Advice:** Additionally, the respondents gave high ratings to the helpfulness of advice they had received on their Master's projects. Table 1 shows the mean ratings of 17 candidates that answered all six questions. The rating

scale is from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). Respondents rated their overall experience with advising 6.06 out of 7. Ratings on different aspects of advising range from 5.88 to 6.25 (Table 1).

Questions	Mean
My project mentor/chair was available when needed.	6.25
The project advice I received was useful for my educational goals.	6.18
The project advice I received was helpful.	6.12
The project advice I received was useful for my research goals.	6.00
The project advice I received was useful for my career goals.	5.88
My <u>overall</u> experience with advising for my Master's project at BGSU is good.	6.06

**Table 1. Mean Scores on Different Aspects of MCT Program Advising**

**Research Publications and Presentations:** Out of the 29 respondents, 20 have given presentations as part of course requirements, including 14 that did 1-2 presentations, 4 that did 3-4 presentations, and 2 that did 5-6 presentations. Again, out of the 29, 27 have participated in team projects as part of their coursework, including 15 that did 1-2 team projects, 10 that did 3-4 team projects, and 2 that did 5-6 projects. From of the 29, 7 reported that they submitted for conference presentations while acquiring their Master's degree and among those, three submitted more than 6 papers, one 5-6 papers, one 3-4 papers, and two 1-2 papers. The four respondents that submitted five or more papers were also the ones that presented formal conference papers, including one that presented more than 6 conference papers, two that presented 3-4 conference papers, and one that presented 1-2 conference papers. The same 4 respondents also reported having submitted papers for journal publications, with the addition of one more respondent. Of these 5 respondents, 3 had their submissions accepted for publication in a journal. The most prolific of them published more than six journal papers, which is quite productive for a student in a Master's program. It is also encouraging to report that seven of the respondents indicated that they expected to earn a doctoral degree in the near future.

## Conclusion

Many teacher education programs have attempted to equip student teachers and teacher trainees with research skills through various educational research and statistics courses. While these classes may be effective at improving teachers' methodological skills, nevertheless, the teacher-as-researcher paradigm may not ensue as expected. Teachers may deem discrete research curricula as uninteresting and disengaging (O'Hanlon, 1988). Researchers (Lovat, Davies & Plotnikoff, 1995) argue that teachers would be more enthusiastic if methodological skills are integrated into coursework, and thus are acquired through task-based methods.

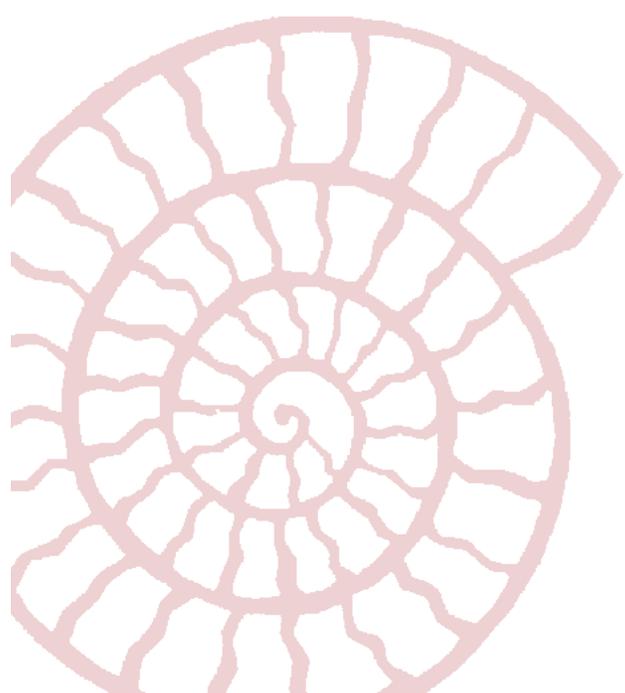
This paper presents a model that enables teacher trainees to acquire methodological skills in real learning environments. The MPJ model is embedded in the Master of Education in Classroom Technology program at Bowling Green State University through four distinct phases that guide students through the research journey from the beginning to the completion of the program. Overall, the program evaluation indicates that the MPJ model has been well-received by teacher trainees. A few highlights from the evaluation findings include: first, the program trainees reported mostly positive program experiences, particularly about their research journey. They indicated that they were always or mostly challenged to do their best in the program, and rated the quality of research being done in the program as good, very good, or excellent. In addition, the trainees gave very high ratings (over 6.0 on a 7-point scale) regarding the helpfulness of advice that they received from program faculty. Second, the trainees ranked the program highly for its contribution to their personal growth. While the areas of personal growth that received the highest ratings were related to independence, leadership, and time management, the trainees also gave high ratings (over 3.2 on a 4-point scale) to the program in terms of helping them think logically, resolve analytical problems, carry out systematic research, etc. It implies that the full integration of research training in the program has not only directly contributed to the mastery of methodological skills among the trainees, but also indirectly helped in the development of other crucial skills that empower trainees to become reflective practitioners and life-long learners. Third, and the most importantly, there is strong evidence that the trainees have achieved sufficient methodological skills that allowed them to subject their research papers to the scrutiny of peer reviews and, in many cases, pass such scrutiny to present in professional conferences and publish in academic journals.

Since the implementation of the MJP process, the program has attracted quality candidates, and those who have completed the program reported mostly positive experiences. Formal program evaluation provides much evidence that the MJP model is considerably effective in preparing the trainees for their research journey by helping them master crucial research concepts and develop fundamental methodological skills. It also implies that faculty involvement is key to the success of such an innovative program. In spite of a slight increase in their workload, most program faculty consistently provided useful, timely advice to the trainees. Since many trainees were new to scientific research when they entered the program, support from faculty played an extremely important role in maintaining teacher trainees' motivation and helping them to overcome various hurdles in this challenging journey.

While we are delighted to see the results presented in this paper are encouraging and promising, we recognize that they only represent perspectives of teacher trainees in this particular program. Future studies are warranted to explore thoughts and insights from university faculty and local schools where teacher trainees conduct their research. Studying how faculty and school administrators view the MJP process and its impact on teachers' classroom practice would provide valuable data to triangulate the findings of this study. By sharing our experience in conceptualizing and implementing the MPJ model, we hope to encourage more experimentation of similar programs and further discussion about strategies to ensure both short-term and long-term impact of such programs on their participants, teacher education and the education system.

## References

- Bauer, K. W., & Bennett, J. S. (2003). Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *Journal of Higher Education, 74*(2), 210-230.
- ISTE Standards for Teachers. (n.d.). Retrieved from <http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers>. [Accessed: 25/10/2016].
- Kaplan, R. G., Alon, S., & Boltzer, K. (April, 2003). Developing Teachers as Researchers: A Collaborative Approach. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479767.pdf>. [Accessed: 25/10/2016].
- Levin, B. B., & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education, 54*, 135-149.
- Lovat, T., Davies, M., & Plotnikoff, R. (1995). Integrating research skills development in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 20*(1), 30-35.
- Odhiambo, E. (2010). Classroom research: A tool for preparing pre-service teachers to become reflective practitioners. *Journal of Instructional Pedagogies, 4*, 1-14.
- O'Hanlon, N. (1988). The role of library research instruction in developing teachers' problem solving skills. *Journal of Teacher Education, 39*(6), 44-49.
- Pipere, A., & Sal te, I. (2006, November). Educational action research in teacher education: fostering research skills. In *Full papers of APERA International Conference*.
- Rock, T. C., & Levin, B. B. (2002). Collaborative action research projects: Enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly, 29*(1), 7-21.
- Sela, O., & Harel, M. (2012). The role of teacher education in introducing action research into the education system: A case study of an education college. *Current Issues in Education, 15*(2).
- Syzdykbayeva, A. D., Bainazarova, T. B., & Aitzhanova, E. N. (2015). Formation of research competence of the future elementary school teachers—In the process of professional training. *International Education Studies, 8*(4), 200-209.
- UNESCO. (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability (technical report No. 2). In *Education for Sustainable Development in Action*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], Education Sector. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf>. [Accessed: 25/10/2016].





# Observing new university professors in class: initial results of the effects of intensive training on teaching practices<sup>1</sup>

## Osservando in classe i nuovi professori universitari: risultati iniziali degli effetti della formazione intensiva sulle pratiche didattiche

---

Diane Leduc

Université du Québec, Montreal - leduc.diane@uqam.ca

Louise Ménard

Université du Québec, Montreal - menard.louise@uqam.ca

Denis Bédard

Université de Sherbrooke - Denis.Bedard@USherbrooke.ca

Geneviève Lameul

Université de Rennes 2 - genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

### ABSTRACT

Some studies have shown that professors who benefited from teaching training modified certain of their practices. Our research aims to measure certain effects of teacher training on new university professors' practices, and to answer the following question: does intensive training have observable effects on teaching practices? To do so, we observed twelve Québec and French professors, six who received such training and six who did not. Our initial results suggest that short-term training has little effect on practices observed in the classroom, and that integration of evaluation, knowledge transfer and the development of a reflective capacity are the least observed acts.

Gli studi dimostrano che gli insegnanti che hanno ricevuto una formazione pedagogica hanno cambiato alcune delle loro pratiche. La nostra ricerca si propone di misurare alcuni degli effetti della formazione degli insegnanti sulle pratiche dei nuovi professori universitari e rispondere alla seguente domanda: una formazione breve produce effetti osservabili sulla pratica di insegnamento? Per fare questo, abbiamo osservato dodici professori Quebecesi e Francesi, sei che avevano ricevuto una formazione breve e sei non formati. I nostri risultati preliminari indicano che la formazione breve ha poco impatto sulle pratiche osservate in classe e che l'integrazione della valutazione, il trasferimento delle conoscenze e lo sviluppo di capacità di riflessione sono gli atti meno osservati.

### KEYWORDS

Pedagogical Acts, Teacher Training, New Professors, Observations, University Pedagogy, Teaching Practices, Francophone.

Azioni Educative, Formazione all'insegnamento, Nuovi Insegnanti, Osservazioni, Didattica Universitaria, Pratiche di Insegnamento, Francophono.

- 1 This research is directed by Louise Ménard and financed as part of the Insight Grants program of the Social Science and Humanities Research Council (SSHRC). The research team is composed of researchers Denis Bédard and Diane Leduc, and collaborators Christian Bégin, Laurent Cosnefroy, France Gravelle, Christian Hoffmann and Geneviève Lameul, as well as assistants Guillaume Cyr, Amélie Giguère, Anne Nadeau, Mélanie Cabana, Seykhou O. Diallo, Caroline Le Boucher, Manuela Moya and Charlaïne St. Jean.

## Introduction and context of the research

In the last few decades, in Canada and the rest of the world, the field of university education has changed considerably due to a number of factors such as the nature of university financing, the employability of students, the higher number of people seeking university education and a growing need for specialized labour power (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; and Dejean, 2006). These factors present difficulties for universities, including that of training an increasing number of students while preserving the quality of education. In this period of change, when universities must deal with new publics in an increasingly competitive context, it seems a sound strategy for them to do all in their power to retain their students and provide them an appropriate education. This challenge confronting universities is also against a backdrop of educational reforms of all sorts which focus on student learning and are concerned with the quality of education (Roegiers, 2012). For a few years already, a number of universities, worried about the situation, have been offering new professors<sup>2</sup> pedagogical training, with an emphasis on student centred learning (Frenay, Saroyan, Taylor, Bédard, Clément, Rege Colet, Paul, & Kolmos, 2010; and Hénard, 2010). Yet there has been little investigation of the effects of such training on teaching practices. However, to establish their relevance and to ensure their full development, it is vital to determine whether they have any repercussions in practice (Frenay et al., 2010; Gibbs & Coffey, 2004; and Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007, and 2008). In that respect, our study will allow for a better understanding of the conditions required for training programs to be more efficient.

This article deals with preliminary results of observations of professors in the classroom. This is part of a longitudinal research project to measure the effects of teacher training and pedagogical support on new university professors' practices, as well as on students' motivation and learning. A number of instruments are being employed (including interviews, observations and questionnaires) to collect data over a three year period (from 2014 to 2016). We would like to stress that this article only presents the results of analyses based on the initial observational data. Others analyses are currently in progress. The principal objective of the observations is to determine whether intensive training (of 15 hours) has a discernible effect on classroom teaching practices of new professors. Underlying this goal is the question of whether there are differences between new professors who are trained and those who are not in terms of their focus on learning. These observations are based on twelve new professors from various disciplines, teaching at the Université du Québec à Montréal and at the Université de Rennes (France). They were observed in class in the fall of 2014.

### 1. The issue

To deal with current developments and better prepare their students for their graduates, some universities have decided to adapt to the diversity of their students by adopting various measures. Now, much of this adaptation falls upon professors, who design the courses and teach the students, but who, in the view of many, are ill-equipped for the reality of the classroom, particularly at the start

2 The term *professor* is used in this article in the generic sense and, in the French context, designates a teacher-researcher, a university professor or a lecturer.

of their careers (Dyke, 2006; Frenay et al., 2010; Kane, Sandretto, & Heath, 2002; and Romainville & Michaud, 2012). Indeed, new professors tend to be focussed on themselves, on what they are doing, and on the content of their courses (Boice, 2000). Few diversify their teaching practices and, in certain disciplines, the traditional lecture is the dominant form (Langevin, 2007). These practices are not in line with those recommended by educational reforms. These would include, for example, placing the student at the centre of pedagogical activity, the integration of learning, and the adoption of various strategies for dynamic and interactive instruction. These observations are not surprising if we consider that a majority of university professors are not trained in pedagogy and are often hired on the basis of their expertise in their discipline and their publications in academic journals.

Studies on educational practices at university often address the issue of perceptions (St. Pierre, Bédard, & Lefebvre, 2012; and Trigwell, Prosser, & Ginns, 2005). These are self-reported data which, according to Menges & Austin (2001), reflect only part of the reality. Some research which attempted to measure the effects of training on student learning obtained no significant results, although a number of scholars recognize that student-centred teaching has an impact on learning (Gibbs & Coffey, 2004; and Ménard, Legault, St. Pierre, Raïche, Nault & Bégin, 2012). Similarly, there have been only a few studies focussing on teaching practices associated with the training received, and they too provide few meaningful results. Kane et al. (2002) also maintain that, in the university context, it has not been shown that professors apply the pedagogical training they have received to the actual classroom situation. Finally, other scholars observe that university teaching practices employ traditional methods and little innovation (Frenay et al., 2010; and Romainville & Michaud, 2012). The lack of pedagogical training is often questioned, but the literature is not conclusive in this regard. Thus, our research question is the following: what effects can intensive training have on teaching practices?

## 2. Frame of reference

### 2.1. Pedagogical training of university professors

The pedagogical training of university professors in Canada has evolved considerably since the first initiatives in 1960 (Taylor & Bédard, 2010). From training where teaching was seen as a technique to training aiming to transform conceptions and practices as a function of student learning, pedagogical development for professors has become more complex and has adapted quite well to educational trends (Saroyan, Amundsen, McAlpine, Weston, Winer & Gandell, 2006; and St. Pierre et al., 2012). More and more universities have pedagogical development centres or specific infrastructures which offer training to equip professors for their university tasks. The approaches proposed are many and extremely varied, ranging from required courses for new employees to ongoing support by peers.<sup>i</sup> In Canada, most universities offer new professors teacher training, which can range from several hours (10 to 15 in most universities) to three courses of 45 hours each (over one year in several universities). Professors usually remain free to register or not, and universities vary tremendously in their degree of encouragement to do so. Nonetheless, university pedagogical development plays a significant role in Canada (Taylor & Bédard, 2010). There are also Canadian associations such as the Society for Teaching and Learning in Higher Education which bring together pedagogical counsellors and university professors. In France, the same movement is getting underway: in the last few years, university pedagogy

has become a stated objective of the Ministry of National and Higher Education and Research (MENESR). In this country, teachers' pedagogical skills are now a criterion for establishments' accreditation.

University pedagogical development has also been the subject of specialized conferences and a number of studies and publications describing some measures adopted, means of encouraging professors' involvement, and the role of pedagogical development centres and pedagogical counsellors (Frenay et al., 2010). On an international francophone level, let us draw attention to two key conferences: Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES [Questions Related to Pedagogy in Higher Education]) and that of the Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU [the International Association of University Education]). In Canada, we may also mention the presence of the annual conferences of the Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES [Society for the Advancement of Pedagogy in Higher Education]). These conferences, amongst other things, offer the opportunity to question the effects of pedagogical training of professors on their teaching practices. For these various issues, Taylor & Rege Colet (2009) propose a frame of reference in which professors take the time to reflect on their pedagogical development. In particular, they base themselves on the studies of Frenay, Noël, Romainville & Parmentier (1998), who suggest that pedagogical training allows for clarification, confrontation and improvement of perceptions with the objective of consistency within the act of teaching. Furthermore, studies by Gibbs & Coffey (2004) and by Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi (2007; and 2008) demonstrate that university professors having benefitted from pedagogical training shifted in their practices from an approach based on the transmission of content to one more centred on learning.

## *2.2. University teaching practices*

Certain researchers have noted a growing interest in the study of teaching practices in the classroom, thus underscoring a need to improve our understanding of factors affecting the quality of teaching techniques and the results of learning (Leduc, Le Coguiec, & Ménard, 2013; Lenoir, 2012; and Postareff et al.). In this context, we recognize the importance of the distinction made by Clanet & Talbot (2012) between teachers' practices and teaching practices. The former refer to all of a teacher's practices, including those outside of the classroom, while the latter refer to pedagogical activities in the classroom in interaction with students. Thus, within the framework of our study, we will refer more to teaching practices, defined as "...the unique, real and distinctive way a person carries out a professional activity: teaching" (Altet, 2002, p. 86). They include the performance in class, as well as the adaptation of knowledge and decision-making related to the context of the course and the institution (Bédard, 2006).

The work of Trigwell et al. (2005) has allowed us to draw up an Inventaire des approches de l'enseignement [Inventory of Teaching Approaches] revealing professors' favourite pedagogical approaches. These are presented in the form of a continuum and range from education centred around the transmission of knowledge to education focussed on learning (Kane et al., 2002). Thus, on one hand, what is important is what professors do, how they transmit the subject matter, in a process of transmission-reception. These practices, primarily centred around the transmission of content, reflect the supremacy of the subject matter, of which the professor is usually the sole transmitter. Subsequently, it is the professor's role to evaluate its acquisition. (Langevin & Bruneau, 2000). At the other end

of the continuum of Trigwell et al. (2005), it is what the learners do which is important. The teaching-learning relationship is part of an interactive process aiming at the construction of knowledge and favouring conceptual changes with respect to the subject matter. In this case, the professor renders the students intellectually active, and encourages the organization of knowledge and the transfer of learning in concrete situations. Other studies report on the gaps between professors' declared practices and those observed in the classroom, as well as between their perceptions and their practices (Andiliou & Murphy, 2010; Kane et al., 2002; Menges & Austin, 2001; and St. Pierre et al., 2012).

The work of St. Pierre et al. (2014) has also provided a foundation for our research. During an investigation conducted in 2012, they synthesized the research of a number of scholars linking teaching to the focus on learning and came up with seven acts of pedagogical intervention. These are: acting on earlier knowledge, making students active, generating and taking advantage of interactions, supporting the organization of knowledge, integrating the evaluation of learning, favouring the transfer of knowledge and developing a reflective capacity. Further examination of these acts led them to uncover three levels of focus (p. 43):

- level 1 where professors themselves perform the cognitive and metacognitive operations;
- level 2 where they encourage the students to perform certain cognitive and metacognitive operations; and
- level 3 where professors place students in a context where they must themselves decide on the cognitive and metacognitive operations to perform and then carry them out.

In our study, we employ the seven acts of St. Pierre et al. (2014), as well as the three levels of focus on learning to observe professors in the classroom.

### **3. Methodology**

#### *3.1. Subjects*

The present text concerns the results from observational data on twelve new professors, with no more than three years professorial experience, from the Université du Québec à Montréal and from the Université de Rennes 2. At the time of the initial analyses, at the start of the research, we had only the data from these universities. The professors teach in various disciplines and, to participate in the research, they had to have not received pedagogical training and have had little teaching experience. Table 1 details the division of professors into two sub-groups. Since we present here the first data of our study, the professors involved did not yet have the opportunity to tell us if the training was effective or not for them. This will be considered later on in the research.

Professor	Discipline	Years of Experience as a Professor	Brief Training Received at the Start of the Research Project
1	Education	2	No
2	Education	1	No
3	Design	2	No
4	Philosophy	2	No
5	Management-Marketing	1	Yes
6	Political Science	1	Yes
7	Linguistics	1	Yes
8	Computer Science	2	Yes
9	Dentistry	3	Yes
10	Law	3	yes
11	Life and Environmental Sciences	3	No
12	Archeology	3	No

**Table 1. Division of New Professors by Subject**

### 3.2. Instrumentation

Both universities offer professors an intensive course of 15 hours at the start of their career. This encourages teaching focussed on learning and considers the context of the practice of each individual. The research team reached a consensus on the content of the 15 hours of teacher training offered by the two universities. Training was done face to face during two consecutive days. Objectives of common learning were drawn up and the contents were described in detail under three main rubrics: planning, teaching, and learning and evaluation. More precisely, the following subjects were to be covered during the training: the context of higher education, modes and strategies of intervention, support for the students, motivation, the integration of information technologies, learning strategies, particularities of large groups, evaluation of learning with their modalities and communication with the students. The training sessions were offered by pedagogical counsellors from each university. The training was focussed on the learner, with interactive methods, and small group and transfer activities.

In employing the work of St. Pierre et al. (2014) as a guide, we developed an observation grid for the months of April to October 2014. This was focussed on the pedagogical acts of a professor while teaching (DeVellis, 2012; and Dupin de Saint André et al., 2010). In so doing, we utilized theoretical concepts related to student-centred acts and teaching practices. (Please see the reference framework.) Since our study is also interested in the effects of pedagogical activity on students, we added two other acts to the seven acts of St. Pierre et al. (2014): giving meaning to learning and guiding students in their activities. The grid used to observe the professors has a vertical scale with three levels - never, sometimes, and often - for most of the statements, and a horizontal scale corresponding to the pedagogical acts. We verified that the content of the training offered to the professors in the course of the research was consistent with the terminology of the grid. The grid was first tested by the assistants, with the help of an hour-long teaching segment recorded on video, before being validated by the research team and revised in the light of the research frame of reference. Table 2 shows an extract from the grid used to observe the dozen professors. (Level 0 is in white – the professor himself or herself performs an action which is not in itself a cognitive operation, level 1 is in yellow, level 2 in green and level 3 in blue). Finally, it should be noted that the observers also had to record the context, the arrangement and the climate of the class, student behaviour and the particular events at each session.

Levels	Supporting the Organization of Knowledge	Never Sometimes Often		
0	Refers to the plan of the session if presented at the start of the session.			
1	Repeats <u>or</u> reformulates the same idea.			
1	Explains or summarizes the ideas, notions or essential concepts, himself or herself.			
2	Leads the students to summarize the ideas, notions or essential concepts.			
2	Uses a student's intervention to make links with the content, himself or herself.			
3	Uses a student's intervention to lead the student to make other links.			

**Table 2. Extract from the Observation Grid in its Final Version**

### 3.3. The research process

The dozen professors were divided into two subgroups of six each, of those who had undergone the intensive training session of 15 hours (at the end of the summer or beginning of the fall of 2014) and those who had not. Each professor was observed once for three hours by one of the research team's assistants, around the middle of the fall semester of 2014, that is, not long after the training, in a regular class of their choice. All the professors observed were giving lectures, with or without some interactivity. The observation teaching contexts had a duration of a semester and had different cohort sizes.

### 3.4. Analysis

To compile the observational data on the dozen professors observed, we placed an instrument allowing for analysis of the results for each of the nine acts next to the observation grids completed by the assistants. The instrument includes the name of the nine acts and has four columns representing the levels of focus on learning. For each professor, the analysis consisted of transposing this instrument for each of the acts, the combination of occurrences and the frequency noted by the assistant as a function of the levels of focus. As Table 3 demonstrates, this scale offers the advantage of an overall visual reading of the results. In this example, we readily see that the frequency often appears at levels 0 and 1 and that level 3 is rarely attained.

Professor's code X_XX_XX				
Gives meaning to learning		often	sometimes	never
Acts upon earlier knowledge		often	never	never
Supports intellectual activity	often	never	sometimes	never
Assists students in their activities		sometimes	sometimes	
Encourages and draws upon interactions		never	sometimes	sometimes
Supports the organization of knowledge	often	often	never	never
Integrates evaluation into learning situations	never	never	never	never
Encourages the transfer of new learning	often	often	never	never
Develops the reflective capacity		never		never

**Table 3. Example of a Preliminary Analysis of a Professor**

Thus, we obtained a precise description of each professor's acts in the classroom. To complete the analysis, each of these descriptions was placed in one of the two subgroups, of the trained and untrained professors, for purposes of interpretation. Finally, we note that the presence of occurrences in the observation grid contributed to a more detailed reading, allowing us to offer a more precise interpretation.

#### 4. Results and interpretations

Tables 4 and 5 reveal the results of the preliminary analysis of some observational data for each of nine acts as a function of each of the two subgroups (trained and not trained).

Acts observed	Levels of Focus			
	0	1	2	3
Gives meaning to learning		3 never 2 sometimes 1 often	2 never 1 sometimes 3 often	4 never 2 often
Acts upon earlier knowledge		2 never 3 sometimes 1 often	4 never 2 sometimes	4 never 2 sometimes
Supports intellectual activity	3 sometimes 3 often	4 never 1 sometimes 1 often	2 never 3 sometimes 1 often	2 never 3 sometimes 1 often
Assists students in their activities		2 never 4 sometimes	1 never 5 sometimes	
Encourages and draws upon interactions		6 never	3 never 3 sometimes	4 never 1 sometimes 1 often
Supports the organization of knowledge	2 never 4 sometimes	2 never 2 sometimes 2 often	3 never 3 sometimes	4 never 2 sometimes
Integrates evaluation into learning situations	5 never 1 sometimes	4 never 2 sometimes	4 never 2 sometimes	6 never
Encourages the transfer of new learning	4 never 2 sometimes	3 never 1 sometimes 2 often	4 never 2 sometimes	5 never 1 sometimes
Develops the reflective capacity		5 never 1 sometimes		6 never

**Table 4. Compilation of the Results of Six Professors Without Training for Each of the Acts**

Acts observed	Levels of focus			
	0	1	2	3
Gives meaning to learning		2 never 2 sometimes 2 often	2 never 2 sometimes 2 often	4 never 1 sometimes 1 often
Acts Upon earlier knowledge		4 sometimes 2 often	3 never 3 sometimes	6 never
Supports intellectual activity	1 never 2 sometimes 3 often	3 never 3 sometimes	5 sometimes 1 often	4 never 2 sometimes
Assists students in their activities		2 never 4 sometimes	2 never 4 sometimes	
Encourages and draws upon interactions		4 never 2 sometimes	2 never 3 sometimes 1 often	2 never 3 sometimes 1 often
Supports the organization of knowledge	3 sometimes 3 often	1 never 2 sometimes 3 often	6 sometimes	3 never 3 sometimes
Integrates evaluation into learning situations	2 never 3 sometimes 1 often	4 never 2 sometimes	4 never 2 sometimes	6 never
Encourages the transfer of new learning	3 never 2 sometimes 1 often	2 never 3 sometimes 1 often	5 never 1 often	5 never 1 often
Develops the reflective capacity		5 never 1 sometimes		6 never

**Table 5. Compilation of the Results of Six Professors With Training for Each of the Acts**

If we glance at the overall results of our observations, we note that the acts are usually performed with a frequency ranging from never to sometimes (thus, often is rarer) and level 3 is very seldom reached. (The frequency never is predominant). Acts which are performed sometimes are divided between levels 1 and 2, and level 0 obtains the most sometimes. Therefore, with a cautionary note that these are simply preliminary results, the professors observed give lectures or interactive classes which mainly reach levels 1 and 2 of student-centred learning. The acts of integrating evaluation into learning situations, of encouraging the transfer of knowledge and developing reflective capacity seem to be the least observed in the classroom. It is true, however, that two of these three acts are difficult to observe and more influenced by the classroom context: professors do not mention evaluation at every class (let us remember that only one class was observed for each professor), and tend to broach the issue of knowledge transfer at the end of a teaching-learning sequence. The development of students' reflective capacity also seems to be an especially challenging aspect for the professors. On the whole, there is no significant difference between the untrained group of professors and the trained group, even if the trained group has a few more professors supporting intellectual activity and encouraging the organization of knowledge more systematically.

More precisely, in examining the descriptions of each of the professors (for example, please see Table 3), we note that only three professors out of the dozen observed seem to often give meaning to learning. Three do not do this at all and the others sometimes explain the utility, the importance or the interest of what is being learned or describe the contexts. (These elements stem from the analy-

sis of the observation grid and give a precise description of each of the acts. For example, please see Table 2). Few professors call upon previous knowledge. Five sometimes reach levels 2, and 10 amongst them do not reach level 3 (those who do reach it only do so once) and only three professors sometimes make connections between earlier knowledge and new information or remind students of the earlier work. In the group of untrained professors, only a single professor supports intellectual activity more consistently, often at levels 0, 1 and 3. Half often pose such questions as did you understand? or do you have any questions? and allow time for students to reflect before responding. Seven professors never pose questions and do not propose activities leading students to perform complex operations. More than half of professors sometimes offer support in the classroom and half prompt students to interact in leading a discussion or in proposing activities (level 3). All address the group as a whole and three (from the untrained group) do so often. Five professors sometimes support the organization of knowledge at level 3 (on average, just once) and seven never reach that level. Concerning the integration of evaluation into learning situations, seven professors do not integrate it in the classes under observation and five include formative evaluation (level 0). No one reaches level 3, to bring students to evaluate themselves or their own teamwork. Only four suggest specific means by which students could improve. To encourage the transfer of new learning, six professors end the session with a summary (level 0) and four themselves make the connection between the newly acquired knowledge and a simple context of application, by making use of examples, analogies, and anecdotes. Only two professors (one from each of the groups) explain how one proceeds to analyze or resolve a problem, a case or a situation. In other words, ten professors do nothing to develop students' reflective capacities.

## 5. Discussion

This initial examination of the results of observation leads us to believe that, in this particular context, intensive training, such as that offered by the universities, has little immediate effect on teaching practices. Except for acts of supporting intellectual activity and organization of knowledge, our preliminary analyses indicate little difference between the untrained group and the trained group of professors. A few other studies have reached similar conclusions (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2008; and St. Pierre et al., 2014), although those of Gibbs and Coffey, (2004) and of Postareff et al. (2007 and 2008) seem to demonstrate that university professors who benefitted from teacher training shifted from an approach concentrated on the transmission of content to one more focussed on student learning. Nonetheless, in the latter two studies, the training offered to professors was more than 15 hours and was spread over a period of 4 to 6 months, which is very different from our training of 15 hours. According to these scholars, the longer the training, the greater the effect. Postareff et al. (2007) even suggest that intensive training does not have positive effects on practices. Let us also emphasize that their results are not statistically significant, which might be explained by the presence of multiple uncontrolled variables, such as the experience of the trainer, the number of years of experience of professors and too short a period of observation. Amongst these factors, we believe that the length of the training is a determining factor. Moreover, the time invested by the professors in adopting new practices in the classroom must also be considered to qualify these initial results. Neither do we pose the question of the period of retention following the training, as St. Pierre et al. (2012) did during a study of teaching practices in an innovative context. They conclude that, despite the initial training, practices were not attaining the level of innovation expected and even tended to regress with time.

For now, our observations indicate that professors themselves often perform the cognitive and metacognitive operations, leading us to suppose that they are more involved in a process of transmission-reception on the continuum of Trigwell et al. (2005) and less focussed on student learning. Considering that levels 2 and 3 are seldom attained by the professors observed, the students are not very encouraged to be intellectually active, and the development of their capacity does not seem to be occurring through questions or activities in which they could explain their way of understanding the contents. The most challenging acts to organize are the integration of evaluation, the transfer of new knowledge and the development of the reflective capacity. Even if evaluation is sometimes difficult to observe, our initial results suggest that, amongst the professors observed, evaluation is seen as quite separate from teaching, rather than being on a continuum or in harmony (Scallon, 2004). Even the trained professors (evaluation having been covered in the training) do not appear to use evaluation as a real support for learning and, thus obscure the advantages related to regulation (Allal, 2013). As for the transfer of knowledge, above all, the professors whom we observed consistently provide a synthesis to conclude the session and do not ask students to identify new contexts for application (Tardif, 1999). Although our observations are not seeking to determine whether or not there is a transfer of knowledge, but rather to observe whether the professor encourages it in the classroom by leading students to reflect on different contexts, this initial result is similar to the work of Kane et al. (2002): a preoccupation with the transfer of knowledge does not seem to have been demonstrated through concrete actions in the classroom.

## 6. Conclusion

Here we have only considered one aspect of the longitudinal study, that of the immediate effects of intensive training on teaching practices. Furthermore, for the sake of brevity, we have only discussed the observational data. Thus, our objective was to see whether there were differences observable between the trained and untrained professors in terms of focussing on learning in their teaching practices. The preliminary analyses presented here lead us to believe that, in the short term, training has little very effect on practices observed in the classroom, and that the integration of evaluation, knowledge transfer and the development of the reflective capacity are the least observed acts. Let us stress, however, that these results do not really demonstrate the temporality of our study: for now, the effects of intensive training are not very visible, but they might become apparent later. This long-term evolution is exactly what we aim to explore in our research, with data collected over three years.

Obviously, here we should stress the limitations of focussing exclusively on observations. First, examining only observational data in isolation from other types of data provides merely a partial interpretation of complex teaching practices (Bru, 2014). A more detailed analysis will be done with the interview data and that from the questionnaires distributed to students for each of the three years of the data collection. Let us recall that the goal of our study is to look upon the effects of pedagogical training and support on professors' practices and on their students' motivation. Second, we admit that a 15 hours training represents an overview of the complex subject of teaching. However, it also represents the reality of the teachers involved in our research. Their institutions offer short term training and sometimes mid term training of 45 hours. Next, although all the assistants were trained a number of times, not just once, on the manner of recording observations in the grid, the very process of observation includes a subjective element which we attempt to reduce to a minimum. Still, we cannot

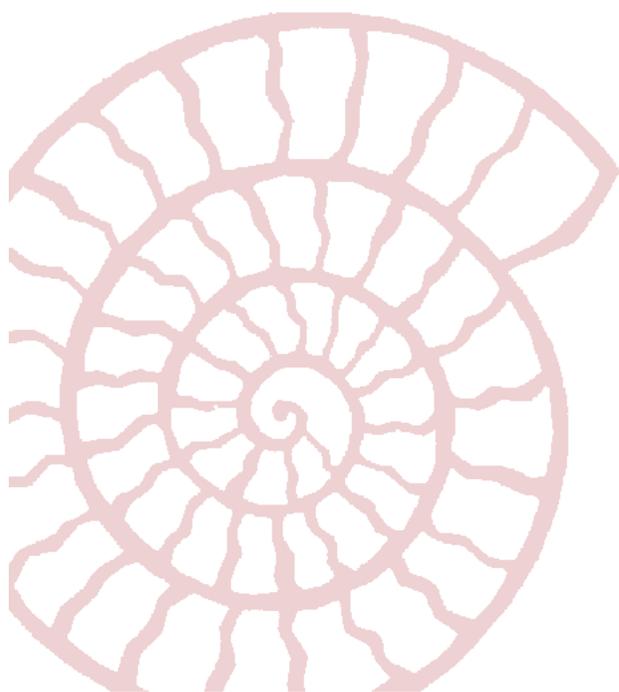
ignore the fact that some biases are inevitably at play during observation. Nonetheless, this constant preoccupation resulted in the most precise grid possible of observable elements. We should also emphasize that the assistants were supervised on a regular basis by the research team to ensure help was always available to deal with any hesitation or confusion in the use of the grid. Finally, the statements describing the nine acts are relatively meaningless if considered in isolation. They are intimately linked when it is a matter of teaching practices; their significance lies in their relation to the other statements and, together, they describe the complexity of a professor's acts in the classroom.

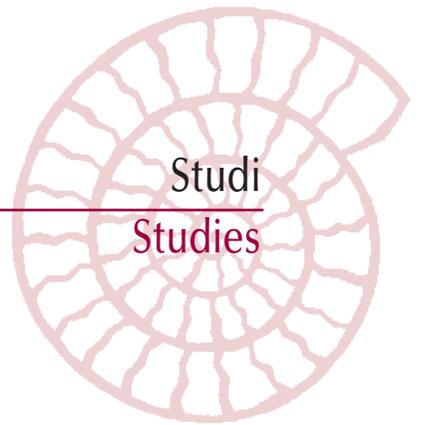
## References

- Allal, L. (2013). Évaluation: un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In Romainville, M., Goasgoué, R. and Vantourout, M. *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Brussels, Belgium: De Boeck.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Andiliou, A. & Murphy, P. K. (2010). Examining Variations Among Researchers' and Teachers' Conceptualizations of Creativity: A Review and Synthesis of Contemporary Research. *Educational Research Review*, 5, 201-219.
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire du premier cycle. In N. Rege Collet and M. Romainville (ed.). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 83-101). Brussels, Belgium: De Boeck.
- Boice, R. (2000). *Advice for New Faculty Members: Nihil Nimus*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19, pp. 7-17.
- Clanet J. & Talbot L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université: des défis importants à mieux cerner*. Ste. Foy, Québec: Government of Québec.
- Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française. In N. Rege Colet and M. Romainville (ed.). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 61-80). Brussels, Belgium: De Boeck.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale Development: Theory and Applications*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 159-176.
- Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives*, 6(18), <http://questionsvives.revues.org/1178>. [Accessed: 25/10/2016].
- Dyke, N. (2006). *Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec*. Montréal, Québec: Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, L., Bédard, D., Clement, M., Rege Collet, N., Paul, J.-J. & Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des professeurs universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 3(172), 63-76.
- Frenay, M., Noël, B., Romainville, M. & Parmentier, P. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Brussels, Belgium: De Boeck.
- Hénard, F. (2010). *Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris, France: OCDE.

- Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3e Éd.). Brussels, Belgium: De Boeck Université.
- Kane, R. Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half of the Story: A Critical Review of Research on the Teaching. Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 77-228.
- Langevin, L., Ménard, L., Raiche, G., Maufette, Y., Doré, S., Côté, R. & Coty, N. (2007). *Conceptions, besoins et pratiques de professeurs d'université de professeurs d'université: perspectives pour la formation*. Rapport de recherche au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Université du Québec à Montréal.
- Leduc, D., Le Coguiec, É. & Ménard, L. (2013). Formation initiale des nouveaux enseignants au collégial et stratégies d'enseignement. *Actes du 7e colloque QPES*. Sherbrooke, Québec: Questions de pédagogies en enseignement supérieur.
- Lenoir, Y. (2012). Étudier la pratique d'enseignement dans sa complexité: une démarche multidimensionnelle. In J. Clénet, P. Maubant and D. Poisson (ed.). *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité* (pp. 229-256). Paris, France: L'Harmattan.
- Ménard, L. & St. Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal, Québec: Chenelière éducation.
- Ménard, L., Legault, F., St. Pierre, L., Raiche, G., Nault, G. & Bégin, C. (2012). *Impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Rapport de recherche au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Université du Québec à Montréal.
- Menges, R. J. & Austin, A. E. (2001). Teaching in Higher Education. In Richardson, V., *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1122-1156). New York, New York: MacMillan.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A Follow-Up Study of the Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Higher Education*, 56, 29-43.
- Rogiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* Brussels, Belgium: De Boeck.
- Romainville, M. & Michaud, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Brussels, Belgium: De Boeck.
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L. & Gandell, T. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. In N. Rege Collet & M. Romainville (ed.). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 171-184). Brussels, Belgium: De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St. Laurent, Québec: Erpi.
- St. Pierre, L., Bédard, D. & Lefebvre, N. (2014). Une grille d'analyse de ses interventions en classe. In L. Ménard & L. St. Pierre (eds.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (pp. 35-52). Montréal, Québec: Chenelière éducation.
- St. Pierre, L., Bédard, L. & Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant: de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-24.
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 81-101.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances: les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Taylor, N. & Bédard, D. (2010). Faculty Development in Canadian Universities. In A. Saroyan & M. Frenay (eds.). *Building Teaching Capacities in Universities: A Comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Taylor L.K. & Rege Colet, N. (2009). Making the Shift from Faculty Development to Educational Development: A Conceptual Framework Grounded in Practice. In A. Saroyan & M. Frenay (eds.). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic Pedagogy and Revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349-360.







Studi  
Studies





# The entrepreneurial laboratory for teacher training in enterprise education

## Il laboratorio imprenditoriale per la formazione insegnanti all'imprenditorialità

Daniele Morselli

University of Helsinki  
daniele.morselli@helsinki.fi

### ABSTRACT

This paper examines a current European Marie Curie project on in service teacher training in enterprise education. It begins with an overview of the current debate in Europe on entrepreneurship education. It presents expansive learning as suitable learning theory to underpin entrepreneurship education through the entrepreneurial laboratory workshops, a variation of the change laboratory for enterprise education. The paper introduces the empirical component of the research which is to be carried out in a technical institute in Italy. The major challenge facing the upper secondary vocational schools in Italy is the implementation of 400 hours' work experience, and this challenge will be employed in the entrepreneurial laboratory workshops with teachers. It is argued that by participating in the workshops the teachers will gain agency and become entrepreneurial in the way they implement enterprise education with their students. Moreover, in order to trigger deep transformation of school and work interactions and enterprise education with consequent in-class pedagogies, the entrepreneurial laboratory will have to make use of special second stimuli, such as the work-to-school relationship, and the model of connective pedagogy. The paper concludes by describing how learning outcomes will be measured in students. Enterprise education should be based on pedagogies aimed at connecting school with industry, as well as on teachers who teach around principles and open questions.

Il contributo illustra un progetto europeo Marie Curie in corso riguardante la formazione continua degli insegnanti all'imprenditorialità. Si inizia con il dibattito contemporaneo sull'educazione all'imprenditorialità in Europa. La teoria dell'apprendimento espansivo caratterizza l'educazione all'imprenditorialità attraverso una variazione del Change Laboratory specifica per l'insegnamento dell'imprenditorialità. Nell'articolo si mostra la progettazione della parte empirica che si svolgerà presso un istituto tecnico tecnologico mantovano. Una delle sfide che le scuole secondarie superiori, in particolare gli istituti tecnici e professionali, è l'implementazione di 400 ore di alternanza scuola lavoro; sarà proprio questa sfida ad animare la discussione durante i laboratori imprenditoriali con insegnanti e parti sociali. L'ipotesi è che partecipando agli incontri gli insegnanti qualificano l'agency e diventino imprenditivi nel modo stesso in cui implementano l'imprenditorialità, sia durante l'insegnamento in classe che durante l'alternanza scuola lavoro. Per portare trasformazioni più incisive nelle interazioni tra scuola e lavoro, il laboratorio imprenditoriale potrà utilizzare secondi stimoli specifici con diagrammi quali la relazione tra scuola e lavoro o il modello di pedagogia connettiva. Si conclude sottolineando come l'imprenditorialità dal punto di vista pedagogico si dovrebbe basare sulla connessione tra scuola e mondo del lavoro, e insegnanti che insegnano per principi e domande aperte.

### KEYWORDS

Entrepreneurship Education, Vocational Education, Capability Approach, Expansive Learning, Change Laboratory.  
Educazione all'imprenditorialità, Formazione Tecnica e Professionale, Approccio delle Capacitazioni, Apprendimento Espansivo, Change Laboratory.

## Introduction

In order to promote productivity and growth, Europe needs creative and innovative entrepreneurs, and a resilient and flexible workforce equipped with the necessary skills and key competences (European Commission, 2015). Within Europe 2020 for smart, sustainable and inclusive growth, entrepreneurship is considered relevant for three out of the seven flagship initiatives (OECD & European Commission, 2013): the Agenda for New Skills and Jobs, which supports the removal of measures that discourage self-employment; Youth on the Move, which will support youth entrepreneurship; and The European Platform against Poverty and Social Exclusion, which will promote the role of entrepreneurship in order to boost social inclusion. Entrepreneurship education can help young people to be more entrepreneurial, and the challenge is to develop a set of competences applicable in every vocation and aspect of life, not only to learn how to start a new enterprise. Enterprise education aims to foster entrepreneurial spirit, with or without commercial aim.

As globalization is confronting European citizens with new challenges, individuals need to be equipped with the key competences for lifelong learning to master transformations in a more and more interconnected world. In this scenario education can play a prominent role in guaranteeing that each citizen owns the right key competences for lifelong learning, «those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment» (European Commission, 2007, p. 3). The European key competence for lifelong learning of the sense of initiative and entrepreneurship focuses on how to turn ideas into action (European Commission, 2007). Like the other key competences, it is a combination of knowledge, skills and habits appropriate to the context:

«It includes creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports individuals, not only in their everyday lives at home and in society, but also in the workplace in being aware of the context of their work and being able to seize opportunities, and is a foundation for more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance». (p. 11)

In this context, in formal education teachers play an essential role, as they promote learning and multiply ideas, define learning processes and help students reach their desired learning outcomes (European Commission, 2014). Although there are diverse pedagogies to promote entrepreneurship, it seems that there is a gap between the pedagogies usually employed by teachers and the ones reckoned most effective; teachers are not always aware of the right way to teach entrepreneurship and sometimes feel they are not fully prepared (European Commission, 2009).

Amartya Sen, an economist studying human development, insisted on the importance of capabilities, what people are really able to make and be (Sen, 2001). Central to this approach is the concept of agency freedom, a key ingredient of positive social change: individuals can act to carry out changes valued as important for them. When managing issues in vocational education, it is important to involve all the stakeholders in order to incorporate the values of individuals and their communities through democratic processes of public involvement. Instead of providing people with ready-made answers, shared solutions are offered (Costa, 2012). The capability approach is also important for entrepreneurship education, which can be defined as the individuation and exploitation of positive

opportunities, and the creation of value for the individual and the entire community (Gries & Naudé, 2011). Entrepreneurs are ideas people seeking opportunities to generate value and wellbeing in society, providing unmatched need with new products or services, or carrying out an existing activity in new or more effective ways (Bahri & Haftendorn, 2006).

Entrepreneurship education and enterprise education are two different terms. Enterprise education is defined by the UK Quality Assurance Agency (QAA, 2012) as the type of education which provides students with an «enhanced capacity to generate ideas and to make them happen» (p. 2), while entrepreneurship education gives graduates «the additional knowledge, attributes and capabilities required to apply these abilities in the context of setting up a new venture or business» (p.2). According to QAA (2012) both enterprise and entrepreneurship count towards the entrepreneurial capability to work with effectiveness as an entrepreneur or in an entrepreneurial capacity.

As a term, entrepreneurship education is employed in two different ways: the first is general (Mwasalwiba, 2010), and incorporates other similar educational processes (entrepreneurial learning, enterprise education, etcetera); while the second use of entrepreneurship education is specific (Jones & Iredale, 2014), and refers to business creation. When contrasting enterprise with entrepreneurship Jones and Iredale (2010) utilize entrepreneurship as a specific term. As a specific subject, entrepreneurship is taught in tertiary business studies. By way of contrast, enterprise education is more appropriate in other contexts – such as primary and secondary education and vocational education. Enterprise education concerns the development of the enterprising person in the widest sense, with knowledge, skills and habits useful in diverse contexts throughout the life course. It deploys creative and innovative approaches; the teacher, for example, guides the students in the learning process acting as facilitator, and develops teaching styles that promote learning by doing, experiencing, taking calculated risks and learning from mistakes, problem solving and interacting with the outside world, thereby encouraging interaction and independent thinking. In so doing, enterprise education is considered a pedagogy, helping to connect school with industry and society, and preparing students to master changes and thrive in a globalized world. It is maintained that enterprise education sets the stage for entrepreneurship education, and both promote the creation of opportunities, a ‘go-getting’ society and ‘can-do’ attitude (Jones & Iredale, 2010, 2014). In Italy, enterprise education has been translated with the term *imprenditività* (Basciera & Tessaro, 2015) to emphasize its education value and to break away from economic models characterizing entrepreneurship. Table 1 summarizes the differences between enterprise education and entrepreneurship education as business creation.

Education	Entrepreneurship	Enterprise
Primary focus	Enterprise creation, development, planning, including the start-up process	Competences useful in diverse contexts and to thrive in a fast changing market economy.
Context	Economic	Educational
Didactics	Standard, for example lectures	Active didactics centred on experience
Orientation	On the result	On the process
Underlying values	Libertarian	Liberal
Target	Corporations	SMEs and self-employment
Type of educational institutions involved	Tertiary faculties of management	Primary and secondary education
Inclination	Theory	Practice

**Table 1. Comparison between entrepreneurship and enterprise education**

The first difference is the primary focus: entrepreneurship education targets how to start, grow and manage a business, whilst enterprise education seeks to foster the acquisition and development of personal competences that can be utilized in diverse environments throughout a person's lifespan, and help them to thrive in quickly changing economies. Enterprise education promotes freedom through active participation, and establishes the right to open a business; it also encourages community responsibility and democratic citizenship. The second disparity stems from the context in which the terms are used: whilst enterprise education is utilized in educational contexts, entrepreneurship is used in an economic context. Another differentiation between the terms can be found in the different didactics methods used. Entrepreneurship education makes use of traditional teaching methods such as lectures, whereas enterprise education favours active teaching methods centred on the learner, for example group work, project work and learning from experience. The fourth element of comparison is the different emphasis of each term: entrepreneurship is centred on the result, for example preparing a business plan for a start-up, whilst enterprise focuses on the learning process to infuse an enterprising attitude. The fifth distinction stems from the underlying values. As entrepreneurship education advocates for business start-up, the underlying principle is libertarian, meaning that individuals and the private sector are best placed to create wealth. By way of contrast, enterprise education argues for liberal educational principles, and personal liberty and freedom are at a premium. Libertarian ideas also deal with freedom, but the focus is on personal rights and entitlements. The sixth contrast deals with the target: while entrepreneurship focuses on corporation and business management, enterprise concentrates on self-employment and SMEs. These are the types of work and companies which characterize an entrepreneurial society, as opposed to a managed society, which is characterized by large firms (OECD, 2010). The seventh point of divergence is the type of educational institution where these forms of entrepreneurial education are taught. Entrepreneurship is taught in specific tertiary courses, for example at the faculty of business and management. Enterprise concerns all other forms of education: from primary schools, for example, in terms of creativity and personal initiative; in secondary schools, especially vocational contexts where working is more immediate and self-employment could be an important resource, with employability skills and autonomy; up to non-business tertiary courses, to increase the graduates' employability. The last difference concerns the inclination: entrepreneurship is theoretical, whereas enterprise is practical. In making these separations, enterprise education is freed from economic and managerial features; it is better understood by educators in schools, who often do not understand why it is important to train their students to become entrepreneurs or to teach them how to make a business plan (Testa & Frascheri, 2015). For Italian teachers, for example, entrepreneurship has an economic and productivistic component which is at odds with the current practice of educating at school. Although misunderstood, it is important to differentiate between the terms entrepreneurial and enterprising, the latter being a personal attitude and behaviour and a constantly adapting competence in innovative thinking and the ability to turn ideas into action (Baschiera & Tessaro, 2015).

When examining entrepreneurship education as a wider term, scholars have considered the learning mechanisms underpinning entrepreneurial conduct. As learning is an important element of the entrepreneurial process, a theory of entrepreneurship calls for a theory of learning (Minniti & Bygrave, 2001). Since an entrepreneurial process is considered as intrinsically experiential, many scholars modify existing theories of adult learning with the aim of breaking away from static approaches such as lectures. Only a few learning theories have been used in research to underpin entrepreneurship education (Wang & Chugh, 2014).

There are Mezirov's (2009) theory of transformative learning, Lave and Wenger's (1991) situated learning, Wenger's communities of practice, and Kolb's (1984) theory of experiential learning. The latter is the most used theory, and this is because entrepreneurial learning is considered experiential in nature (Wang & Chung, 2014). In any case, many authors are dissatisfied with the existing learning theories as they do not provide an adequate explanatory conceptual framework for entrepreneurship. This is confirmed by a document of the World Bank (Valerio, Parton, & Robb, 2014), as little is known about the effective teaching approaches and corresponding learning actions in entrepreneurship education. A new learning theory and methodology to underpin entrepreneurship education is called for.

## 1. Methodology

Within the Cultural Historical Activity theory framework, the Change Laboratory is a type of formative intervention for the transformation of practices and innovation through collective involvement and participation (Virkkunen & Newnham, 2013). The goal is to trigger cycles of expansive learning. While Kolb's experiential learning is centred on the individual, expansive learning enlarges the focus on the interacting organizations and puts the primacy on communities as learners, on transformation and creation of culture, on horizontal movement and hybridization, and on the formation of theoretical concepts. Starting from a major change that the organization is facing, the learners construct a new object and concept for their collective activity, and implement this new object and concept in practice (Engestrom & Sannino, 2010). Expansive learning entails innovation and social change. Expansive learning is a cyclic process composed of the following learning actions:

1. Questioning, criticizing parts of the present practice;
2. Analysing the problem to find the explanatory mechanisms;
3. Modelling the new explanatory relationship in a visible form;
4. Examining the model. The new model is then challenged;
5. Implementing the model in the practice with its applications and enhancements;
6. Reflecting on the model;
7. Stabilizing and extending the new practice.

After the cycle is completed, a new activity system qualitatively different from the previous and culturally more advanced is created.

The Change Laboratory is a type of formative intervention useful to promote cycles of expansive learning. The basic idea is that the practitioners of an activity system, generally a pilot unit, meet on a weekly basis in a highly mediated environment to deal with a major change the organization is facing. Helped by the researcher, the participants trigger the expansive learning actions: they start questioning and analyse the present practices to discover the basic contradiction characterizing all the present manifestations of problems. The group envisions a new model of activity, first as a basic idea, a germ-cell, then in more detail; the model is put into practice and reflected upon with the necessary adjustments. The new model of activity is consolidated when it reaches a new equilibrium with the neighbouring connected activity systems and becomes business as usual. In other words, the new practice is crystallized, and the germ-cell can be adapted and extended to the whole organization with the necessary improvements.

The basic equipment to arrange a Change Laboratory workshop is a 3x3 set of writing surfaces (for example flipcharts) on which to brainstorm on work activity, plus a video recording of the meetings for later analysis. Mirror materials are used to trigger discussion within the group. They are gathered by the researcher through participant observation in the field, and can be in the form of videos, interviews, documents or charts illustrating not only regular work activity, but also any issues such as ruptures and disturbances. The mirror materials are employed in the workshops, so that the participants can look at themselves 'in the mirror'; they see the problem from other points of view, discuss and reflect about the problems. Dialectics<sup>1</sup> is also brought to the fore by different roles of the participants, managers, employees, as well as by clients and providers, thus generating a clash of opinions. The writing surfaces are employed according to a horizontal and vertical direction (Virkkunen & Newnham, 2013). The horizontal direction represents the different degrees of abstraction; on one side the minimum level of abstraction represented by the mirror materials, and on the other side the maximum level of abstraction, the new model of activity. In the middle there is the intermediate level, with ideas and tools. The vertical direction is represented by the historical perspective, the present with the actual problem, ruptures and disturbances, the past from which to trace the roots of the problem and the basic contradiction; and the future to envision a new model of activity.

The Change Laboratory is founded on two epistemological principles, namely ascending from the abstract to the concrete and double stimulation (Engeström & Sannino, 2010). In the process of ascending from the abstract to the concrete, a germ cell is created. A germ cell is a basic idea representing the new form of activity system. The basic idea is then expanded and modelled into a detailed, concrete form. Double stimulation is the process with which to re-mediate for the solution of a problem and was first used by Vygotsky (1987, in Engeström, 2015): the first stimulus is the problem to be dealt with, while the second stimulus is a neutral artefact, which is progressively imbued with meaning and turned into a sign to help solve the problems. In the Change Laboratory, the first stimulus is the problem that the group of participants is facing. The researcher gathers materials (videos of activity, interviews, documents) concerning the challenges the activity system is facing, and selects the materials to be brought into the Change Laboratory according to the hypothesis he or she has made on the underlying contradictions. The second stimuli are the neutral artefacts that can be brought into the problem to be solved and turned into signs to solve it – on the surface they are idea, tools, models. It is important to note that there is not only one first stimulus and second stimulus throughout a change laboratory intervention, but rather a chain of first and second stimuli that promote the various phases of expansive learning.

During the phase of analysing, the goal of double stimulation is to go beyond everyday abstract-empirical and promote historical-genetic thinking. While abstract-empirical generalizations deal with classification and external features of the entities, historical-genetic classifications are based on deep features and relationships between entities, and become key to finding the main contradiction, and discover the new germ-cell characterizing the activity system. Double stimulation is also considered as the basic generator of human will or agency. In the Change Laboratory, double stimulation triggers transformative agency: through-

1 In philosophy, dialectics is a method of examining and discussing opposing ideas in order to find the truth.

out the workshops and cycles of expansive learning the participants progressively take lead of the transformation. Transformative agency is defined as the collective break away from a given frame of action and the search for new forms of productive activity (Virkkunen & Newnham, 2013). The sense of initiative and entrepreneurship of the participants is seen as directly connected to the transformative agency in the Change Laboratory, as the participants essentially turn ideas into action, and problems into opportunities, becoming triggers for change.

## 2. The *proprium* of the entrepreneurial laboratory, the second stimuli

A variation of the Change Laboratory, the entrepreneurial laboratory for entrepreneurship education, will be experimented in an Italian technical institute. In 2015, upper secondary vocational schools in Italy faced a major change represented by the implementation by law (Buona Scuola, n. 107/15) of an overall 400 hours' work experience for students in Grades III, IV, V. This will be the spark to start entrepreneurial laboratory workshops: a selected group of 15 teachers chosen from Grade III IV or V classes will participate in ten weekly two-hour meetings to discuss how to implement the 400 hours' work experience in their classes. Once the new model of work experience has been found, it could progressively be generalized to encompass the entire vocational school with the necessary integrations. In order to generate the dialectics necessary to consider an issue from multiple points of view, diverse stakeholders will be occasionally involved besides teachers: an alumni or young entrepreneur, a representative of industry-specific vocation, and the school principal.

It is maintained that the final result should not be a bureaucratic implementation of work experience, wherein school and work remain separate entities with no interaction. The goal of the entrepreneurial laboratory is to involve teachers in a change effort aimed to develop advanced forms of school-to-work integration. In so doing, it is argued that the in-class pedagogies (teaching and evaluation) will also have to change to embed enterprise education. It is evident that the tools used for collective reflection during the entrepreneurial laboratory will be crucial to promote a model of enterprise education. In the learning action of questioning, first stimuli will have to be prepared to investigate the problems that vocational alumni are facing nowadays in the transition from school to work and society. Mirror materials could consist of interviews with alumni looking for jobs and the problems they have encountered. This could be video recorded job interviews involving vocational alumni. After the job interview, interviewer and job seeker could be asked separately how they felt and how they think the interview went. Other first stimuli could concern employers, work tutors, or young entrepreneurs, and what they had to learn to start their endeavour. Another first stimulus could be the outcomes of a questionnaire administered on students and teachers on their entrepreneurial tendency.

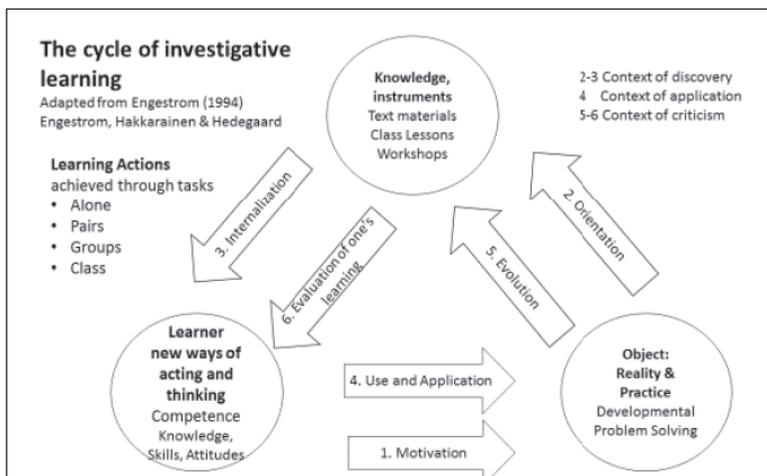
In the learning action of analysing, first stimuli on the history of the specific teaching pedagogies and work experience in the school could be proposed. In the modelling and examining of learning actions, first stimuli would concentrate on successful in-class pedagogies and experience models, with interviews with the school director and entrepreneurs on the future of work experience. During the learning actions of implementing, reflecting and stabilizing, first stimuli could concentrate on the experiments made on the new model with the recording of the work activity and interviews with students, work tutors and teachers. It should be remembered, however, that all these first stimuli are just an idea, and that mirror materials must be gathered according to the way the entrepreneurial laboratory is progressing. Moreover, the materials should be well-de-

financed, and aimed at the appropriate classes and people targeted with the activity. Table 2 shows possible first stimuli. The starting point of the Entrepreneurial Laboratory is the need for the implementation of overall 400 hours' mandatory work experience for each student during grades III, IV and V.

Learning Action	First Stimuli Interviews, video recordings, videos of the work activity, documents, charts, etcetera.
Questioning	Need for implementation of mandatory work experience Issues that vocational alumni face nowadays in the transition from school to work and society (employers, work tutors, or young entrepreneurs to be consulted) Video recorded job interviews involving vocational alumni Outcomes of a questionnaire administered to students and teachers on their entrepreneurial tendency
Analysing	History of the specific teaching pedagogies and work experience in the school
Modelling Examining	Successful in-class pedagogies and experience models Interview with the school director and entrepreneurs on the future of work experience
Implementing, Reflecting Stabilizing	Experiments made on the new model with recordings of the work activity and interviews with students, work tutors and teachers.

**Table 2. Possible first stimuli to be used during the entrepreneurial laboratory with teachers**

Concerning the second stimuli, some schemas could be useful to promote integration between school and work and enterprise education in the modelling phase. Due to the aim of the entrepreneurial laboratory, two specific second stimuli useful to reflect on new models of school-to-work experience and enterprise education could be used. The first model could be the cycle of investigative learning by Engestrom (1994) shown in Illustration 1.

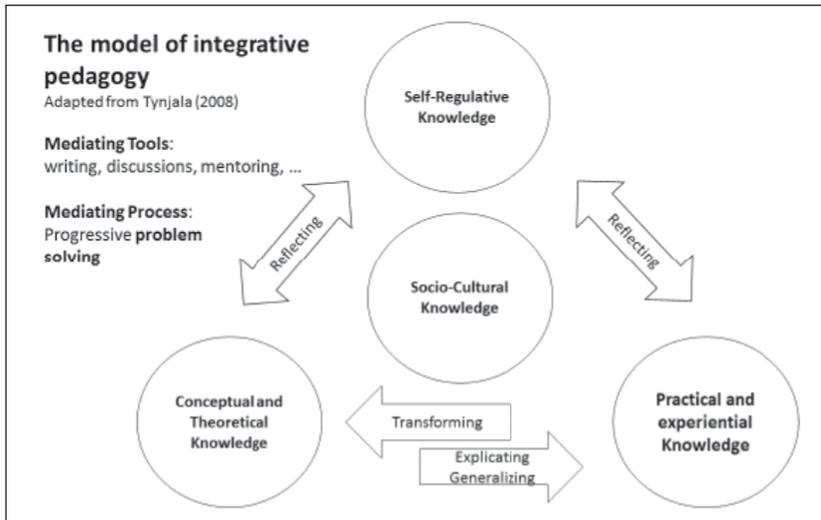


**Illustration 1. The cycle of investigative learning**

This model starts by acknowledging that textbooks are not enough to engage students and prepare them to be competent for working life. By way of contrast, the interaction of the student with a real problem situation arouses his or her

motivation (1). Phase (2) consists of the formation of a preliminary hypothesis in form of a model (a concept, structure, etcetera) that can solve the problem. In the internalization phase (3), the explanatory model explains and organizes the parts of the system; in so doing the model is interiorized. In externalization (4) the learner reconstructs his or her explanatory model with the help of speech, diagrams, plans, etcetera. In phase (5) the student challenges the model by performing tasks and explaining manifestations of the model under study. In phase (6) the student examines his or her own learning.

The other second stimulus is the model of integrative pedagogy by Tynjala (2008) shown in Illustration 2.



**Illustration 2. The model of integrative pedagogy.**

Tynjala (2008) suggests that professional expertise is composed of four different types of knowledge: practical, theoretical, reflective and sociocultural. Theoretical knowledge is explicit and is related to books and lectures. Practical knowledge is generally referred to as skills, and implies learning-by-doing and is mostly implicit. For students, it can be gained by means of work experience and workshops. Self-regulative knowledge deals with the reflection of the learner on the performed activities, and can be encouraged through self-diaries, but also through collective discussions. Sociocultural knowledge deals with the working patterns, norms and rules characterizing a specific workplace, therefore it can only be achieved with direct participation in the work activities. These four sources of knowledge are tightly interconnected together and are transformed into professional expertise by means of problem solving activities. Tynjala's (2008) model of expertise is based on connective pedagogies, aimed at making connections between diverse levels – between institutions, agents, between theory and practice – in order to promote transformation and the integration of systems and knowledge.

It must be recognized, however, that these second stimuli should not be imposed on the participants during the entrepreneurial laboratory, and employed only as possible examples. In order for the participants to take the lead in workshops and in being entrepreneurial, they should be left free to criticize and eventually discard them. These models only represent ideas and the initial second stimuli within a chain, not the final model. Sooner or later they should be abandoned by the group, who will build their own vision and model.

### 3. The Phases of the empirical research

The research starts by looking for an appropriate context, an upper secondary vocational school (either technical or vocational) that has to implement 400 hours' mandatory work experience for students. At the same time the school wants to develop advanced forms of enterprise education in terms of: work experience and interconnectedness between school and work, as well as in-class pedagogies. Once the school has been found, the ethics authorizations follow from the school director, and class council. The project is then presented to the teachers' board to raise interest and discussion about the possibility to experiment with it in the school. In the following phase, the researcher begins participant observation in the school and in the interconnected activities, for example companies where the students undertake work experience, in order to find out the tensions and the problems connected to work experience, in-class teachings, and school-to-work transitions. To do so, the researcher collects interviews with stakeholders: teachers, students, parents, employers, entrepreneurs, and stakeholders. In line with a capability approach, a phase of public debate and a negotiation of the intervention follows. To be determined are the classes and teachers to be involved, the number of meetings, and a timetable of the research. The project is introduced to the families and students with a launch event. The researcher collects the consent forms of the participants – both teachers and students – and sets a baseline of the students' sense of initiative and entrepreneurship in the classes involved. The entrepreneurial workshops then take place, and this phase is expanded on below. This is followed by data gathering in order to examine to what extent students display more sense of initiative and entrepreneurship. A final event concludes the research project: preliminary data are shared in order to foster reflection on how to crystallize and generalize this experience within the school and outside.

The project will be implemented during six months in four phases. The first phase deals with the formulation of a hypothesis on the contradictions which characterize the school-to-work transition, and is conducted during months 1 and 2. A hypothesis is developed in terms of a historical study on the relationship between school and workplaces. This phase is carried out through participant observation and interviews with key stakeholders. The second phase is the collection of the mirror materials to be used as first stimuli in the entrepreneurial laboratory: interviews, video clips of work activities, and documents. As different mirror materials concerning the present, past and future of the school are used according to the learning phase, this activity continues throughout the entire intervention (months 1 to 6). Phase three is characterized by the entrepreneurial workshops start during month three for roughly 4-6 weekly meetings during which the participants question the present practice, make an historical-genetic analysis to find out the basic contradiction, and start envisioning a new model. Phase four is represented by the advanced model of enterprise education and schoolwork interaction, which is progressively implemented both in school and workplaces (with students undertaking work experience) and turned into practice from month 4. During this phase, mirror materials on the experiments concerning the new model are collected and reported on to the follow-up monthly workshops. This allows further discussion, adjustment and development of the model while it is implemented in the practice. This part is crucial in stabilizing the new model: to do so, the researcher must continue following the group after the end of the intervention in order to check that the new model is becoming the new form of business as usual.

#### 4. Measurement of the impact

Generally speaking, according to the evidence gathered by the European Commission (2015), entrepreneurship education definitely works. This means that the outcomes of entrepreneurship education, likewise the other forms of education, could and should be assessed. A theory of change implies that entrepreneurship education has an impact on individuals and on institutions, in turn causing a change in society and economy. The impact can be observed at the individual level, for example with an increase in career ambitions, more employability and improved entrepreneurial competence. An input, as could be the case with enterprise education, has immediate results, intermediate outcomes and global impact.

The impact of the research project will be measured in diverse ways by inspecting the learning outcomes in teachers and students. A first base line could be represented by the administration of a general questionnaire on enterprising tendency, and this could be used as mirror material in the questioning phase. However, a form of evaluation more in line with the expected outcomes of enterprise education would be necessary for the students. This could be represented by an assessment of the learning outcomes of enterprise education through problem-based learning. In this scenario, a new problem is given to the students to be solved in groups. This is assessed through the knowledge, skills and habits concerning the sense of initiative and entrepreneurship and the European Qualification Framework. This assessment could be carried out at the beginning and at the end of the experience. The first assessment could also be used as a formative assessment for the students, in order to encourage reflection, and as mirror material in the entrepreneurial workshops to show the issues of students when confronted with real life problems calling for professional competence.

However, according to Cultural Historical Activity Theory, a cycle of expansive learning, results entail changes in the object of the activity, as well as in the rules, division of labour, tools, community and instruments used for entrepreneurship education. Moreover, the implementation of the new model, its generalization and sustainability will be the ultimate proof that the transformation effort has been successful.

#### Conclusions

Illustration 3 represents the Zone of Proximal Development of the interaction between school and work in vocational education. It can be a useful model during the entrepreneurial laboratory workshops, specifically the phases of analysing and modelling the new solution.

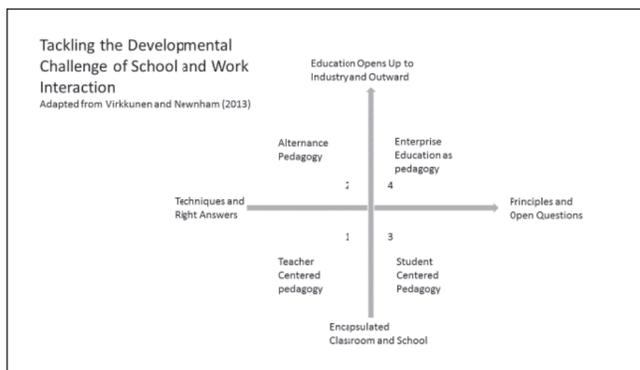


Illustration 3. The developmental challenge of school and work interaction.

The arrows represent conflicting tendencies in vocational education. The combination of the two directions determines four ideal types of pedagogies. The vertical arrow illustrates the dialectics between closure and openness of school as institution. School can be a self-sufficient entity isolated from society and in this case the activities are carried out within the school. By way of contrast school can be opened to society and industry, with work experience, visits, joint projects and networks. The horizontal arrows illustrate a tension between teaching styles. On the left side there is a style training for techniques and for right answers. On the right side there is educating for principles and open questions opening up. The teacher is a guide for the students and learns side by side with them.

In the teacher-centred pedagogy, teachers train for contents imposed by the Ministry of Education. The main teaching method is the lecture. Teachers meet together for bureaucratic issues, do not cooperate on cross disciplinary topics or key competences, and their main concern is to cover their syllabus. In the work experience pedagogy, a work component is offered to students, and teachers aim to teach for technical competences with lectures and workshops. However, experience is understood as the students leave the school for work and return again at the end of that work. Teachers then continue the syllabus from where it had been left off. There is no interaction between the knowledge learned in the classroom and the knowledge in the workplace, nor in the interactions between educators or institutions (teachers and work tutors, for example) or problem solving challenges.

The student-centred pedagogy is characterized by active pedagogies focusing on the students and their learning. Students' opinion and values are taken into account and are valued, according to a capability approach. Teachers solicit participation and interaction with teaching methods other than lectures such as group work, project work and problem solving. Teachers cooperate, and seek to find common topics to be taught as cross disciplinary subject in the curriculum such as generic competences, but the impact remains limited as it is yet to be incorporated into the reality of a schooling context.

In enterprise education as pedagogy there is a work component, but there are also structured forms of interactions between types of school and work knowledge and connectivity at diverse levels. Helped by teachers and work tutors, students challenge what they have learnt in the workplace with school learning and vice versa. Students reflect on their school and work experience through diaries, discussions, and workshops. There are connections between institutions, which share the common issue on how to educate vocational students for their future, with meetings, teachers visiting the workplaces, and entrepreneurs and work tutors visiting the school. In the classroom and in the workshops, students work in groups and by project. They also carry out the problem solving of real life problems, which becomes increasingly challenging at work as well as at school. They take part in the decision-making processes that are important for them, and they learn how to make choices. Their initiative and autonomy is solicited. Self-employment and working for small and medium enterprises is seen as a desirable option, and enterprise basics and ethics of enterprises are taught as cross disciplinary topic of the curriculum.

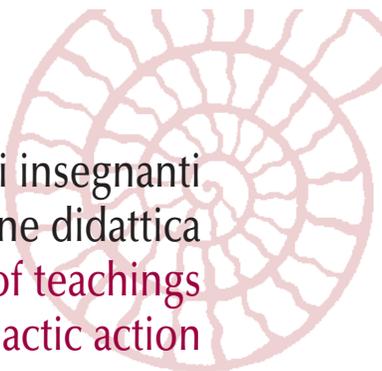
It is expected that the entrepreneurial laboratory will encourage expansive transformations to promote the teachers' agency. Teachers will learn about enterprise education by themselves becoming entrepreneurial by developing learning environments which promote a sense of initiative and entrepreneurship. To do so, it is argued that the entrepreneurial laboratory will have to implement the in-class pedagogies useful for enterprise education. These can be seen in terms of knowledge, skills and attitudes concerning the sense of initiative and entre-

preneurship. However, developing such lifelong learning competence related to the sense of initiative and entrepreneurship in students will not depend only on workplaces. A new alliance between school and workplace will be called for, and the importance of teachers and in-class pedagogies cannot be overestimated in order to promote this interaction and the overall enterprise education. From this point of view, the implementation of the 400 hours' mandatory work experience by law could represent a *Trojan horse* in which teachers are actively involved in the thinking and implementation of enterprise education at school and at work.

## References

- Bahri, S., & Haftendorn, K. (2006). *Towards an Entrepreneurial Culture for the Twenty-first Century: Stimulating Entrepreneurial Spirit through Entrepreneurship Education in Secondary School*. Paris: UNESCO Publishing.
- Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XIII(1), 297-317.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo welfare. *Formazione & Insegnamento*, X(2), 83-107.
- Engestrom, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*: International Labour Office Geneva.
- Engestrom, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- European Commission. (2007). *European Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2014). *Policy Brief on Entrepreneurship for People with Disabilities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Gries, T., & Naudé, W. (2011). Entrepreneurship and human development: A capability approach. *Journal of Public Economics*, 95(3), 216-224.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- Jones, B., & Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 34-50.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mezirov, J. (2009). An overview on transformative learning In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education & Training*, 52(1), 20-47.
- OECD, & European Commission (2013). *The missing entrepreneurs: policies for inclusive entrepreneurship in Europe*. Paris: OECD.
- QAA. (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. Available at: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/enterprise-entrepreneurship-guidance.pdf> (accessed 10 October 2016).
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*: Oxford Paperbacks.
- Tynjala, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Valerio, A., Parton, B., & Robb, A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs*

- around the world: dimensions for success.* Washington: World Bank.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for Collaborative Development of Work and Education.* Rotterdam: Sense.
- Wang, C. L., & Chugh, H. (2014). Entrepreneurial Learning: Past Research and Future Challenges. *International Journal of Management Reviews*, 16(1), 24-61.



# Le competenze metodologiche degli insegnanti tra analisi dei bisogni e azione didattica

## The methodological skills of teachings between needs analysis and didactic action

---

Franco Bochicchio

Università degli Studi di Genova  
franco.bochicchio@edu.unige.it

### ABSTRACT

The study explores the relationship between the needs analysis and didactic action of teachers, through a complex approach to the training process, which is easier to associate the object of study to the resolution of practical problems. By connecting the two constructs is clear the identity matrix of need, resulting also therefore enhances the pedagogical value of the needs analysis, in the dual configuration: as know for to act, and as know to act in the situation. From this second configuration, where the didactic action is strongly drawn, recognizing the centrality to the needs of the students means to characterize the didactic action in an inclusive direction, reinforcing in the same direction the methodological skills of teachers in their initial and in-service training.

Lo studio indaga i rapporti tra l'analisi dei bisogni e l'azione didattica degli insegnanti, nel quadro di un approccio complesso al processo formativo, dove risulta più agevole collegare l'oggetto di studio alla risoluzione di problemi pratici presenti nella realtà. Dagli intrecci che i due costrutti stabiliscono tra loro, trova conferma la matrice identitaria del bisogno, risultando rafforzata anche la valenza dell'analisi dei bisogni come pratica pedagogica, nella duplice configurazione di sapere in vista di agire, e di sapere agire in situazione. Da questa seconda configurazione, dove l'azione didattica è fortemente richiamata, riconoscere centralità ai bisogni degli allievi significa caratterizzare l'agire didattico in senso autenticamente inclusivo, rafforzando nella medesima direzione anche le competenze metodologiche degli insegnanti nella loro formazione iniziale e in servizio.

### KEYWORDS

Needs Analysis, Didactic action, Inclusive didactic.  
Analisi dei Bisogni, Azione didattica, Didattica inclusiva.

## 1. Traiettorie interpretative

Nella prospettiva didattico-pedagogica, l'interesse verso il concetto di "bisogno" e le pratiche che a tale costrutto si correlano – come l'analisi dei bisogni – trova giustificazione dal confrontarsi direttamente con questioni di importanza cruciale per la formazione dell'uomo contemporaneo: come fronteggiare una domanda educativa che rispetto al passato è più diffusa, esigente e complessa? Come progettare e realizzare esperienze capaci di assumere autenticamente in carico i bisogni degli allievi perché, quando ciò non accade, ogni esperienza finisce con il configurarsi come un'azione omologante piegata a interessi di altri? Come restituire centralità ai titolari diretti dei bisogni nel processo dell'insegnare e dell'apprendere, assumendo in bisogno come tratto connotativo dell'identità personale, condizione per determinare un apprendimento capace di produrre positive ricadute a vantaggio dell'intera comunità scolastica e della società? Quali competenze metodologiche-didattiche è necessario sviluppare negli insegnanti in vista di progettare, realizzare e valutare interventi formativi autenticamente centrati sui bisogni degli allievi?

Studiare i rapporti tra l'analisi dei bisogni e l'azione didattica è conseguenza del riconoscere evidenze pedagogiche comuni a entrambi i costrutti.

In primo luogo, che l'azione didattica non possa ignorare i bisogni dei soggetti rispetto ai quali dichiara intenzionalmente di rivolgersi è un principio talmente banale da apparire persino scontato; ciò nonostante, nella realtà è spesso disatteso.

In secondo luogo, sia il *campo* del bisogno educativo-formativo sia dell'azione didattica, abbraccia l'intero arco della vita e si rivolge a soggetti di ogni età. Il bisogno, in particolare, esprime un concetto dinamico che dall'oscillare tra il manifesto e il tacito, accompagna il processo maturativo del soggetto, segnato sia dai condizionamenti sociali e culturali presenti nei contesti e dei luoghi dell'apprendere, sia dall'efficacia dell'azione di insegnanti competenti.

In terzo luogo, nel problematizzare i rapporti tra i due costrutti, è sempre riduttivo limitarsi a riconoscere che il bisogno influenza il compito educativo come questo – a sua volta – è influenzato dal bisogno. È necessario considerare una terza variabile rappresentata dall'ambiente sociale, che funge da meccanismo regolativo di tale rapporto. Ignorare la variabile di contesto significa connotare l'esperienza di apprendimento di indifferenza verso i problemi reali, svincolando compiti e bisogni dal costituirsi funzionali al cambiamento atteso, che non è mai esclusivamente individuale perché anche sociale (Dubar, 1980).

Focalizzare l'azione dell'insegnante sui bisogni degli allievi nella duplice prospettiva individuale e sociale dell'educazione e dell'apprendimento, trova rafforzamento sull'evidenza che la pedagogia è una scienza il cui compito non consiste soltanto nel descrivere, spiegare e prevedere, ma anche nel comprendere e nell'interpretare i fenomeni osservati nell'ambito del rapporto dialettico tra soggetto-sapere-realtà da un lato, e cultura-coscienza-mondo dall'altro. In altri termini, la pedagogia è una scienza «interessata a individuare modalità capaci di produrre un sapere condiviso e di sedimentarsi nel tessuto sociale in modo attento alla pluralità dei bisogni» (Orefice, 2009, p. 32).

Evitando di cadere nella semplificazione e nel riduzionismo, il costrutto di bisogno e l'analisi dei bisogni come pratica dell'insegnante che guida e orienta l'azione, in questo studio sono stati tematizzati nel quadro di un approccio complesso alla realtà e al processo formativo. Da questa prospettiva, lo studio dei fenomeni osservati è pienamente aderente alle situazioni reali, dove il simultaneo controllo di più variabili e la loro continua ridefinizione sono condizioni essenziali dell'agire didattico competente.

Un agire che si definisce sempre in rapporto alla specifica situazione educa-

tiva, dove le competenze dell'insegnante oscillano lungo polarità che spaziano dalla progettazione alla valutazione, dove l'analisi dei bisogni si configura sia come sapere in vista di agire, sia come sapere agire in situazione. Dall'evitare di limitarsi a prefigurare l'azione didattica – come l'analisi dei bisogni viene spesso tematizzata in modo riduttivo – tale pratica indirizza e guida l'agire dell'insegnante lungo tutto l'itinerario del processo formativo.

## 2. Il significato pedagogico di bisogno

Paparella (2011, p. 11) ha ricordato che c'è un fitto miscuglio di significati, allusioni, rinvii ed evocazioni che ciascuna parola raccoglie dalla storia, dal confronto culturale, dalle assunzioni di valore, dalla memoria collettiva e dalle opzioni personali, che per un verso costringono e conferiscono coerenza semantica; per altro verso, sono curvati e contorti, a causa del sovraccarico connotativo di cui spesso non ci si accorge. Il termine bisogno non pare sottrarsi a tali evidenze.

In campo educativo, infatti, il concetto di bisogno è annoverabile tra quelli che sembrano gravati da una genericità che dipende sia dai molteplici contesti d'uso, sia dalla preoccupazione di illustrare metodi e tecniche di indagine, dando per scontato il significato. Pertanto, è necessario separare il significato di bisogno dalle procedure metodologiche attraverso le quali esso può essere indagato.

La radice etimologica del termine bisogno discende dal gotico *bi-sunja*, dove *sunnia* (oppure *sonia*) sta a indicare "cura" o "preoccupazione", mentre il prefisso *bi* conferma la presenza di una duplice direzione del significato.

Nel latino medioevale, infatti, il bisogno sta a indicare "indigenza", "mancanza", "necessità", ma anche "desiderio" (Laeng, 1991, p. 1825).

La doppia direzione del bisogno trova conferma dalla presenza di due prospettive interpretative complementari. In primo luogo, la prospettiva di *significato* dove il bisogno si esprime come *mancanza* e come *attesa* dotate di senso, che sono sempre in rapporto al contesto di esercizio del bisogno.

In seconda istanza, la prospettiva di *campo*, dove il bisogno si esprime come sogno duplice, la cui natura è individuale e sociale.

Il bisogno come sogno individuale ha la funzione di trasformare il soggetto in quanto tale, dove richiama il progetto personale e i traguardi prefigurati; il bisogno come sogno sociale ha per oggetto traguardi che appartengono alle comunità sociali, dove le due dimensioni di campo del bisogno tendono reciprocamente a influenzarsi.

Le molteplici definizioni di bisogno presenti nella letteratura sembrano anche risentire della varietà di significati che circondano termini come formazione, istruzione e educazione (Avanzini, 2003).

I bisogni educativo-formativi sono una particolare categoria di bisogni umani con i quali condividono taluni aspetti, mentre si differenziano per altri. In accordo con la teoria sui bisogni umani di Maslow (1954), Piaget e Inhelder (1966) hanno confermato che è sempre il bisogno a muovere l'azione, che termina quando l'istanza che l'ha generato è stata ristabilita.

Braudillard (1972) ha sostenuto che il bisogno non è esprimibile soltanto come "mancanza" rispetto al presente e neppure soltanto come "aspirazione" rispetto al futuro, riconoscendo che il bisogno autentico spesso rimane confinato all'interno della persona.

Secondo Grevet (1978) il bisogno educativo è il risultato di una dialettica fra aspetti oggettivi (reali e illusori) e soggettivi sulle condizioni materiali necessarie per il suo soddisfacimento.

Bradsaw, Burton e Merrill (in Pellerey, 1983) hanno confermato che in campo

educativo vi sono molteplici accezioni del termine bisogno, che può essere variamente inteso come *scostamento* verso il basso rispetto a una norma, come *desiderio* presente nell'animo di una persona, come *domanda* espressa (o esplicita), come *traguardo* proveniente sia dall'interno della persona sia dall'esterno, generato dal confronto con altri che possiedono qualcosa in più che il soggetto scopre di voler possedere. Infine, come *anticipazione* di future necessità.

Caliman (1997) ha evidenziato i tratti dei bisogni di formazione nei seguenti aspetti, che implicitamente testimoniano la ricchezza del costrutto: *soggettività*: i bisogni non sono soltanto espliciti ma anche latenti e taciti; *necessità*: i bisogni nascono da esigenze che si intendono appagare; *reattività*: i bisogni nascono da situazioni di disagio anche inconsapevole; *plasticità*: i bisogni non sono statici ma mutano nel tempo; *storicità*: i bisogni possono essere soddisfatti con modalità differenti nello spazio e nel tempo.

L'importanza di questi studi risiede nell'aver dimostrato la complessità del bisogno, evidenziando la natura intersoggettiva, la dinamicità intrinseca, la rapida obsolescenza e infine l'impegno critico-riflessivo del titolare nell'assumerne piena consapevolezza.

Poiché i bisogni non possono ignorare né i desideri della persona né i vincoli del contesto, si configurano come *nuclei problematici*, dove il soggetto nell'essere chiamato a rintracciare la propria posizione, interpreta il proprio ruolo nella scelta originale e irripetibile della propria identità.

Collegare il bisogno all'identità, significa posizionare quest'ultima lungo un punto mediano – del tutto personale – a cavallo di quell'arco polarizzato che a un'estremità trova l'emozionale e all'altra rintraccia i condizionamenti della cultura e della società (Paparella, 2011). Secondo l'autore, agganciare il bisogno all'identità non è semplicemente una scelta dialettica ma valoriale, che presuppone e comporta un atto di fedeltà nei confronti del soggetto e della sua centralità, con una serie ricchissima di corollari che vanno dalla dignità del lavoro alla dimensione della dialogicità; dal recupero della memoria alla valorizzazione della storia e dell'ambiente. Una scelta che ha valenze epistemiche di chiara evidenza, mantenendo i discorsi nell'alveo della ricerca pedagogica e connotando le prassi in termini rigorosamente educativi.

### 3. Analisi dei bisogni, agire didattico e processo di formazione

Nella letteratura pedagogica, l'analisi dei bisogni è spesso tematizzata come una pratica di progettazione educativa. Una tesi solo in parte condivisibile, atteso che – analogamente alla valutazione – l'analisi dei bisogni consiste nel raccogliere informazioni, elaborarle e tradurle in direzioni progettuali esenti da casualità e improvvisazione, oppure sostenute dalla semplice esperienza dell'insegnante.

Focalizzare l'azione sui bisogni dei diretti titolari richiede agli insegnanti di assumere informazioni pertinenti in vista di progettare l'azione didattica (l'insegnamento), evitando di ridurre il compito educativo a una trasmissione unidirezionale di conoscenze dall'insegnante all'allievo.

La nozione di *compito educativo* giova a richiamare l'attenzione sull'iniziativa del soggetto, sulla sua vitale attività assimilante, in forza della quale il soggetto intesse un fitto scambio relazionale con l'ambiente e con sé medesimo, costruendo in tal modo le sue strutture, le sue possibilità, la sua stessa identità (Paparella, 1990).

Poiché il bisogno del soggetto è un aspetto centrale del processo formativo, non può esimersi di avere un'evidenza pedagogica propria.

A dimostrazione di ciò è opportuno ricordare che nel processo formativo agiscono due sistemi, tra loro differenti e complementari: informativo e operativo (Quaglino (1985).

Il primo comprende attività che hanno per oggetto la raccolta, l'elaborazione e l'interpretazione di informazioni sugli allievi e sull'ambiente sociale di riferimento. In questo primo sistema trova richiamo che nessuna azione dell'insegnante esente da casualità e improvvisazione può essere intrapresa in assenza di informazioni pedagogicamente pertinenti e significative sulla specifica situazione educativa.

Nel caso dell'analisi dei bisogni, in particolare, sulla base delle informazioni raccolte l'insegnante deve successivamente compiere un lavoro di selezione e riorganizzazione delle conoscenze possedute, in vista di adattare in modo flessibile ai bisogni degli allievi, che fungono da "descrittori di senso primari" dell'esperienza.

Attraverso le modalità descritte è possibile restituire centralità ai soggetti nel processo dell'insegnare e dell'apprendere, progettando azioni didattiche capaci di aumentare la motivazione degli allievi perché maggiormente attente e aderenti ai loro bisogni. Inoltre, è possibile migliorare la qualità della didattica agendo non più attraverso l'offerta in modo esclusivo (dove la competenza dell'insegnante è l'aspetto preminente), ma anche attraverso una domanda dell'allievo più consapevole e responsabile, capace di rafforzare l'impegno personale richiesto.

Il secondo sistema abbraccia attività che si caratterizzano per l'orientamento verso l'azione, dove il principio che trova implicito richiamo è che l'agire dell'insegnante – sostenuto da informazioni pedagogicamente pertinenti e significative – è sempre diretto verso uno scopo di cambiamento concreto e perseguibile. A questo sistema fanno concettualmente rinvio la progettazione e la comunicazione didattica.

Durante lo svolgersi del processo formativo i due sistemi descritti si influenzano reciprocamente. Conseguentemente, le competenze dell'insegnante devono coniugare conoscenze e capacità di ricerca (analisi e valutazione) con altre più operative (progettazione e comunicazione).

Identificare correttamente il bisogno lungo tutto lo svolgersi del processo formativo (che dall'evitare di seguire una logica sequenziale si realizza attraverso il simultaneo controllo di più variabili e la loro continua ridefinizione per esigenze di coerenza rispetto a una realtà che non è mai del tutto predeterminabile), influenza tanto la progettazione, quanto l'azione didattica dell'insegnare e dell'apprendere, fino alla valutazione con la quale il bisogno direttamente si confronta.

Conseguentemente, è dall'assumere evidenza pedagogica che l'analisi dei bisogni intreccia l'agire didattico, precisandosi come specifica competenza dell'insegnante.

L'azione didattica sta a indicare un particolare tipo di azione umana, che ha per oggetto *l'insegnare in vista di far apprendere*, che consiste nella progettazione, attuazione, valutazione e riflessione critica sul processo di insegnamento/apprendimento nel quadro di esperienze formative intenzionalmente orientate. Il termine "agire, aggiunge all'azione i significati valoriali che il soggetto annette in ciò che fa.

La qualificazione dell'azione può dirsi "educativa" quando coniuga agire poetico o produttivo (dal greco *poiesis*) e agire etico-sociale (dal greco *pràxis*).

Il primo è guidato dall'idea – sotto forma di modello oppure di progetto – dell'oggetto (o del bene) da produrre, che richiede l'esercizio di specifiche abilità tecnico-pratiche (*téchne*). Anche l'agire etico-sociale è sempre sostenuto da un'idea (o da un'ideale), che in questo caso richiede il possesso di una particolare disposizione interiore, detta *phrónesis*, che consiste nel prendere decisioni ispirate alla prudenza. L'azione può dirsi "educativa" quando presenta i caratteri della *pràxis* e della *poiesis* (Pellerey, 1999, pp. 56-57).

Laneve (1998, p. 207) ha definito l'azione didattica come “..tutto ciò che si fa perché un soggetto che intenda imparare, apprenda conoscenze relative ai diversi saperi, nella scuola e non, rendendo il processo di insegnamento nei fini e nei mezzi da casuale a organizzato”. Tale definizione conferma ulteriormente lo stretto legame tra il bisogno e l'azione didattica efficace, dove la seconda è tale nella misura in cui riconosce il primo come primario traguardo.

Operativamente, l'azione didattica consiste nel trasformare l'oggetto culturale in sapere insegnabile, individuando le decisioni migliori fra le opzioni praticabili (procedure, strategie ecc.) sempre in rapporto ai soggetti, attraverso la progettazione, l'esecuzione, il controllo e il riesame critico della situazione (Calidoni, 2003, p. 70). Poiché il *focus* del processo di insegnamento-apprendimento è sul soggetto che apprende (e non sull'insegnante), il bisogno è la “bussola” che guida e orienta l'azione didattica.

Il risultato dell'azione didattica (dell'insegnare) va sempre separato dal risultato dell'apprendere, che non dipende direttamente dal primo ma determina le condizioni perché l'apprendimento si realizzi (Damiano, 1993, p. 205). Conseguentemente, il fine dell'azione didattica non è descrittivo-esplicativo (cioè finalizzato a spiegare come e/o perché con riferimento all'oggetto culturale), ma volto a individuare le decisioni migliori sull'azione fra le opzioni praticabili, nel tentativo di superare l'improvvisazione, la casualità e la scarsa riflessività con effetti che tendono a riverberare negativamente sulla qualità delle prassi.

#### 4. L'analisi dei bisogni come *sapere in vista di agire*

L'analisi dei bisogni di formazione come pratica che precede l'azione didattica dell'insegnante, è coerente con il principio “del conoscere per intervenire”, sottraendo l'azione alla casualità e all'improvvisazione, in vista di modificare positivamente la realtà. Questo è il significato del *sapere in vista di agire*, sull'assunto in precedenza richiamato che nessun agire competente è tale in assenza di informazioni pedagogicamente pertinenti sulla specifica situazione.

Nel configurarsi come pratica di ricerca educativa, analizzare i bisogni richiede di individuare la natura del problema e, in seguito, definire un sistema di ipotesi sostenute da conoscenze scientifiche sulle risposte più adeguate in rapporto alle criticità/attese registrate.

A seconda delle situazioni, del problema e delle ipotesi, l'analisi dei bisogni è un'indagine che utilizza approcci e strumenti qualitativi e/o quantitativi, i cui esiti devono essere interpretati in termini sempre relativi, perché il bisogno è un concetto dinamico che nel passaggio dalla dimensione tacita alla dimensione esplicita tende ad assumere forme e configurazioni non del tutto predeterminabili. In altri termini, atteso che i bisogni mutano continuamente nel tempo e nelle situazioni, per quanto accuratamente individuati e descritti tendono a sottrarsi da qualunque definitiva certezza; conseguentemente, essi richiedono all'insegnante di adottare modelli di progettazione educativa flessibili e adattivi.

Gli strumenti utilizzati nell'indagine devono favorire nei soggetti l'importanza e la consapevolezza di fare emergere i loro bisogni dalla dimensione tacita a quella esplicita. Una consapevolezza che ogni individuo può rafforzare solo se adeguatamente aiutato nello svolgere un esercizio critico-riflessivo che nella realtà è sempre piuttosto impegnativo.

Alla scelta degli strumenti per indagare il bisogno segue la loro costruzione, che comporta definire in modo chiaro l'oggetto indagato. Un'operazione che non può essere svolta direttamente, ma attraverso definizioni operative indispensabili per tradurre il concetto astratto (il bisogno) in oggetti osservabili. La formulazione delle definizioni operative del bisogno richiede la messa a punto

di opportuni indicatori, che devono soddisfare la coerenza dell'oggetto rispetto al problema e al contesto (Bochicchio, 2003, 2012a).

D'Ottavi (1997) ha confermato, al riguardo, che nella ricerca in campo educativo non è sufficiente circoscrivere i bisogni formativi al rapporto tra l'insegnante e gli allievi, ma è necessario interpretare il bisogno tenendo conto dell'ambiente sociale.

L'adozione di tale procedura favorisce la rappresentazione dell'analisi del bisogno non già come omeostatico ripristino di una carenza percepita ma, piuttosto, nel quadro di una prospettiva dinamica finalizzata alla realizzazione del progetto personale (Pollo, 1994).

## 5. L'analisi dei bisogni come *sapere agire in situazione*

La necessità di sperimentare modalità innovative di analizzare i bisogni attraverso approcci capaci di valorizzare la dimensione "generativa" dell'apprendimento, ha favorito l'affermazione di strategie che riconoscono l'azione didattica come contestuale momento per la rilevazione e l'assunzione in carico dei bisogni.

Alla tradizionale concezione che considera l'analisi dei bisogni una pratica "prima della didattica" (Bresciani, 1984), questi approcci assumono l'analisi dei bisogni come una "costante (dell'azione) didattica".

In questo modo, alcuni sembrano persino mettere in discussione l'utilità del tradizionale "programma di apprendimento", riconoscendo che la progettazione è contestuale all'azione dell'insegnante, che nel perfezionarsi nel corso nella relazione, la adatta più agevolmente a bisogni non del tutto determinabili.

L'insoddisfazione verso le tradizionali prassi sull'analisi dei bisogni potrebbero così dipendere dall'aver ingenuamente separato il momento investigativo sul bisogno (la ricerca) dal momento operativo che lo assume in carico (l'azione). Da qui si affaccia l'esigenza di individuare modalità innovative di insegnare e apprendere capaci di restituire centralità ai soggetti che apprendono. Strategie che si differenziano da altre perché riconoscono l'azione come contestuale momento di analisi, problematizzazione e presa in carico dei bisogni dei soggetti che apprendono.

Le critiche evidenziate in parte devono anche alla svolta epistemologica in senso costruttivista, che considera la conoscenza come costruzione di significati prodotti da un soggetto che interagisce in modo attivo e ricorsivo con l'ambiente (Calvani, 1998; Varisco, 2002).

Tanto come sapere in vista di agire, quanto come sapere agire in situazione, l'analisi dei bisogni richiede agli insegnanti specifiche competenze, che nel processo formativo dialetticamente e ricorsivamente si confrontano con altre: progettuali, comunicative e valutative.

## 6. Didattica inclusiva e competenze metodologiche degli insegnanti

Le questioni affrontate in che modo possono concretamente riverberare nel costituirsi come traiettorie-guida nella prospettiva di un ammodernamento delle competenze metodologiche degli insegnanti e della loro formazione iniziale e in servizio?

Posta in questi termini, la questione richiama il sistema operativo del processo di formazione, dove l'analisi dei bisogni si configura come pratica tipica del "sapere agire in situazione" e l'azione didattica, nell'essere attivamente richiamata, chiama direttamente in causa le competenze metodologiche degli insegnanti.

Per rispondere alla domanda è utile richiamare alcuni aspetti che hanno attraversato le argomentazioni sviluppate nelle precedenti pagine.

L'insegnante deve assumere il bisogno come descrittore di "senso", sia prima sia nel corso dell'azione.

Conseguentemente, è necessario privilegiare strategie didattiche capaci di enfatizzare la problematizzazione dialogica e ricorrente tra l'insegnante e gli allievi, fortemente connotate in senso inclusivo, favorendo l'emergere dei bisogni di tutti gli allievi dalla dimensione tacita a quella manifesta durante lo svolgersi del processo formativo. inoltre, adeguando a queste l'agire, in modo flessibile.

Analizzare i bisogni in vista di agire richiede all'insegnante una competenza fortemente connotata in senso riflessivo (Schön, 1983), flessibile e adattivo, capace di promuovere spazi di legittimazione ai bisogni individuali e del gruppo classe, di creare un contesto di apprendimento dinamico e motivante, di ancorare lo sviluppo dei contenuti didattici alla realtà e a quella degli allievi, sollecitandoli nell'assumere parte della responsabilità sui risultati di apprendimento.

Situazioni che solo una didattica autenticamente inclusiva sembra in grado di assicurare, prospettando nuove contaminazioni tra approcci tipici della didattica speciale e della didattica generale.

Il concetto di inclusività rimarca che tutti gli allievi sono aiutati a raggiungere i traguardi prefigurati; inoltre, che la diversità è considerata un punto di forza anziché una deviazione rispetto a uno standard di normalità.

Una didattica che abbraccia i bisogni del singolo e di tutti gli allievi al tempo stesso. Non soltanto i bisogni dei diversamente abili, sul principio che ogni bisogno è "speciale" non perché certificato da una menomazione o rappresentativo di una difficoltà di apprendimento, ma perché espressione dell'identità del soggetto (Ianes e Macchia, 2016).

Dal privilegiare metodologie partecipate e collaborative, la didattica inclusiva promuove la motivazione degli allievi, cura il loro coinvolgimento emotivo e cognitivo, conferisce senso e direzione pedagogica al lavoro scolastico, sviluppa capacità di autovalutazione (Canevaro, 2013). Nel valicare ogni rigidità metodologica le modalità sopra richiamate assicurano apertura a una relazione dialogica/affettiva che garantisce la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali sia prima sia nel corso dell'azione.

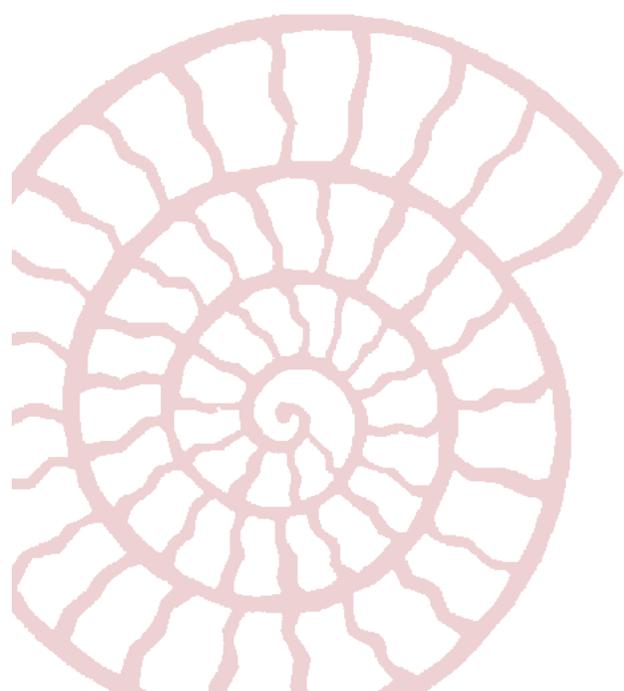
A tali logiche devono conseguentemente ispirarsi le competenze metodologiche degli insegnanti, privilegiando strategie come il cooperative learning, la didattica metacognitiva, la risorsa compagni ecc., dove in aggiunta al possedere specifiche competenze in astratto, è necessario "padroneggiarle" in rapporto alle situazioni che di volta in volta si presentano.

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti dunque non deve limitarsi a fare acquisire generiche competenze metodologiche ma, in aggiunta e accanto a queste, deve puntare a sviluppare negli insegnanti nuove forme di sensibilità, che dal conferire un rinnovato slancio pedagogico all'azione li stimola nello sperimentare soluzioni innovative.

In altre parole, all'insegnante non è semplicemente richiesto conoscere e selezionare la metodologia più efficace per soddisfare il bisogno per come si presenta in quel determinato momento. Si tratta piuttosto di formare gli insegnanti a padroneggiare "sistemi di metodologie", che si presentano come combinazioni funzionali di scelte e decisioni didattiche, espressione di capacità creative e riflessive in rapporto alla situazione. Sono queste che permettono di affrontare con successo la dinamicità dei bisogni degli allievi per come essi emergono nel corso dell'azione, dalla dimensione tacita a quella esplicita.

## Riferimenti bibliografici

- Avanzini, G. (2003). *Educazione-formazione: linguaggi e griglie concettuali*. In L. Galliani (a cura di). *Educazione versus formazione* (pp. 17-26). Napoli: ESI.
- Bochicchio, F., et al. (2003). *Analisi dei bisogni di formazione del personale dell'Università della Calabria*. Torino: Celid.
- Bochicchio, F. (2009). *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*. In N. Paparella (a cura di). *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati* (pp. 195-219). Vol. I. Roma: Armando.
- Bochicchio, F. (2012a). *Analisi dei bisogni e programmazione della formazione*. Tricase (Le): Libellula.
- Bochicchio, F. (2012b). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Braudillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Bresciani, P.G. (1984). L'analisi del fabbisogno formativo. Prima della didattica. *Quaderni di nuova formazione*, 1, 23-37.
- Calidoni, P. (2003). *Attualità e scopi della didattica. Linee del dibattito in Italia*. In E. Nigris (a cura di). *Didattica Generale* (pp. 67-92). Milano: Guerini Scientifica.
- Caliman, G. (1997). *Normalità, devianza, lavoro*. Roma: Las.
- Calvani, A. (1998). *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*. In D. Bramanti (a cura di). *Progettazione formativa e valutazione* (pp. 29-44). Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- D'Ottavi, A.M., (1997). *Le metodologie di analisi dei bisogni di formazione. Un approccio qualitativo*. In A. Monasta (a cura di). *Mestiere: progettista di formazione* (pp. 45-64). Roma: Carocci.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dubar, C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: Editions Sociales.
- Grevet, P. (1978). *Besoins populaires et financement publique*. Paris: Editions Sociales.
- Ianes, D., Macchia, V. (2016). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Laeng, M. (a cura di) (1991). *Enciclopedia delle scienze pedagogiche*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Orefice, P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti.
- Paparella, N. (1990). *Il compito di sviluppo: una nuova categoria ermeneutica*. In C. Scurati (a cura di). *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica* (pp. 73-102). Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (2011). *Presentazione*. In F. Bochicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche* (pp. 11-14). Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (1983). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: Sei.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Pollo, M. (1994). *I bisogni sociali emergenti e la domanda di servizi. Il quadro teorico di riferimento*. In A.M. D'Ottavi (a cura di). *Manuale del sociale* (pp. 23-42). Roma: Ter.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.





# Le frontiere della scuola negli istituti penali minorili italiani

## The borders of school inside Italian Juvenile Prisons

Marco Brancucci

Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
marco.brancucci@uniba.it

### ABSTRACT

School is the most embedded formal educational agency into society. Therefore, the more society evolves fast, the more school arranges to change itself, shaping new operative borders. So, what happens, instead, when school is located inside change-proof institutions such as Juvenile Prisons? National laws (Italian Republic Constitution, 1948; Italian Penitentiary System, 1975) and international organizations (United Nations Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989) both recognize the right of minors and adolescents for education and learning, which is insuppressible even inside prisons and somewhere else individual freedom is deprived. But, how to convert this general orientations into self-efficient school practices inside Italian Juvenile Prisons? How much able is the collaboration between School system and Juvenile Justice system to respond to the educational needs of young inmates, really? Starting from the hermeneutical analysis of available data referring to Ministerial sources and recent researches (MIUR-ISFOL report, 2014; ANTIGONE 3rd report, 2015), this essay aims to underline contradictions and discrepancies between how schooling is thought or is done inside Juvenile Prisons, and to imagine how to apply corrective actions or strategies to make them fit to enhance both the cultural and educational growth and the emancipation of young inmates.

La scuola è l'agenzia educativa formale più radicata nel tessuto sociale. Ciò comporta che, per stare al passo dei rapidi cambiamenti sociali, essa si adatti mutevolmente, riproiettando le proprie frontiere operative. Cosa accade alla scuola, invece, quando è collocata in frontiera all'interno di istituzioni talvolta resistenti al cambiamento, quali gli istituti penali minorili? Corpi normativi nazionali (Costituzione italiana, 1948; Ordinamento Penitenziario, 1975) ed organizzazioni internazionali (Convenzione ONU sui diritti di infanzia e adolescenza, 1989), riconoscono il diritto dei minori all'istruzione, e la sua insopprimibilità o riduzione anche nei contesti di privazione della libertà individuale. Come si traducono questi orientamenti generali nella pratica progettuale e operativa del fare scuola nei penitenziari minorili italiani? Quanto è in grado la scuola, in sinergia con la Giustizia Minorile, di rispondere concretamente e non astrattamente ai reali bisogni dei giovani detenuti? Mediante un'analisi ermeneutica dei dati resi disponibili da fonti ministeriali e recenti ricerche (Rapporto MIUR-ISFOL, 2014; Terzo Rapporto di ANTIGONE, 2015), questo saggio pone l'accento su contraddizioni e discrepanze tra il pensare scuola e il fare scuola negli istituti penali minorili italiani, e mira a immaginare come applicare strategie o azioni correttive, idonee a contribuire allo sviluppo sia della crescita culturale e educativa che all'emancipazione dei giovani detenuti.

### KEYWORDS

School, Juvenile Prison, School Policy, Permanent Training.  
Scuola, Carcere Minorile, Politiche Scolastiche, Formazione Continua.

\* **Revisione del contributo presentato in forma di *speech* individuale al Congresso internazionale della Società Svizzera di Ricerca in Educazione (SSRE) – sul tema “Où s’arrête l’école? – Wo endet die schule? – Dove si ferma la scuola?” – Faculté des sciences sociales – Institut de psychologie – Université de Lausanne (Svizzera), 29 giugno-1 luglio 2016.**

## 1. Premessa

La scuola, per sua natura, è l'agenzia educativa formale di gran lunga più rappresentativa della società. Il suo radicamento capillare nelle realtà del territorio, infatti, la rende preminente tra le istituzioni generatrici di cultura e sapere. Ragione per la quale, per stare al passo dei rapidi cambiamenti sociali, l'istituzione scolastica è chiamata per prima ad adattarsi mutevolmente alle trasformazioni della società fluida, finanche riproiettando le proprie frontiere operative. Proprio «i processi di mutamento sociale sul piano dell'identità etnica e culturale e le trasformazioni che la famiglia italiana ha attraversato in questo ultimo quarto di secolo unite sul piano macrosistemico ad una economia globale, alla flessibilità del lavoro e alle spinte più genericamente centrifughe, impongono alla scuola di rendersi ancor più che in passato responsabilmente attiva nel processo formativo delle giovani generazioni» (Bartholini, 2001, p. 74). Il presente contributo offre una prospettiva d'indagine peculiare: quali prospettive e opportunità di recupero sociale offre ai minori la scuola, quando è collocata in frontiera all'interno di istituzioni penali, solitamente ritenute "chiuse e totali" (Goffman, 1961), e resistenti al cambiamento? Quali eventuali proposte migliorative di correzione al sistema scuola-carcere minorile?

Parlare del rapporto dialogico tra scuola e carcere, anzitutto presuppone la consapevolezza circa il legame inclusivo tra le due tipologie di istituzioni, essendo l'una il contenitore dell'altra. È la scuola che fa il suo ingresso in carcere, il quale le fa *spazio* tra i propri confini ristretti e le affida parte del tempo dedicato alla *cura pedagogica* e alla *rieducazione* in termini umani e formativi delle persone detenute. Ferma restando, tuttavia, la consapevolezza di talune criticità, o limiti apparenti, che caratterizzano il *fare scuola* in carcere. A titolo esemplificativo: tempo di permanenza dei detenuti, numero e tipologia di detenuti-studenti, percentuale di abbandono delle attività scolastiche da parte degli stessi (Tamburino, 2014). Ma non solo. Si fa riferimento anche alla non uniformità di opportunità formative reali offerte ai detenuti e al necessario rispetto delle esigenze logistiche proprie dell'istituto penitenziario ospitante, al cui interno si vengono a sommare fattori biologici, ecologici e sociali (Brancucci, 2016).

## 2. L'istruzione al centro: tra diritto nazionale e internazionale

Focalizzare l'attenzione sulle attività di istruzione rivolte ai detenuti, siano essi minori o adulti, risponde ad un interesse non soltanto local-nazionale, ma anche di respiro più ampio. Lo conferma, infatti, la centralità assegnata all'apprendimento permanente dal *Consiglio Europeo* nell'ambito delle strategie europee (*Strategia di Lisbona 2000*, rilanciata nel 2005), finalizzate non solo a stimolare la competitività e l'impiego, ma tese a favorire anche una maggiore inclusione sociale, una cittadinanza più attiva e il raggiungimento delle aspirazioni personali di ciascuno. La riflessione sulla scuola nella realtà penitenziaria minorile, perciò, è motivata dall'importanza che l'istruzione scolastica riveste nel favorire non solo il pieno sviluppo della personalità umana dei minori, ma anche e soprattutto nel garantire la possibilità di rieducazione e la fattibilità di reinserimento sociale degli stessi. Cosicché i minori possano veder sviluppate e coltivate le proprie attitudini e inclinazioni fisiche e mentali, al massimo delle loro potenzialità. Finalità ed esigenze pedagogiche talmente importanti da meritare un'attenzione particolare da parte della *Costituzione italiana*, che assegna alla Repubblica il *dovere morale e materiale di proteggere la maternità, l'infanzia e la gioventù, favoren-*

do gli istituti socio-giuridici necessari a tale scopo<sup>2</sup>. E tra questi, in conformità al principio fondamentale di inviolabilità dei diritti umani sullo sviluppo della personalità (Larizza, 2012), fa rientrare a pieno titolo il diritto all'istruzione, sancito dal riconoscimento, di elevato valore civico, di una *scuola aperta a tutti*<sup>3</sup> gratuitamente. Alle disposizioni della Costituzione italiana, poi, si affiancano, in ambito internazionale, quelle enunciate dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*<sup>4</sup>. Essa impone agli Stati contraenti il riconoscimento del diritto del fanciullo all'educazione e all'istruzione, oltre alle finalità che l'educazione stessa deve perseguire, nel pieno rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e del principio di uguaglianza già consacrati nella *Carta delle Nazioni Unite*<sup>5</sup> e nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*<sup>6</sup>.

Il quadro normativo internazionale è referente anche nel caso della privazione della libertà fisica dei minori autori di reato, oggetto specifico delle *Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile* (c.d. *Regole di Pechino*)<sup>7</sup>. Viene sancito, difatti, il diritto dei minori collocati in istituzioni giudiziarie a ricevere una formazione e un trattamento tali da assicurare loro assistenza, protezione, educazione e competenza multi-professionale affinché, una volta riacquisita la libertà, essi siano posti nelle condizioni di avere un ruolo costruttivo e produttivo nella società. E ancora, la *Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa R (89) 12* sul diritto d'istruzione in carcere, che riconosce un ventaglio di opportunità per i detenuti il più ampio possibile, pari all'offerta formativa rivolta a gruppi di età simile nella società esterna. Diritto costituzionale italiano e Diritto internazionale sono concordi, dunque, nel prescrivere che il diritto all'educazione e istruzione dei minorenni non possa essere messo tra parentesi in nessun caso, né sacrificato in nome di altri diritti, anche se espressamente dedicati ai minorenni. Non potrebbe esserci altra interpretazione, d'altronde, considerato che sempre la nostra Costituzione, nel sottolineare la *finalità rieducativa della pena*<sup>8</sup>, induce ad includere l'aspetto ri-educativo nella funzione generale di recupero sociale (Turri, 2004) della persona condannata al carcere. Il diritto alla (ri)-educazione, infatti, è posto al centro degli interventi complessivi del cosiddetto *trattamento penitenziario*, e nello specifico alla base del *trattamento rieducativo personalizzato*, previsti in Italia dalla legge sull'*Ordinamento Penitenziario*<sup>9</sup>. Essa raccoglie le norme dirette a tutelare i diritti dei dete-

- 2 Costituzione della Repubblica italiana, approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947, promulgata dal Capo provvisorio dello Stato il 27 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948; art. 31 comma 2.
- 3 Costituzione della Repubblica italiana, cit., art. 34 comma 1.
- 4 Convenzione approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991, artt. 28-29.
- 5 Statuto delle Nazioni Unite, adottato il 26 giugno 1945 a San Francisco, a conclusione della Conferenza delle Nazioni Unite sull'Organizzazione Internazionale. Entrato in vigore il 24 ottobre 1945, è stato ratificato dall'Italia con legge 17 agosto 1957, n. 848.
- 6 «Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita (...) deve essere messa alla portata di tutti (...) accessibile a tutti (...) deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'Uomo e delle libertà fondamentali». Art. 27, Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, approvata dall'assemblea delle Nazioni Unite il 10 dicembre del 1948.
- 7 Regole di Pechino, ONU, New York, 29 novembre 1985, art. 26.
- 8 Costituzione della Repubblica italiana, cit., art. 27 comma 3.
- 9 Legge 26 luglio 1975, n. 354, Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà, art. 1.

nuti, i principi di gestione degli istituti penitenziari, le regole attinenti alle prestazioni assistenziali e professionali che lo Stato ha il dovere di assicurare nei confronti di coloro che sono privati della libertà, sia adulti che minorenni. In Italia, la tutela della minore e giovane età, di chiara centratura pedagogica, è elevato a obbligo generale per tutto il sistema di procedura penale minorile e delle istituzioni che si occupano di giustizia minorile o che, come la scuola, collaborano con essa. Chi esercita il potere giudiziario, ad esempio, prima di poter applicare una misura cautelare ai minorenni autori di reato (la più afflittiva delle quali è proprio la custodia in un istituto penale), deve tener conto dell'esigenza dei minori di non interrompere i processi educativi già in atto prima dell'evento di natura penale.<sup>10</sup> Dunque, si deve poter contare sulla garanzia di prosecuzione dei processi educativi, inclusi quelli d'istruzione, anche all'interno del carcere minorile e, soprattutto, sulla possibilità di differenziare gli interventi educativi dello Stato nei confronti del minore detenuto, considerata la sua intrinseca diversità fisiologica ed evolutiva rispetto alla condizione dell'adulto. L'attenzione fondamentale, dunque, sia per *fare educazione* che per *fare scuola* in carcere minorile, è la stessa: considerare (e mai dimenticare) il minore al centro di ogni azione professionale e del mandato istituzionale dei professionisti della Giustizia e della Scuola. Il minore, in quanto tale, è soggetto dotato di una personalità ancora in evoluzione e non pienamente capace di autodeterminarsi, ed esige di veder tutelata la propria crescita non solo da un punto di vista psicofisico, ma anche culturale e formativo. Per quanto, la situazione contingente di privazione della libertà appaia piuttosto antitetica alla natura pedagogica ed emancipatoria propria dell'intervento congiunto sul piano rieducativo e scolastico.

### 3. Quale scuola in carcere minorile nelle intenzioni del legislatore italiano?

È sempre l'Ordinamento Penitenziario (O.P.) a riconoscere l'istruzione scolastica tra i cosiddetti "*elementi del trattamento*" che compongono il processo rieducativo-riabilitativo-formativo delle persone detenute negli istituti penitenziari (Cfr. Brancucci, 2010) (tab. 1)

Tabella 1 – Istruzione penitenziaria	
Art.19 O.P.	Formazione culturale curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola dell'obbligo e di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei detenuti. Organizzazione e gestione dei corsi di scuola dell'obbligo sono di competenza del <i>Ministero dell'Istruzione</i> , al quale spetta anche organizzare i corsi di istruzione secondaria superiore, su richiesta dell'Amministrazione penitenziaria. In merito agli studi universitari, i detenuti-studenti sono agevolati nel loro compimento e i docenti esterni sono autorizzati dal Ministero della Giustizia a fare ingresso negli istituti, per esaminare gli allievi. <sup>11</sup>

Come vengono realizzati questi obiettivi nel *fare scuola* nei penitenziari minorili?

<sup>10</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448, Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni, art. 19 comma 2.

<sup>11</sup> Cfr. Legge 26 luglio 1975, n. 354, cit., artt. 15 e 19.

È necessaria ma non sufficiente, per prima cosa, una concertazione di intenti e finalità a più livelli operativi.

• *A livello centrale*, tra i Ministeri di competenza da cui dipendono le istituzioni penitenziarie ospitanti e fruitori delle attività d'istruzione e formazione (*Ministero della Giustizia*, per le carceri) e le istituzioni ospitate ed eroganti le attività stesse (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* – MIUR, per le scuole).

Il modello di riferimento è il recente protocollo d'intesa<sup>12</sup>, siglato tra Ministero della Giustizia e MIUR, che disciplina la materia di istruzione e formazione sia negli istituti penitenziari ordinari che nei Servizi Minorili della Giustizia. Un accordo interistituzionale di carattere pubblico con cui, nei limiti del possibile, si cerca di conciliare la funzione pedagogica della scuola con quella rieducativa della pena detentiva, ferme restando le differenze innegabili in termini di contesto tra la scuola e il carcere. Da un lato, il MIUR si impegna a garantire a tutti, minori e adulti, il diritto all'istruzione, alla formazione ed ai percorsi di apprendistato e di formazione per il lavoro, con l'obiettivo di favorire e sostenere il successo formativo di ciascuno e di contrastare ogni forma di disagio e di discriminazione. Dall'altro lato, il Ministero della Giustizia si impegna a valorizzare l'istruzione quale strumento idoneo a favorire la revisione critica del reato, l'attivazione di processi di reinserimento del condannato nella vita sociale ed il recupero del rispetto dei valori fondamentali di convivenza civile e democratica. Nel settore penale minorile, poi, si aggiungono obiettivi specifici tipo l'assolvimento del diritto/dovere<sup>13</sup> allo studio, la realizzazione di un percorso di crescita responsabilizzante, il riconoscimento e lo sviluppo di competenze nella prospettiva di reingresso nei sistemi educativi e formativi e di accesso al lavoro, nonché l'attuazione di percorsi di istruzione-formazione funzionali a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

• *A livello dipartimentale*, invece, si colloca il protocollo d'intesa<sup>14</sup> tra il Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità (DGMC) e la RIDAP – Rete Italiana Istruzione degli Adulti nell'Apprendimento Permanente – considerato che il sistema formale italiano di Istruzione degli Adulti include anche i percorsi di istruzione carceraria. Questo protocollo è dettato dall'opportunità di avviare rapporti di collaborazione e forme di raccordo sinergico tecnico-operativo finalizzati alla realizzazione di attività d'istruzione e formazione, anche a carattere sperimentale, in favore dei minori e *giovani adulti*<sup>15</sup> in carico ai Servizi della Giustizia Minorile.

12 L'ultimo aggiornamento del protocollo d'intesa, sul "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia", è stato sottoscritto in data 23 maggio 2016.

13 È obbligatoria e gratuita l'istruzione impartita per almeno 10 anni e riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni. L'adempimento dell'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età. <[http://www.istruzione.it/urp/obbligo\\_scolastico.shtml](http://www.istruzione.it/urp/obbligo_scolastico.shtml)>.

14 Protocollo d'Intesa stipulato a Roma, il 9 maggio 2014.

15 Si tratta di ragazzi che hanno compiuto il reato da minorenni e che, secondo quanto previsto dalle disposizioni di attuazione del processo penale minorile, sarebbero rimasti in carico ai Servizi minorili fino all'età di 21 anni (art.24 D.Lgs.28 luglio 1989 n. 272). Il Decreto Legge 26 giugno 2014 n. 92, convertito con modificazioni in Legge 11 agosto 2014, n.117, ha recentemente modificato tale normativa estendendo la competenza dei

A tal fine, la RIDAP si impegna a promuovere presso le istituzioni scolastiche aderenti alla sua Rete la realizzazione di percorsi di reinserimento sociale nei confronti dei minori in condizioni di disagio, potendo contare sulla disponibilità ad utilizzare gli spazi dei Servizi minorili, in base alla finalità dei percorsi individuati.

- *A livello regionale/locale*, sono redatti protocolli d'intesa per la presa in carico congiunta dei minori sottoposti a procedimento penale, stipulati tra i corrispettivi organi amministrativi direzionali periferici dei due Ministeri interessati: rispettivamente, i Centri per la Giustizia Minorile e gli Uffici Scolastici Regionali (USR). Tali protocolli, periodicamente rinnovati, tengono in debita considerazione l'incidenza sul territorio regionale dei fenomeni di povertà, emarginazione e illegalità che, spesso, alimentano un diffuso senso di disagio minorile. Disagio espresso sotto molteplici forme e dimensioni sia nelle scuole del territorio che nella società: bullismo, cyber-bullismo, bullismo omofobico, atti vandalici, consumo di sostanze stupefacenti, bande giovanili, disturbi alimentari, *sexting*, violenza di genere. Fenomeni, pertanto, da monitorare e contrastare già a scuola, anche per mezzo di un'appropriata offerta culturale e formativa, per evitare che contribuiscano a favorire o incrementare l'insuccesso e la dispersione scolastica, di per sé sintomatiche di un certo disadattamento. Ossia, sintomi della «difficoltà espressa dall'alunno di realizzare una positiva interazione con la realtà scuola per l'intervento di condizioni sfavorevoli. Ciò, non soltanto per un processo di insufficiente adattamento dell'alunno alla scuola, quanto per il risultato della mancanza o del progressivo venire meno della disponibilità di quest'ultima a promuovere la maturazione personale di ciascun alunno» (Calaprice, 2016, p. 81). Il rischio è quello di una mancata integrazione sociale, spesso anticamera della disaffezione giovanile verso le regole del vivere civile e sociale, effetto potenzialmente generatore di scelte esistenziali e stili di vita improntati alla devianza o delinquenza conclamata.

Tutte le forme d'intesa illustrate, comunque, sono accomunate dall'intenzione di attivare forme sperimentali di percorsi d'istruzione certificabili, modulari e flessibili sia per durata che per contenuti. Mantenendo quanto più possibile intatta la possibilità di prosecuzione dei percorsi ideati anche dopo l'uscita dei minori dal circuito di detenzione, ossia in maniera tale da poter essere frequentati sia all'interno che all'esterno delle strutture penitenziarie. Ad ogni modo, tali percorsi sarebbero finalizzati anzitutto a favorire l'acquisizione ed il recupero di abilità e competenze individuali di ciascun minore detenuto, propedeutiche allo sviluppo dell'autonomia personale e sempre in vista di un positivo reinserimento sociale e lavorativo. La strada da percorrere, in parallelo, è indicata nella messa a punto di percorsi di alternanza scuola-lavoro, apprendistato, stage, tirocini professionalizzanti, costruiti a misura dei giovani seguiti dai Servizi minorili della Giustizia italiana. È quella di una politica dell'istruzione integrata con la formazione professionale, in collaborazione con le Regioni italiane e il mondo dell'imprenditoria nazionale. Le politiche scolastiche integrate, elaborate di concerto tra Ministero della Giustizia e MIUR, però, non possono limitarsi a *pensare la scuola* solo su carta. Una scuola che, difatti, potrebbe apparire poco rispondente alla complessità dei reali bisogni educativi dell'utenza nelle singole ed eterogenee aree territoriali in cui si articolano e interagiscono le istituzioni carcerarie e scolastiche coinvolte. *Quanto*

Servizi minorili fino al compimento dei 25 anni, sempre che, per quanti abbiano già compiuto il ventunesimo anno, non ricorrano particolari ragioni di sicurezza valutate dal giudice competente, tenuto conto anche delle finalità educative.

è in grado la scuola, dunque, in sinergia con la Giustizia Minorile, di rispondere concretamente e non astrattamente alle esigenze e aspettative dei giovani detenuti? Interrogativo di pregnante senso pedagogico, ma di difficile risoluzione, se non prima di aver effettuato un'accurata analisi dei bisogni e delle buone pratiche scolastiche, col fine di individuare modelli e procedure che meglio si adattino alla specificità dei contesti carcerari esaminati.

#### **4. Le pratiche scolastiche nella Giustizia Minorile: indagini e percorsi a confronto (ICF 2012-13, MIUR-ISFOL 2014, Antigone 2015), tra criticità e proposte**

La Giustizia Minorile italiana ha manifestato negli ultimi anni un'enfasi crescente per gli aspetti non solo quantitativi, ma anche (e ben vengano) qualitativi, dell'offerta scolastica e formativa realizzata nei propri Istituti Penali per Minorenni (IPM). Interesse espresso a cavallo di un momento storico peculiare, segnato proprio dal passaggio al nuovo ordinamento dell'Istruzione degli Adulti<sup>16</sup> che, entrato a regime dall'anno scolastico 2014-15, ha determinato:

- la attivazione dei *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA), in sostituzione dei preesistenti *Centri Territoriali Permanenti per l'Istruzione e la Formazione in Et  Adulta* (CTP), da cui dipendono anche i corsi scolastici curricolari ed extracurricolari attivati negli istituti penitenziari per adulti e per minorenni, rivolti a cittadini italiani che non hanno conseguito il titolo finale del primo o secondo ciclo di istruzione e a utenti stranieri che necessitano di una alfabetizzazione linguistica e culturale;
- la riorganizzazione dei corsi di istruzione degli adulti, anche quelli carcerari, in tre tipologie di percorsi. Due tipologie (di seguito "a" e "c") sono appannaggio dei CPIA, la terza ("b")   attribuita alle istituzioni scolastiche di secondo grado presso le quali restano funzionanti i percorsi di istruzione tecnica, professionale e artistica: a) percorsi di istruzione di 1° livello; b) percorsi di istruzione di 2° livello; c) percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana.

- *Percorso formativo ICF (2012-13)*

Vale la pena citare, anzitutto, l'esperienza del "*Percorso formativo rivolto agli insegnanti che lavorano negli istituti di pena e negli istituti penali minorili e agli operatori dei servizi penitenziari e della Giustizia Minorile*", promossa e realizzata dall'Istituto Centrale di Formazione (ICF) dell'allora Dipartimento per la Giustizia Minorile. Due i moduli principali previsti (11-13 aprile 2012 e 10-12 aprile 2013), con la partecipazione di rappresentative composte da dipendenti di giustizia e docenti operanti negli IPM dell'Italia centro-meridionale<sup>17</sup>, ossia nelle aree del paese maggiormente interessate dall'interdipendenza tra abbandono/insuccesso scolastico precoce e devianza minorile. Rappresentative contraddistinte dall'eterogeneit  di professionalit  presenti al loro interno:

16 Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

17 Rappresentanti rispettivamente di Lazio e Puglia nel primo modulo (2012) e di Abruzzo, Calabria, Campania e Sicilia nel secondo (2013).

- operatori dell'area penale interna responsabili del trattamento rieducativo dei minori (es. funzionari di professionalità pedagogica/educatori penitenziari);
- operatori dell'area penale interna preposti al controllo e alla sicurezza dei minori (es. agenti di Polizia penitenziaria);
- operatori dell'area penale esterna impiegati negli interventi socio-assistenziali e socio-ambientali (funzionari di professionalità del servizio sociale/assistenti sociali);
- docenti di scuola elementare e di corsi di Educazione e Istruzione degli Adulti;
- rappresentanti del MIUR, referenti per conto degli USR;
- rappresentanti del DGM e dell'ICF (dirigenti, formatori, educatori).

Il confronto tra gli operatori penitenziari e docenti sul *fare scuola* all'interno degli IPM, al quale si è preso parte come funzionario ministeriale, ha consentito di evidenziare, a grandi linee, diversi elementi di criticità rilevabili nel rapporto complesso tra scuola e carcere. Riconducibili, come vedremo più avanti, anzitutto alla necessità di formalizzazione delle procedure, di omogeneità e collegialità degli interventi e del rispetto dei ruoli professionali, al fine di garantire una maggiore continuità e coerenza, su più livelli, al processo di interazione ed integrazione tra l'istituzione penitenziaria e l'istituzione scolastica. L'ampia eterogeneità dei percorsi di scuola nelle carceri minorili, che potrebbe riverberarsi su qualità, quantità ed efficacia della stessa offerta formativa, è stata rilevata e confermata anche da recenti e più articolate indagini, realizzate internamente al DGMC.

- *Rapporto MIUR-ISFOL 2014*

Si tratta di un'indagine nazionale che ha visto la stretta collaborazione del MIUR con ISFOL, Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori, ente Coordinatore Nazionale per l'implementazione dell'agenda Europea per l'apprendimento degli Adulti. Riconoscimento che ha consentito di giungere ad un'ampia raccolta di informazioni sullo stato dell'arte delle attività scolastiche in favore dei minori detenuti, con riferimento all'anno scolastico 2011/2012. A livello metodologico, la rilevazione dei dati ha coinvolto anche i funzionari pedagogici della Giustizia e i docenti MIUR operanti all'interno dei 17 IPM attivi sul territorio nazionale in quell'anno, mediante compilazione di dettagliate schede di rilevazione. Sono stati presi in considerazione i corsi d'istruzione attivati nell'anno scolastico esaminato, risultati ridotti numericamente rispetto all'anno precedente, a causa di: politiche penali (es. nuove norme deflative di procedura penale, incremento delle misure alternative al carcere, ecc.) che hanno determinato un decremento complessivo del numero di giovani detenuti; risorse finanziarie (es. mancata o tardiva assegnazione di fondi di finanziamento, provenienti dal MIUR, Regioni, Enti Locali, Fondo Sociale Europeo, Imprese e/o Associazioni); carenze logistiche (es. la chiusura totale o parziale per ristrutturazione di alcuni Istituti). Alcuni risultati dell'indagine (Pavoncello & Di Rico, 2014):

#### *L'offerta formativa*

- Rispetto al totale, alcuni tipi di corsi sono risultati attivati e operativi in tutti gli IPM:
- corsi di scuola primaria e di alfabetizzazione culturale (30% dell'offerta totale);
- corsi di scuola secondaria di primo grado (29% dell'offerta totale);
- corsi di scuola secondaria superiore di secondo grado, invece, poco rappresentati.

Scarsamente praticata la possibilità di frequentare le scuole superiori all'esterno dal carcere, dunque poco favorite le pratiche di inclusione e di con-

fronto, mediante il contatto diretto dei ragazzi detenuti con la comunità sociale e con i giovani provenienti da altri contesti.

#### *Il target e i flussi degli utenti-studenti*

Sul totale annuo di 1252 ingressi in IPM nel 2012, i ragazzi iscritti ai corsi sono stati appena 813, tenuto presente che diversi ragazzi entrano ed escono dagli istituti più volte l'anno e che per i maggiorenni solitamente non vige un obbligo scolastico. Per quanto riguarda la provenienza geografica, il 46% degli studenti è stato rappresentato da italiani e il 54% da stranieri.

Nel 2012 si sono verificati trasferimenti per circa il 20% degli studenti e dimissioni per circa il 12% degli stessi (con picchi del 76% di trasferimenti e dimissioni pari al 45% del totale degli studenti al Sud Italia), sottolineando la frammentarietà dei percorsi educativi e formativi negli IPM e la conseguente difficoltà di portarli a termine. Su un totale di 741 ragazzi frequentanti i 63 corsi di ogni ordine e grado, i titoli di studio conseguiti sono stati appena il 14%, mentre i certificati o attestati relativi ai corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale rappresentano il 9,7%, quelli relativi ai corsi di italiano per stranieri il 4,8%.

- *Terzo Rapporto di Antigone sugli Istituti Penali per Minorenni 2015*  
Indagine condotta nel biennio 2014-2015 dall'Osservatorio sulle carceri minorili creato dall'associazione Antigone, in collaborazione con ISFOL. Sul totale dei 16 IPM visitati dagli osservatori, sono risultati attivi (Cfr. Caravita, 2015) per l'anno scolastico 2014-15 (tab. 2)

Tabella 2 – offerta scolastica IPM a.s. 2014-15				
Tipologia di corso	Numero tot. Corsi	Num. tot. frequentanti	IPM di riferimento	
Corsi di Alfabetizzazione linguistica Corsi per l'integrazione linguistica e sociale (CILS)	10	84	Acireale Airolo (BN) Bari Caltanissetta Catanzaro	Milano Nisida (NA) Pontremoli (MS) Torino Treviso
Corsi di Scuola Primaria/potenziamento culturale/ corsi propedeutici alla Scuola Secondaria Inferiore (SSI)	11	98	Acireale Airolo (BN) Bologna Catania Catanzaro Nisida (NA)	Palermo Potenza Roma Torino Treviso
Corsi di Scuola Secondaria Inferiore/ Corsi di preparazione al diploma di SSI	13	115 circa*  *manca il dato di Airolo (BN)	Airolo (BN) Bari Bologna Caltanissetta Catanzaro Milano Nisida (NA)	Palermo Pontremoli (MS) Quartucciu (CA) Roma Torino Treviso
Corsi di Scuola Secondaria Superiore/ Studio assistito, preparazione al diploma di Scuola Secondaria Superiore	7	60	Bologna Milano Nisida (NA) Palermo	Potenza Torino Treviso
Frequenza Scuole Secondarie all'esterno			Airolo (BN) Catanzaro	Treviso
Iscritti all'Università		3	Catania Potenza	Torino

#### 4.1. Fare sintesi, fare sistema: i dati raccontano

La combinazione e l'integrazione dei dati emersi dal corso di formazione ICF (2012-13) e dalle indagini MIUR-ISFOL (2014) e Antigone-ISFOL (2015), consentono di approfondire la riflessione su alcuni indicatori paradigmatici della carenza/esigenza di continuità del *fare scuola* in IPM.

Isfol rileva anzitutto una distribuzione non omogenea degli insegnanti, sia in termini di unità assegnate ad ogni Istituto, sia di ore di formazione erogate per singola unità, talvolta molto esigue rispetto ai fabbisogni (Cfr. Pavoncello & Di Rico, 2014). Frequente, inoltre, l'avvicendamento tra insegnanti destinati agli IPM che avviene da un anno scolastico a quello successivo, dovuto essenzialmente ai criteri ed alle procedure di selezione e formazione delle graduatorie dei docenti. I docenti dei corsi di alfabetizzazione linguistica spesso risultano essere dei volontari, diversamente da quelli di Scuola Primaria e Secondaria che provengono da Istituti scolastici, essendo docenti degli ex CTP o dei CPIA di recente attivazione. In casi sporadici, i docenti provengono da scuole private (Caravita, 2015). In passato, la Legge 72/1963 aveva introdotto un "Ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie", assegnando a l'allora Ministero della Pubblica Istruzione il compito di stabilire, con decreto e d'intesa con l'allora Ministero di Grazia e Giustizia, i titoli specifici necessari per l'accesso al Ruolo speciale e il compito di bandire ed autorizzare i corsi di specializzazione per il rilascio dei predetti titoli<sup>18</sup>. Per l'accesso a tale ruolo si richiedeva, «oltre al possesso del diploma magistrale, anche la partecipazione ad un corso di specializzazione realizzato d'intesa tra i due Ministeri competenti. Successivamente altre disposizioni legislative hanno previsto la realizzazione di corsi di specializzazione e di aggiornamento professionale del personale docente presso gli Istituti Penitenziari Minorili, ma resta il fatto che tali corsi non sono stati più realizzati da troppo tempo» (Pavoncello & Di Rico, 2014, p. 9).

*Come poter insegnare negli IPM, oggi?* A livello di scuola primaria e secondaria, i docenti presentano un'apposita domanda per essere inseriti nelle graduatorie permanenti e/o nelle graduatorie d'istituto degli Uffici scolastici regionali del MIUR. Spetta agli USR, dunque, selezionare gli insegnanti sulla base della domanda presentata, dei titoli di accesso, degli eventuali corsi di abilitazione o idoneità all'insegnamento e delle esperienze professionali maturate nei settori ritenuti attinenti alla devianza minorile.<sup>19</sup> *Con quale risultato?* Non tutti i docenti, in ogni caso, sono provvisti di apposita specializzazione minorile e, laddove tale requisito sia posseduto, non pare sufficientemente valorizzato e incentivato. Nel corso degli anni, è sorto «un duplice problema: da una parte ci sono insegnanti di ruolo normale che da tanti anni svolgono compiti e funzioni di ruolo speciale senza avere alcun riconoscimento ufficiale, dall'altra ci sono insegnanti precari che si trovano a lavorare in contesti molto difficili, non solo senza preparazione specifica, ma anche con poca esperienza didattica e con frequenti avvicendamenti che vanno ad incrementare il disorientamento degli studenti ristretti» (Pavoncello & Di Rico, 2014, p. 9). Tale discontinuità si riflette, di conseguenza, anno dopo anno: sulla continuità e l'omogeneità dell'offerta formativa e didattica; sulla necessità di accogliere e formare i nuovi docenti che si inseriscono nel *sistema carcere* e si confrontano e/o scontrano per la prima volta con le sue regole.

18 Disposizioni successivamente confermate dal Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione, art 135, comma 2 e 7.

19 Scheda pratica. Insegnare negli istituti penali per minorenni. Ministero della Giustizia. <[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_3\\_4\\_10.page?tab=d](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_3_4_10.page?tab=d)>.

Sempre in tema di carenza di specializzazione docente, gli osservatori di Antigone non hanno rilevato in nessun IPM la presenza di insegnanti di sostegno, né il ricorso a programmi di didattica speciale, nonostante non vada trascurata la componente di ragazzi con disagio comportamentale, difficoltà fisiche e psichiche già presente nella popolazione carceraria (Caravita, 2015).

È possibile, dunque, paventare un rischio di scollamento tra i contenuti curriculari e le modalità operative di insegnamento del “fare scuola” in ambito penitenziario e il “fare scuola” in ambiente esterno. I percorsi formativi e i processi rieducativi a cui sono destinati i minori nel circuito penitenziario sono contraddistinti, ad esempio, da una durata variabile, legata indissolubilmente ai tempi di permanenza dei minori in istituto (es. durata della custodia cautelare o dell’esecuzione della pena), determinati dalla loro posizione giuridica, ovvero dalle decisioni prese *in itinere* dall’Autorità Giudiziaria competente (es. remissione in libertà, concessione di misure cautelari meno afflittive, del beneficio della messa alla prova, o di misure alternative alla detenzione). Frequenti, dunque, i casi di “frammentazione” del percorso scolastico che si snoda in un’alternanza tra vari IPM, o tra istituti penali e comunità educative esterne, tra “scuola in carcere” e “scuola fuori dal carcere”. Ai minori è pertanto richiesto di adattarsi, non senza difficoltà, all’estrema variabilità che intercorre tra realtà così differenti e apparentemente distanti tra loro a livello operativo e di fruizione dei contenuti. Data la non esatta corrispondenza tra la durata dell’intero anno scolastico e la permanenza media in carcere della stragrande maggioranza dei giovani detenuti in età di obbligo formativo, appare rilevante l’esigenza di uniformare quanto più possibile i curricula scolastici, e renderli propedeutici e funzionali a favorire la prosecuzione del percorso scolastico all’esterno (Pavoncello & Di Rico, 2014).

Ciò al fine di garantire ad ogni detenuto/discente quel livello, se pur minimo in taluni casi, di conoscenze e competenze certificate richieste e spendibili nel prosieguo del percorso di istruzione individualizzato. I crediti acquisiti, pertanto, dovrebbero essere certificati all’atto di dimissione dall’Istituto, e resi immediatamente spendibili per la frequenza nelle scuole del territorio. Ciò, soprattutto, nel caso di minori che devono interrompere la frequenza per trasferimento ad altra sede o per dimissione o che non hanno frequentato il corso per un numero sufficiente di ore o giorni utili ai fini della valutazione finale, ma hanno maturato un credito formativo corrispondente all’effettiva attività scolastica usufruita. *Ma nella realtà?* La scuola in carcere, in generale, permette di conseguire attestati di alfabetizzazione linguistica e di alfabetizzazione scolastica, certificazioni di idoneità all’anno successivo, certificati di compimento di Istruzione Primaria e Secondaria Inferiore, crediti formativi dei percorsi di Scuola Secondaria. I dati scolastici del DGMC,<sup>20</sup> però, già a partire dall’anno solare 2012, sembrano ridimensionare l’efficacia delle opportunità previste per legge: su 1066 ragazzi iscritti ai corsi, 201 ottengono crediti formativi, 88 l’ammissione agli anni scolastici successivi e, infine, solo 71 conseguono effettivamente il titolo (Caravita, 2015). Occorrerebbe interrogarsi sulle cause del fenomeno e sui diversi fattori in gioco, oltre alla capacità didattica dei docenti, e ripensare complessivamente il sistema di istruzione nei luoghi di detenzione minorile.

Un altro significativo elemento di criticità nella gestione della scuola in carcere minorile è rappresentato dalla variabilità dell’utenza, sia in termini qualitativi

20 Attività scolastiche, di formazione professionale, culturali e ricreative realizzate negli Istituti Penali per i Minorenni (marzo 2014). Ministero della Giustizia. <[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_12\\_1.page?contentId=SPS1068329&previousPage=mg\\_2\\_5\\_6](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.page?contentId=SPS1068329&previousPage=mg_2_5_6)>.

che quantitativi. Emerge, dunque, l'esigenza e l'urgenza di pensare e porre in essere una programmazione individualizzata per rispondere meglio ai bisogni formativi di ogni detenuto, magari mediante il ricorso ad «una metodologia basata su attività organizzate in laboratori mirati a far acquisire prevalentemente competenze professionali e/o a far cimentare il soggetto in situazioni delimitate, così da sperimentare il successo o i limiti nei compiti assolti. In quest'ultimo caso l'utente viene messo in condizione di affrontare situazioni sempre più complesse, che lo porteranno nel tempo al recupero dell'autostima e alla elaborazione di sistemi di significato da dare alle proprie azioni» (Pavoncello & Di Rico, 2014, pp. 16-17).

All'interno dei gruppi classe, nell'arco di un intero anno scolastico, si registra una continua fluttuazione numerica dei partecipanti ai singoli corsi attivati che genera una ricomposizione periodica dei gruppi e delle dinamiche interpersonali che vi si innescano. Tale fluttuazione è generata da: dimissione dei minori dagli istituti penali per motivazioni ed esigenze giudiziarie; trasferimento definitivo e/o aggregazione temporanea dei minori da un istituto penale ad un altro, dettati da esigenze di sicurezza o rilievo disciplinare, sovraffollamento carcerario, legami familiari. I docenti, inoltre, sono chiamati a gestire e coordinare dei gruppi classe estremamente eterogenei al cui interno i ragazzi inseriti presentano livelli differenti di conoscenza e di competenze culturali, riconducibili a due principali ordini di fattori: *esperienze e percorsi di pregressa scolarizzazione*, intrapresi dai minori all'esterno dal carcere e non portati a compimento a causa della disaffezione per lo studio, di condizioni esistenziali e sociali che inducono la *drop out* scolastico, ovvero interrotti dall'ingresso proprio nel circuito penale minorile; *età e nazionalità* dei componenti il gruppo classe, in cui è frequente ritrovare insieme ragazzi appena adolescenti e giovani adulti, con livelli cognitivi e di maturazione, nonché esigenze personali differenti.

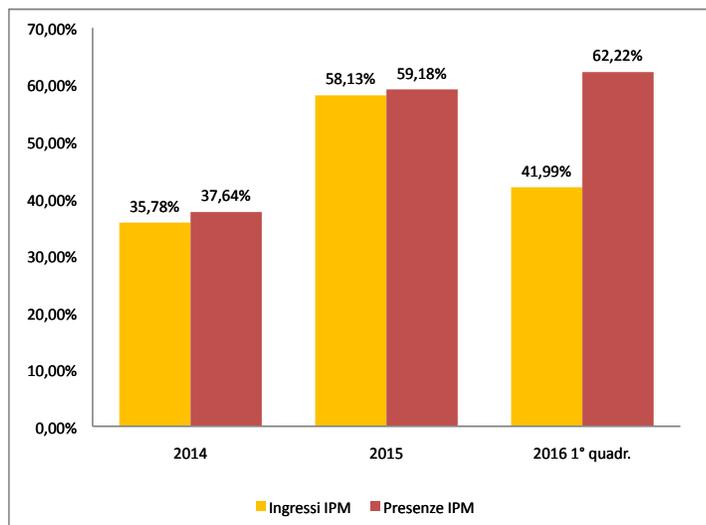
Tali disparità sono ancora più evidenti all'interno dei gruppi classe dei corsi di alfabetizzazione alla lingua italiana e di scuola elementare laddove confluiscono, nella stragrande maggioranza dei casi, i minori stranieri di varie nazionalità. Si tratta per lo più di ragazzi emigrati dai propri paesi di origine (es. minori stranieri non accompagnati) ovvero di ragazzi e ragazze nomadi (ad esempio Rom, Sinti, camminanti), anche di nazionalità italiana, provenienti da gruppi etnici stanziali nel nostro paese, i quali non hanno avuto la possibilità e/o non sono stati indirizzati a frequentare la scuola, oppure hanno intrapreso percorsi d'istruzione nei paesi di origine non esattamente e specularmente sovrapponibili, per durata e competenze acquisite, ai cicli di istruzione previsti dalla legge italiana. Senza contare, inoltre, la difficoltà riscontrata dagli operatori dell'area penale esterna di garantire la prosecuzione degli studi proprio ai minori stranieri in vista del loro reinserimento sociale, in quanto questi ultimi risultano spesso sprovvisti dei documenti di identificazione necessari e richiesti dalla burocrazia scolastica. L'eterogeneità e la variabilità interna ai gruppi richiede un'azione costante di monitoraggio, supervisione e coesione da parte agli educatori del trattamento rieducativo che degli agenti del corpo di Polizia Penitenziaria, addetti invece a garantire l'ordine e la sicurezza in istituto ed il rispetto delle regole di condotta carceraria. Gli educatori, in particolare, sono impegnati quotidianamente a stimolare e a sollecitare la partecipazione dei detenuti alle attività scolastiche e a rinforzarne la motivazione che, dunque, dovrebbe andare al di là della semplice strumentalizzazione di tali attività da parte dei detenuti in vista dell'ottenimento dei benefici previsti dalla legge. Appare pacifica e di primaria importanza, dunque, l'esigenza (da tramutare in obiettivo) per gli agenti di Polizia Penitenziaria, gli educatori del trattamento e gli insegnanti di riuscire a lavorare sinergicamente per dar luogo ad un'azione coesa e coerente che, nel pieno rispetto dei ruoli e delle competenze professionali presenti sul campo, tenda a superare ed evitare la conflittualità tra aree differenti (sicurezza, trattamento, scuola) e la competi-

zione tra gli operatori afferenti ad esse. Può capitare, ad esempio, che gli insegnanti tendano a difendere l'impegno dei detenuti-studenti, a tollerarne gli atteggiamenti anche se inappropriati (assenze dalle attività e scarso impegno scolastico), giustificandoli per la già difficile condizione esistenziale di essere detenuti, poiché convinti di una presunta illogicità del carcere che limita la vita di una persona. Motivi per i quali le altre componenti professionali potrebbero percepire i docenti come soggetti estranei alla logica penitenziaria, senza però che ciò metta in dubbio la funzione e l'utilità della risorsa scolastica (Buffa, 2000). Competizione che, spesso, si innesca laddove ai singoli attori sociali appaiono poco chiari i "confini" che delimitano le singole professionalità sulla base del mandato istituzionale attribuito loro, e che, invece, dovrebbe lasciare spazio ad una sorta di alleanza formativa interprofessionale, ovvero alla possibilità di essere propositivi e proponenti nella co-progettazione e nella possibile discussione collegiale di argomenti e ipotesi di lavoro circa le attività d'istruzione. Terreno d'incontro comune, e ufficiale, a tale proposito, deve essere la Commissione didattica<sup>21</sup> d'istituto: presieduta dal direttore e composta dal responsabile dell'area tecnica dell'istituto e dagli insegnanti, ha compiti consultivi e propositivi circa la formulazione del progetto annuale o pluriennale di istruzione.

*Quali le esigenze e le aspettative dei ragazzi, invece?* La ricerca Isfol ha rilevato che i giovani detenuti presentano «un elevato interesse in merito al conseguimento della scuola secondaria di 1° grado e all'alfabetizzazione della scuola primaria, seguito dalla formazione professionale e dalla scuola secondaria di 2° grado. Questi dati confermano l'esigenza di predisporre dei percorsi che siano in grado di elevare il processo di alfabetizzazione. Risulta, che una significativa percentuale della popolazione minorile e adulta in stato di detenzione, ha bassi livelli di istruzione e notevole carenza di competenze linguistiche e matematiche. Tale fenomeno è determinato dal livello di esclusione e di marginalizzazione antecedente all'ingresso negli Istituti penitenziari derivato in gran parte da situazioni familiari svantaggiate o da problemi di salute, ma soprattutto dalla mancanza di opportunità lavorative» (Pavoncello & Di Rico, 2014, p. 10). In alcuni Istituti, finora, le sperimentazioni sembrano limitarsi alla realizzazione di corsi separati per detenuti minorenni e maggiorenni; oppure di corsi organizzati in moduli di alfabetizzazione funzionale (es. il 19% dell'offerta formativa nel 2011-12), per consentirne più agevolmente la frequenza in caso di detenzioni brevi, e la certificazione delle competenze apprese dai ragazzi nei singoli segmenti della formazione. In linea generale, l'osservatorio di Antigone conferma che «le direzioni degli istituti dichiarano di riconoscere un ruolo primario alla scuola, con particolare attenzione a differenziare il percorso educativo sulla base delle reali esigenze dei minori. Si avviano corsi di potenziamento scolastico per chi ha già un titolo e in particolare per gli stranieri o corsi di preparazione a titoli non conseguiti. Sembra siano crescenti le esigenze di conseguimento della licenza media» (Caravita, 2015, p. 26). Fa specie pensare, invece, che un'altra variabile, quella dell'innalzamento d'età dei ragazzi ospiti negli Istituti penali, non trovi corrispondenza nella stereotipia dell'offerta scolastico-formativa, considerato l'incremento dei *giovani adulti* fino a 25 anni di età in carico ai Servizi della Giustizia Minorile.<sup>22</sup> (fig. 1)

21 Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà, art. 41, comma 6.

22 Legge 11 agosto 2014, n. 117, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 26 giugno 2014, n. 92, recante disposizioni urgenti in materia di rimedi risarcitori in favore dei detenuti e degli internati che hanno subito un trattamento in violazione dell'articolo 3 della convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle



**Fig. 1. Giovani adulti in IPM (% sul totale degli ingressi annui e della presenza annua di ragazzi detenuti) – Elaborazione dati del Ministero della Giustizia – Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità – Servizio Statistica – Aggiornamento 30 aprile 2016.**

*Come spiegare che le opportunità d'istruzione di livello superiore (Scuola Secondaria e Università) risultano sottodimensionate rispetto alla crescente richiesta di formazione continua di una popolazione carceraria minorile sempre più adulta?*

Il minore interesse istituzionale per i bisogni formativi legati all'istruzione superiore e agli studi universitari, può essere dettato, in gran parte, dalla difficoltà organizzativa di strutturare tali percorsi. Basti pensare che l'attivazione dei corsi di scuola secondaria superiore, da svolgere internamente agli IPM, contempla come pre-requisito, difficile da soddisfare, il parametro del numero minimo di detenuti componenti il gruppo-classe. Vanno tenute in debita considerazione, pertanto, le specificità territoriali, registrate a macchia di leopardo. Ad esempio, in alcuni contesti di città-metropolitane, «viene osservato che l'alta percentuale di stranieri di seconda generazione fa sì che molti ragazzi abbiano già conseguito la scolarizzazione primaria e potrebbero frequentare corsi superiori, ma dati i numeri complessivi bassi risulta difficile organizzare corsi, soprattutto per quanto riguarda le materie tecniche e in questi casi sopperiscono i volontari» (Caravita, 2015, p. 28). La frequenza all'esterno dal carcere di corsi analoghi o di studi universitari, inoltre, richiede apposite autorizzazioni della Magistratura minorile, concedibili (e non sempre ottenibili) sulla base della posizione giuridica dei giovani detenuti, degli obiettivi dei progetti educativi individualizzati elaborati in loro favore, e della condotta comportamentale manifestata dai detenuti aspiranti studenti, considerata la loro motivazione, non sempre elevata o genuina, a proseguire gli studi.

libertà fondamentali, nonché di modifiche al codice di procedura penale e alle disposizioni di attuazione, all'ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria e all'ordinamento penitenziario, anche minorile.

Elemento di criticità ulteriore non trascurabile è la variabilità nell'organizzazione del *"tempo scuola"* e dello *"spazio scuola"* nei singoli IPM nazionali. In media, le ore giornaliere dedicate alle attività scolastiche variano da 3 a 5, per 5-6 giorni a settimana. Le attività scolastiche risultano svolte prevalentemente in orario antimeridiano, ovvero possibilmente in orari tali da non sovrapporre alla fruizione di attività lavorative e professionalizzanti (Caravita, 2015). In alcuni istituti, le attività scolastiche si svolgono in spazi autonomi dal principale edificio detentivo dell'istituto penitenziario. Spazi appositamente destinati (es. palazzina adibita ad uso esclusivo della scuola presso l'IPM di Roma), laddove è possibile conciliare ed armonizzare meglio le regole scolastiche e quelle penitenziarie, comunque da far rispettare. I detenuti-studenti, quindi, possono trarre giovamento psicologico dall'uscita dal reparto strettamente detentivo per *"recarsi a scuola"*, che si riflette poi sul grado di motivazione, abituandosi all'idea che la scuola, per quanto frequentata in carcere, è anche qualcosa di diverso e di altro dal carcere stesso. L'assetto logistico-organizzativo è un aspetto che, sovente, si ripercuote sulla difficoltà di inserimento di giovani detenuti provenienti da altri istituti. Essi si ritrovano a fronteggiare l'inserimento in un nuovo gruppo-classe, a relazionarsi con nuovi docenti, ad adattarsi ad una modulazione del tempo destinato alla scuola nell'arco della giornata, diversa da quella a cui abituati, nonché ad una differente fruizione degli spazi ad essa assegnati. Si passa, infatti, da istituti dagli ambienti logisticamente poco idonei per *fare scuola* (es. scarsa illuminazione o aerazione dei locali adibiti ad aule), o con scarsità di arredi ed ausili didattici (es. libri di testo obsoleti o insufficienti, assenza di biblioteca, ecc.), a istituti strutturalmente meglio attrezzati, provvisti di stanze per attività sia scolastiche che para-scolastiche (es. cineforum), biblioteche più fornite e strumentazioni in dotazione più al passo con i tempi (es. lavagna interattiva multimediale *multi-touch* – L.I.M. presso IPM di Bari) (Caravita, 2015).

Desta preoccupazione, inoltre, il rischio di dispersione scolastica, dovuto principalmente a una molteplicità di fattori concorrenti: dimissioni e trasferimenti dei detenuti-studenti in altri contesti penitenziari o comunitari; crescente demotivazione; difficoltà di concentrazione; manifestazioni di disagio psichico e comportamentale; mancata padronanza della lingua italiana (es. gli stranieri); disparità tra i livelli di scolarizzazione; diversità di offerta trattamentale (es. ragazzi in custodia cautelare o in esecuzione pena); ecc. Criticità sono presenti nell'attivazione di accordi di rete informale o formale e di collaborazione della scuola con le istituzioni presenti sul territorio, di assoluta indispensabilità per garantire continuità al percorso riabilitativo ed inclusivo del giovane, oltre che il successo delle attività formative da concordare con le diverse realtà territoriali, quali associazioni di volontariato, imprese, enti di formazione, etc. (Pavoncello & Di Rico, 2014). In tale direzione, pertanto, è ancor più auspicabile la messa in pratica delle azioni programmatiche e delle procedure organizzative volte all'allargamento della platea di attori socio-istituzionali da coinvolgere per la buona riuscita della scuola in carcere, previste dal protocollo d'intesa del 23 maggio 2016 tra MIUR e Ministero di Giustizia, testé citato.

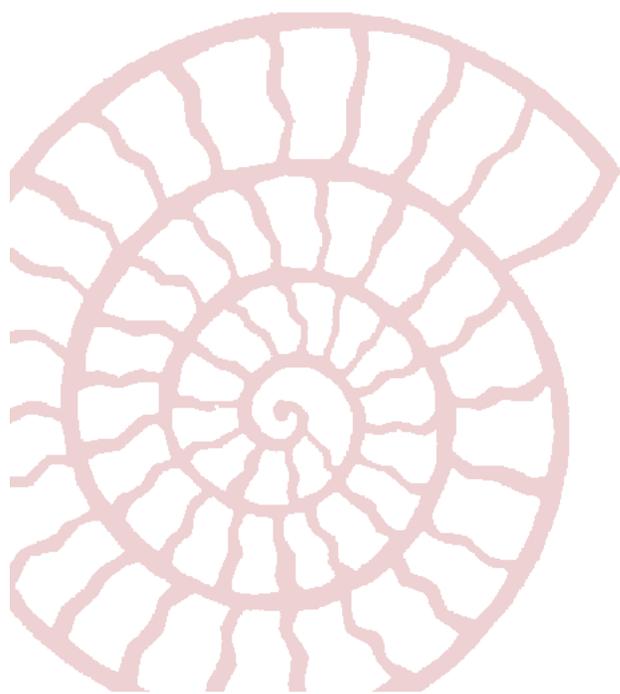
## 5. Concludendo ... proponendo correttivi metodologici

Rendere più efficace e virtuosa la comunicazione e l'integrazione tra scuola e carcere, e favorire una collaborazione proficua tra gli attori sociali coinvolti in questo processo comunicativo, non passa solo attraverso la trasmissione di informazioni e di saperi. Serve soprattutto elaborare proposte, per quanto non esaustrive, che partano dal basso, dalla base operativa dell'istituzione carceraria, da chi il carcere lo vive attivamente e in prima persona. Per farlo, occorre che carce-

re e scuola si dotino di intenti e intese progettuali comuni. «Fondamentali sono la condivisione e il riconoscimento tra tutti gli operatori coinvolti di obiettivi comuni e metodiche professionali, seppur diverse, orientate alla loro realizzazione. [...] Oculate riflessioni devono essere condotte sul significato di risorsa che l'offerta formativa assume all'interno di un istituto di pena e sul fatto che un "carcere-scuola" per essere tale deve essere credibile, ovvero, deve poter costituire un servizio che metta realmente alla prova volontà e impegno dei detenuti-studenti» (Buffa, 2000, p. 67). Un primo passo, è ipotizzare la "stipula" di un patto formativo tra operatori scolastici e detenuti/studenti che preveda il perseguimento di obiettivi formativi a breve, medio e lungo termine e la facilitazione dei processi di apprendimento, tenuto conto dei bisogni speciali di ogni ragazzo (es. mediante "test di ingresso" e "test intermedi" per valutarne il livello iniziale e intermedio di conoscenze, competenze, aspettative, inclinazioni). Attivando, auspicabilmente, micro-progetti e/o moduli scolastici che abbiano una propria specificità a livello individuale e locale, nei limiti di una flessibilità e adattabilità degli stessi alle singole realtà carcerarie, ovvero mutuando le buone pratiche da un istituto ad un altro. In quest'ottica, serve tener conto della specificità professionale degli operatori istituzionali coinvolti, sia penitenziari che scolastici, abbandonando l'autoreferenzialità ed eventuali narcisismi professionali ostativi all'avvio ed alla tenuta nel tempo di una collaborazione proficua tra gli stessi. Partendo, ad esempio, dall'individuazione obbligatoria all'interno dell'èquipe educativa di ogni IPM di almeno un referente per l'ambito scolastico, che funga da tramite e interfaccia tra il carcere e la scuola. Che solleciti la calendarizzazione di riunioni e occasioni periodiche di incontro e confronto tra corpo docente ed operatori del trattamento e della sicurezza, onde favorire la collegialità degli interventi, al di là della formalità della Commissione didattica d'istituto. Momenti idonei, peraltro, a valorizzare maggiormente il ruolo degli insegnanti che prestano la propria opera educativa all'interno degli IPM, al fine di garantire alla professionalità di cui sono portatori la giusta rilevanza e visibilità anche all'esterno dell'istituzione carceraria. E farlo fin da subito, magari predisponendo attività e procedure di accoglienza a favore degli operatori scolastici che entrano per la prima volta in carcere, al fine di illustrare e spiegare le ragioni sottese alle norme e alle regole (codificate e non) che disciplinano e governano la vita quotidiana all'interno degli istituti penali minorili. In tal senso, sarebbe funzionale mettere a punto procedure operative, che fungano da framework generale, alle quali ciascun docente possa fare riferimento nel caso di avvicendamenti tra colleghi in anni scolastici contigui, proseguendo l'opera formativa/educativa già avviata. E, infine, dotare gli operatori sia penitenziari che scolastici di strumenti operativi condivisi: registri, diari di bordo sui contenuti e sullo status quo delle attività, report intermedi e finali, ecc., che favoriscano la circolazione di comunicazione e informazioni. Pensare di costruire, ad esempio, un modello di "scheda didattica" per ogni detenuto, adottabile a livello nazionale nei vari IPM. Col fine di raccogliere e far confluire informazioni pratiche sui livelli di apprendimento e competenze acquisite; e così facilitare l'uniformità operativa e la comunicazione tra educatori e docenti afferenti ad istituti diversi, soprattutto nel caso di trasferimento di ragazzi. Migliorare le politiche scolastiche penitenziarie si può, e si deve. È un imperativo morale per l'educazione e l'istruzione nei confronti delle giovani generazioni, se vogliamo realmente mettere in crisi pregiudizi, stereotipi e stigma collettivi sul carcere come *scuola del crimine*, e *riabilitarlo* a scuola di legalità e di opportunità per la vita.

## Riferimenti bibliografici

- Bartholini, I. (2001). Scuola: avamposto e nuova frontiera del mutamento sociale, in Mancuso, R. (a cura di), *Scuola e carcere. Educazione, organizzazione e processi comunicativi* (pp. 77-100). Milano: FrancoAngeli.
- Brancucci, M. (2010). Il trattamento penitenziario e il trattamento ri-educativo: dai riferimenti normativi agli elementi operativi. In S. Calaprice, *Si può rieducare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria. Le buone pratiche ri-educative nel Trattamento Penitenziario* (pp. 129-161). Bari: Giuseppe Laterza.
- Brancucci, M. (2016). La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *Formazione Lavoro Persona*, 17, 38-46.
- Buffa, P. (2000). Dalla scuola in carcere al carcere-scuola. Esperimenti al «San Michele» di Alessandria. *Animazione Sociale*, 30(1), 62-68.
- Calaprice, S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Caravita, S. (2015). I percorsi di istruzione. In S. Marietti (a cura di), *Ragazzi fuori. Terzo rapporto di Antigone sugli Istituti Penali per Minori* (pp. 24-38). Roma: Associazione Antigone per i diritti e le garanzie nel sistema penale.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. New York: Anchor Books, trad. it. (2003). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Larizza, S. (2012). I principi costituzionali della giustizia penale minorile. In A. Pennisi (a cura di), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo* (II edizione) (pp. 105-116). Milano: Giuffrè.
- Pavoncello, D., & Di Rico, L. (a cura di) (2014). *Le attività scolastiche a sostegno dei giovani in esecuzione penale. Alcune riflessioni sui risultati di una ricerca del MIUR*. Roma: Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori.
- Tamburino, G., (2014). Verso l'uscita dall'emergenza. *Rassegna penitenziaria e criminologica*, 1-2, 195-196.
- Turri, G. C. (2004). Il processo. In *Il processo penale dei minori: quale riforma per quale giustizia* (pp. 31-50). Milano: Giuffrè.





# Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento

piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

## ABSTRACT

In Italy, the recent entry into force of the Law 107/2015, making it compulsory, permanent and structural in-service teacher education (paragraph 124), puts in close and determining relationship the quality of the supplied education with its effects in educational institutions. Therefore, the most important lever to achieve the widespread quality – of schools and teaching – is given by teachers professional development throughout their career. Lifelong learning and professional development should make teachers as agents of change, transferring new ideas, innovating and transforming their practices and the contexts in which they work. Similarly, the “context” is interdependent with the professional development, thus influencing the development and the improvement.

In the direction of the Capability Approach this means overcoming the logic of hetero-definition specific competencies to define abstract professional profiles, and affirm the opportunities arising from taking the capacity actions as perspective – both cultural and professional – that allows to direct the operations of choices freely made to achieve improvements that are valid in the built environment – both the school (AVR, Improvement Plans) and the territory (Integrated Education System) – educating teachers who interpret as capability of acting the transformation of professional and contextual practices. Some of the perspective effects consider the methods of in-service education, so that – inspired by Capability principles – they should emphasize cooperation, responsibility, co-construction, activation and reciprocity, finding then, in a laboratory context, the dimension of coherence.

In Italia, la recente entrata in vigore della Legge 107/2015 che rende obbligatoria, permanente e strutturale la formazione in servizio degli insegnanti di ruolo (comma 124) pone in stretta e determinante relazione la qualità della formazione fruita con la sua ricaduta nelle istituzioni scolastiche. Dunque, la leva più importante per perseguire la qualità diffusa – della scuola e dell’insegnamento – è data dallo sviluppo professionale degli insegnanti lungo tutta la loro carriera lavorativa. La formazione continua e lo sviluppo professionale dovrebbero rendere gli insegnanti agenti di cambiamento, trasferendo nuove idee, trasformando e innovando le proprie pratiche e i contesti nei quali operano. Analogamente il “contesto” è interdipendente con lo sviluppo professionale, influenzandone lo sviluppo e il miglioramento.

Nella direzione del Capability Approach questo significa superare la logica delle competenze etero-determinate per definire profili professionali astratti, e affermare le opportunità che derivano dall’assumere le capacità come prospettiva – culturale e professionale – che permette di orientare le scelte di funzionamenti (competenze) liberamente operate per raggiungere i miglioramenti ritenuti validi nel contesto abitato – scolastico (RAV, Piani di Miglioramento) e territoriale (sistema Formativo Integrato) – formando insegnanti che si interpretano come capaci di agire la trasformazione delle pratiche professionali e contestuali. Alcune ricadute della prospettiva considerano i metodi della formazione in servizio, che quindi – ispirati ai principi capacitanti – dovrebbero enfatizzare la cooperazione, la responsabilità, la co-costruzione, l’attivazione e la reciprocità, trovando in un contesto laboratoriale la dimensione di coerenza.

## KEYWORDS

Capacity context, In-Service Teacher Education, Capability Approach, Cooperation, Agency.  
Contesto capacitante, Formazione in Servizio, Capability Approach, Cooperazione, Agentività.

## Introduzione

Alcuni studi sul ritorno della formazione continua degli insegnanti, evidenziano come le esperienze svolte dopo la prima formazione, siano associate a miglioramenti limitati rispetto alle ricadute sullo sviluppo professionale (Boyd, et al., 2008; Harris, Sass, 2011; Papay, Kraft, 2013; Wiswall, 2013). Tale evidenza esprimerebbe una tendenza emergente da altri apparati di ricerca (OECD-TALIS, 2009; Darling-Hammond, Bransford, 2005) per cui gli stessi insegnanti affermano che il loro sviluppo professionale è correlato alla formazione fruita in servizio e dalla qualità della stessa. Dunque, la leva più importante per perseguire la qualità diffusa - della scuola e dell'insegnamento - è data dallo sviluppo professionale degli insegnanti (Benadusi, 2014) lungo tutta la loro carriera lavorativa. Secondo Hattie (2012) dovrebbero modificarsi le credenze e le responsabilità degli insegnanti - che sono tra le cause di più grande influenza sui risultati degli studenti - sulle quali possiamo dare qualche direzione attraverso la formazione continua e lo sviluppo professionale, rendendo più consapevoli - insegnanti e dirigenti scolastici - che è il differenziale tra quanto fanno o non fanno che determina il successo degli studenti. Ovvero dovrebbero essere agenti di cambiamento (Hattie, 2012) trasferendo nuove idee, trasformando e innovando le proprie pratiche e i contesti nei quali operano. Vi è infatti una stretta interdipendenza tra il "contesto" e lo sviluppo professionale: un grande numero di evidenze illustrano l'influenza di esso sulle decisioni di carriera degli insegnanti, la loro efficacia didattica, e gli esiti di apprendimento degli studenti (Boyd et al., 2011; Johnson, Kraft, Papay, 2012; Ladd, 2011)

In Italia la recente entrata in vigore della Legge 107/2015 che rende obbligatoria, permanente e strutturale la formazione in servizio degli insegnanti di ruolo (comma 124) pone in stretta e determinante relazione la qualità della formazione fruita con la sua ricaduta nelle istituzioni scolastiche. Il Piano Triennale per la formazione dei docenti 2016-2019 (Miur, 3 ottobre 2016) confermerebbe la leva strategica attribuita alla formazione in servizio, per lo sviluppo professionale e la crescita individuale, l'innovazione nelle scuole, lo sviluppo delle comunità di apprendimento, il miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti. Inoltre, nel medesimo documento, viene esplicitato come il profilo della formazione in servizio non possa basarsi sul trasferimento - frontale - di informazioni, bensì offrendo modelli laboratoriali, di innovazione e di attivazione in grado di fornire possibilità agli insegnanti di agire e trasformare i contesti nei quali operano. La direzione ha delle conseguenze: interpretare, ricercare, sperimentare, attuare nuove forme di organizzazione scolastica e di formazione in servizio, delineare un profilo degli insegnanti in grado di fornire nuovi significati alla professionalità docente e all'innovazione della scuola. Le pratiche formative dovrebbero svolgersi in forme che sappiano esprimere - nella laboratorialità - capacità di agire, riflessività, trasformatività ed empowerment. Il presente contributo intenderebbe porre alcune riflessioni introduttive rispetto al solco di contesto capacitante, offrendo una prima prospettiva di possibile evoluzione tra la formazione in servizio e il profilo richiesto - per l'innovazione - agli insegnanti, esprimendo un nesso significativo tra pratiche della loro formazione in servizio, l'agentività e la cooperazione nel contesto scolastico, interpretato attraverso la prospettiva del Capability Approach, come sistema di agentività, empowerment, cooperazione.

## 1. Il problema educativo della qualità dell'insegnamento e degli esiti di apprendimento

La qualità dell'insegnamento e la sua rilevanza sugli esiti dell'apprendimento è un tema noto alla ricerca e al dibattito pedagogico (Laporta, 1971; Margiotta, 1999; OECD-CERI, 1995; Darling-Hammond, Sykes, 1999). Contestualmente l'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione, della trasformazione, non è mai stata così evidente come oggi (Delors, 1996, p. 133): riflettendo sui dati degli apparati di ricerca che riguardano l'efficacia dell'insegnamento, emerge con copiosità come i fattori correlati all'insegnamento influenzano l'apprendimento degli studenti, la loro motivazione e l'imparare ad imparare (Darling-Hammond, 2000; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005; Rockoff, 2004; Scheerens, Vermeulen and Pelgrum, 1989). Gli insegnanti sono dunque sempre più identificati come il fattore più importante in grado di influenzare la qualità dell'educazione e della formazione nelle scuole (Abbott, 1988; Hattie, 2003, 2012; Barber, Mourshed, 2007), attraverso le loro capacità di organizzare e mantenere una buona atmosfera – il clima di classe – con la quale possono promuovere o compromettere i risultati degli studenti. Inoltre l'attuazione di metodologie di insegnamento appropriate aumenta l'impatto degli esiti (Wang et al, 1993; Wayne, Youngs, 2003; Hattie, 2009; Hanushek, Woessmann 2011, Echazarra, A. et al, 2016), richiedendo per altro una continua manutenzione rispetto alla loro efficacia. Viene ad essere esplicitato come gli insegnanti svolgano un ruolo cruciale nell'ambito dei sistemi d'istruzione, poiché sono i lavoratori della conoscenza in prima linea responsabili del coinvolgimento degli studenti e della promozione del loro apprendimento (TALIS-OECD, 2013). Migliorare l'efficienza e l'equità della scuola dipende, in larga misura, dall'assicurare che gli insegnanti siano altamente qualificati, che abbiano buone risorse su cui contare, e siano motivati a dare il loro meglio. Conseguentemente accrescere la qualità dell'insegnamento è forse la direzione politica che con più probabilità permetterebbe di incrementare gli esiti nell'apprendimento degli studenti (Delors, 1996; OECD, 2005; OECD, 2013); e dunque, uno dei fattori determinanti la qualità della scuola è l'attuazione di politiche che sostengano lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'alta qualità della loro professionalità lungo tutto il corso della loro carriera (COM, 2007).

Possiamo dunque assumere il problema della qualità dell'insegnamento - con Dewey (1936) - come un problema educativo rilevante, poiché la realtà ultima della scienza dell'educazione appare nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative. È utile assumere tale ulteriore prospettiva, osservando alcuni dati del contesto italiano (INVALSI, 2016; OECD-PISA, 2014): un tessuto che esprime un alto differenziale interno - nel territorio nazionale - ed esterno – internazionale – circa le rilevazioni degli apprendimenti, progressivamente in aumento con il crescere degli ordini scolastici. L'alta variabilità dei risultati tra scuole e tra classi è inoltre un elemento che caratterizza il sistema. Un siffatto tessuto esprime un preoccupante dato circa l'equità del sistema educativo, che non può essere sottovalutato. Ancor più se vengono assunti gli esiti della ricerca PIAAC-ISFOL (2013), che mostra il decremento delle competenze negli adulti e la difficoltà di un loro mantenimento e sviluppo nel tempo, palesando come il problema delle basse capacità di literacy non risparmi il mondo del lavoro. In atto è quell'incapacitazione già segnalata da Sen (1999) come esito del disinvestimento nell'educazione e più stringente, sulla formazione continua degli insegnanti.

Il permanere degli esiti esteso nel tempo – osservati nel loro profondo significato – pone alcune questioni di fondo: il diritto all'apprendimento e al buon funzionamento per tutti gli studenti e le studentesse, l'equità, il riconoscimento

della cittadinanza, la responsabilità nella costruzione della coesione sociale, la giustizia. Potremmo affermare che in gioco è lo sviluppo umano in sé, la capacità di un sistema dell'istruzione e della formazione di formare persone in grado di scegliere i propri funzionamenti in vista di un progetto trasformativo individuale e sociale, per il contesto nel quale vivono e operano, di costruire il benessere proprio e dei contesti nei quali operano. Se a un sistema mancano i funzionamenti di base, è molto più faticoso e difficile colmarli nel tempo, e crescere, nei successivi percorsi superiori.

In sintesi si tratta di annotare dunque come vi sia una stretta interdipendenza tra la qualità dell'insegnamento, la qualità degli esiti formativi degli studenti, la qualità della scuola. Una maggiore equità dei sistemi formativi – che esprime per altro il diritto individuale all'apprendimento - richiederebbe perciò di creare opportunità e dispositivi continui di formazione degli insegnanti permettendo in modo organico e "ordinario" – piuttosto che "straordinario" – di colmare rapidamente il "gap between educational research and practice" che si genera con l'evoluzione della ricerca (Vanderline, Van Braak, 2010). Questo presuppone che gli insegnanti siano necessariamente considerati come categoria della quale prendersi particolare cura, affinché possano ri-generare il tessuto educativo e formativo nel quale operano. Anch'essi, come adult learners, capaci di dirigere il proprio sviluppo, personale e professionale, in grado di ri-significare una professionalità espressione di alti saperi e conoscenze, innovativa e sfidante nelle metodologie d'insegnamento, e in grado di arricchire tutti gli studenti (OECD, 2015). Il significato è di interpretare gli insegnanti come fornitori di pubblico servizio, in modo da garantire lo sviluppo delle capacità degli studenti creando le condizioni per la loro formazione di persone agenti e dotate di potere di fare e di essere (Buckler, 2016). Dunque persone che svolgono una professione rilevante e impegnativa, che necessita di essere posta nelle condizioni di sviluppare proprie capacità e funzionamenti per - a loro volta – espandere le capacità e i funzionamenti degli studenti (Walker et al., 2009), implementando un sostegno che generi motivazione, capacità di iniziativa e di agentività per svolgere pienamente il proprio ruolo (Buckler, 2016). La qual cosa pone la necessaria attuazione di dispositivi formativi per adult learner che siano in grado di esprimere le prospettive di senso e di funzionamento, coerenti e capaci di fornire valore di attivazione allo sviluppo professionale, individuale e comunitario.

## 2. La cultura dell'apprendimento e del funzionamento per una qualità dell'insegnamento. L'apporto del Capability Approach

È in questa prospettiva che assumiamo il Capability Approach (Sen, 1984, 2000; Nussbaum, 2011, 2012) come framework in grado di fornire nuova visione e significati di senso alla qualità dell'insegnamento e della formazione in servizio. Potremmo anche affermare in grado di ri-significare la stessa professionalità degli insegnanti. Quindi una nuova relazione tra l'educazione e la prospettiva capacitante, come costruzione di senso nel mantenere in buono stato i sistemi scolastici per permettere alle persone di avere accesso a un'educazione che permetta loro il pieno sviluppo umano (Otto, Ziegler, 2006) e la libertà di agire e di conseguire entro tutto il corso della vita (Margiotta, 2014, p. 56).

Il Capability Approach viene a delinarsi come un sistema di "concentrazione" di libertà da perseguire e associate a capacità di *funzionare* - ciò che una persona può desiderare di fare e di essere in quanto gli dà valore - in vista del raggiungimento dei propri fini. Le capacità (capabilities) sono esse stesse libertà sostanziali, ovvero un insieme di opportunità di scegliere e di agire che una persona può mettere in atto attraverso combinazioni alternative di funzionamenti che

è in grado di realizzare (Sen, 2000, p. 79). Lo scopo sostanziale dell'approccio è di migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle capacità di trasformare i beni, le risorse a disposizione, in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé (Sen, 2000; Alessandrini, 2014).

Appare rilevante – nella prospettiva di Sen – il concetto di “funzionamento” che costituisce l'effettiva opportunità di intraprendere l'azione e l'attività nella quale una persona intende coinvolgersi, ed essere quello che desiderano essere (Sen, 2000, p. 76) e che rappresenta il raggiungimento (*achievement*) di una o più capacità a cui si è dato valore descrivendo ciò che una persona è in grado di fare o essere come esito del proprio apprendimento. La capacità di raggiungere *funzionamenti* riflette le reali opportunità delle persone o la libertà di scelta tra possibili stili di vita (Sen, 1993). Le acquisizioni - intese anche come processo - degli stati di essere o di fare possono intendersi come “vettori” di *funzionamento*. Per Sen (2000, p. 63), i *funzionamenti* sono costitutivi dell'essere di una persona, e rappresentano dunque elementi per la valutazione del loro well-being. Di conseguenza acquisire funzionamenti potrebbe essere correlato al divenire competenti, in vista del raggiungimento di un obiettivo a cui dare valore (Alessandrini, 2014).

Visto in questa prospettiva e declinato nel contesto della formazione in servizio, il Capability Approach viene a proporre, primariamente, una questione di cultura della professionalità docente, o più in generale, una questione culturale, come già definito da Bruner (1997) che evidenziava come la scuola è essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento, metacomunicando gli atteggiamenti e le credenze che sostengono poi le azioni, evidenziando in quali forme e profondità esprime la sua cultura intesa come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo. Dunque una prospettiva che delinea come – attraverso il Capability Approach – gli insegnanti possano formarsi ad acquisire opportunità di scelta, interpretate come insieme di combinazioni alternative di funzionamenti che si è in grado di realizzare. Assumerebbero altresì maggiori significati anche i recenti adempimenti del Rapporto di Auto Valutazione (RAV) che le scuole oggi sono chiamate a redigere, così come il Piano di Miglioramento conseguente, che dovrebbe dirigere le attività formative – individuali e di contesto – per il raggiungimento dei fini collegialmente condivisi.

Possiamo assumere, quindi, che la formazione degli insegnanti è “fattore di opportunità” in vista di acquisizione delle capacità, per generare una cultura dell'apprendimento continuo, laddove l'apprendere degli insegnanti è connesso sia con il miglioramento degli esiti degli studenti che con un orientamento più efficace del loro lavoro, al fine del raggiungimento del successo di ogni studente (Darling-Hammond, 2010) ma anche con il proprio ben-essere umano e professionale. Occorre dunque connettere la qualità dell'insegnamento alla qualità della formazione erogata durante l'apprendimento in servizio e continuo degli insegnanti. In sintesi: una crescita anche della cultura della formazione di qualità, erogata agli insegnanti, in grado di direzionare in modo nuovo sia le pratiche che la percezione dei significati della professionalità docente.

Per contro, eludere il problema della qualità della formazione in servizio e continua, pone alcune questioni di rilievo: a) la prima evidenza il già citato processo di “de-capacitazione”, ovvero la perdita significativa dello sviluppo umano e dell'auto-direzione, e quindi di accettare di trasformare i contesti nei quali appare più forte la caratteristica di “inhuman”; b) la seconda evidenza la deprivazione del ben-essere e del senso dell'idea di scuola, come sistema, nel suo insieme. Tao (2009; 2013) ha infatti dimostrato come i contesti delle scuole impoveriti culturalmente indeboliscono il ben-essere degli insegnanti e la loro capacità di

innovazione. Alcuni fenomeni sono generati conseguentemente: per esempio non a caso l'apprendimento individuale degli insegnanti e il loro sviluppo professionale diviene molto distante dalla loro pratica (Carrol, 2010), quasi a segnare una "sconnessione strutturale" tra formazione-apprendimento-azione. Kraft e Papay (2014) hanno invece evidenziato come gli insegnanti che lavorano in un contesto supportivo divengono più efficaci nel crescere gli esiti di apprendimento degli studenti, piuttosto di chi non vive questa possibilità. Di fatto ciò confermerebbe il ruolo che assume l'organizzazione dei contesti nel promuovere o limitare lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Inoltre, nell'intento di perseguire "quantità" formativa piuttosto che "qualità", Michael Fullan (1999) fa notare che il problema più critico di molte scuole è la frammentazione, il sovraccarico e l'incoerenza che derivano dall'accettazione acritica e scoordinata di molte innovazioni tra loro differenti (Fullan, Stiegelbauer, 1991). Vi è infatti, ulteriormente, una stretta correlazione tra lo sviluppo delle attività proposte agli insegnanti e il loro sviluppo come professionisti: se gli insegnanti percepiscono che la formazione a loro proposta ha avuto un impatto limitato nelle attività, assumeranno più facilmente la decisione – contagiosa – di limitare la partecipazione futura (TALIS-OECD, 2009, p. 73). In Italia (IARD, 2010) gli insegnanti dichiarano un loro bisogno molto persistente di formazione continua e in servizio che abbia caratteristiche di qualità e che sappia rispondere ai bisogni derivanti dalle problematiche di gestione della classe (Fondazione Giovanni Agnelli, 2012).

Preparare efficacemente insegnanti significa investire nella loro capacità di attivazione, di essere lifelong learners, prepararli ad essere capaci di apprendere dalle loro pratiche, ad essere soggetti attivi e agentivi del proprio miglioramento, nel dialogo continuo tra ricerca ed esperienza e del confronto con i pari e i ricercatori.

Nella direzione del Capability Approach questo significa superare la logica delle competenze etero-determinate per definire profili professionali astratti, e affermare le opportunità che derivano dall'assumere le capacità (Margiotta, 2013) come prospettiva – culturale e professionale - che permette di orientare le scelte di funzionamenti (competenze) liberamente operate per raggiungere i miglioramenti ritenuti validi nel contesto abitato – scolastico (RAV, Piani di Miglioramento) e territoriale (sistema Formativo Integrato) – formando insegnanti che si interpretano come capaci di agire la trasformazione delle pratiche professionali e contestuali. Dunque, per costruire qualità nell'educazione, gli insegnanti dovrebbero raggiungere gli obiettivi a cui attribuiscono valore nel loro lavoro ma, contestualmente, essere consapevoli che i propri valori, così come quelli dei propri colleghi, sono centrali nella formazione del proprio set di capacità (Vaughan, Walker, 2012). L'enfasi viene posta sull'insegnare che impegna ogni docente – e le policies – a ri-comprendere profondamente il ruolo e le responsabilità come professionisti nelle scuole, operando sia per costruire il proprio well-being che quello contestuale, fornendo simultaneamente a tutti gli studenti l'opportunità di partecipare con equità alla società democratica (Bransford, Darling-Hammond, LaPage, 2005, p. 11).

### 3. La formazione come motore di agentività

La formazione continua degli insegnanti dovrebbe quindi divenire processo dinamico e trasformativo dell'agire professionale, modificando altresì sia l'organizzazione delle scuole – intese come insieme di sistemi interdipendenti - sia le forme di partecipazione al miglioramento delle istituzioni, in grado di modificare quell'adattività ciclica maturata con la cultura dell'aggiornamento trasmissivo.

Una formazione continua così intesa richiede modalità organizzative radicalmente differenti, che comportano un'utilizzazione diversa del tempo, dello spazio, delle informazioni e delle persone coinvolte nel processo di apprendimento, entro una "tensione sistemica" che permetta di dispiegare una vasta gamma di conoscenze specialistiche e di riflessione sugli esiti della ricerca, assumendo livelli molto alti di flessibilità e di collaborazione diretta "interna" ed "esterna" (Bentley, 2011, pp. 192-193).

Se infatti la formazione continua tende a modificare i processi dell'insegnamento per migliorare principalmente gli esiti dell'apprendimento – non solo degli studenti – è indispensabile che "i luoghi dell'apprendimento" – e di lavoro – per gli adulti siano il più possibile coerenti con i principi di apprendimento, di autonomia e di accountability sociale (UNESCO, 2012; Hargreaves, Fullan, 2012).

L'organizzazione sociale – e consideriamo anche la scuola come tale, costruita attraverso la definizione politica di obiettivi specifici – dovrebbe mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. La formazione in servizio, rappresenta dunque un'opportunità non solo di potenziare/aumentare i propri funzionamenti/competenze, ma di definire altresì il senso dei nuovi funzionamenti in vista della costruzione del proprio e altrui ben-essere. Occorre però cogliere ed affermare l'esistenza della relazione tra un "bene" – per esempio la formazione in servizio – e il funzionamento necessario per raggiungere l'essere e il fare come opzione individuale di libertà: tale relazione dipende da come la persona converte il "bene", ovvero lo trasforma in funzionamento. Questo fattore di conversione – che orienta il significato delle opportunità – è però influenzato da fattori personali, sociali e contestuali (Robeyns, 2005) e quindi complessivamente dalla cultura che un sistema è in grado di esprimere rispetto ai fini (pensiamo a quella professionale dell'insegnante e della scuola).

Appare evidente come la formazione in servizio possa assumere un ruolo determinante per dilatare ed espandere le opzioni di cui ogni soggetto può disporre per perseguire i propri fini nella professione e nella vita, ma simultaneamente diviene opportunità per elevare le potenzialità e opportunità del contesto stesso. Ovvero, la formazione in servizio non può non considerare una stretta interdipendenza tra il soggetto – e le sue specifiche e personali caratteristiche – e il contesto – e i suoi particolari vincoli e risorse – operando necessariamente al miglioramento di entrambi. Mutuando le affermazioni di M. Costa (2016), la sfida formativa oggi diviene quella di capacitarle le risorse interne degli individui, superando modelli meccanicistici e indifferenziati, cercando di sviluppare politiche e pratiche formative del contesto e capacitanti – di scuola e di reti di scuole – che siano in grado di combinarsi con le risorse interne del singolo e che lo rendano capace di funzionare nel miglior modo possibile. Migliorare, per esempio, la qualità della scuola come contesto di lavoro e di formazione, attraverso nuovi o più coerenti funzionamenti (maggiore competenza di gestione dell'aula, del suo clima positivo, dell'organizzazione dei contenuti, di formulazione delle valutazioni, di supporto tra pari) non è un'azione standardizzata e replicabile implicitamente, bensì un'azione partecipata e combinata.

È questo un principio che esprime la stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne di un individuo e le capacità combinate (Nussbaum, 2012, p. 29) espresse ed esprimibili dal contesto sociale. Le "capacità interne" sono formate e sviluppate dai soggetti nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Le "capacità combinate" definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare rilevante il ruolo che viene ad assumere il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne possono esprimersi se

le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne. Dunque non è separabile la formazione delle capacità interne con le capacità combinate. Possiamo quindi sottolineare come esista un’interdipendenza tra l’individuale libertà di agire “verso” e le opportunità sociali, politiche ed economiche a disposizione dei soggetti nei contesti di lavoro.

Le capacità combinate pongono in rilievo come il contesto nel quale avviene la formazione debba sviluppare le condizioni necessarie all’espressione dell’agentività e dei funzionamenti. Dunque la qualità dei contesti di formazione in servizio diviene determinante al fine di realizzare processi capacitanti, e sia da perseguire come un processo di ri-mappatura delle prassi e delle interdipendenze formative, rendendo nel contempo “capacitante” il contesto della scuola.

Il nesso significativo tra la formazione come fattore di conversione e lo sviluppo delle capacità interne/combinata è fornito dallo sviluppo del processo di agency nei soggetti in formazione. Sen (2000, p. 85) si riferisce alla acquisizione dell’agency di una persona come alla realizzazione di obiettivi e di valori e che si ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il proprio star bene.

L’agency è correlata agli approcci che enfatizzano l’auto-determinazione, l’auto-direzione, l’autonomia, mobilitando la persona a perseguire il raggiungimento di quanto ritiene dotato di valore per sé e per gli altri. In questo l’agency di una persona è sia individuale che sociale, poiché le acquisizioni di agency - di un soggetto in quanto agente - si riferiscono ai successi conseguiti da una persona nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, sia in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo della cultura dell’apprendimento nella propria scuola, il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, la realizzazione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente).

Il contesto – al fine di essere agentivo – dovrebbe porre l’insegnante in grado di godere di una maggiore libertà, stimolando la capacità di autonomia e di responsabilità, ponendolo in condizione di maggiore influenza sul mondo (M. Costa, 2016). Un insegnante – inteso come lavoratore della conoscenza - che sia in grado di agire, realizzare i propri cambiamenti in modo autonomo e responsabile, nella prospettiva di perseguire i propri obiettivi, coerenti con i valori personali e professionali, è sicuramente un soggetto dotato di agency, capace di intervenire dall’interno dei contesti e delle situazioni, apportando il proprio contributo costruttivo.

In questo senso il valore dell’attivazione richiama dunque i concetti di libertà di agire e di conseguire, entro il corso della vita: l’agency insita nell’azione parte dal soggetto ma, come abbiamo visto, si genera entro contesti sociali e di apprendimento lifelong e lifewide allargati (Margiotta, 2014, p. 56).

Dunque l’evento formativo dovrebbe rappresentare un momento attraverso il quale fornire di agentività gli insegnanti, capaci di trasformare il contesto nel quale operano, attribuendo potere di essere e di agire (empowerment). In questa dimensione l’insegnante – attraverso l’*empowerment* che può essere definito come un processo nel quale le persone o i gruppi svantaggiati/oppressi scoprono ed esercitano appieno la loro capacità di azione intesa anche come disponibilità e capacità di agire – diviene in grado di operare per una assunzione di responsabilità e di azione in grado di rimuovere dal contesto i vincoli che riducono le possibilità di agire, acquisendo altresì *la sensazione di aver potere* (il «senso di autoefficacia» (Bandura, 2000a; Bandura, 2000b) nonché auspicabilmente potere effettivo nel governo della loro vita e del contesto nel quale operano.

L’empowerment diviene dunque un processo dell’azione sociale attraverso il quale persone, organizzazioni e comunità acquisiscono competenza sulle pro-

prie vite, per modificare il proprio ambiente e migliorare la qualità della vita (Wallerstein, 2006).

Considerati nel loro insieme – capacità interne e combinate, agentività, empowerment – vi è la possibilità di porre in evidenza come alcuni fattori interni e le relazioni tra essi - quali i contesti interpretati come spazi-luoghi per l'apprendimento, le loro modalità di conduzione per l'apprendimento, l'organizzazione complessiva dei processi decisionali e partecipativi – siano misure utili a definire la qualità della formazione degli insegnanti. Ed è su questo versante che si dovrebbero compiere sostanziali passi in avanti che, necessariamente, richiedono il ripensamento degli attuali modelli organizzativi della formazione in servizio e continua.

Analogamente emerge come, attraverso il contesto di apprendimento, si possono formare e manifestare tutti quei processi che possono condurre – insegnanti e studenti - ad essere più consapevoli dei propri funzionamenti rendendoli in tal modo capaci di agire, innestando contemporaneamente una spirale evolutiva e trasformativa il contesto stesso. Focalizzare l'attenzione sulla libertà che deriva negli insegnanti dall'essere agenti, rende visibile i modi nei quali essi usano l'agentività per migliorare la vita degli altri e di espandere il proprio well-being (Buckler, 2016). Per Sen (2009), l'agency esprime la possibilità di comprendere il lavoro degli insegnanti e dimostrare come essi usano la libertà di agentività per elevare la vita di altri.

Conseguentemente la formazione degli insegnanti dovrebbe esprimere le condizioni necessarie affinché essi siano in grado di aumentare il loro livello di agentività e di attribuire valore alle pratiche e organizzazioni contestuali di empowerment e di funzionamento. Occorre che vengano poste attenzioni particolari alla gestione dei contesti di apprendimento della formazione in servizio, rendendoli capaci di restituire generatività e forattività all'esperienza.

#### 4. Contesti formativi capacitanti lo sviluppo professionale

Quali organizzazioni dei contesti per l'apprendimento adulto, di insegnanti in servizio, rendono agentivanti i soggetti, ed in grado di permettere lo sviluppo dei funzionamenti e di empowerment?

È probabile che siamo innanzi ad un momento trasformativo dei paradigmi, che impone di uscire dalle categorie anche nominalistiche dei "metodi", aprendo a riflessioni ed esperienze che sottendono alle caratteristiche del Capability Approach e lo articolano in architetture in grado di esprimerne le potenzialità che esso ha nell'educazione e nella formazione.

È altrettanto evidente che la formazione continua dei docenti si prefigura come formazione in contesti di adulti e come tale va considerata, ancorché pensata, progettata e attuata come uno spazio ad hoc, in cui la messa a distanza dalle pratiche possa avvenire grazie a dispositivi riferentesi alla riflessività, alla trasformatività, alla dialogicità, alla qualità e allo sviluppo di innovazione dei processi che, in fondo, sono sempre necessari allo sviluppo professionale. Se lo sviluppo professionale è immerso in contesti di adulti, altrettanto necessario è il riferimento alle teorie dell'apprendimento adulto, che possono divenire guida per progettare contesti capacitanti (Mezirow, 1991; Kolb, 1984; Knowles, 1984; Engeström, 2001; Schön, 1983; Darling-Hammond et al., 2009; Vygotskij, 2008; Merriam, Caffarella, 1999). Un approccio integrato delle proposte per lo sviluppo professionale dovrebbe coinvolgere in modo interdipendente alcuni elementi chiave (Lawler, King 2003): riconoscimento dell'esperienza; orientamento verso la persona che apprende; orientamento sull'apprendimento trasformativo dei processi e delle credenze; coinvolgimento e indirizzamento della motivazione;

coinvolgimento e indirizzamento dell'apprendimento tecnologico. Inoltre l'organizzazione dei contesti per l'apprendimento e lo sviluppo professionale continuo potrebbero considerare le dimensioni di attivazione racchiuse nell'Action Learning (Yorks, 2000; O'Neil, 2000; Stewart, 2001), nell'Experiential Learning (Kolb, 1994; Smith, 2001), nel Project-Based Learning (Hmelo-Silver, Barrows, 2006; Laur, 2014).

La dimensione pedagogica dei contesti per la formazione in servizio e continua espressa attraverso l'organizzazione delle pratiche dovrebbe quindi esprimersi cambiando la cultura dell'apprendimento, essere meno direttiva e più sistemica, di fatto contribuire alla formazione di adulti capaci di innovare i propri processi apprenditivi con ricorsività. Fullan (2011) sottolinea come sia necessario guidare la cultura del cambiamento, della re-professionalizzazione focalizzando i nessi tra: apprendimento-insegnamento-valutazione continua (ongoing); costruzione di capitale sociale e sviluppo professionale; l'incontro tra tecnologia e pedagogia, sviluppando sinergie sistemiche. Aderendo a questa prospettiva, verrebbero ripensate le organizzazioni e le figure professionali operanti in esse, così come le pratiche di sviluppo professionale, in grado di facilitare e sostenere il cambiamento, assumendo una visione "per" l'apprendimento in una direzione di migliori esiti contestuali. Ponendo a sintesi le caratterizzazioni presentate, appare evidente come esse rappresentino le dimensioni e gli ingredienti di un contesto cooperativo e sociale, di comunità di apprendimento, che sostiene il contesto capacitante. Pratiche diffuse – in Italia - nella formazione continua degli insegnanti fanno da tempo riferimento all'apprendimento cooperativo (Comoglio, 1996; Ellerani, 2013; 2016), alle comunità di pratica (Alessandrini, 2007; 2016), all'induction (Costa, 2011). Dunque è la cooperazione che emerge come DNA capacitante – sintesi delle teorie dell'apprendimento adulto e delle pratiche formative - dotato di forza pedagogica ed educativa. Risulta di particolare interesse e significato assumere, tra le possibili, la definizione di cooperazione, anticipatoria, pedagogica e multiprospettica, di Laporta (1971). Per il quale l'atteggiamento cooperativo richiede essenzialmente un "tener conto dell'altro", in misura maggiore rispetto a quanto obbligano le convenzioni, la morale, i sistemi giuridici tradizionali ed esterni: un tener conto dell'altro in forme organizzative differenti da quelle offerte in atto, ricche di corresponsabilità e aperte a scelte innovative, risultato di una intellettualità aperta e reversibile. Dunque una continua azione partecipata, un ampliamento e un più diffuso potere di agire, che riconosce differenze e concordanze, allargando il potenziale di aiuto e di comprensione della realtà, attraverso la costruzione di un pensiero più raffinato e riflessivo. Così interpretato, l'atteggiamento cooperativo, nel trovare coincidenze di interessi e porli in evidenza, richiede l'azione di decentramento rispetto alle proprie abitudini pratiche e intellettuali, un'intelligenza flessibile e creativa di soluzioni nuove, socialmente valide. È dunque rintracciabile l'intersoggettività, che connota gli spazi sociali di apprendimento e che dà forma alla scuola come contesto sociale, regolativa delle relazioni. Una co-esistenza di interazioni promozionali, di prossimità, dentro alle quali l'apprendimento e il ri-apprendimento dei funzionamenti sociali diviene formativo anche per l'adulto. In un contesto cooperativo l'interdipendenza (Johnson et al., 1994; Comoglio, 1996; Deutsch, 1949; 1962) è generativa di connessioni, di solidarietà, di equità, di partecipazione, verso la soluzione di comuni problemi, permettendo l'espressione di quell'agentività racchiusa nel poter fare attivamente e prendersi cura dei contesti in cui si abita, anche nel lavoro. Cooperazione che richiama – nella costante dell'interazione e del tener conto dell'altro e dei fini dell'agire così come delle estensioni virtuali e tecnologiche – la continua esperienza co-valutativa, dei processi che sostengono l'apprendimento e lo sviluppo dei contesti, esercitando una continua responsabilità individuale e sociale.

Un conteso cooperativo che diviene metodo (Laporta, 1971, p. 115) attraverso l'osservazione e la comunicazione, laddove viene mantenuta integralmente la comunicazione delle esperienze come fondamento dell'elaborazione collettiva e che genera progettazione (didattica, formativa). Comunicazione che diviene attivazione di confronto fra le esperienze, tempo e spazio della condivisione, ricomposizione della teoria-prassi, della revisione e della sintesi, trasformative ed evoluzione dell'agire didattico. Lo spazio e il luogo della formazione continua in un contesto cooperativo, come forma associata, consente di rappresentare il principio di democrazia Deweyano, per il quale – al di là della forma di governo – essa viene ad esprimersi come un'esperienza di vita associata continuamente comunicata. Seguendo ancora Laporta (1971, p. 122) la cooperazione non può nascere se non nella forza della comunità di interessi dipendenti da comuni condizioni di lavoro, di formazione professionale, di soddisfazione reciproca, di inclusione, di attuazione delle prassi democratiche di partecipazione. Il metodo cooperativo permette perciò di agire l'empowerment ed è agentivo di innovazione processuale e di sviluppo professionale, accettando di misurarsi continuamente con l'intersoggettività e la validazione dei fini che la stessa comunità si è data; un metodo che esprime dunque, generativamente, una formatività intrinseca nell'esser(c)i professionale e personale, in costante riconoscimento di sé e dell'altro.

La conferma di tale prospettiva e la sua attualizzazione ci è offerta dalle recenti meta-analisi di Hattie (2009; 2012) che dimostrano come lo sviluppo professionale avvenga anche grazie al coinvolgimento in una comunità professionale di pratiche, ancorchè la partecipazione a quest'ultima non sia sufficiente. Gli esiti confermerebbero quanto un insieme di studi non proprio recenti (Little, 1982; Rosenholtz, 1989; Newmann, Welage, 1995; Wenger, 1998) indicava come prospettiva da perseguire, argomentando come le scuole potessero beneficiare della formazione continua, elevando la loro qualità, se gli insegnanti avessero potuto esprimere alti livelli di collaborazione, adottando la prassi, divenuta norma, di "miglioramento continuo". La più promettente prospettiva emergente per un miglioramento sostenuto e sostanziale delle scuole è sviluppare la competenza degli adulti coinvolti nella scuola in modo che possano operare come una comunità di apprendimento professionale (DuFour, Eacker, 1998).

Occorre però correlare le comunità di apprendimento professionale ad una più profonda preoccupazione per la trasformazione della cultura nelle scuole, piuttosto che limitarsi alla costruzione delle comunità con il rischio che essa divenga solo un fine. Fullan (2006) infatti, evidenzia che se si confondono i fini con gli strumenti, possono emergere alcuni problemi - la superficialità, le comunità professionali intese come programma per l'innovazione, il concentrarsi sulle singole scuole piuttosto che sulle loro connessioni – che possono facilmente marginalizzare il valore apportato dalle comunità di apprendimento professionale come parte del movimento per trasformare la cultura del sistema scolastico nel suo insieme.

Possiamo affermare, partendo da questa prospettiva, che sempre di più occorre *curare* quanto avviene "dentro" ai contesti della formazione continua: questa chiave interpretativa permette di considerare come il focus possa essere posto sul "*contesto per esprimere scelte*" (Nussbaum, 2012, p. 29), presupposto per l'azione di funzionamenti e capacità interne. Organizzare contesti laboratoriali e fortemente dialogici, discorsivi e dalle molteplici attività – e differenti fonti e strumenti – considera la necessità di operare per apprendere sia attraverso scelte esplicite che implicite o impreviste poste "nel" e "dal" contesto che in esso si generano per sviluppare e co-costruire nuova conoscenza.

Occorre riconoscere e assumere l'eterogeneità come caratteristica dei contesti formativi, permettendo di esprimere partecipazione attiva, incoraggiando la prospettive di "autodirezione". In un contesto organizzato e orientato alla scel-

ta, avviene più facilmente sviluppare costantemente il pensiero riflessivo e metacognitivo, acquisendo funzionamenti in grado di controllare, valutare e ottimizzare l'acquisizione e l'utilizzo della conoscenza. I funzionamenti così intesi, permettono per altro lo sviluppo del pensiero metacognitivo, incidendo (Hinton e Fischer, 2010) sulla capacità di regolare le proprie emozioni e motivazioni durante il processo di apprendimento in modo da utilizzarle e dirigerle efficacemente in vista delle proprie scelte di valore. La responsabilità individuale nel portare a termine progetti e lavori insieme con altri, esprime la prospettiva di Nussbaum (2011, p. 71) di un operare socratico, dove la necessità di scambiarsi opinioni e divergere nelle proposte, è essenziale alla soluzione pacifica delle differenze. Il contesto esprime così quell'essere e fare democrazia che, sempre in Nussbaum (2011, p. 135) è oggi "alle corde" e che per formare cittadini di una democrazia sana, dovrebbe elicitare sempre più comportamenti di coerenza (Nussbaum, 2011, p. 61-62) nell'attribuire valore alla professionalità educativa.

Metodi attivi, cooperativi, agentivi le libertà di scelta, a forte interazione sociale, rappresentano altresì un contesto che permette la formazione e lo sviluppo di capitale sociale nell'organizzazione. Il grado di coesione sociale che esiste nelle comunità esprime il capitale sociale attraverso il quale ognuno può sentirsi sostenuto (OMS, 1998) e capace di agire. Si riferisce ai processi posti in essere tra le persone che creano reti, norme, fiducia sociale e facilitano il coordinamento e la cooperazione a vantaggio di tutti.

Il capitale sociale rappresenta quindi un'opzione di opportunità attraverso la quale le istituzioni – attraverso il lavoro didattico - realizzano forme che sostengono lo sviluppo delle capacità interne delle persone. In questa direzione possiamo definire che il capitale sociale, diviene una possibile relazione tra lo sviluppo delle capacità interne e delle capacità combinate che dovrebbero generare la società che Nussbaum definisce come giusta (2012, p. 46).

Il tessuto reticolare costruito dal capitale sociale permette quindi di essere definito come un sistema per lo sviluppo delle capacità e delle opportunità, nella prospettiva delineata da Nussbaum (2012) di integrazione delle capacità interne e delle capacità combinate. In modo ulteriore il capitale sociale, così inteso, diviene contesto informale (*lifewide*) generativo per l'accesso alle opportunità cognitive e di sviluppo delle capacitazioni, che si forma nelle trame cooperative interne ed esterne ai contesti per l'apprendimento.

#### 4. Ricadute, prospettive e conclusioni

La formazione continua e in-servizio è un dispositivo che dovrebbe essere progettato e sostenuto lungo tutta la carriera professionale degli insegnanti al fine di garantire il pieno sviluppo delle loro potenzialità professionali e umane.

Attraverso la prospettiva del Capability Approach può essere risignificato il valore della formazione in servizio, interpretata come un diritto soggettivo all'apprendimento, e barriera all'incapacitazione che deriva dall'impovertimento culturale e professionale del contesto scolastico, e per questo, dunque, necessariamente obbligatoria, continua e strutturale.

Le ricadute possono essere ricondotte a due iniziali categorie: di sviluppo soggettivo (capacità interne), e di sviluppo del contesto (capacità combinate).

Circa lo sviluppo delle capacità interne, la formazione in servizio dovrebbe essere intesa costantemente come opportunità, in grado di formare gli insegnanti ad essere agenti di cambiamento e trasformativi nei loro contesti di lavoro. Maturare l'agency come capacità della persona di agire in nome di ciò che ha valore e di ciò che ritiene abbia valore, diviene uno degli scopi che gli insegnanti dovrebbero raggiungere poiché formate ad effettive possibilità e abilità di azione

nel perseguire scopi e obiettivi a cui attribuiscono valore, indipendentemente dal fatto che questi abbiano o meno una ricaduta sul proprio benessere immediato. Un'attribuzione di valore che supera la necessità, divenendo acquisizione di "poter fare" e di "poter essere" – empowerment – innalzando livelli individuali di funzionamenti e di processualità – e perciò connessi all'innovazione individuale e sociale - come stati di libertà verso cui, potenzialmente, direzionare la propria azione futura.

In tal senso occorre riposizionare il valore del profilo degli insegnanti, laddove attraverso la formazione in servizio si espandono le potenzialità dell'azione, oltre alle competenze generalmente interpretate. Utilizzando alcune categorie del Capability Approach, si formano profili caratterizzati – in un movimento di interdipendenza individuale-sociale – dall'essere agentivi, dall'empowerment, da operare con responsabilità sociale, dalla ricerca costante di nuovi funzionamenti (functionings).

Circa lo sviluppo delle capacità combinate, la formazione in servizio diverrebbe opportunità per la costruzione delle comunità di apprendimento, considerate come contesto capacitante. La prospettiva guarda alle scuole come organizzazioni che esprimono empowerment ed innovazione sociale, e dunque luoghi e spazi che innervano le possibilità di azione e di trasformazione delle azioni didattiche, valutative, e organizzative. È all'interno delle comunità di sviluppo professionali così interpretate, che si creano le condizioni affinché gli insegnanti possano essere agenti di sé stessi in grado di fare con quello che sanno o potrebbero sapere e di potere fare con quello che potrebbero sapere di poter fare attraverso l'azione formativa, secondo il mantra della valutazione e co-valutazione on-going di Grant Wiggins (1998) e divenendo perciò agenti – nella propria scuola - di innovazione sociale, di capitale sociale, e di coesione sociale. Analogamente la formazione in servizio guarda alla scuola come contesto organizzativo partecipativo, fornendo direzione per definire set di funzionamenti co-costruiti dalle comunità di sviluppo professionali, in grado di operare delle scelte circa le direzioni dei miglioramenti, degli esiti di apprendimento e di well-being contestuali – per esempio rivisitando le forme di definizione del RAV e dei Piani di Miglioramento).

Dunque una formazione in servizio - secondo il Capability Approach – attraverso la quale fornire di capacità interne e combinate simultaneamente, insegnanti e contesti, consentendo libertà di essere agenti nel perseguire e raggiungere gli obiettivi – e i funzionamenti – a cui si attribuisce valore. Si tratta di operare per un trasferimento di potere – di essere e di fare – contestuale agli insegnanti, che con responsabilità sociale sono in grado di scegliere la direzione da intraprendere come processo legittimato – e dunque conseguentemente - da valutare come rendicontazione sociale, prospettiva capacitante, valore dell'innovazione apportata al contesto.

Alcune ulteriori ricadute considerano i metodi della formazione in servizio, che quindi – ispirati ai principi capacitanti – dovrebbero enfatizzare la cooperazione, la responsabilità, la co-costruzione, l'attivazione e la reciprocità, trovando in un contesto laboratoriale la dimensione di coerenza. In tal senso un ventaglio di modalità possono essere considerate, come per esempio il cooperative learning, il mentoring, il peer tutoring, la supervisione, la lesson study (Ellerani, 2016; Perla, Tempesta, 2016; Costa, 2016), al fine di esprimere l'agire trasformativo e di sviluppo delle capacità combinate. Viene a trovare altresì un nuovo significato la valutazione che, anch'essa come combinazione di fattori, non può limitarsi solo a singole e performanti dimensioni individuali – per esempio introducendo elementi competitivi interni come il merito degli insegnanti – senza considerare il valore aggiunto dal contesto che esprime o non esprime agentività ed empowerment.

Ponendo il focus su questa prospettiva “combinata” - valori, agentività, empowerment, funzionamenti e miglioramenti - la formazione continua e in servizio di tipo capacitante, porta al centro e le esplicita le “immagini organizzative” (organizational pictures, Sen, 2009) del lavoro degli insegnanti che include come organizzano – o non organizzano – la vita da vivere (Buckler, 2016) nel contesto. La connessione con le credenze (OCSE-TALIS, 2013), le prospettive di valore (Sen, 2009), la formazione di competenze combinate (Nussbaum, 2012) e il well-being lavorativo, è qui chiaramente evidenziata come un processo attivante la trasformazione professionale e l’assunzione di responsabilità individuale e sociali.

È in questa direzione che possiamo intravedere l’avvicinamento – attraverso un approccio capacitante - alla soluzione del problema della ri-qualificazione sociale della scuola, che coinvolge sia ogni insegnante sia la scuola come organizzazione pienamente autonoma. Le opportunità fornite dalla formazione in servizio – continua – e il supporto di un contesto agentivo, permettono un miglioramento della qualità degli esiti e della vita all’interno delle scuole.

La questione di fondo posta dal Capability Approach – e dei futuri percorsi di ricerca - è la ridefinizione dell’organizzazione degli spazi dei tempi della Scuola come luogo di lavoro e di formazione continua, e un nuovo profilo degli insegnanti, le cui connessioni con la formazione iniziale sono evidenti e determinanti.

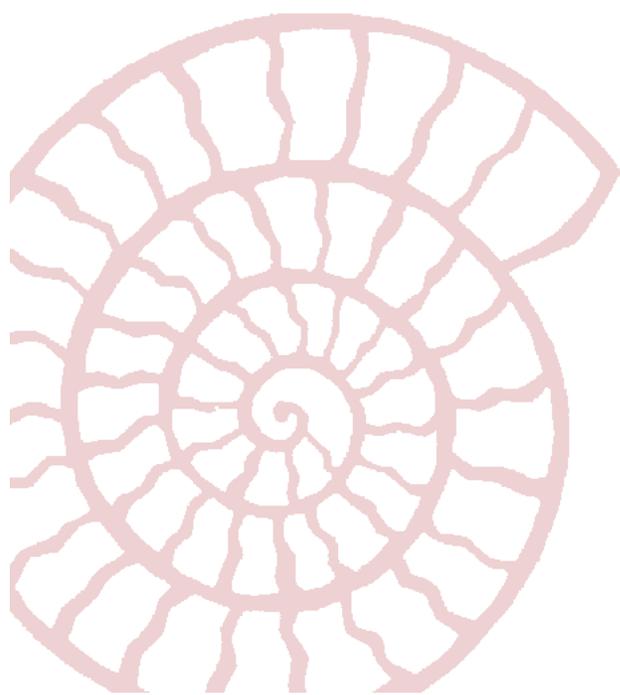
### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2006). Nuovo manuale per l’esperto dei processi formativi, Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (a cura di), (2007). Comunità di pratica e società della conoscenza. Roma: Carocci.
- Bandura, A. (2000a). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell..
- Bandura, A. (2000b). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Barber, M. e M. Mourshed (2007), *How the World’s Best-Performing Schools Come out on Top*, McKinsey and Company. [http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf). [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Benadusi, L. (2014). Perché non dovrei diventare insegnante? *Il Mulino*, 6, 968-974.
- Bentley, T. (2011). *L’apprendimento aperto: un modello di innovazione per l’educazione in un’ottica sistemica*. Bologna: Il Mulino.
- Boyd D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48, 303–333.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27, 793–818.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. New York: Norton. Tr. It. (1997). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buckler, A. (2016). Teacher’s professional capabilities and the pursuit of quality in Sub-Saharan African Education Systems: demonstrating and debating a method of capability selection and analysis. *Journal of Human Development*, 17(2), 161-177.
- Carrol, T. G. (2010). *Introduction to learning teams, in Team up for 21<sup>st</sup> century teaching and learning. What research and practice reveal about professional learning*. Washington DC: National Commission on Teaching and America’s Future, 3.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.

- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, IX-3, 43-58.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence". *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>. [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, R., Orphanos S. (2009). *Professional Learning in the learning profession*. Dallas, TX: NSDC.
- Darling-Hammond, L., Skyes, G. (1999). *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-319). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Echazarra, A. et al. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school, OECD Education. Working Papers*, 130. Paris: OECD.
- Ellerani, P. (2016). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7 (2), 253-276.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 15-32.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform. *Centre for Strategic Education Seminar Series*, 204, Melbourne, Australia.
- Fullan M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hinton C. Fischer K.W. (2010). *Research schools: grounding research in education practice*, Mind, Brain and Education, 2(4), 157-160.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*, 26 (67), 427-491.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality, and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers*. New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: Building teacher quality*. Auckland: ACER Annual Conference.
- Hmelo-Silver, C.E., Barrows H.S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).
- IARD (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement [Special issue]. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec. M. (1994). *Learning together and alone*. New York: Englewood Cliffs.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teacher College Record*, 108(12), 2550-2581.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ladd, H. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of

- planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 235–261.
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laur, D. (2014). *Authentic Learning Experiences: A Real World Approach to Project Based Learning*, New York, Eye On Education Books-Routledge.
- Lawler, P.A., King, K.P. (2003). Changes, challenges, and the future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 83-91.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 40-52.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma. Armando Editore.
- Merriam, S., Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F., Wehlage, G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD-CERI (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD.
- OECD-CERI (1995). *Valutare l'insegnamento*. Roma: Armando.
- OECD-PISA (2014). *The PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD-TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris: OECD.
- OECD-TALIS (2013). *TALIS 2103 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- O'Neil, J., Lamm, S.L. (2000). Working as a learning coach team in action learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 87, 43-52.
- Otto, H.U., Ziegler, H (2006). Capabilities and Education, *Social Work & Society*, 4(2), 269-287.
- Papay, J. P., Kraft, M. A. (2013). *Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career growth* (Harvard Graduate School of Education Working paper).
- Perla, L., Tempesta, M. (2016). *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- PIAAC-ISFOL (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*. Roma: ISFOL.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data, *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Brussels: OECD.
- Scheerens, J., Vermeulen, J.C, Pelgrum, W.J. (1989); Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations, *International Journal of Educational Research*, Vol. 13(7), 789-799.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Bologna: Il Mulino.

- Sen, A. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1984). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures. *The Journal of Philosophy*, 82-84, 169-221.
- Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>. [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Stewart, T. (2001). Mystified by training? Here are some clues. *Fortune*, 143, 184.
- Tao, S. (2013). Why are teacher absent? Utilising the Capability Approach and critical realism to explain teacher performance. *Journal of Human Development*, 33(1), 2-14.
- Tao, S. (2009). Applying the capability approach to school improvement interventions in Tanzania. UKFIET Conference, Oxford, September 15/17.
- UNESCO (2012). *A place to learn: Lessons from Research on Learning Environments*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Vanderline, R., Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299-316.
- Vaughan, R.P., Walker, M. (2012). Values, Education and Capabilities: education for poverty reduction in South Africa. *Journal of Human Development*, 13 (3), 495-512.
- Vygotskij, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report. Retrieved from: <http://www.euro.who.int/document/e88086.pdf>. [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Walker, M. (2006). Towards a Capability-Based Theory of social justice for educational policy making. *Journal of Educational Policy*, 2 (2), 163-185.
- Wang, M., G. Haertel, and H. Walberg (1993), Toward a Knowledge Base for School Learning, *Review of Educational Research*, Vol. 63(3), 249-294.
- Wayne, A. J., Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, Vol. 73(1), 89-122.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins G. (1998). *Educative assessment*, San Francisco: JosseyBass.
- Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61-78.
- Yorks, L. (2000). The emergence of action learning. *Training and Development*, 54(1), 56.





# La gestione nei luoghi del sapere in un viaggio di consapevolezza emotiva: dalla relazione ai nuovi scenari di riflessione educativa

## The management in the places of knowledge within an emotional journey of awareness: from relation to the new scenarios of the educational reflection

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno

fcorona@unisa.it

Filomena Agrillo

Università degli Studi di Salerno

fil.agrillo@gmail.com

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno

fdegiuseppe@unisa.it

### ABSTRACT

Emotions play a dominant role in the personal development of individuals and affect the cognitive, motivational, behavioral and social aspect (True, 2013), as a trigger of chain processes, consequences of external or internal stimuli, natural or arising from the environment, from education or lifestyle. The school should promote educational interventions aimed at recognizing emotions, allowing the awareness of feelings and the emotional balance, by developing relational competences. Thanks to sociometry it is possible to discover relationship plots (Northway, 1959). For the recognition of emotions and motivation (Maslow, 2007) it is necessary to invest in listening, in personal identification and emotional drive, which allow people to attain self-realization (Bandura, 2000), satisfaction of physiological needs and self-care. The transformative educational interventions should promote adaptive empathetic behaviors, focusing on the elimination of the selfish behavior and the development of solidaristic attitudes of confrontation and avoiding conflict (Margiotta, 2007).

Le emozioni assumono un ruolo dominante nello sviluppo personale degli individui e ne influenzano l'aspetto cognitivo, motivazionale, comportamentale e sociale (Fedeli, 2013), in quanto generatrice di processi a catena, conseguenze di stimoli, interni o esterni, naturali o derivanti dal contesto, dall'educazione o dallo stile di vita. La scuola deve promuovere interventi didattici, volti al riconoscimento delle emozioni, sia per una consapevolezza dei propri stati d'animo, sia per un equilibrio emozionale, attraverso lo sviluppo di competenze relazionali. Con la sociometria, non si misurano ma si scoprono trame di relazioni (Northway, 1959). Per il riconoscimento delle emozioni e delle motivazioni (Maslow, 2007) è necessario investire nell'ascolto, nell'identificazione personale e nella spinta emotiva, che consente di raggiungere l'autorealizzazione (Bandura, 2000), l'appagare i bisogni fisiologici e prendersi cura di sé. Gli interventi didattici trasformativi devono promuovere comportamenti adattivi empatici, incentrati sull'eliminazione dei comportamenti egoistici e lo sviluppo di attitudini solidaristiche di confronto e superamento dei conflitti (Margiotta, 2007).

### KEYWORDS

Emotion, Motivation, Empathy, Sociometry, Management.  
Emozione, Motivazione, Empatia, Sociometria, Gestione.

- \* Felice Corona Ha curato la parte *Dalla complessità emozionale ai modelli di riconoscimento*. Filomena Agrillo ha curato la parte *Gestione delle relazioni nei contesti educativi*. Tonia De Giuseppe ha curato la parte *Dalla motivazione all'apprendimento emozionale autoregolato*.

## 1. Dalla complessità emozionale ai modelli di riconoscimento

Discutere di emozioni ha affascinato gli uomini fin da tempi antichi. Al termine *emozione*, derivante dal participio passato del verbo *emovere*, *emovu*, viene collegato un *intimo processo* che *smuove*, fa uscire o allontana qualcosa da sé.

Per i greci, le emozioni non erano uno *stato soggettivo complesso*, ma incarnavano la personalità degli dei. Da Democrito, passando per Platone, fino ad Aristotele, per arrivare a studiosi più moderni, il sentimento dell'amore è stato identificato con la dea Afrodite, quello della libertà sociale con Artemide, la violenza con Marte. Ogni divinità, insomma, aveva una caratteristica che rappresentava gli stati d'animo e, quindi, le opere di quel tempo, già quelle omeriche descrivevano il modo migliore di vivere, perseguendo la felicità o comportandosi in modo eroico. Socrate affermava l'importanza di conoscere se stessi in un equilibrio di potenzialità, per raggiungere il proprio bene, la felicità (De Bernardi, 1992, pp. 425-443) attraverso la scoperta della verità, nella ricerca del sapere e del modo migliore di vivere. Con il Cristianesimo le sensazioni emozionali sono strade per mettere alla prova se stessi e che in forme di eccesso e disequilibrio possono trasformarsi in vizi. I sette vizi capitali: lussuria, accidia, gola, invidia, avarizia, superbia e ira, infatti, rappresenterebbero la manifestazione negativa di moti dell'anima che se non contenuti rischiano di distruggere ogni virtù (Balboni, 2015)

Le emozioni, sempre associate al cuore, che, dagli Egizi ai Cinesi, dal greco Galeno e fino ad un'epoca compresa tra il 130 – 200 d. C., era considerato la sede delle emozioni. A partire dal pensiero filosofico di Ippocrate (460 – 370 a. C.) si delineò l'aspetto fondante del processo emotivo che ha sede nel cervello, tant'è che egli definì il suo pensiero con un asserto, in cui si attribuisce esclusivamente al cervello la provenienza di *gioie e piaceri, dolori, tristezze e sconforto* (Darwin & Ekman, 2009). Da ciò, il cuore come sede delle emozioni rimane solo una dicitura popolare, artistica e poetica, fino all'avvento delle neuroscienze, con cui la concezione emozionale si è completamente rinnovata, ritrovando nel sistema limbico la vera sede delle emozioni.

Lo psicologo statunitense William James, con il verbo "to feel", definiva lo stato emotivo *il sentire*, che esplicita un cambiamento neurovegetativo, a seguito di uno stimolo, e che ha luogo a livello viscerale. Da ciò ne deriva, per esempio, che la paura rappresenti lo stato consequenziale del tremore e non viceversa: ci avviciniamo temporalmente al riconoscimento scientifico del sistema limbico, quale sede delle emozioni. Il sistema nervoso autonomo (SNA) prepara la risposta del corpo, attraverso il sistema simpatico e parasimpatico. Quando le emozioni sono forti, fisiologicamente il nostro corpo attiva il sistema di *reazione d'emergenza* e, in una frazione di secondo, si attrezza per fronteggiare il pericolo. In questo caso, il sistema nervoso simpatico rilascia ormoni dalla ghiandola surrenale, adrenalina o noradrenalina, e a sua volta, determina il rilascio di zuccheri nel sangue, aumentando la pressione sanguigna e la sudorazione. Nel sistema nervoso centrale (SNC), costituito dall'encefalo e dal midollo spinale, gli impulsi neuronali sono controllati dall'ipotalamo e dal sistema limbico, che permettono all'individuo di manifestare le diverse reazioni. La parte del sistema limbico particolarmente interessata è l'amigdala, che codifica le informazioni provenienti dall'esterno, soprattutto le negative (Gerrig & Zimbardo, 2013, pp. 267-268)

L'emozione, pertanto, in quanto generatrice di processi a catena, è rappresentata da istinti associati a modificazioni psico-fisiologiche, conseguenze di stimoli, interni o esterni, naturali o derivanti dal contesto, dall'educazione o dallo stile di vita. Esse, dunque, assumono un ruolo dominante nello sviluppo personale degli individui e ne influenzano l'aspetto cognitivo, motivazionale, comportamentale e sociale (Fedeli, 2013).

L'idea di emozioni, intese come passioni, viene sfatata dalla *teoria cognitivo-*

attribuzionale dell'Appraisal (Schachter, 1964; Schachter & Singer, 1962), che ha dimostrato l'influenza del fattore cognitivo-psicologico nella manifestazione di un'emozione (Arnold, 1960). Essa è caratterizzata da un'attivazione fisiologica (*arousal*) e da processi cognitivi con attribuzione di significato. L'atto conoscitivo, (*cognition*), quale processo di valutazione (*appraisal*) dei bisogni (Gerrig & Zimbardo, 2013) diviene basilare nell'emozione non più espressione semplicistica di sentimento e di fattori biologici, bensì espressione dettata dal contesto culturale. La *soggettivizzazione emozionale*, in quanto risposta complessa, *sindrome reattiva multidimensionale* (Reisenzein, 1983), si fonda sulla percezione, attenzione, recupero di processi mnemonici, intenzionalità e si manifesta in modalità diverse: fisiologica, tonico-posturale, motorie strumentali/espressivi, esperienziale-soggettiva.

Le emozioni, aspetti stimolo-strutturali della motivazione intrinseca all'azione, consentono un inter-agire attivo, che presuppone una *razionalità emozionale*. Con richiami connessi ad una rievocazione di vissuto, l'emozione diviene l'espressione di una funzionalità razionalizzata che si manifesta attraverso la velocità di reazione ed una rassicurazione emozionale, connessa alla catalogazione di pulsioni e al controllo di *significativi esperienze*. È necessario pertanto, facilitare i processi di rappresentazione, identificazione ed apprendimento delle emozioni (Plutchik, 1995). La capacità di definire ciò che un individuo *sente*, nei diversi momenti di vita è dettata esclusivamente dall'attribuzione di *significanti adeguati*, a *significati emozionali*.

Nella scuola è necessario, pertanto, promuovere interventi didattici, che facilitano la conoscenza e il riconoscimento delle emozioni, sia per una consapevolezza dei propri stati d'animo, sia per un equilibrio emozionale, attraverso lo sviluppo di competenze relazionali, che consentono di individuare nello stato di felicità l'elemento promotore della fiducia, così come nella rabbia la possibile deriva in un stato di terrore. L'attribuzione di senso e significato alle *manifeste emozioni*, va favorita attraverso azioni di *alfabetizzazione emozionale* utile nella trasformazione positiva di stati emotivi, ma anche nel processo di costruzione del sé, che necessita di interventi fondati sulla relazionalità empatica promotrice di benessere, individuale e sociale. Il riconoscimento personale delle emozioni costituisce l'elemento basilare nel processo di gestione e rimodulazione delle stesse, funzionale ai comportamenti adattivi e inconsci. Nel momento in cui un individuo avvia percorsi di conoscenza del proprio stato emotivo, entra in gioco un nuovo fattore, l'aspetto empatico, che esplicita bisogni e/o problematiche. Ogni manifestazione emozionale, si estrinseca in specifiche aree corporee; dalla cui osservazione/auto-osservazione è possibile desumerne elementi, intensità, aspetti caratteristici, al fine di giungere ad una consapevole gestione di eventuali emergenti problematicità.

Una buona consapevolezza emotiva è alla base dell'equilibrio personale, che si basa dunque, prioritariamente sulla fiducia, in sé e negli altri, attraverso la valorizzazione degli aspetti sociali e individuali. Le reazioni emotive, propositive o distruttive, dunque, influenzano e sono influenzate da individui e contesto. Si rendono indispensabili in termini educativi due azioni, funzionali al perseguimento di un vivere in felicità (Ryff & Keyes, 1995) una *vita ben vissuta* (Frazzetto, 2013): *l'edonismo*, come gratificazione e *il piacere eudemonico*, come elemento cardine nello sviluppo delle potenzialità. A partire dagli anni 80 del secolo scorso è stato introdotto un *modello di riconoscimento delle emozioni* (Plutchik, 1980), sulla base di una possibile combinazione tra emozioni, primarie biologicamente primitive, e secondarie, derivanti dalla evoluzione, connessa alla sopravvivenza della specie. così come avviene con i colori di un artista. Poiché le emozioni sono esperienze di natura bipolare, coppie di opposti, il modello teorico della *ruota di Plutchik*, ipotizza quattro coppie di emozioni primarie: gioia-tri-

stezza; fiducia-disgusto; rabbia-paura; sorpresa-interesse, che si manifestano attraverso caratteristiche di *intensità*; *somiglianza*, *polarità*. Posta su un piano cartesiano, la ruota esperienziale è suddivisa in otto settori, denominati canali, concentrati su due assi principali: le ascisse, con le *skills*; le ordinate, invece, con le *challenges*.

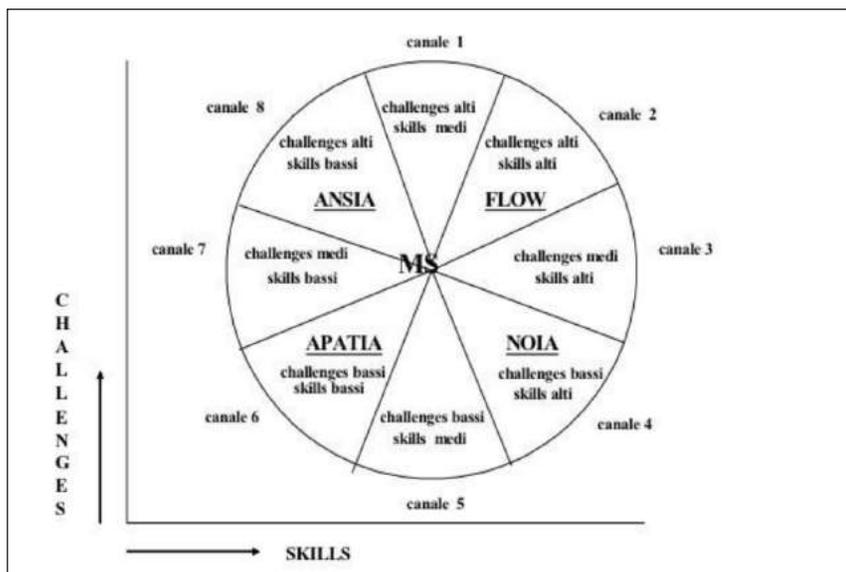


Fig. 1. L'Experience Fluctuation Model<sup>1</sup>

L'esigenza di analizzare quotidianamente le esperienze relazionali degli individui, per comprendere motivazioni e comportamenti, ha dato vita a un modello che permette la rilevazione della qualità esperienziale. Esso è in grado di valutare i pensieri, le azioni, le esperienze, che un individuo fa nella vita reale e nella relazione con gli altri. A tal proposito, sono stati analizzati<sup>2</sup> i pensieri e le azioni di un gruppo di adolescenti, facendo emergere la motivazione e i comportamenti in vista di un modello per l'esperienza emozionale, per realizzare un modello: *l'Experience Fluctuation Model* (Model Csikszentmihalyi, 1988). La ricerca prevede per un gruppo di partecipanti ogni giorno, la ripetuta compilazione (per 6/7 volte) compilazione di un questionario, dopo un segnale acustico, un questionario, con domande aperte e chiuse circa lo stato soggettivo, i pensieri, le emozioni, e la relazione contestuale; dunque, *l'Experience Fluctuation Model* studia il tipo di relazione che s'instaura tra la *skill* (abilità), la *challenge* (sfida) e la qualità esperienziale.

1 Cit. *Annuaire Review of Cyber Therapy and Telemedicine*, è una delle riviste ufficiale della *International Association of Cyber Psychology*, Formazione e Riabilitazione, p. 179.  
 2 Csikszentmihalyi M. (1988) *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge, NY: Cambridge University Press. 323.

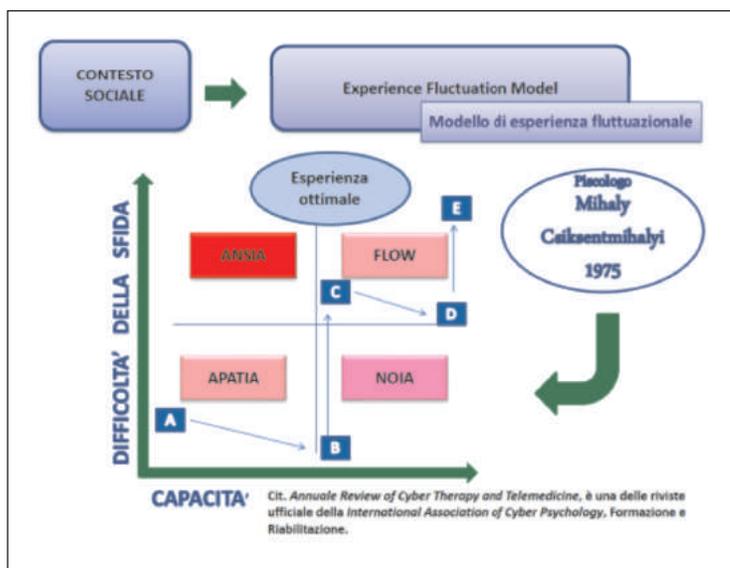


Fig. 2. Contesto Sociale e modello EFM (Massimini, Carli, 1988).

Il *Fare scuola* implica una costante riflessione sulla dimensione socio-affettiva dei *vissuti* del gruppo-classe, con focus temporalizzati sulle relazioni socio-affettive generati da azioni di routine scolastica. Il clima sociale, condizionatore del processo di insegnamento-apprendimento, necessita di un'attenta progettazione, verifica valutativa e riprogettazione degli interventi didattici, con una pianificata strutturazione della qualità, delle interazioni e del *benessere-scuola* che si avvalga di concrete *esperenzialità formative* (Margiotta, 2000).

Crescere con la consapevolezza di *apprendere ciò che ci appassiona* avvalendosi della libertà di scegliere modalità apprenditive consone alla singola persona (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1988), è l'obiettivo principale che la scuola deve affrontare per valorizzare l'aspetto educativo.

## 2. Gestire le relazioni nei contesti educativi

La relazione educativa si sviluppa in un contesto ben definito che prende il nome di *spazio educativo*. Lo spazio educativo, pertanto, si riferisce all'area di interesse del legame che si crea tra l'educatore e l'educando dal momento in cui intraprendono un processo di formazione, che permette l'analisi delle fasi e dei modi in cui si assimila la conoscenza, facendo prevalere anche gli aspetti legati all'ambiente che lo caratterizza (Genovese & Kanizsa, 2002).

In un situazione di questo tipo lo spazio costituisce un vincolo essendo un fattore oggettivo che determina l'azione di chi conduce e subisce, partecipando, il processo in corso. Nel caso specifico del docente e del discente la scuola si caratterizza come ambiente limitativo nell'azione didattica, in cui i diretti interessati sono costretti a intraprendere un'azione che sia limitata a quel preciso contesto.

Pertanto, riflettere sulla scuola, sul processo educativo/didattico e sulle componenti che lo caratterizzano vuol dire anche prendere in considerazione il fattore ambientale dove il fare didattico, il senso di appartenenza al gruppo-classe e la sistemazione di tutti gli oggetti presenti nello spazio educativo diventano elementi fondamentali per le opportunità formative che consentono e offrono la possibilità di avviare un processo di insegnamento-apprendimento.

Nello specifico la classe diventa luogo del sapere e spazio formativo, in cui i ruoli e le competenze dei soggetti coinvolti si incontrano, generando conoscenza e stimoli volti al rafforzamento delle capacità degli educandi.

L'interesse alla classe in quanto gruppo, alle relazioni che si istituiscono in essa e al clima sociale si deve alla psicologia nord-americana, nel cui ambito, a partire dagli anni Trenta, si erano sviluppati studi e ricerche circa i gruppi e il problema della leadership. La classe stessa è analizzata come contesto, in cui si instaurano complesse interazioni tra alunni e insegnanti. Il gruppo classe, unità organizzativa della struttura scolastica rappresenta un gruppo stabile dove la frequenza è obbligatoria; riproduce un gruppo con peculiarità proprie finalizzato al conseguimento di obiettivi istituzionali predeterminati sotto la guida dei docenti, dove l'allievo si ritrova in una situazione di interdipendenza, rivendicando sempre la sua identità e le sue esigenze di scolaro. In questa ottica, le ricerche più accreditate hanno riposto l'attenzione sulle interazioni (Nicolini, 2011) tra pari e tra alunni e insegnanti.

Dunque, la didattica subisce la componente socio-affettiva presente nel gruppo-classe ed è con la sociometria, che non si misurano ma si scoprono trame di relazioni (Northway, 1959). Si avvale di uno strumento definito *test sociometrico*. Sostanzialmente il test sociometrico fotografa la realtà sociale della classe, evidenziando le relazioni sociali intraprese dai discenti ed il livello di stima di cui ciascun individuo gode all'interno del gruppo-classe. Con la somministrazione del test sociometrico, si indaga attraverso domande circa le preferenze relative ai compagni di classe, alle attività da svolgere. Esso consiste in un questionario composto, generalmente, da tre domande, che si riferiscono a criteri di psicogruppo e socio-gruppo, rispettivamente strumenti di indagine delle affinità caratteriali (simpatia) e della propensione al lavoro di gruppo tra compagni (attività didattiche). Le attività e le situazioni cui fanno riferimento le domande devono costituire per i partecipanti occasioni reali, dirette e significative di interazione, riferendosi così a situazioni tipiche del contesto scolastico come ad esempio la preparazione di un compito insieme, la formazione di un gruppo di studio, oppure la formazione di una squadra sportiva. L'elaborazione delle risposte consente di elaborare una *socio-matrice* tabellare, in modalità verticale ed orizzontale, in cui si indicano i partecipanti al test e i riscontri emersi dall'osservazione delle individuali interrelazioni riscontrate nell'azione di gruppo. Con tali dati è possibile realizzare un sociogramma, rappresentazione grafica con legenda, che si avvale dell'utilizzo di triangoli e cerchi, per indicare rispettivamente i partecipanti uomini e donne e la struttura dei gruppi di studio e di lavoro. Le frecce indicano i collegamenti tra persone: a seconda della direzione che esplicitano la natura del rapporto. Infine, viene adoperata una lettera, inserita all'interno del cerchio e del triangolo, come segno distintivo dell'osservato. Il numero di preferenze ricevute consente la classificazione in *leader*, *popolari*, *marginali* e *isolati*, che rispettivamente indicano: i preferiti, i mediamente preferiti, quelli che preferiscono, ma non sono molto preferiti ed, infine, coloro che non scelgono e non sono indicati da nessuno. Con le informazioni raccolte è possibile agevolare la promozione di interazioni positive, eludere il disagio sociale, consentire di confermare il progetto educativo/didattico intrapreso o far evincere la necessità di rimodulazioni del percorso, finalizzando il tutto ad una promozione.

La scuola, oggi come ieri, è centro promozionale di cultura, socialità e interazione.

Gestire un gruppo necessita di investimenti formativi incentrati sulla conoscenza delle complesse dinamiche emozionali-interazionali, su cui strutturare azioni didattiche inclusive. È necessario investire in modelli educativi, che tengano conto *delle percezioni* circa il proprio status e del ruolo che ci si appresta a ricoprire nel contesto sociale, qualunque esso sia.

L'efficacia (Kounin, 1970) del docente è espressa nell'abilità di far percepire il suo essere figura-guida, punto di riferimento, in grado di tenere viva la motivazione dei discenti, in un'inter-azione sinergica e positiva con le famiglie, quale elemento motivazionale, costitutivo e basilare di un vivere la scuola con propositività. È quanto emerge da una ricerca condotta (Robinson, 1975), su studenti circa la correlazione tra lo scarso interesse, la *noia a scuola*, e *l'induzione familiare alla motivazione* nei confronti delle attività scolastiche e dell'istituzione stessa, con una proporzionalità diretta tra il minore interesse e la tendenza all'aggressività. Risulta particolare, altresì, l'incidenza sulla motivazione intrinseca allo studio, inversamente proporzionale, connessa al ruolo del docente, nel suo *condurre/insegnare* direttivo-trasmissivo o da mediatore inclusivo. Da autorevoli (Shadbolt, 1978) studi scientifici è emerso che esiste, una stretta correlazione tra personalità e stili d'apprendimento del discente e stili di insegnamento dei docenti. Tale interrelazione rende necessari approcci metodologici per profili di studente, che tengano conto dei diversificati *temperamenti* comportamentali. Infatti, per gli studenti estroversi risultano adeguati gli stili d'insegnamento non strutturati rigidamente, in antitesi agli approcci strutturati di cui, invece, necessitano gli studenti meno estroversi, ansiosi o nevrotici, che a maggior ragione hanno bisogno di essere guidati dagli altri.

La qualità a scuola (Glasser & Wubbolding, 2007), si fonda essenzialmente sulla bontà dell'insegnamento offerto. Alla luce di ciò, considerata l'incidenza determinante del ruolo-guida del docente sulla qualità del risultato scolastico del discente, è evidente l'alto valore delle azioni riflessive auto-valutative del docente a garanzia di un'autentica consapevolezza d'azione, di intenti e di prospettive educative. In assenza di ciò, è alto il rischio di incorrere nell'incapacità didattica di fronteggiare problematiche, attraverso azioni risolutive, in risposta sia agli insuccessi scolastici, sia alla *varianza di risposte* tra discenti. Il rapporto insegnante-allievo è, teoricamente, asimmetrico, non si tratta di un rapporto alla pari, ma di ruoli diversificati, l'uno di guida dalle conoscenze alle competenze, l'altro, il discente, è il destinatario dell'azione didattico-educativa.

Un approccio tendenzialmente incentrato sull'esplicita differenziazione tra ruolo docente discente (Canter, 2010), investe nella costruzione di un progetto educativo e didattico, in cui vi sia un impegno per la crescita cognitiva degli alunni e per lo sviluppo affettivo e sociale. Tutto ciò comporta una conoscenza significativa dell'allievo in qualità di persona, nella sua specificità. L'attenzione rivolta al singolo discente e alle sue necessità emotive e sociali è indispensabile per creare un clima positivo in classe, che consenta di apprendere. Le condizioni ottimali per un processo di formazione sono date anche dall'area entro la quale si sviluppa l'intero percorso educativo e didattico: tale area viene definita *spazio educativo*. La coscienza dello spazio è il risultato di astrazioni che richiedono la capacità di riconoscimento degli oggetti esterni al soggetto. Infatti, l'ambiente classe e i suoi oggetti sono elementi utili nell'ambito didattico, poiché possono essere utilizzati in svariati modi tanto da poter risultare componenti stimolanti per i discenti. Grande attenzione viene riposta nella disposizione dei banchi, in quanto la sistemazione degli alunni, in strutturati spazi e determinate collocazioni, può risultare facilitante per l'apprendimento. A tale scopo, risulta interessante la proposta pedagogica di Fredric Jones (2000), che propone un modello di valorizzazione dello spazio-classe. Con una rilevanza strutturale connessa alla collocazione dei discenti, si investe nell'ottimizzazione della comunicazione non verbale e delle strategie didattiche con sistemi di incentivi. La disposizione dei banchi viene presa in considerazione soprattutto quando si attua il Cooperative Learning (Johnson, Johnson & Holubec Edythe, 1996). Nei gruppi di apprendimento cooperativo i discenti si dedicano con partecipazione all'attività comune, sono primi attori di tutti i momenti salienti del loro lavoro, dalla pianificazione al-

la valutazione, mentre l'insegnante è soprattutto un facilitatore e un coordinatore dell'attività di apprendimento. L'efficacia della cooperazione è data dall'interdipendenza positiva, per cui i discenti si impegnano per migliorare il rendimento di ogni membro del gruppo, essendo escluso il successo individuale, senza quello collettivo. La *Teoria dei Climi* di Kurt Lewin (1935), sostiene che all'interno di un gruppo si producono delle relazioni, delle interdipendenze, mediante le quali i soggetti agiscono. In base alla percezione avvertita da ogni singolo individuo, all'interno del gruppo, si attiva una risposta che può essere vissuta come momento di apprendimento o di crescita, tale da condurre ad un apprendimento significativo: tutto dipende e ruota attorno al rapporto fra dinamiche, interpretazioni e bisogni del gruppo. Conseguentemente si instaura un'atmosfera sociale, senso di appartenenza e di identità che si stabilisce all'interno dell'ambiente (Scafoglio, 2014), in grado di modificare il comportamento dei componenti, in una condivisione di finalità.

La disposizione dei *banchi in fila* risulta caratterizzata da una serie di banchi disposti uno dietro l'altro, distanti dalla cattedra, con cui i discenti risultano inquadrati in modo schematicamente strutturato. Tale disposizione pone ostacoli strutturali alla costruzione di un legame sociale, limite evidente soprattutto per gli scolari che siedono alle prime e ultime file.

La disposizione *a ferro di cavallo* richiama la forma dell'oggetto al quale si ispira. Risulta particolarmente interessante negli ambienti scolastici, poiché favorisce il processo di interazione tra compagni di classe, in quanto i discenti hanno maggiore facilità nell'approcciarsi agli altri, anche solo a livello visivo; il docente può collocarsi in posizioni differenti durante lo svolgimento dell'attività. Il posizionamento dei banchi *a cerchio*, invece, è una articolazione fruttuosa per l'interazione sia a livello visivo che verbale; lo stesso insegnante può collocarsi sia all'interno, che all'esterno del cerchio, rapportandosi così prontamente agli alunni.

Una buona gestione della classe, dunque, tiene conto sia della relazione educativa, che dello spazio entro il quale si manifesta e si sviluppa il percorso di formazione, così come esplicitato dai diversi modelli pedagogici (D'Alonzo, 2004). *Lo stile di conduzione di un gruppo* (Maisonneuve, 1973) e la modalità per intraprendere e gestire relazioni sociali condiziona il rendimento, l'atmosfera e la produttività, individuale e di gruppo, il che deve essere oggetto d'analisi del docente (Lewin, Lippit & White, 1939, pp. 271-299), funzionale alla rimodulazione degli interventi didattici. A tale scopo, risulta rilevante avviare percorsi progettuali strutturati (Moreno, 1953), volti alla rilevazione consapevole delle fitte reti di relazioni, che coinvolgono il singolo individuo, *socius*-atomo sociale, e la totalità del gruppo di lavoro (Masterman, 1976). Tali azioni valutative, facilitano il docente nella rilevazione dei punti di forza e di debolezza (Moreno, 1953), da cui far derivare progettazioni pedagogico-didattiche per un clima ecologico di ben-essere.

### 3. Dalla Motivazione all'apprendimento emozionale autoregolato

Ogni contesto sociale, dunque, anche quello educativo, esercita una notevole influenza sull'individuo, tanto da definire la nostra personalità e condizionare il nostro sviluppo. Poter definire il benessere degli uomini e, quindi, determinarne lo sviluppo educativo all'interno del contesto formativo, significa aver creato una buona scuola, fondata su un'adeguata relazionalità, in una sana interazione tra sistemi sociali: famiglia, contesto di lavoro e, per estensione, la società intera. Lo psicologo americano Bronfenbrenner (2002), presenta, nella teoria dei Sistemi Ecologici l'articolazione del contesto sociale all'interno del quale possiamo trovare una catena di sistemi che interagiscono tra di loro, istaurando relazioni che possono

favorire il benessere individuale e sociale. Intervenire sul sistema formativo e sulla classe come campo pedagogico, implica la costruzione di solide fondamenta con relazionalità significative, derivanti da una motivante consapevolezza.

La *motivazione priva di emozione* è una potenzialità senza mete, dunque, più fattori si collegano perché si possa avviare un processo di crescita formativa.

Pintrinch e De Groot (1990, pp. 33-40.) proposero tre componenti caratterizzanti della motivazione scolastica, vale a dire la componente del valore, la componente dell'aspettativa e la componente affettiva. La prima componente indica tutte le ragioni e i motivi che portano all'attività; la seconda componente indica le credenze e le percezioni che il discente ha di sé e delle attività; la terza componente implica i sentimenti, le emozioni e tutte le reazioni affettive che si manifestano nell'affrontare un'attività; pertanto il discente si impegnerà nel momento in cui otterrà un bilancio positivo tra le emozioni generate, le impressioni soggettive e l'interesse personale nei riguardi dell'attività.

La motivazione, inoltre, può condurre verso un apprendimento autoregolato. L'apprendimento autoregolato viene definito come il processo mediante il quale gli studenti attivano cognizioni, condotte ed affetti finalizzati al conseguimento della propria meta. In tale condizione il discente si percepisce come soggetto competente in grado di controllare sia il proprio apprendimento che l'autodeterminazione giusta affinché ci sia corrispondenza tra le azioni e l'ambiente. Il discente, in questo caso, oltre a costruire conoscenze percepisce la personale situazione didattica.

L'apprendimento autoregolato si riferisce sia ad aspetti cognitivi e metacognitivi, che ad aspetti affettivo-emozionali, per cui all'inizio di ogni attività di studio l'alunno deve tener conto che il risultato finale dipenderà da se stesso, che le personali capacità dovranno trovare riscontro nel recente apprendimento ed avere interesse per il nuovo apprendimento.

Per finalizzare l'attività didattica lo studente autoregolato deve essere capace di ottimizzare le credenze di autoefficacia, progettare e impegnarsi nelle attività; dunque, l'autoregolazione viene intesa come una graduazione nell'impegno del discente nel processo di studio.

Le attività di apprendimento avallano una serie di richieste e per poterle affrontare bisogna considerare diverse risorse. Tutte le credenze, le emozioni e gli affetti influenzano il comportamento del soggetto, il quale attiva una serie di strategie motivazionali che comportano il conseguimento del risultato finale. Le strategie motivazionali vengono definite come procedimenti in grado di promuovere stati emozionalmente adattivi che permettono agli alunni di sostenere un clima positivo nelle svariate situazioni di apprendimento.

McCann e Garcia (1999, pp. 259-279) sostengono che l'uso di incentivi e la riduzione di stress siano in grado di mantenere alta la concentrazione nelle attività scolastiche. Una parte importante, nel processo di apprendimento, riguarda la disposizione delle risorse, ossia la gestione del tempo, il supporto degli insegnanti, la complicità con i compagni di classe e l'ambiente-classe; tutto questo consente al discente di adattarsi al contesto. Per il *riconoscimento delle emozioni e delle motivazioni* (Maslow, 2007) è necessario investire nell'ascolto, nell'identificazione personale e nella spinta emotiva, che consente di raggiungere l'autorealizzazione (Bandura, 2000), appagare i bisogni fisiologici e prenderci cura di se stessi. Il percorso della motivazione parte da fattori esterni, un *locus improvviso*, quale dovere/imposizione dettato dall'esterno. Il secondo stadio, è caratterizzato dalla *regolazione introietta*, *locus of control*, con influenze sull'azione, quale sintesi di agiti personali ed esterni *dovrei*. Nel terzo livello, il processo di *regolazione per identificazione*, l'individuo agisce in base agli obiettivi che desidera raggiungere, ed è la rappresentazione del *vorrei*. Nel quarto livello, infine, l'individuo agisce per raggiungere i propri obiettivi, come atto di volontà, dettato da una sicurezza interio-

re, il volere (Moè, 2010, pp. 170-171). È necessario controllare la motivazione in base alle emozioni provate, per controllare gli istinti estremi, in modo da gestirli. Relativamente alla motivazione è possibile individuare tre aree di pensiero: teorie delle pulsioni; teorie della competenza; teorie attribuzionali.

*Nelle teorie delle pulsioni*, la motivazione - viene vista come un insieme di bisogni o desideri, ordinati gerarchicamente, *piramide motivazionale* - che parte dalla motivazione fisiologica a quella di autorealizzazione (Gerrig & Zimbardo, 2013, p. 259-260). *Nelle learning theory della competenza*, di approccio comportamentista, la ricerca sull'apprendimento è orientata alla scoperta della motivazione e alle possibilità di contribuire al successo o all'insuccesso. La capacità di riuscire non è dettata esclusivamente dall'uomo, ma anche dall'influenza di vari fattori (Hunt, 1962). Per approccio teorico *dell'attribuzione*, una determinata azione o conseguenza del significato attribuito viene percepito a livello affettivo (Rotter, 1966). I detentori della teoria sono Rotter e Weiner, i quali sostengono che l'individuo tenta di spiegare il suo successo in base al proprio interesse, livello di *locus interno* e l'insuccesso, a livello di un *locus esterno* (Weiner, 1980), con fattori che sono esterni alla sua persona (Pope & Mc HaleCraighead, 1992). La difficoltà nell'esprimere emozioni, che si manifesta con atteggiamenti passivi, scarsa fantasia, pianto improvviso, amnesie, incubi e con la difficoltà a collegare i propri stadi interni con la manifestazione delle emozioni (Strollo, 2014) è l'espressione di un disturbo delle funzioni affettive e simboliche, con riflessi sullo stile comunicativo (Habermas, 1997), e sul controllo emotivo motivazionale. Il disturbo definito *alestitimico* può essere diagnosticato attraverso il test TAS-20 (*Toronto Alexithymia Scale*) (Taylor, Bagby & Parker, 1997), costituito da una scala psicometrica, con 20 domande (*item*) creata nel 1985 e revisionata nel 1992.

Non meno importante, è la dimensione sub-istituzionale, caratterizzata da motivazioni e comune sentire dei compagni di classe, che governa le dinamiche sociali presenti a scuola (Gerrig, Zimbardo & Anolli, 2013). L'interesse per le dinamiche sociali è sintomo di una profonda evoluzione nel modo di concepire l'attività didattica e la comunicazione che vige in classe: si punta l'attenzione sull'alunno, in quanto individuo, caratterizzato da sensazioni, emozioni, preferenze e rifiuti nei confronti di chi lo circonda (Genovese & Kanizsa, 2002).



Fig. 3. Didattica inclusiva e scuola delle emozioni

È necessario investire in una didattica innovativa che si lasci affascinare dal circostante. Avvalendosi degli aspetti emotivo-motivazionali, modello per eccellenza di una *scuola senza scuola, unschooling* è la *Summerhill* (Neill, 2012) nella quale le regole vengono decise insieme, per non intralciare né lo sviluppo dell'apprendimento, né la struttura stessa della scuola, e si basa sulla cura e sulla fiducia reciproca.

La *didattica delle emozioni* è già stata adottata in diverse scuole italiane, e, soprattutto, estere (America, Germania e Spagna), diminuendo, per quel che si può, il consumo di alcool, fenomeni di bullismo e tutti quegli atteggiamenti dannosi per un ragazzino in fase di crescita (Schiffler, 1992).

Prestare attenzione alle emozioni dei bambini, dei preadolescenti e degli adolescenti vuol dire avere un punto di riferimento per creare una solida *valigia di sicurezza* in modo da affrontare serenamente la vita adulta.

L'educazione delle emozioni, presuppone le emozioni quale oggetto dell'atto educativo, quasi ad intendere una volontà di modifica forzata intenzionale, repressiva dell'emozione stessa, derivante dal contesto. Parlare di alfabetizzazione emotiva implica invece un'assenza di manipolazione delle emozioni con una vera e propria promozione di processi disinibitori oltre i confini a cui sono relegate (Lipman, 2005). Dunque è opportuno parlare di *educare alle emozioni*, includendo il senso di una consapevole gestione e promozione controllata a seguito di input contestuali. Gli studenti devono apprendere e consolidare cinque *life skills* (Goleman, 2013): consapevolezza di sé e dei propri sentimenti); autocontrollo (gestire le proprie emozioni); motivazione (essere determinati nel raggiungere i propri obiettivi); empatia (riconoscere i sentimenti altrui); abilità sociali (gestire le proprie emozioni nel sociale).

Un metodo interessante che si è riscontrato didatticamente utile ed utilizzato in Europa dagli anni 80, rompe i dettami classici della scuola per riformulare nuovamente il piano pedagogico: è il metodo suggestopedico Schiffler (1991), diffusosi grazie ad un gruppo di insegnanti della *Gesellschaft für Suggestopadisches Lehren und Lernen*, ovvero "La società tedesca di insegnamento e apprendimento suggestopedico". Si investe nel valore della musica per un potenziamento delle capacità di memorizzazione e di rilassamento (Schiffler, 1991), attraverso sia i parametri periferici dialogici, sia gli aspetti consci e paraconsci delle informazioni, conosciuto con il nome di *reservopedia*, per evidenziare l'emersione di *riserve nascoste* dell'individuo, il metodo, si basa su tre modalità di intervento/ricerca: *psico-fisica degli emisferi cerebrali* (Ornstein, 2015), (sinistro-intuitivo, con attività emozional-creative; destro-logico-analitico, con attività verbali, leggere e scrivere); *effetti dello stress*; *effetto psicologico* del rilassamento (che incide positivamente sull'efficacia dell'apprendimento Lozanov, 1978). Le fasi di sviluppo si suddividono in: preparatoria del training, di concerto attivo e passivo, per facilitare un apprendimento giocoso e rilassato, attiva per un incremento delle suggestioni simboliche ed interiori.



Fig. 4. Esempi di pratiche didattiche diffuse.

Un insegnamento qualitativo necessita di investimenti educativo-formativi negli approcci *autonomi-cooperativi*. L'investimento educativo nell'indipendenza operativa, si persegue attraverso *inter-azioni cooperative*, finalizzate al perseguimento di obiettivi condivisi. In una condizione di apparente libertà decisionale, cooperativa, gli studenti ampliano l'autonomia gestionale e investono nell'indipendenza risolutiva, quando si permette loro di esperirla (Stallings, 1976, pp. 43-47), tra una vasta gamma di risorse opzionali materiali ed umane. Tuttavia, sempre di più, in un capovolgimento (Bergmann & Sams, 2012), inclusivo, che ribalta status il docente tenta di far esperire ruoli per risolvere situazioni problematiche che fungono da *prompting* (Touchette & Howard, 1984). A tale scopo, si colloca su di un piano di ascolto attivo e promozione di comportamenti prosociali (Coke, Batson & McDavis, 1978): il clima di classe, le attitudini personali, il temperamento, la cultura, la socialità e la voglia di misurarsi con e attraverso gli altri, risultano componenti fondamentali, che caratterizzano il processo/percorso di formazione trasformativa (Mezirow, 2003). L'importanza di una educazione alle emozioni riguarda livelli di benessere bio-psico-sociale micro e macro sistemici. L'incidenza di fattori negativi sulla salute del singolo vanno elusi attraverso azioni pedagogico-didattiche che contengano i danni connessi a disagi contestuali, a barriere emotivo sociali, per evitare che si sviluppino forme di disturbo o persino di disabilità. Gli interventi devono essere indirizzati ad una promozione di comportamenti adattivi empatici, incentrati sull'abolizione di comportamenti egoistici e lo sviluppo di attitudini solidaristiche di confronto e superamento dei conflitti (Margiotta, 2007). Investire gli stili relazionali prosociali rappresenta la garanzia di efficienza sociale individuale (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004), basata sull'identificazione con modellizzazioni affettive assertive ed emozionalmente competenti. L'educatore che conosce e riconoscere disturbi patologici del comportamento e della personalità fonda la sua didattica sulle dinamiche interpersonali e sulle esperienze comunicative, al fine di soddisfare i bisogni primari di fiducia, stima, senso e significati di contesto del singolo studente, fronteggiando i rischi da incompetenza emotiva incentrata sui comportamenti antisociali con una inter-personalità limitata qualitativamente. Da una adeguata rilevazione di manifestazioni temperamentalmente aggressive, frutto di blocchi emozionali o frustrazione da insoddisfazione comunicativa, il docente progetta un agire didattico incentrato sulla *svolta emozionale* in grado di far modificare lo *status of control* e motivare ad un apprendimento in ottica pro sociale.

La didattica emotiva deve perseguire, pertanto, conoscenza della conoscenza, perché solo conoscendo se stessi è possibile fronteggiare le sconfitte ed individuare, rispetto a problematicità emergenti, soluzioni alternative.

## ESEMPI DI TEST VALUTATIVI

### 1. Test ex - ante:

#### TAS - 20 (Toronto Alexithymia Scale)

(Test di autovalutazione per misurare il grado di alessitimia, ovvero la competenza emotiva ed emozionale)

	Non sono per niente d'accordo	Non sono molto d'accordo	Non sono né d'accordo né in disaccordo	Sono d'accordo in parte	Sono completamente d'accordo
1.Sono spesso confusa/a circa le emozioni che provo					
2.Mi è difficile trovare le parole giuste per esprimere i miei sentimenti					
3.Provo delle sensazioni fisiche che neanche i medici capiscono					
4.Riesco facilmente a descrivere i miei sentimenti					
5.Preferisco approfondire i problemi piuttosto che descriverli semplicemente					
6.Quando sono coinvolto non so se sono triste, spaventato/a, arrabbiato/a					

Tab. 1. Esempio di test TAS 20 applicato alla valutazione didattica- iniziale

### 2. Test in itinere

(Esempio- Test sulla consapevolezza emozionale di Steiner che individua la capacità di usare l'empatia e il grado di controllo delle emozioni primarie / secondarie)

	si	no	non so
Ho notato che a volte quando mi trovo con una persona emotiva sono incredibilmente calmo e non provo sentimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A volte, quando sto per interagire con persone che non conosco bene, mi batte forte il cuore, avverto dei crampi allo stomaco, ho la gola secca o mi manca il fiato, ma non so perché mi succede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A volte sono in preda di emozioni che mi destabilizzano e confondono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Di tanto in tanto mi accorgo di provare sentimenti di rabbia secondo una scala che varia dalla leggera irritazione fino all'ira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se un'altra persona è emotiva, di solito sono in grado di dire quali emozioni prova: paura, felicità, tristezza, speranza o rabbia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi piacciono le situazioni in cui le persone manifestano forti e positivi sentimenti d'amore, speranza e gioia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A volte, dopo una difficoltà o un conflitto con un'altra persona, ho la sensazione che alcune parti del mio corpo siano insensibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tab 2. Esempio di test di Steiner applicato alla valutazione didattica - in itinere

**Test ex - post**  
(esempio di Test per la valutazione della gestione emozionale)

	Fate finta di nulla e ci scherzate sopra	A
1.Un collega d'ufficio vi mette in ridicolo davanti ad un gruppo di persone	Gli rispondete a tono e lo minacciate in qualche modo	B
	Fate finta di nulla, ma da subito cominciate a preparare il vostro piano di vendetta	C
	Tenete subito a dire che indossate roba comperata al supermercato	A
2.Andate ad una c festa e vi fanno i complimenti per la vostra eleganza	Accettate il complimento e ammettete di essere una persona di buon gusto	B
	Ringraziate per il complimento ma ne cercate subito un altro da fare, per ricambiare	C
	Vi alzate e sorridendo cominciate a parlare, chiedendo scusa per la vostra emozione	A
3.Vi è stato chiesto di intervenire ad un dibattito. Andate e, poco prima dell'intervento, sentite il vostro ritmo cardiaco molto accelerato	Non vi alzate,trovando mille motivi che giustificano questo comportamento	B
	Vi fingete un oratore nato e con mille sforzi cercate di portare a termine la vostra performance dissimulando l'emozione	C
	Ritenete superfluo mettersi a studiare ciò che fate in ufficio tutti i giorni	A
Vi è stato prospettato un avanzamento di carriera,che però richiede il superamento di un esame di profitto sui temi che riguardano il vostro lavoro	Vi preparate su tutti i testi che avete a disposizione e chiedete aiuto ai colleghi che già hanno sostenuto l'esame	B
	Cercate di mettere a fuco alcune caratteristiche salienti del vostro lavoro e cercate degli approfondimenti solo su questi temi	C
	Lo sopportate, pensando che se agisce così nell'interesse di vostro figlio	A

**Tab 3. Esempio di test di Steiner applicato alla valutazione didattica finale**

### Modalità di attribuzioni dei punteggi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	X	Y	X	Y	Z	Z	Y	Y	Y	Z
B	y	Z	Y	X	X	Y	Z	Z	X	Y
C	z	x	z	z	y	x	x	x	z	X

In base hai numero di lettere totalizzate si avrà:

**Y** = Il vostro controllo emotivo è veramente scarso. Siete persone molto ansiose, facilmente suggestionabili, estremamente condizionate, nei vostri giudizi, dagli stati d'animo che vivete in un determinato momento. Ciò che pensate ora può non essere più valido domani; non sapete mantenere la parola, siete del tutto inaffidabili. Il vostro comportamento è egoista, utilitaristico, opportunisto. Fate sempre quello che volete ed andate "dove vi porta il cuore", anche a discapito degli interessi e dei sentimenti degli altri. Siete molto passionali, ma utilizzate le vostre emozioni in modo scarsamente produttivo. Dovreste imparare a controllarvi meglio.

**X** = Siete un bell'esempio di intelligenza emotiva. Il vostro modo di emozionarvi è aperto, franco, leale: anche chi vi conosce poco riesce a comprendere ciò che pensate e provate. Tutto quello che sentite nel vostro cuore è anche nella vostra bocca e nel vostro comportamento, almeno fintanto che tale sincerità non rischi di diventare cattiveria o mancanza di rispetto nei confronti degli altri. Sapete controllare sufficientemente le vostre emozioni, tenete a freno gli istinti ma quando potete vi "buttate" nelle situazioni e siete passionali come potrebbero esserlo una geisha svizzera.

**Z** = Della serie "tutto sotto controllo". Provate emozioni? Forse non lo sapete più nemmeno voi. Ciò che vi guida è la logica, la coerenza, il calcolo. La vostra vita è una partita a scacchi e prima di ogni mossa sapete già dove volete arrivare e cosa faranno le persone che vi circondano in conseguenza di ogni vostro singolo comportamento. Vorreste controllare con tanta solerzia anche la vita degli altri, ma spesso non ci riuscite perché a differenza di quanto accade a voi, agli altri le emozioni giocano brutti scherzi, rendendoli "imprevedibili" e dunque "ingestibili". Il consiglio è quello di pensare più al presente che al futuro: domani è un altro giorno.

Fig. 5. Legenda per l'attribuzione dei punteggi

**Progettazione****Scheda progettuale 1: Di che colore sei?**

<b>Obiettivi generali:</b>	- conoscere le emozioni e riconoscersi in esse
<b>Obiettivi specifici:</b>	- imparare a conoscere i colori emozionali - riconoscere la propria personalità e quella altrui - saper identificare colore e personalità
<b>Metodologie:</b>	- cooperative learning
<b>Strumenti:</b>	- uso di schede didattiche - uso metaforico dei cappelli di De Bono - uso dell'app "Emozioni" di Esther Fenizia Galdo
<b>Attività:</b>	Il bambino dovrà leggere attentamente il testo, identificare i colori richiesti e collocarli al posto giusto. Successivamente dovrà osservare le immagini proposte per indicare in quale di essa si identifica maggiormente sulla base della sua personalità. In fine mediante l'uso dell'app "Emozioni" di Esther Fenizia Galdo, l'alunno selezionerà i colori a disposizione in relazione alle sue preferenze.
<b>Valutazione:</b>	Scheda di autovalutazione

**Scheda progettuale 2: Come ti senti quando?**

<b>Obiettivi generali:</b>	- imparare a contestualizzare le emozioni
<b>Obiettivi specifici:</b>	- saper conoscere e riconoscere ( in altri) le emozioni di base - acquisire la capacità empatica - saper identificare l'emozione adatta alle varie circostanze
<b>Metodologie:</b>	- cooperative learning
<b>Strumenti:</b>	- uso di schede didattiche - uso dell'app "Tuli"
<b>Attività:</b>	In prima fase l'alunno dovrà associare il proprio stato d'animo a un colore e attribuirlo ad una determinata situazione; successivamente ci sarà un momento di confronto tra i bambini e i genitori rispetto all'attività appena svolta. In fine dovrà, con l'uso dell'app "tuli" riconoscere le espressioni e selezionare quella giusta.
<b>Valutazione:</b>	Scheda di autovalutazione

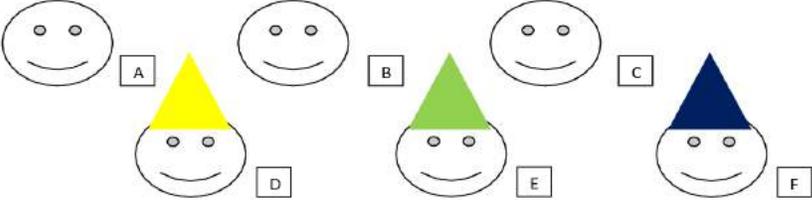
**Tab 3a. Didattica delle emozioni - esempi di Progettazione****Scheda progettuale 3: Un mondo di emozioni**

<b>Obiettivi generali:</b>	- saper distinguere le emozioni di base da quelle secondarie
<b>Obiettivi generali:</b>	- saper conoscere e riconoscere ( in altri) le emozioni secondarie - acquisire la capacità empatica e il suo grado di intensità - saper identificare l'emozione secondaria e le sue caratteristiche
<b>Metodologie:</b>	- cooperative learning
<b>Strumenti:</b>	- uso di schede didattiche - uso dell'app "Baby Face"
<b>Attività:</b>	Gli alunni dovranno associare le emozioni ad una specifica situazione; successivamente ci sarà un momento di confronto tra genitori e alunni relativo all'attività appena svolta. In fine verificare la conoscenza acquisita attraverso l'app "Baby Face".
<b>Valutazione:</b>	Scheda di autovalutazione

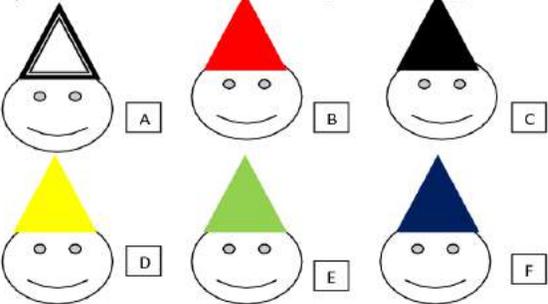
**Tab 3b. Didattica delle emozioni - esempi di Progettazione**

**Obiettivi:** Riconoscere la propria personalità emozionale e quella altrui

**Attività 2:** Indica con una "X" uno dei sei cappelli di De Bono nel quale ti rispecchi



**Attività 2.2:** Indica con una "X" uno dei sei cappelli di De Bono che rispecchia le personalità emozionale di tuoi figlio o del tuo genitore



**Leggenda**

Bianco = Razionalità

Giallo = Ottimismo

Rosso = Emotività

Verde = Creatività

Nero = Pessimismo

Blu = Controllo

**Obiettivo:** Saper identificare colore e personalità

**Attività 3:** Scegli tre dei tuoi colori preferiti e tre dei tuoi colori che non ti piacciono attraverso l'utilizzo dell' app "Emozioni" di Esther Fenizia Galdo

**Autovalutazione**

Hai acquisito consapevolezza emozionale?

SI      NON LO SO      NO

Fig. 7a. Didattica delle emozioni

### Scheda didattica 2, alunni e genitori

“Come ti senti quando ...?”

**Obiettivo:** Saper conoscere e riconoscere (in altri) le emozioni di base  
**Attività 1:** Colora, con i corrispettivi colori il tuo stato emozionale adatto alla situazione descritta

Nome alunno ..... Classe .....

Come ti senti quando ...	Felice	Impaurito	Arrabbiato	Sorpreso	Triste	Disgustato
Entri a scuola						
Entri il classe						
Arriva il docente						
Quando sei interrogato						
Quando prendi un bel voto						
Quando prendi un brutto voto						

Nome genitore ..... Madre\Padre

Come si sente tuo figlio quando...	Felice	Impaurito	Arrabbiato	Sorpreso	Triste	Disgustato
Entra a scuola						
deve essere interrogato						
Prende un bel voto						
Prende un brutto voto						
Descrive il docente						
descrive i suoi amici						

**Leggenda**

Bianco = Razionalità    Giallo = Felice  
 Rosso = Arrabbiato    Verde = Impaurito  
 Nero = Triste    Blu = Sorpreso

Fig. 7b. Didattica delle emozioni

**Scheda didattica 3, alunni e genitori**  
*“Un modo di emozioni”*

**Obiettivi:** Saper conoscere e riconoscere (in altri) le emozioni di secondarie

**Attività:** Segna con una “X” la manifestazione emotiva adatta alla situazione

Nome alunno ..... Classe.....

Cosa provi quando...	Fiducia	Tristezza	Pena	Gelosia	Ira	Sottomissione	Disgusto	Confusione	Noia	Infastidito	Serenità	Disprezzo	Stupore
Sei al parco con i tuoi genitori													
Il docente spiega													
Litighi con un compagno													
Aiuti un tuo amico													
Fai i compiti													
Ricevi un brutto voto													
Assaggi la pietanza odiata													
Non hai compiti													
Quando ti insultano													
Sei gratificato													
Sei chiamato alla lavagna													
Chiedi spiegazioni													
Non riesci nel tuo intento													

Nome genitore ..... Madre\Padre

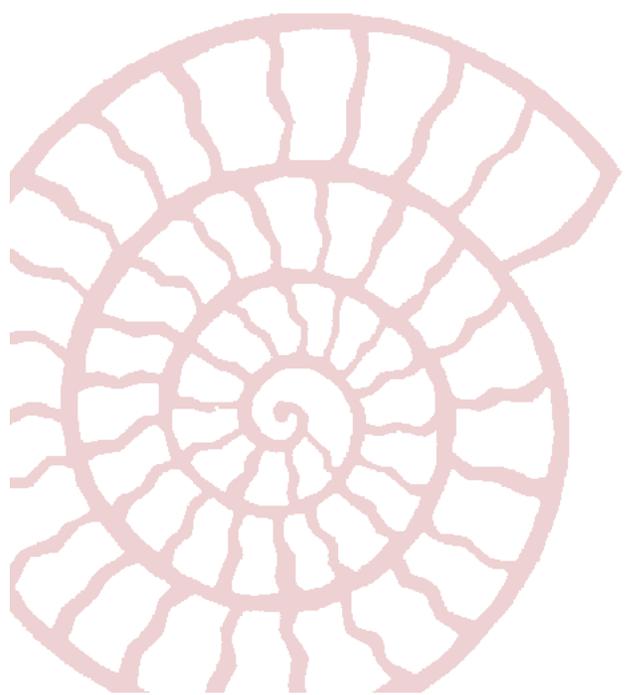
Cosa percepisci di tuo figlio quando ...	Fiducia	Tristezza	Pena	Gelosia	Ira	Sottomissione	Disgusto	Confusione	Noia	Infastidito	Serenità	Disprezzo	Stupore
Sei al parco													
Ritorna da scuola													
Litiga con un compagno													
Aiuta un suo amico													
Fai i compiti													
Riceve un brutto voto													
Assaggia la pietanza odiata													
Non ha compiti													
Lo insultano													
Viene gratificato													
Ti racconta di essere stato chiamato alla lavagna													
Chiede spiegazioni													
Non riesce nel suo intento													

Fig. 7c. Didattica delle emozioni

## Riferimenti bibliografici

- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Balboni, P. E. (2015). *La comunicazione interculturale*. Padova: Marsilio.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington (DC): International Society for Technology in Education.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Canter, L. (2010<sup>4</sup>). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Bloomington (IN): Solution Tree.
- Coke, J., Batson, D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge (NY): Cambridge University Press, 323.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, 55(10), 1163-1164.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1988). *The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents*. Unpublished manuscript.
- D'Alonzo, L. (2004). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- Darwin, C., & Ekman, P. (2009). *The expression of emotions in man and animals*. New York (USA): Oxford University Press
- De Bernardi, P. (1992). Socrate, il demone e il risveglio. *Sapienza* 45, 425-443. Napoli: Domenicana Italiana.
- Fedeli, D., (2013). *Pedagogia delle emozioni*. Roma: Anicia.
- Frazzetto, G., (2013). *Perché proviamo ciò che proviamo*. Milano: Rizzoli.
- Genovese, L., & Kanizsa, S. (2002). *Manuale della Gestione della Classe*. Milano: Franco Angeli.
- Gerrig R, & Zimbardo P. (2013). *Introduzione alla psicologia dello sviluppo. Un approccio didattico*. Milano-Torino: Person.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., & Anolli, L. M. (2013). *Introduzione alla psicologia generale. Un approccio didattico*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Glasser, W., & Wubbolding R. E. (2007), *Quality School*, (Center for Reality Therapy, Cincinnati, Ohio); *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11, 4, 253-261.
- Goleman, D., (2013). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Best BUR.
- Habermas, J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Hunt, E. (1962). *Concept learning: An information processing problem*. Hoboken New Jersey: John Wiley & Sons.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec Edythe, J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Jones, F. (2000). *Tools for Teaching*. Hong Kong: Frederic H. Jones & Associates, Inc..
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1935). *Teoria dinamica della personalità*. Milano: Giunti.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon & Breach. Tr. of Lozanov, G. (1971). *Sugestologia* (in Bulgarian). Sofia: Nauka i izkustvo.
- Maisonneuve, J. U. (1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc Libri.
- Margiotta, U. (2000). *Culture organizzative e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills*. Trento: Erickson.
- Maslow, A. H. (2007). *Motivazione e personalità*. Milano: RCS.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (eds). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 266-287). New York: Cambridge University Press.
- Masterman, M. (1976). La natura di un paradigma. In *Critica e crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.

- McCann, E., & Garcia, T. (1999). Maintaining Motivation and Regulating Emotion: Measuring Individual Differences. *Learning & Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York, NY: Beacon House. Tr.it. (1954). *Principi di sociometria di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompass.
- Neill, A. S. (a cura di) (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: Red.
- Nicolini, P. (2011). *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'interazione tra pari*. Parma: Junior- Spaggiari.
- Northway, M. L. (1959). *A primer of sociometry*. Toronto: University of Toronto. Tr. it. (1972). *Sociometria scolastica. Breve guida per gli educatori*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ornstein R. (2015). *Multimind: A New Way of Looking at Human Behavior*. Los Altos (CA): Malor Book.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plutchik, R. (1980). Emotion: Theory, research, and experience, *Theories of emotion*, 1. New York: Academic.
- Plutchik, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pope, A., Mc Hale, S., & Craighead, E., (1992). *Migliorare l'autostima*. Trento: Erickson.
- Reisenzein, R. (1983). The Schachter theory of emotion: two decades later. *Psychological Bulletin*, 94(2), 239-264.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at School. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 141-152.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, General and Applied*, 80(1), 609.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Scafoglio, D. (2014). *Introduzione alla ricerca etno-antropologica*. Rufina di Cittaducale (RI): CUES.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 49-80), New York: Academic.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69(5), 379-399.
- Schiffler, L. (1991). *La Suggestopédie et le Superlearning - Mise à l'épreuve statistique*. Paris: Didier Erudition.
- Schiffler, L. (1992). *Suggestopedic Methods and Applications*. Philadelphia, Tokyo, Paris etc.: Gordon & Breach Science.
- Shadbolt, D. (1978). Interactive Relationships between Measyred Personality and Teaching Strategy Variables. *The British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 227-231.
- Stallings, A. (1976). How Instructional Processes Relate to Child Outcomes in a National Study of Follow Thought. *Journal of Teacher Education*, 27(1), 43-47.
- Strollo, M. R. (2014). *La Motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania*. Milano: Franco Angeli.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (1997). *Disorder of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University. tr. it. (2000). *I disturbi della regolazione affettiva*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Touchette, P. E., & Howard, J. S. (1984). Errorless learning: Reinforcement contingencies and stimulus control transfer in delayed prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 179-188.
- Weiner, B., (1980). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage-Lawrence Erlbaum.





# La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduttiva The teacher design competence. Explanation of the abductive component

Laura Sara Agrati

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

[laura.agrati@uniba.it](mailto:laura.agrati@uniba.it)

## ABSTRACT

The paper aims at offering a description of the teacher design analysing the abductive component.

After a brief presentation of the design competence, from the descriptive point of view and taken from the literature, the work focuses the attention on the underlying processes, in reference to the 'Purpose-Variables-Path' model (F-V-P).

Starting from the original definition of Ch.S. Peirce and with the support of examples taken from the educational field, the abductive inference - typical of the initial design phase - is analyzed in its internal dynamic.

On the basis of the adduced arguments, the paper ends underlining the need to elaborate epistemic tools able to explain the 'complex' competences, as the design one.

L'articolo intende offrire un contributo alla descrizione della competenza progettuale dell'insegnante attraverso l'approfondimento della sua componente abduttiva.

Dopo una breve presentazione della competenza progettuale dal punto di vista descrittivo, sulla scorta della letteratura, il lavoro focalizza l'attenzione sui processi sottesi, in riferimento al modello 'Finalità-Variabili-Percorso' (F-V-P).

Partendo dall'originaria definizione di Ch.S. Peirce e col supporto di esemplificazioni di ambito didattico, viene analizzata nella sua dinamica interna un'inferenza abduttiva, propria della fase avviativa della progettazione.

Sulla base delle argomentazioni avanzate, l'articolo conclude sottolineando la necessità di elaborare strumenti concettuali esplicativi delle competenze 'complesse', come quella progettuale.

## KEYWORDS

Competences, Teaching, Design, Abduction.

Competenze, Insegnamento, Progettazione,

## 1. Introduzione. La progettazione come competenza dell'insegnante

Progettare gli interventi didattici diverrà sempre più una delle principali competenze dell'insegnante in quanto prerequisito che contribuisce a realizzare l' 'autonomia dei curricula' e la 'flessibilità organizzativa' richieste oggi alla scuola (L. 13/07/2015, n. 107; European Commission, 2013). La progettazione degli interventi rimanda, infatti, tanto alla disponibilità ad assumere decisioni rispetto a chi apprende (*responsabilità nelle scelte*), quanto alla capacità di tenere insieme un numero elevato di fattori come i contenuti di apprendimento, le caratteristiche evolutive e sociali degli alunni, gli obiettivi di apprendimento, i vincoli del contesto ecc. (*strategie organizzative* – Freiberg, 2002). Tutto questo presuppone il possesso, da parte dell'insegnante, di una *visione sistemica* delle dinamiche e dei complessi processi di insegnamento-apprendimento nonché di una certa attitudine alla 'pre-visione' (Zingale, 2015) di possibili scenari.

Gli studiosi che affrontano la competenza progettuale dell'insegnante per via analitico-descrittiva tendono a definirla di tipo 'ibrido' (Snelbeker, 1987; Davey, 2013) in ragione delle molteplici anime che la compongono (la conoscenza e la gestione del 'sapere', tanto disciplinarista quanto trasversale; la relazione umana che si stabilisce con l'alunno e con le altre figure del processo di insegnamento; la conoscenza e in qualche maniera la gestione delle risorse reperibili nel contesto - dagli strumenti materiali ai fondi per la realizzazione dell'offerta formativa) e, per questo, a riconoscerle una complessità priora. Soprattutto in area americana (Williamson McDiarmid e Clevenger-Bright, 2008) quella progettuale è descritta ora come una competenza *pedagogica trasversale* che, letteralmente, 'attraversa' perlomeno tre macro-abilità poste su piani differenti (il *planning*, il *managing* e il *coordination*); ora come una *craftskill*, una maestria, che consente di 'tenere insieme' capacità specifiche come l'utilizzo delle risorse didattiche e tecnologiche, la gestione della classe, il monitoraggio e la valutazione degli apprendimenti, ecc. Anche in Italia, d'altronde, lo stesso modello descrittivo 'frattale' (Margiotta e Caena, 2010) aiuta a restituire un'elaborazione della competenza progettuale altrettanto composita e complessa per via delle numerose sotto-abilità che la compongono.

Molti studiosi, invece, che affrontano la competenza progettuale dell'insegnante dal punto di vista dei processi sottostanti (per via, potremmo dire, 'sintetico-procedurale') tendono a riconoscerla come tratto distintivo - se non peculiare (Loughran, 2006; Laurillard, 2012) - della stessa professione insegnante. La ricerca educativa, e non solo, ispirata al paradigma della complessità (Collins et al, 2004; Hevner, 2009; Gero e Kannengiesser, 2002) si è interessata a coglierne, di fatto, più le dinamiche interne, arrivando a fornire quadri esplicativi - come il *Conversational Framework* (Laurillard, 2012) o il modello 'F-V-P' (Rossi e Toppano, 2009) - che consentono non solo di superare i vecchi modelli descrittivi di tipo lineare (Tyler, 1949; Taba, 1962) ma soprattutto di ricavare soluzioni sul piano della formazione degli insegnanti (Agrati, 2016, in press).

Sul piano della descrizione della competenza progettuale e in base ai riferimenti presentati, emerge un quadro estremamente diversificato ed è possibile affermare che, ad oggi, siamo ancora lontani da una definizione sintetica e da un modello di riferimento univoco. Riprendiamo, ora, un modello tratto dalla ricerca che abbiamo definito 'sintetico-procedurale' e proviamo a considerare la competenza progettuale dell'insegnante dal punto di vista più generale, come un vero e proprio processo di ragionamento, per metterne in evidenza gli elementi costitutivi peculiari.

## 2. Progettazione come processo di ragionamento

Secondo un'*ontologia minima* (Rossi e Toppano, 2009) e indipendentemente dal dominio delle applicazioni, la progettazione può essere intesa come un'attività la quale, dato *in ingresso* un insieme di specifiche (scopi, obiettivi, vincoli da soddisfare), produce *in uscita* la descrizione (un progetto, appunto) di un artefatto, che soddisfa tali specifiche e contiene sufficienti informazioni per la costruzione/realizzazione (*ibidem*, p. 57). In altri termini, progettare non sarebbe altro che "delineare una rappresentazione, mentale e/o materiale, di un oggetto/attività (es. un intervento didattico), in vista della sua realizzazione o attuazione" (*ibidem*, p. 11).

Dal punto di vista della competenza e secondo il ben noto paradigma riflessivo e situato (Schön, 1983; Brown, Collins, Duguid, 1989; Gero e Kannengiesser, 2002; Masclat e Boujut, 2010), il progettista possiederebbe una sorta di 'cassetta degli attrezzi' composta, appunto, da modelli mentali, rappresentazioni simboliche, contenuti concettuali e linguaggi di rappresentazione più o meno specifici (Rossi e Toppano, 2009, p. 15). Egli non si limiterebbe a seguire in modo meccanico una norma, una procedura applicativa, piuttosto sarebbe capace di scegliere quale *attrezzo* utilizzare in base alle circostanze e alle fasi del processo di progettazione. In questa maniera, più che un metodo prescrittivo e lineare - proprio della razionalità tecnica - il progettista seguirebbe invece "una linea guida per l'azione e dialogherebbe con essa in modo riflessivo" (*ivi*). Tutto ciò risulta più chiaro se entriamo nel merito del processo attivato.

Chi progetta, ossia, chi costruisce un modello di un oggetto/attività da realizzare, compierebbe tre sotto-attività (Toppano, 2007):

- a) *Internalizzazione* - crea un'immagine mentale dell'oggetto/attività;
- b) *Rappresentazione* - utilizza un linguaggio di rappresentazione e dei contenuti concettuali che danno forma all'immagine mentale;
- c) *Esternalizzazione* - utilizza un sistema notazionale e uno specifico veicolo strumentale per comunicare la rappresentazione.

Tali sotto-attività sono integrate e simultanee per cui il livello del pensiero e del *medium* si determinerebbero reciprocamente (Rossi e Toppano, 2009, pp. 42-43).

Se consideriamo la progettazione dal punto di vista multidimensionale e nella prospettiva della complessità (Gero, 1990; Lesh e Doerr, 2003; Botturi et al., 2007) dobbiamo descriverla anche come un'attività situata e collaborativa, di produzione, elaborazione e trasformazione di modelli mentali e/o materiali. Questo significa che il progettista, oltre a *costruire* il modello, deve anche *condividerlo socialmente* (Stahl, 2000). È necessario, infatti, che ci sia un 'allineamento' tra la conoscenza individuale del progettista e la cultura condivisa. Questo avviene tramite il confronto delle esperienze e l'elaborazione di una *conoscenza tacita* (Polanyi, 1967; Fabbri, 2003), di una concettualizzazione condivisa, esplicita e formale, che favorisce la condivisione di un *vocabolario* controllato, un *glossario*, una *tassonomia* e un *tesauro* (Rossi e Toppano, p. 53).

Chiarite le fasi principali del processo di progettazione - internalizzazione, rappresentazione, esternalizzazione, socializzazione (cfr. anche il modello SECI di Nonaka e Takeuchi, 1995) - entriamo nello specifico dei suoi elementi e, in particolare, della componente ideativa.

### 3. La componente ideativa della progettazione nel modello 'F-V-P'

È stato detto che il progettista non ricorre a procedure razionali di pianificazione, piuttosto interagisce con il contesto in specifiche situazioni; egli non si limita ad applicare ad un certo ambito della realtà (es. il problema da risolvere, l'intervento da realizzare) schemi preordinati, piuttosto attiva con esso una sorta di conversazione continua, sebbene spesso inconsapevole. In questo la progettazione risulterebbe, più che l'applicazione di uno schema, la 'creazione di modellizzazioni situate' (Rossi e Toppano, p. 157).

P.G. Rossi e Toppano (2009), attraverso il modello 'Finalità-Variabili-Percorso' (F-V-P), ci offrono uno strumento euristico finalizzato a supportare la progettazione dell'insegnante perché favorisce l'esplicitazione e la reificazione del processo di ragionamento sottostante. Richiamiamo sinteticamente i caratteri generali del modello 'F-V-P' per evidenziarne, successivamente, la componente ideativa dell'*abduzione*.

Il modello 'F-V-P' trae spunto dalla descrizione del processo progettuale fornita da J. S. Gero (1990) e ripresa successivamente da Gero e Kannengiesser (2002) - che la esprimeva nei termini di un continuo raccordo tra i livelli della *funzione* (F - 'com'è fatta una cosa'), del *comportamento* (C - 'come la cosa interagisce con l'ambiente') e della *struttura* (S - 'quale scopo possiede') - e si articola nel rapporto dinamico tra *finalità*, *variabili* e *percorsi* didattici.

La *finalità*, lo ricordiamo, corrisponde alla 'teleologia del progetto', la direzione di senso che l'insegnante intende seguire. Essa deriva dalla filosofia educativa, dalle concezioni sull'insegnamento e l'apprendimento ma anche dal modello pedagogico e antropologico adottato, dal modo di intendere la classe, la disciplina, la stessa professionalità.

Le *variabili didattiche* descrivono 'cosa fa' il progetto e 'come' evolve, ossia il processo attivato sul piano della formazione. Le variabili includono gli *obiettivi* - ai diversi livelli (formativi, di apprendimento, minimi, trasversali ecc.) -, i *nodi epistemici* (i concetti da approfondire), le *situazioni didattiche* (attività, mediatori ecc.) e i *vincoli* (tempi, spazi, risorse) del progetto.

Il *percorso*, in ultimo, riguarda la struttura del processo, ossia le componenti e le relazioni di queste; è una sorta di 'sceneggiatura', una 'storia', una successione di cronotopi (Rossi e Toppano, 2009, p. 159) e - in quanto tale - un'astrazione che non produce effetti diretti sullo studente ma modifica in ogni stato la relazione tra le variabili.

Non entriamo nel merito di ciascuno dei tre livelli ma osserviamo lo schema generale del modello 'F-V-P' (fig. 1).

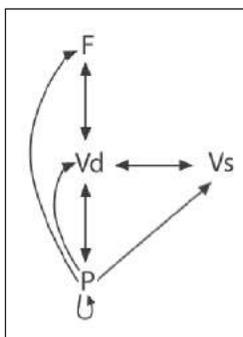


Fig. 1. Il modello 'F-V-P' con le riformulazioni - da Rossi e Toppano (2009), p. 176.

In estrema sintesi, il modello 'F-V-P' (Rossi, 2009, pp. 159-175) è composto da 5 sotto-processi così descrivibili:

- Processo 1, *Abduzione* (F → Vd). Il processo della progettazione inizia, in linea teorica, con l'esplicitazione delle finalità (F). Dalle finalità, tramite un processo abduttivo, si identificano le variabili desiderate (Vd) che descrivono lo stato finale ipotizzato;
- Processo 2, *Sintesi* (Vd → P). Si passa poi alla costruzione del percorso attraverso una sintesi ideativa che prefigura le fasi e l'articolazione dell'intervento;
- Processo 3, *Simulazione* (P → Vs). Nel processo il docente simula mentalmente il percorso e tratta le variabili come se fossero 'simulate' (Vs – variabili simulate);
- Processi 4 e 5, *Confronto e Descrizione*. Avviene, in ultimo, il confronto tra il risultato desiderato (Vd) e quello ipotizzato (Vs) per verificarne l'accettabilità. In caso positivo, si passa alla descrizione della realizzazione dell'intervento vero e proprio; in caso negativo, si operano riformulazioni tanto su P che su F e V.

S'è detto che il processo di progettazione ha inizio con l'esplicitazione delle finalità.

La ricerca sulla professionalità insegnante (Altet, 2007; Magnoler, 2008; Perla, 2015) considera le finalità e la filosofia educativa come una componente 'implicita' (Perla, 2010) dell'azione dell'insegnante, come un'anima che sottende silenziosamente gli interventi da realizzare. Ma quando nel modello 'F-V-P' si fa riferimento al processo di individuazione delle variabili desiderate (v. Processo 1, *Abduzione*), cosa si intendere propriamente col termine *abduzione*? Che relazione essa ha con le finalità? Richiamiamo il significato del concetto di abduzione - attingendo dalle riflessioni originarie del filosofo e logico-matematico Ch.S. Peirce (2003/2011) - ed esplicitiamo le sue interconnessioni con la competenza progettuale.

### 3.1. Il ruolo dell'abduzione

L'abduzione, con la deduzione e l'induzione, è una delle tre forme di inferenza che vengono utilizzate dall'uomo in tutti i processi di pensiero, tanto nella ricerca scientifica che nella cognizione quotidiana. Dal punto di vista puramente logico-formale l'abduzione procede partendo da un *Risultato* che, unito a una *Regola* generale nota, porta alla soluzione di un *Caso*<sup>1</sup> particolare. Riprendiamo il ben noto esempio dei 'fagioli' utilizzato dallo stesso Peirce (CP 2.623 – in *Opere*, 2003/11, p. 465):

*Regola: Tutti i fagioli che provengono da questo sacco sono bianchi*

*Risultato: Questi fagioli sono bianchi*

*Caso: Questi fagioli provengono da questo sacco*

Dal punto di vista epistemico potremmo dire che l'abduzione parte da un *Fatto sorprendente* e, attraverso l'elaborazione di una *Connessione implicativa*, giunge ad una *Legge esplicativa*. Per questo l'abduzione è definita come una pro-

1 In letteratura è frequente l'accostamento tra abduzione ed investigazione. Sulle potenzialità e limiti di questa tendenza cfr. Eco e Sebeok, 1983; Vecchio, 2005; Fadda, 2013.

cedura esplicativa e produttiva (cfr. Bonfantini, in Peirce, 2003/2011), in quanto consente di inferire da un fatto osservato un fatto non osservato.

Dobbiamo considerare, tuttavia, che l'abduzione è una componente dell'*inquiry*, rappresenta solo il primo passo, e non quello decisivo, nell'indagine - come del resto vediamo confermato nello stesso modello 'F-V-P'. Essa tuttavia agisce come una sorta di 'guizzo' intuitivo, come un 'motore propulsivo' (Fadda, 2013, p. 92) che attiva il processo di inferenza e che consente di estendere in maniera rischiosa la conoscenza in merito all'oggetto e favorire la soluzioni del 'caso'.

Peirce sostiene che "mediante l'ipotesi (l'abduzione), noi concludiamo l'esistenza di un fatto completamente differente da alcunché di osservato, fatto ipotizzato da cui, in base a leggi note, qualche fatto osservato risulti necessariamente" (CP 2.636 - in Opere, 2003/11, p. 470).

Tutto partirebbe, allora, dal *cogliere una novità*. Questa novità è il prodotto dell'abduzione innovatrice e inventiva, non determinata dall'empiria ma capace di "penetrare nella struttura nascosta delle cose, nei meccanismi celati, nei rapporti segreti e vincolanti, nella logica intima dell'oggettività" (Bonfantini, in Peirce, 2011, p. 18). Per chiarire Peirce si rifà all'ipotesi di Keplero delle orbite ellittiche dei pianeti e descrive in questa maniera schematica l'inferenza utilizzata dall'astronomo tedesco:

REGOLA *Per tutti i corpi in movimento  
il fatto che un dato corpo si muova descrivendo un'orbita ellittica  
comporta  
che quel corpo passi per date posizioni geometricamente determinate*  
RISULTATO *Ma Marte passa per date posizioni geometricamente determinate ...*  
CASO *Dunque Marte si muove descrivendo un'orbita ellittica*

Parafasando e trasponendo l'esempio peirceano in ambito educativo, potremmo immaginare un insegnante che si trova a dover 'risolvere il caso' di un alunno che manifesta difficoltà di concentrazione. Potremmo schematizzare il ragionamento presumibilmente seguito in questi termini:

REGOLA *Per tutti gli alunni in apprendimento  
il fatto che un alunno abbia difficoltà di concentrazione  
comporta  
che quell'alunno presupponga determinate caratteristiche: a) difficoltà percettive; b) possibile ADHD; c) scarsa disciplina ecc.*  
RISULTATO *Ma Giovanni possiede determinate caratteristiche: es. a) difficoltà percettive ecc.*  
CASO *Dunque Giovanni ha difficoltà di concentrazione*

Essa è, se notiamo bene, inversa a quella che il senso comune crede essere il tipo di inferenza utilizzata solitamente nella cognizione quotidiana per elaborare ipotesi esplicative. Solitamente si ritiene, infatti, di giungere a sintesi complessive inferendo da casi concreti, tanto nell'applicazione di procedure più formali (es. la risoluzione di problemi di matematica) quanto nella realizzazione delle abitudini quotidiane (es. andare a comprare un giornale) (cfr. Eco, 2011).

Da questa semplice proposta esemplificativa potremmo ricavare una serie di considerazioni sui 5 processi che compongono il modello 'F-V-P' (fig. 1).

Prima ancora che ipotizzare (Processo 3 e 4 - *Simulazione* e *Confronto*) e descrivere (Processo 5 - *Descrizione*) l'intervento da realizzare per risolvere un 'caso', l'insegnante deve procedere con il riconoscimento della realtà che ha di fronte attraverso la selezione di alcune variabili: è ciò che, appunto, avviene nel Processo 1 dell'*Abduzione*. Egli parte da 'presupposizioni' generali' (REGOLE) che, in

maniera spesso inconsapevole, usa come guide per sintetizzare informazioni empiriche, di origine osservativa e/o documentaria (RISULTATO); tale sintesi gli consente di individuare l'oggetto specifico (CASO) nei confronti del quale strutturare il suo intervento.

Le REGOLE agiscono in maniera profonda, nella selezione/costruzione della realtà che si ha di fronte: nell'esempio proposto è come se l'insegnante arrivi a riconoscere le caratteristiche dell'alunno - desumibili per via osservativa e/o documentaria - proprio in virtù di una regola preventiva che ne consente il riconoscimento. Tali REGOLE - è utile chiarire - non vanno intese in maniera normativa e vincolante né generalizzata; sono piuttosto degli 'abiti di azione' (Peirce, CP 5.397) che guidano i processi conoscitivi e di intervento, hanno una radicata base esperienziale e/o cognitiva e sono spesso condivise con gli 'abiti' di colleghi ed esperti (cfr. il costrutto di 'sapere d'azione pedagogica', Gauthier, 1997).

Il RISULTATO, come già accennato, potrebbe essere inteso quale sintesi delle informazioni empiriche, di natura osservativa e/o documentaria, che l'insegnante possiede sulla realtà che ha di fronte. Potremmo definirlo come 'un pezzo di realtà si presenta per farci vedere ciò che manca: per farci notare l'anomalia' (Zingale, 2015, p. 260). Nel RISULTATO l'insegnante elimina necessariamente alcuni elementi presenti nella REGOLA generale - es. le caratteristiche b) e c). Egli ha come operato un accordo tra le informazioni empiriche e i corollari della regola generale optando per il corollario che si dimostra più ragionevole, più rispondente alle informazioni in possesso.

Il CASO specifico altro non sarebbe che il frutto dell'applicazione corretta della REGOLA, l'esito della riorganizzazione dei dati dell'esperienza alla luce di essa. Solo allora sarebbe possibile attivare il seguito del processo di progettazione (Processo 2 - Sintesi).

Questo spiegherebbe, inoltre, come mai l'insegnante esperto è capace, a volte 'a colpo d'occhio', di agire prontamente in situazione: egli possiederebbe una serie di REGOLE organizzate e di repertori di CASI che agevolano l'inferenza abduktiva al fine di riconoscere la realtà che si ha di fronte e scegliere l'ipotesi esplicativa migliore.

Il processo di ragionamento abduktivo, esplicitato nei dettagli, conferma il ruolo eminentemente attivo dell'insegnante nella costruzione ed elaborazione della pratica; un ruolo insito nella sua stessa professionalità. Le parole che Zingale utilizza in riferimento alla progettazione *tout court* ci sembrano appropriate: "il ragionamento abduktivo assume due funzioni. Nel primo caso (...) presume, in ipotesi, l'antecedente possibile: è un atto di 'presunzione', non solo nel senso della congettura, ma anche in quello di fiducia in sé stessi e nella capacità di vedere giusto. Nel secondo caso l'abduzione è un 'assunzione' di responsabilità: perché accetta l'onere della sfida e perché su ciò che assume in ipotesi proietta la propria azione futura' (Zingale, 2015, p. 261).

## Conclusioni

Sulla base delle argomentazioni fornite e degli elementi desumibili dal modello 'F-V-P', potremmo avanzare alcune sollecitazioni: un'ipotesi di lettura di profilo teorico nonché una riflessione di carattere metodologico sul piano specifico della formazione dell'insegnante alla competenza progettuale.

Dal punto di vista squisitamente teorico potremmo considerare la REGOLA o l'abito d'azione', emergente nell'inferenza abduktiva, come un esempio concreto, un caso specifico di quel sapere *implicito* (Perla, 2010; Perrenoud, 2001), *in azione* (Altet, 2006; Gauthier, 1997) che l'insegnante utilizza ed elabora quotidianamente attraverso le decisioni che assume, le azioni che compie, i giudizi che

elabora per risolvere casi o elaborare progetti di intervento.

Potremmo, per estensione, considerare i processi inferenziali di tipo abduttivo, che si attivano nelle primissime fasi della progettazione (cfr. Processo 1, modello 'F-V-P'), come modalità attraverso cui il sapere implicito si esprime sotto forma di decisioni (Seels e Glasgow, 1998) e, se le circostanze lo consentono, di azioni concrete. Più in particolare potremmo collocare l'inferenza abduttiva a cavallo tra le due componenti proprie della razionalità implicita e che definiamo *deweianamente* (Perla, 2010):

- Senso pratico: "modo di percezione pre-logico, artistico, basato su una competenza che appare solo in atto, nella relazione con le situazioni e che presenta i tratti della indicibilità e ineffabilità" (*ibidem*, p. 26);
- Intelligenza pratica: "tipo di intelligenza trasformativa, volta a prevedere i possibili cambiamenti della realtà e a saperli gestire attraverso l'orchestrazione in situazione di azioni, piani cognitivi, fini" (ivi).

Dal punto di vista metodologico i processi inferenziali di tipo abduttivo potrebbero essere scelti come oggetti di osservazione attraverso i quali *chi indaga* sul sapere pratico dell'insegnante ne approfondirebbe elementi e processi (Damiano, 2007), *chi forma* gli insegnanti svilupperebbe nuove ipotesi di intervento nonché dispositivi innovativi (Magnoler, 2008). Per formare all'abilità progettuale un futuro insegnante c'è bisogno oltre che dell'interconnessione di teoria (corsi) e pratica ( tirocinio) offerta dai laboratori, oltre che di modelli di progettazione da utilizzare come strumenti di intervento, soprattutto di dispositivi (simulazioni, *project-work*, *inquiry-based learning tool*)<sup>2</sup> di esercizio alla scelta di interventi, alla presa di decisione, alla risoluzione di casi.

Vorremmo sottolineare, in ultimo, l'utilità dei modelli di progettazione forniti dalla ricerca didattica più avanzata (cfr. Laurillard, 2012; Rossi e Toppiano, 2009). Il modello 'F-V-P' preso in esame si è rivelato essere un importante supporto alla riflessione teorica, una struttura 'ideal-tipica' dalla quale è stato possibile prendere le mosse per l'approfondimento di componenti specifici e complessi quale, appunto, il processo ideativo dell'abduzione.

Quelle appena avanzate sono ipotesi e sollecitazioni che offriamo alla riflessione della ricerca e che, tramite indagini 'evidence-based' (Nikolaeva, 2012), potranno essere verificare nella loro utilità euristica.

### Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. (2016, in press). *La competenza progettuale dell'insegnante. L'analisi dei project work*. Proceeding al Convegno SIRD 'La professionalità dell'insegnante. La ricerca e le pratiche', Università degli Studi di Bari 'Aldo Moro', 14-15 aprile 2016.
- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi di azione, adattamenti ed analisi. In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay, & Ph. Perrenoud (éds.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-43). Roma: Armando.

- 2 Mi permetto di segnalare la recente indagine esplorativa sull'elaborazione dei modelli progettuali da parte degli insegnanti abilitandi presso il 'Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità', coordinato dalla prof.ssa C. Gemma, all'Università di Bari nel biennio 2014-16. Il modello formativo 'in situazione' trae spunto dal modello FBS di Gero e Kanengieser (2002) ed è sviluppato in Rossi e Toppiano (2009). Cfr. Agrati (2016, in press).

- Bonfantini, M. (2003/2011). Deduzione, Induzione, Ipotesi. In Ch.S. Peirce, *Opere* (pp. 459-461). Milano: Bompiani.
- Botturi, L., Cantoni, L., Lepori, B., & Tardini, S. (2007). Fast prototyping as a communication catalyst for e-learning design. In M. Bullen, & D. Janes (eds.), *Making the transition to e-learning strategies and issue* (pp. 266-83). Hershey: Idea Group.
- Brown, J. S., Collins A., & Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare*. Milano: Franco Angeli.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators. Career on the cusp*. London: Routledge.
- Eco, U., & Sebeok, Th. A. (1983). *Il segno dei tre. Peirce, Holmes, Dupin*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2011). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development*, in [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf).
- Fabbri, T. M. (2003). *L'apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*. Roma: Carocci.
- Fadda, E. (2013). *Peirce*. Roma: Carocci editore.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherche contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Gero, J. S. (1990). Design prototypes: a knowledge representation schema for design. *AI Magazine*, 11(4), 26-36.
- Gero, J. S., Kannengiesser U. (2002). The situated function-behavior-structure framework. In J. Gero (ed.), *Artificial Intelligence in Design '02* (pp. 89-104), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York-London: Routledge.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism. Models and modeling. Perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Margiotta, U., & Caena F. (2010). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research*, 9(3), 317-331.
- Maslet, C., & Boujut J. F. (2010). *Using situated FBS to model design interactions in a distant synchronous collaborative situation*. Proceedings of DESIGN 2010, the 11<sup>th</sup> International Design Conference, Dubrovnik, Croatia.
- Nikolaeva, S. (2012). Improving initial teacher education by using the project-based approach. *Educational Research e-Journal*, 1(1), 51-60.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: University Press.
- Peirce, Ch. S. (2003/2011). *Opere* (a cura di M. Bonfantini). Milano: Bompiani.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1, 9-21.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131-162.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday Anchor.
- Rossi, P. G., & Toppino, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seels, B., & Glasgow Z. (1998). *Making instructional design decisions*. (2<sup>nd</sup> ed.). Merrill: Upper Saddle River.
- Snelbeker, G. E. (1987). Instructional design skills for classroom teachers. *Journal of instructional development*, 10(4), 33-40.
- Stahl, G. (2000). A model of collaborative knowledge-building. In B. Fishman, S. O'Connor-Divelbiss (Eds.). *Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 70-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and practice*. Harcourt: Brace & World.
- Toppino, E. (2007). Gli artefatti mediante rappresentazioni multi prospettive. In M. Familietti (a cura di). *Tecnologia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 22-39). Napoli: Tecnodid.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vecchio, S. (2005). *La puffa di Babele. Storie e analisi di testi*. Roma: Bonanno.
- Williamson McDiarmid G., & Clevenger-Bright M. (2008). *Rethinking teacher capacity*. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. Mc Intyre (Eds.). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Zingale, S. (2015). This is my design. Lo spazio dell'abduzione nella progettualità. In M. Bonfantini, R. Fabbrichesi, S. Zingale (Eds.). *Su Peirce. Interpretazioni, ricerche, prospettive* (pp. 257-268). Milano: Bompiani.



Ricerche  
Inquiries





# Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University

## Esplorare l'impatto di un Teacher Study Group in una Università Italiana

Monica Fedeli

Università degli Studi di Padova  
monica.fedeli@unipd.it

Edward W. Taylor

Penn State University, Harrisburg, Middletown, PA, USA  
ewt1@psu.edu

### ABSTRACT

This study explored the impact of a teacher study group involving twelve senior faculty over a five month period at University of Padova, Italy. The objective was to improve teaching and promote community building by reflecting, sharing and practicing teaching and learning activities within a small group. Theoretically the study is framed from a model of faculty development and transformative learning theory. Using a qualitative design this study explored what motivated faculty to participate in this group, the benefits of the group experience and the impact group experience on how participants thought about teaching and learning. Findings reveal for this group they had a real passion for teaching and desire to improve their practice. However, despite the power of the learning community change was small, incremental and reflected more in new ideas about teaching and not definitive change. The outcomes of this study have significant implications for faculty development within an Italian higher education setting, such that teacher study groups need to be long term, capitalize on learning through faculty relationships and that the responsibility of change doesn't reside exclusively within the faculty, the larger institutional context plays a significant role as well.

Il presente studio esplora l'impatto di un teacher study group che ha coinvolto 12 professori senior per un periodo di cinque mesi presso l'università di Padova. L'obiettivo è stato quello di migliorare le pratiche didattiche e di promuovere la creazione di una comunità attraverso la riflessione, la condivisione di pratiche di insegnamento e di attività di apprendimento all'interno di un piccolo gruppo. Dal punto di vista teorico lo studio si inserisce nel modello di faculty development e della teoria trasformativa. Usando un disegno di ricerca qualitativo esplora la motivazione dei docenti a partecipare a questo gruppo, i benefici dell'esperienza in gruppo e l'impatto dell'esperienza stessa sulle loro credenze rispetto all'insegnamento e apprendimento. I risultati rivelano che il gruppo è stato motivato dalla passione per l'insegnamento e dal desiderio di miglioramento delle pratiche. Nonostante il potere esercitato dalla comunità di apprendimento, il cambiamento è stato molto lento, di tipo incrementale e si riflette maggiormente nella elaborazione di nuove idee rispetto all'insegnamento e non in cambiamenti definitivi. I risultati del presente studio hanno delle implicazioni significative nello sviluppo delle competenze del docente universitario in higher education, tra cui la constatazione che un teacher study group dovrebbe avere una durata lunga, capitalizzare l'apprendimento attraverso le relazioni e che la responsabilità del cambiamento non risiede esclusivamente nei docenti, ma l'istituzione in senso ampio gioca un ruolo significativo.

### KEYWORDS

Faculty Development, Teacher Study Group, Transformative Learning, Italy, Higher Education. Faculty Development, Teacher Study Group, Apprendimento Trasformativo, Italia, Higher Education.

## 1. Introduction

Recently a Higher Level Group (2013), formed by the European Commission, to explore the modernization of higher education concluded that when it comes to high quality teaching in Europe: “the truth about the daily lived reality... is an embarrassing disappointment. For research shows that serious commitment to best practice in the delivery of this core teaching mission is not universal, is sporadic at best and frequently reliant on the enlightened commitment of a few individuals” (p. 14). In response to the European Commission recommendations and recognizing that no formalized training exists for faculty in Italian Universities, the University of Padova Executive recently developed a faculty development program (Fedeli, Serbati, & Taylor, 2016). This project, titled “PRODID” (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica) involved the creation of a permanent unit devoted to improving the teaching profession, based on current research about effective teaching (Felisatti, & Serbati, 2014).

After an extensive survey of faculty needs and interest PRODID’s first faculty development endeavor involved 12 senior scholars participating in a teacher study group (TSG) over a 5-month period in 2015. The goal of the TSG was to create on-site experts across a variety of disciplines as well as initiate the creation of a faculty development system in which educators can mentor each other in more effective teaching practices. TSG are predominantly self-lead groups with the intent to develop a learning community that fosters professional development based on a critically reflective practice among select faculty (Stanley, 2011; Wildman et al, 2000). Although, conceptually these groups are recognized as powerful mediums for faculty development and change, little research exists as to how they impact faculty, particularly senior faculty and their teaching practice. Therefore, the purpose of this study was to explore the nature of change about teaching, both in conception and practice, expressed by participants in a TSG within an Italian higher education setting.

## 2. Teacher Study Groups, Faculty Learning Communities & Critical Friendships Groups

A teacher study group in higher education is a collaborative learning community of faculty designed to promote professional development within the context of the work place. The aim is to improve teaching, promote scholarship development and community building by engaging, sharing and practicing teaching and learning activities within a small group (Adams & Mix, 2014; Cox, 2004; Cox, 2013; Stanley, 2011; Wildman, et al., 2000). Depending on the institution and intent they are referred to in a variety of ways, such as: faculty learning communities (Cox, 2004; Daly, 2011; Nugent et al., 2008; Schlitz, et al, 2009); learning communities (MacKenzie, et al. 2010; Sherer, Shea & Kristensen, 2003); critical friendship groups (Holmes & Kozlowski, 2014); faculty study groups (Wildman, et al, 2000); collaborative teacher study groups (Stanley, 2011); research learning community (Holmes & Kozlowski, 2014); peer mentoring (Angelique, Kyle, & Taylor, 2002; Darwin & Palmer, 2009); and teacher groups (Heinrich, 2014). Characteristically, they are generally small groups of faculty volunteers (8-15), organized with a symmetrical relationship among participants, collaborative planning of meeting agenda’s and group norms, often interdisciplinary and diverse in rank, and meeting regularly over sustained period of time. Adams and Mix (2014) when discussing critical friends groups see “members moving towards a de-privatization of teaching” through an open sharing of their practice alongside recognizing the “social, emotional, and personal nature of sharing such work” (p. 41). Structural-

ly they can range from independent organic entities that emerge in response to a particular issue, self-managed, and dissolve over time, to institutionally established, organized, and involve outside persons as facilitators and leaders. They operate from the assumption that these groups are essential for change because they provide the ideal setting for faculty to “reinvent themselves as educators” in concert with their peers “experimenting, reflecting, discussing, and assessing” their conceptions and approaches to teaching and learning (Sturko & Gregson, 2009, p. 36). This collaborative orientation is theoretically informed by the tenets (implicitly or explicitly) of educational inquiry (Dewey, 1916/2004); collaborative learning (Bruffee, 1987); and community of practice (Sherer, Shea & Kristensen, 2003; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). The collaboration evolves from the development of a learning community.

At present the major research findings, although tentative at best, emerge from a variety of case studies where programs have been implemented and evaluated. These teacher groups have been discussed in the literature as having “multiple benefits for faculty members including increased feelings of support within the university setting, increase sense of professional identity, higher rates of achieving tenure, as well as increased skill and knowledge base” (Holmes & Kozlowski, 2014; p. 36). TSG’s provide mentoring opportunities for early career faculty to connect with senior faculty, leading to for some faculty to become: more open-mindedness and civic-minded (Cox, 2004), have a greater appreciation for ambiguity, and more competent and confident concerning particular skills about teaching (Adams & Mix, 2014; Daly, 2011). Some of the most extensive research on FLC’s has been carried out at Miami University in Ohio, which has for over 32 years initiated a new group for early career faculty (Cox, 2013). The success of this program is reflected in the high degree of participation by faculty, both in early career faculty, but as well senior faculty as mentors. Survey over the years reveal a significant impact on practice, an increase interest in the teaching process and scholarship by participants.

Despite these findings research about teacher study groups (TSG) is sparse at best and methodologically difficult to compare because of the varied range, size, objectives, settings and structures that have been reported. There is often little critique about inherent limitations and explanation of why this approach of faculty development has not caught on among most higher education institutions. Also, there is a related body of literature in the field of K-12 education where this approached to faculty development originated that at times is reviewed and thrown into the mix, further complicating the analysis. Most the research is descriptive case studies (qualitative) which limits the ability to generalize the findings. Significant to this study, is that even less is known about how these groups manifest, evolve, and benefit faculty outside North America. In response to these shortcomings in the literature this study reflects an effort to explore a recently established teacher study group and involving exclusively senior faculty, across multiple disciplines at an Italian university.

### 3. The Italian Context and PRODID

Before getting into the specifics of the study it is important to discuss factors that emerge from the Italian context and how they play a role in shaping faculty development located in a university system that is one of the oldest in world. These factors include student population, history and traditions, central management and class size, all situated within a society regulated by very old rules and laws. Although, none of the factors are unique in of themselves compared to other universities, but together pose a significant challenge when promoting change

(e.g., didactics) within a university system. Starting broadly, University of Padova was founded in 1222, almost 800 years ago. It is located in an Italian University system that counts 88 Universities and around 1.7 million students, (Data referred to the academic year 2013/2014 from Students National Register <http://anagrafe.miur.it/php5/home.php>). University of Padova is one of the 10 largest public universities in Italy and is quite representative of the Italian higher education system particularly of Northern Italy. The state-run universities of Italy represent the main part of the education in Italy and are managed at a central level from the Italian Ministry of Instruction, University and Research.

Both the large number of students in classes and the strict hierarchical system throughout Italian universities reinforces a very formal didactic tradition that is rooted teaching and learning methods used by instructors who are still acting as a “sage on the stage” instead of “guide on a side” (Morrison, 2014, p. 4). This hierarchical system is also reinforced in ways by the larger societal setting. Italy, as many old countries, has a system of relationships that is very formal and regulated by old rules and laws. This strong societal trait and old academic system represent a considerable influence in the use of traditional and asymmetric teaching and learning methods in higher education. The dominant didactic is content centric, where delivering is uni-directional, with little consideration about the knowledge of the students and their professional and personal experiences. Within this frame and context, University of Padova funded a two-year pilot experience with the aim to create a teaching and learning center (TLC) to promote innovation and improve the pedagogical skills of the faculty. The data collected during the first year of the project PRODID and the debates at national and international level, related to the way in which instructors teach, illuminated our choices in planning the training and reinforce the will to look for contextual elements in order to innovate the didactics in Higher Education in Italy. The efforts are now going into the direction of creating and promoting an “Italian way” of faculty development within the constraints of this institutional setting (Fedeli, Serbati & Taylor).

The theoretical frameworks that inform PRODID’s conception of training the group of 12 professors was *learner-centered teaching* and *student voice*. *Learner-centered* approach is based on students’ existing knowledge and on the importance of reflection in order to foster interactive teaching methods and authentic relationships among students and teachers (Cranton, 2006; Weimer, 2013). Furthermore, reflection was enriched by the *student voice* construct, that encourages students-teacher relationships in a partnership where all actors are involved in the teaching and learning process through dialogue and reciprocity (Cook-Sather & Luz, 2014; Seale, 2009; Fedeli, Felisatti, & Giampaolo, 2013). This approach aims to create a participatory setting in which students’ voices inform the pedagogical practices and fostering an interactive learning context (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014).

In the light of these emerging approaches and theories our efforts were to support faculty in developing awareness, skills and competencies consistent with this theoretical framework within the unique Italian setting. At the same time PRODID was an attempt to respond to the European 2020 Strategy, in which the *High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013) has been established, whose aim is *improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*.

#### 4. Theoretical Frameworks

Two theoretical frameworks inform the design and implementation of this study. They included transformative learning theory which was used to understand a change in perspective (frame of reference, meaning schemes) of professors (Mezirow, 2000) and a developmental model of teaching, based on an extensive review of the college and adult development literature describing the perspectives of educators at various developmental stages (Robertson, 1999). Together these two frameworks offer both an understanding of the nature and developmental process of change as senior faculty learn to engage in a participatory approach of higher education in Italy.

Transformative learning theory (TL) was used to understand a possible change in perspective of faculty as a result of their participation in the TSG, particularly concerning their orientation towards teaching life (Mezirow, 2000). TL brings understanding to a deep shift in perspective experienced by adults during which habits of mind become more open, more permeable, and better justified (Mezirow, 2000; Taylor & Cranton, 2012). It is based on several assumptions about learning such that adults are active, not passive participants in their lives who are instinctively driven to make meaning of their world. Two, adults have significant life experiences, rooted in the tenets of constructivism which provide the bases for an established belief system and for constructing meaning of what happens in their lives. It is a re-interpretation of prior experiences that is explained by transformative learning theory. Generally, it occurs when a person, group, or larger social unit encounters a perspective that is at odds with the prevailing perspective (interpretation of a prior experience). The discrepant perspective can be ignored or it can lead to an examination of previously held beliefs, values, and assumptions, leading to a perspective transformation. According to Mezirow (1990), the process of transformative learning centers on critical reflection on prior experience and dialogue with self and others. However, other theorists (Dirkx, 1997; Taylor & Cranton, 2012) place imagination, intuition, and emotion at the heart of transformative process.

The second theoretical framework that informs this study is a developmental model of teaching, based on an extensive review of adult development literature describing the perspectives of educators at various developmental stages (Robertson, 1999). This model comprises of several interrelated stages that offer an understanding of educators, in the case of faculty in higher education, as they develop a more participatory approach to teaching. The first, and dominant state of most educators is the stage of *egocentrism*, where the teacher is centered on his/her own needs. At this stage in most every “aspect of the professors-as-teachers’ perspective— view of content, process, learners, self, and context—they operate from their own frame of reference” (p. 276). This stage is followed by a transition, shaped both by internal resistance and external forces where faculty realize that this egocentric focus of teaching is often not successful and that teaching is much more than disseminating knowledge and teachers looking after their own interest. The second phase is *aliocentrism*, where the teacher predominantly focuses on learner-needs, seeing “themselves primarily as facilitators of learning...they are interested in the learning process and in the individual characteristics of the learners whom they are trying to help (e.g, learning style...biography in general...learning agendas) as well as in the pertinent contexts of those learners (e.g., work, family, and friendship networks, gender/race/class profile; spiritual community)” (p. 280-281). Despite the interest in the learners needs and interests, it is somewhat of a naïve development, whereby the learners are seen as central to the teaching learning process, however overlooking the needs/interests of the educator and their relationship to the teaching experience. Like the

previous transition period experienced between previous two phases, generally due to accumulation of unsuccessful teaching experiences, teachers begin to realize they must include themselves in the teaching equation. This insight leads to the *systemocentrism* stage (Teacher/Learner – Centeredness), also referred to as a relational perspective. A defining feature of this stage “is that professor-as-teachers not only attend to the inner experience of the learners and that experience’s origins [biography]..., immediate social networks and so forth—professors-as-teacher also attend to similar dimensions of their own unique experience” (p. 286). Furthermore, teachers at this stage regularly reflect on their own personal and teaching experiences, how they interact with the inner experiences of the learners when fostering good learning, and not being mastered by course content. Using these frameworks offers both an understanding of the learning and developmental process of change as faculty learn how to respond to the demands of their learners.

## 5. Research Design

The methodological design of this study involved an interpretive qualitative orientation. This orientation provided the means to explicate how the faculty made meaning and understanding from their participation in the TSG. Secondly, the process was inductive, which allowed the study to build a greater understanding of the TSG as a construct and its relationship to promoting transformative learning. Third, the outcome of this study is revealed in rich descriptive data (Merriam & Tisdell, 2015). Twelve participants in this study were a purposeful group meeting the following criteria: a) were senior faculty (12 years or more teaching experience), b) had a high interest in improving their teaching identified from a university faculty survey, and c) came from wide range of disciplines (e.g. engineering, veterinary science, physics, language education, philosophy, computer science, biology, forestry, chemistry). They all participated in the TSG at University of Padova over a period of five months in a series of collaborative workshops (e.g. 12 – 4 hour sessions). The emphasis of these workshops fell within five general areas, each drawing on an external faculty development specialist involved in the project. The first three areas (6 sessions), focused on importance of developing an awareness of teaching beliefs, developing a safe and positive learning community and introducing faculty (practically, theoretically) learner-centered and participatory approaches to teaching. The third area focused on student motivation and ways to motivate students (3 sessions) in the classroom. A fourth area (3 sessions) involved an exploration into how the faculty can implement innovative teaching practices within the confines of an institution constrained by strong traditional approaches of teaching and learning.

Data collection involved individual semi-structure interviews with 12 senior faculty who participated in the entire TSG experience. Semi-structured interviews allowed for the flexibility requiring the researcher to be reflexive and to explore and probe interviewee responses as they arise. The interviews focused on four areas: the conception and practice of teaching prior to participating in TSG; reasons for joining the group; a deep discussion on the FLC experience itself, and the impact of participating in the TSG on in how they thought about teaching and what they plan to change when they begin teaching in the Fall. Individual interviews were conducted predominantly in English on-site at University of Padova. Through the use of multiple interviews (wide range of participants) and observations, triangulation across sources of information greatly enhanced the trustworthiness of this study (Merriam & Tisdell, 2015). In addition to interviews data also included observation notes from the TSG experience and course feedback forms.

The data was analyzed using a constant comparative approach. The two researchers, one a member of the host culture, systematically reviewed each transcript, observation notes and feedback forms and coded responses in an inductive manner where themes were developed based on emerging similarities and differences of expression. As a result, common themes were identified and grouped into main and sub categories. Analysis continued until there was a consensus on interpretation and each category was '*saturated*', that is no new information seemed to emerge from further analysis (Lincoln & Guba, 1985). The sub-headings in the findings section of this article represent the overall themes that emerged through this process express by the TSG participants. In order to safeguard the anonymity of the learners, pseudonyms were used in the article in relation to direct quotations.

## 6. Findings

The findings of this study reveal six categories including: a) a passion for teaching; b) teaching is about organization and clarity of ideas; c) joining the group is about improving; d) the power of community; e) small changes and new ideas; f) learning through relationships; and d) teaching is about learning. Each category is discussed below and provided with examples of data.

The first two categories of the findings offer insight into their feelings and perspectives held by these participants as they entered the TSG and a baseline from which to help better capture change. Also, they provide a picture of the group as a whole and how that might inform the development and outcome of this TSG. Beginning with their feelings about teaching the participants were very *passionate* about their work as an educator. For instance, Francesco, an engineer:

Well, perhaps I should first say that I love teaching, that is not very common among university professors.... I've always loved it, to teach, when I was a boy, I taught my schoolmates, the people who were around me.... So for me, teaching is a joy.

Similarly, Maria, a French professor stated: "I'm happy of teaching; I was born teaching. I have begun teaching very early to my dolls and to my little brother, so now I'm very happy to learn and then to teach." Alongside this passion to teaching, for most participants, was a perspective of teaching that was about *organization and clarity of ideas*. For example, Silvia, an animal biologist, states:

I always consider teaching as a very logical process, if you do things in a logical way, take care of the organization, give the students the right material, prepare good resources, give good lectures, it is supposed you get a good result.

Much like's Silvia' was Sara's view of teaching. She stated: "Planning and having clear aims. I have clearer objective....I studied astrophysics and was working just with computers, galaxies, evolution of the universe."

The previous category, that of a passion, helps give meaning to a third category, *joining the group is about improving*. For example, Francesco stated: "The fact that I am satisfied does not mean that I cannot improve. And it doesn't even mean that what I perceive or think is a good thing is a really good thing. The fact that I am satisfied with the course does not mean that the course necessarily is good. Probably it does mean that the course is not bad at all, but I think there is room for improvement." Similarly, Giovanni a Professor of Philosophy states: "I think that I can learn more and even now after 35 years. My interest is to learn

strategies and techniques, to improve my lesson and to create emotions (to move) among the students.” These first three categories reveal several themes about the participants of the TSG despite the fact that what originally bound them was that were senior faculty and to join the group was a voluntary act.

The fourth category of this study, *the power of community*, starts to reveal insight into the nature of the group and its role in fostering teacher change among the participants. This medium for learning is explained by Maria:

The group had that common frame. They all wanted to reflect about teaching and they wanted to learn more...We are very happy to see each other... I'm not enjoyed only the group, but I enjoyed all the experience and I knew and experience once more, and sometimes few words in a special context, enhance your thinking, make you discover some truth.

Francesco expands on this common frame as a community: “If you feel part of a community...learning is easier... I mean, you can personalize the teaching, and now I am starting to think: How can I personalize the teaching. The fact that you are in a class with your peers, doing the same thing, I am starting to think that is part of the learning.” I was within the context of this healthy and enjoyable learning community participants became more appreciative of *learning through relationships*. Giovanni states as a matter of fact when speaking about his students: “I will put more attention to the relationships with my students; this was for me an important insight that I learned.” For Maria it is a bit more complex. A core element of relationships, empathy and its role in education is affirmed through her experience in the TSG. She states:

I already feel empathy for the students, but it gave me one way more to deepened it and also the permission that it was worth to do it, even if the institution still think we shouldn't do that.... It legitimates that kind of discussion with the students, it is the legitimation for the Italian institutions to allow that to the teachers.

This part of the data is at the beginning stage of analysis and other characteristics are starting to emerge (e.g., experiential activities, trusting environment) that provide insight into the medium of a “de-privatization of teaching” and change. The final category, small changes and new insights, offers a beginning picture of the nature and degree of change about teaching found among participants in the TSG after roughly 5 months. What is starting to emerge from the data is the acceptance of the importance of negotiating with students the classroom experience. Although the insight is starting to emerge, the action is cautious and small. For example, Silvia states:

A little bit of change of the view I'm the teacher, the one who knows what to do and how to do it, to a vision that we both are here to work, it's not a party, but we have a common aim because you want to be the best vet in the world and I want you to be the best vet in the world I think negotiating with the students this aspect maybe could give them more responsibility, more involvement in the process, more active, responsible I hope.

Again Giovanni, equally significant, where he shares his insight: “Sometimes I could ask the students to prepare a presentation and to organize the class on their own.” Others findings are emerging as well, but are still evolving as we work through the data, such the recognizing the importance of students working in groups and where the objective is not about teaching about finding ways help students learn.

## 7. Conclusion

Based on these findings that a TSG can be an effective medium for setting the context for change, although long term or significant change seems fleeting and illusive. Looking back at the literature on TSG's the findings are consistent with previous research, in that it found change in practice, although in this case small changes, tentative and mostly instrumental and somewhat conceptual in nature. Participants clearly were pondering change in their practice, but are cautious, particularly when it came to a more participatory approach to teaching. Understanding the small nature of change could be explained by a variety of factors, such as in Robertson's (1999) faculty development model, where the faculty are continually bound by their own "egocentrism" with an overemphasis on control in the classroom. Transition to a more learner-centered teaching would seem to require a transformation, particularly considering that these are senior faculty. Likely "both person and the person's environment resist fundamental changes in the person's perspective" (p. 277), having to resist an inherent drive to maintain homeostasis. Likewise, considering the environmental setting, the strong and historical institutional norms and traditions within the Italian university were also likely constraining the process of change. However, this was something that the senior faculty did not readily discuss, as if they lacked an awareness of how the setting was shaping their practice. More work needs to be done to help to make sense of the nature of the degree of the institutional context, the traditional Italian culture of teacher-centered teaching in shaping faculty's conceptions of teaching.

Reflecting on the findings through the lens of transformative learning theory an explanation of small and incremental change among participants could be seen as a change in meaning scheme (beliefs, values) about teaching, not indicative of a perspective transformation (a major paradigmatic shift about teaching) (Taylor & Cranton, 2012). Incremental change is consistent with previous research about TL, particularly considering that the catalyst for change seemed to be a response by most participants to "improve practice," not a crisis in practice (Taylor & Cranton, 2012). Most of the participants did not choose attend this group because of a major problem with their in practice, it was more a desire to improve their practice.

The source for fostering change in this TSG was the group itself, which over time created a community of practice that provided a setting for building trusting and supportive relationships with like-minded others leading to a de-privatization of teaching and learning (Adams & Mix, 2014). It is the synergistic process among faculty as they share personal experiences, practices and emotions about teaching, that trusting relationships are developed leading to further de-privatization of teaching. Consistent with the research on TL concerning significant personal change among adults it is "trustful relationships that allow individuals to have questioning discussions, share information openly and achieve mutual and consensual understanding" (Taylor, 2007, p. 179). Both the degree and nature of change is shaped and determined by the relationships with others within the group. In addition, it is apparent that practices associated fostering transformative learning (learning through relationships, holistic orientation, encouraging critical reflection) work effectively in engaging faculty in the study and practice of learner-centered/participatory approaches to teaching.

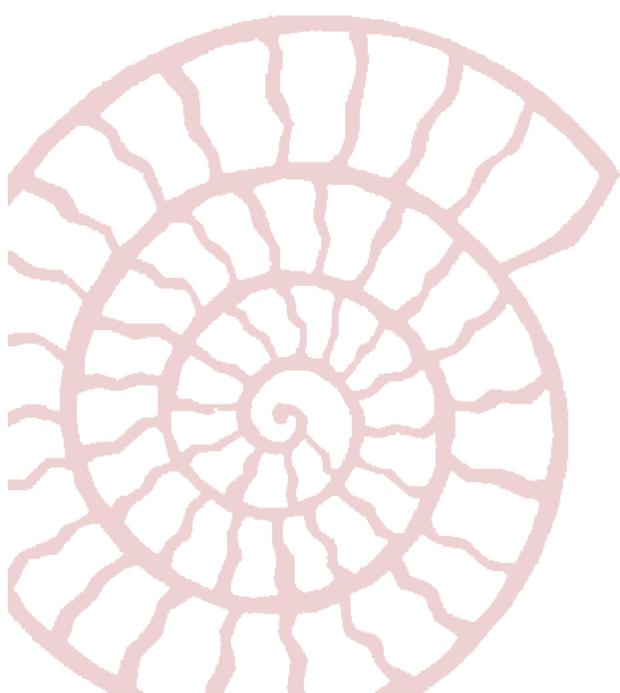
Despite the small successes found in this particular TSG there are limitations that have to be recognized. For one, it is a qualitative study and its generalizability is limited, however it does offer much insight into the everyday practical realities, foremost in Italy, for those who are interested setting up one of these groups. Second, is that the participants self-selected to be a part of the group be-

cause they had a very interest in teaching and improving their practice. These limitations challenge this group of researchers to begin a series of “next steps” related to this area of research, particularly if change in teaching is going to occur in Italy, an area that needs further explanation as we continue to explore the data. One of the first tasks will be to recreate this same experience with other kinds of groups, such as groups of less experienced faculty, groups of mixed rank faculty, and most significantly faculty who received consistently below average student evaluations of their teaching. Second, we want to engage scholars from other Italian universities to establish TSG as well, allowing for case-based approach analysis. Once multiple groups have been initiated over a course of several years this will allow an opportunity to initiate follow-up research and statistically capture the changes among faculty and potentially how students of TSG participants have shaped their teaching experience.

## References

- Adams, S. R. & Mix, E. K. (2014). Taking the lead in faculty development: Teacher educators changing the culture of university faculty development through collaboration. *AILACTE*, 11, 37–56.
- Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. W. (2002). Mentors and muses: New Strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195-210.
- Bruffee, K. A. (1987). The art of collaborative learning. *Change*, 19(2), 42-47.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2014). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student–faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 1-13. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.911263>
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5–23. Retrieved from: <http://doi.org/10.1002/tl.129>. [Accessed: 25/10/2016].
- Cox, M. D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development*, 1324(September), 1–13. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/1360144X.2011.599600>. [Accessed: 25/10/2016].
- Cranton, P. (2006). Fostering authentic relationships in the transformative classroom. In E. W. Taylor (Ed.). *Teaching for change: Fostering transformative Learning in the classroom. New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 109, pp. 5-13.
- Daly, C. J. (2011). Faculty learning communities: Addressing the professional development needs of faculty and the learning needs of students. *Currents in Teaching and Learning*, 4(1), 3–16.
- Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125–136. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/07294360902725017>. [Last access: 25/10/2016].
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillian.
- Dirkx, J. M. (1997) (Ed.) *Nurturing the soul in adult education. New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 79-88.
- Fedeli, M., Giampaolo, M., & Coryell, J. (2013). The use of learning contracts in the Italian university system. *Adult Learning*, 24(3), 104-111.
- Fedeli, M., Felisatti, E., & Giampaolo, M. (2013). Ascoltare le voci degli studenti universitari. Il Learning contract uno strumento per la personalizzazione dell'apprendimento in contesto universitario. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini, 260-272.
- Fedeli, M., Serbati, A., & Taylor, E. W. (2016). Developing teaching and learning methods to innovate the Italian context of Higher Education. The case of university of Padova. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and Practices*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014, June 16-18). The professional development of teachers: From teachers' practices and beliefs to new strategies at the University of Padua, Proceedings of

- the ICED conference educational development in a changing world. Retrieved from: <http://www.iced2014.se/proceedings.shtml>. [Accessed: 25/10/2016].
- Heinrich, E. (2014). Towards using relevant collegial contexts for academic development. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 215–230. Retrieved from: <http://doi.org/10.1177/1469787414544873>. [Accessed: 25/10/2016].
- High Level Group on the Modernization of Higher Education (2013). Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions, Belgium: European Union.
- Holmes, C. M., & Kozlowski, K. a. (2014). Faculty experiences in a research learning community, *Journal of Faculty Development*, 28(2), 35-42.
- Lincoln, Y& Guba, E. (1985), *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- MacKenzie, J., Bell, S., Bohan, J., Brown, a., Burke, J., Cogdell, B., Cogdell, B., Jamieson, S., McAdam, J., McKerlie, R., Morrow, L., Paschke, B., Rea, P., & Tierney, A. (2010). From anxiety to empowerment: A learning community of university teachers, *Teaching in Higher Education*, 15(3), 273–285. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/13562511003740825>. [Accessed: 25/10/2016].
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). *Transformative dimensions of learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morrison, C. D. (2014). From 'Sage on the Stage' to 'Guide on the Side': A good start. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 4.
- Nugent, J. S., Reardon, R. M., Smith, F. G., Rhodes, J. a, Zander, M. J., & Carter, T. J. (2008). Exploring faculty learning communities: Building connections among teaching, learning, and technology. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 51–58. Retrieved from: <http://www.mendeley.com/import/bookmarklet/?key=49c4a363d85e0a0b3db08b32064c2ba7>. [Accessed: 25/10/2016].
- Organization for the economic co-operation and development. (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Robertson, D. L. (1999). Professor's perspective on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4). 271-294.
- Schlitz, S. a, Connor, M. O., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E., Byers, C., Joes, S. D., & Redfern, A. K. (2009). Developing a culture of assessment through a faculty learning community: A case study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 133–147.
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015.
- Sherer, P., Shea, T., & Kristensen, E. (2003). Online communities of practice: A catalyst for faculty development. *Innovative Higher Education*, 27(3), 183–194. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1022355226924>. [Accessed: 25/10/2016].
- Stanley, A. M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 71–78. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/10632913.2011.546692>. [Accessed: 25/10/2016].
- Sturko, P. a., & Gregson, J. a. (2009). Learning and collaboration in professional development for career and technical education teachers : A Qualitative multi-case study Dr . Patricia A . Sturko Washington State University Dr . James A. Gregson University of Idaho. *Journal of Industrial Teacher Education*, 45(3), 34–61.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (2012). *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wildman, T. M., Hable, M. P., Preston, M. M., & Magliaro, S. G. (2000). Faculty study groups: solving "Good Problems" through study, reflection, and collaboration. *Innovative Higher Education*, 24(4), 247–263. Retrieved from: <http://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000047413.00693>. [Accessed: 25/10/2016].





# Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola

## Teachers' digital competences. A exploratory survey on ICT application in the school

---

Stefania Nirchi

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale  
s.nirchi@unicas.it

### ABSTRACT

L'ingresso delle tecnologie digitali nel contesto scolastico ha richiamato l'attenzione sulla necessità di ripensare il ruolo professionale degli insegnanti. In questo saggio analizzeremo brevemente alcuni risultati ottenuti da un'indagine esplorativa sulle "competenze digitali dei docenti" condotta nel 2016. L'obiettivo è quello di soffermarci in particolar modo sull'aspetto didattico per comprendere l'atteggiamento che i docenti hanno in merito alla diffusione capillare delle tecnologie nell'azione educativa.

The entrance of digital technologies in the context of school made necessary to rethink the teachers' professional role. In this paper we'll briefly analyze some outcomes obtained from exploratory survey of 2016 on "digital competence teachers". The purpose is to examine in depth the teachers' attitude about the widespread diffusion of technologies in education.

### KEYWORDS

Technological Innovation; Digital Competence; Education.  
Innovazione Tecnologica; Competenze Digitali, Educazione.

## 1. Il mondo della scuola di fronte alle sfide del digitale

Le trasformazioni in atto nell'attuale società della conoscenza richiamano l'attenzione della scuola in generale e, degli insegnanti in particolare, sul ripensamento del proprio ruolo professionale alla luce anche del repentino sviluppo delle tecnologie digitali che, negli ultimi anni, sono entrate prepotentemente nell'agire educativo. Ciò ha comportato una necessaria rivisitazione critica dei metodi didattici e delle pratiche scolastiche che, gioco forza, debbono tenere conto delle attitudini e degli atteggiamenti verso le tecnologie da parte degli studenti. Il dibattito sui nativi digitali chiarisce che c'è spazio per gli educatori per accrescere la consapevolezza e la "saggezza" digitale dei giovani, innanzitutto, attraverso la definizione dei termini di una nuova literacy digitale da integrare nel curriculum dell'istruzione formale.

Diversi sono stati i progetti che negli anni si sono susseguiti e che hanno coinvolto, insieme, scuola e tecnologie. Gli anni Ottanta hanno rappresentato il momento di avvio di numerosi programmi nazionali di introduzione delle tecnologie didattiche. Si è passati dal PN1 al PN2 dell'inizio degli anni Novanta per arrivare al Multilab, cui sono seguiti il Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche e il Fortic, fino al Piano Nazionale Scuola Digitale del 2007 che prevede al suo interno quattro ulteriori progetti: Piano LIM, Cl@sse 2.0, Scuol@ 2.0, Editoria Digitale Scolastica. La nota rilevante, soprattutto nell'ultima iniziativa del 2007, è l'uso del concetto di tecnologia come "catalizzatore dell'innovazione", sulla quale si è espresso anche l'OCSE. Dal documento internazionale emerge che l'Italia si trova decisamente al di sotto della media europea nell'impiego delle tecnologie e per arginare il problema si danno alcuni suggerimenti in merito al calibrare l'attenzione sulla scuola piuttosto che ragionare sul microsistema "classe", allargando l'orizzonte soprattutto su: reti di scuole, contenuti e risorse educative digitali (OER) e sviluppo professionale dei docenti. A partire da questo scenario è logico chiedersi come il digitale viene percepito dagli insegnanti e di conseguenza come le tecnologie stesse possono essere e/o vengono impiegate in maniera proficua nell'ambiente educativo. Indagare dunque l'atteggiamento che i docenti hanno in merito alla grande diffusione delle tecnologie nell'azione pedagogico-didattica rappresenta il presupposto fondamentale per comprendere pienamente quali direzioni prendere e quali strategie didattiche mettere in campo nell'ambito formativo, sia rispetto all'impianto metodologico-didattico da implementare, sia rispetto al paradigma cui riferirsi quando si parla dei meccanismi complessi che accompagnano l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo e affettivo-motivazionale degli studenti.

## 2. Protocollo operativo della ricerca

Partendo dal contesto di riferimento appena descritto in questo saggio si dà conto di un'indagine esplorativa<sup>1</sup> condotta a inizio 2016 che aveva come obiettivo

1 La ricerca esplorativa di natura quantitativa è stata avviata dall'Università Link Campus University (LCU), in collaborazione con Associazione nazionale dirigenti e alte professionalità della scuola (ANP) e l'Università Roma Tre. La co-direzione della ricerca e il relativo questionario sono a cura di Stefania Capogna e Stefania Nirchi; lo strumento di rilevazione è stato sottoposto ad un lungo pretesting a cui hanno partecipato circa 25 tra esperti e docenti.

principale quello di indagare la predisposizione emotiva dei docenti verso la diffusione degli strumenti digitali nella pratica didattica.

Le domande centrali che hanno mosso la ricerca sono nate dalla riflessione intorno alle seguenti questioni:

- Quali sono le caratteristiche che connotano il rapporto tra azione didattica tradizionale e tecnologie digitali a disposizione della scuola?
- Di quale e quanta formazione hanno bisogno i docenti per sperimentare un agire educativo “nuovo”, impiegando anche le tecnologie?

Le ipotesi da cui parte la ricerca sono:

- a) Quanti più strumenti tecnologici sono a disposizione dei docenti a scuola, tanto maggiore sarà la possibilità di garantire un uso corretto delle tecnologie dell'apprendimento e della conoscenza in classe;
- b) Quanto più motivati saranno gli insegnanti nell'utilizzo di strumenti tecnologici in classe, e con la classe, tanto più si avranno risultati positivi in termini di apprendimento degli studenti.

Il quadro delineato con la ricerca lungi dall'essere statisticamente rappresentativo, tuttavia, si presenta come un'indagine esplorativa su un campione esteso di popolazione; l'obiettivo è quello che questa ricerca rappresenti il primo passo di una rilevazione pilota da trasformare, col tempo, in un osservatorio permanente.

Per quanto riguarda l'impianto metodologico si è costruito come strumento di rilevazione, un questionario strutturato. Lo strumento è stato sottoposto ad un try out al quale hanno partecipato circa venticinque tra docenti e esperti.

L'obiettivo del questionario era quello di verificare:

- Il livello di conoscenza che l'insegnante possiede in relazione alla molteplicità degli strumenti tecnologici esistenti e impiegabili nel contesto educativo;
- L'uso che di fatto il docente fa del digitale nella progettazione didattica e nella sua azione formativa quotidiana;
- Quali sono gli effetti positivi/negativi rilevati dal docente nell'uso degli strumenti digitali a scuola;
- Quali sono le motivazioni e le aspettative degli insegnanti nei confronti delle tecnologie digitali.

Lo strumento di rilevazione usato si articola in sette sezioni:

- *Dati ascrittivi scuola*: si tratta della sezione anagrafica dell'istituto scolastico con informazioni su: ordine di scuola, comune e provincia, tipo di scuola, tipologia dell'istituto e appartenenza geografica.
- *Profilo docente*: questa sezione raccoglie i dati ascrittivi e una serie di informazioni relative al contesto di riferimento (area di insegnamento ricoperta negli ultimi tre anni, tipo e numero di classi assegnate e numero medio di studenti per classe nell'ultimo anno, gli incarichi svolti all'interno della scuola negli ultimi tre anni, formazione/aggiornamento, iniziative e progetti, sviluppo professionale).
- *Utilizzo dotazione tecnologica*: questa sezione ha lo scopo di aiutarci a comprendere i vantaggi e/o le difficoltà incontrate dagli insegnanti nell'utilizzo degli strumenti digitali durante il processo di insegnamento-apprendimento.
- *Analisi competenze*: questa sezione mira a rilevare la percezione dei docenti rispetto al grado di padronanza delle “competenze digitali” acquisite e prati-

cate in base al quadro di riferimento ricostruito dalla comunità Europea (DIG-COMP Framework<sup>2</sup>).

- *Motivazione e bisogni professionali*: in questa sezione si indagano motivazioni, bisogni e attese dei docenti in relazione all'impiego di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella pratica didattica e professionale.
- *Opinione personale*: si indagano le opinioni diffuse tra i docenti in relazione all'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nelle pratiche didattiche e professionali.
- *Esigenze di sviluppo/accompagnamento*: questa sezione ha il duplice scopo di indagare le esigenze di sviluppo/accompagnamento all'incorporazione delle ICT nelle pratiche organizzative e didattiche rilevate dai docenti nella loro pratica quotidiana e restituire allo stesso tempo alle scuole partecipanti all'indagine, gli esiti della rilevazione nell'ottica del miglioramento continuo.

### 3. Popolazione di riferimento

Come abbiamo già detto, la ricerca è stata svolta somministrando ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, un questionario strutturato on line. La finestra temporale relativa alla somministrazione dello strumento e conseguente raccolta dei dati è relativa al periodo che va dal 15.01.2016 al 30.03.2016. Gli insegnanti che hanno accettato di essere coinvolti nell'indagine sono stati 1210 (fig. 1 e 2) e sono stati contattati attraverso social network, mailing list istituzionali e contatti pubblici disponibili in rete.

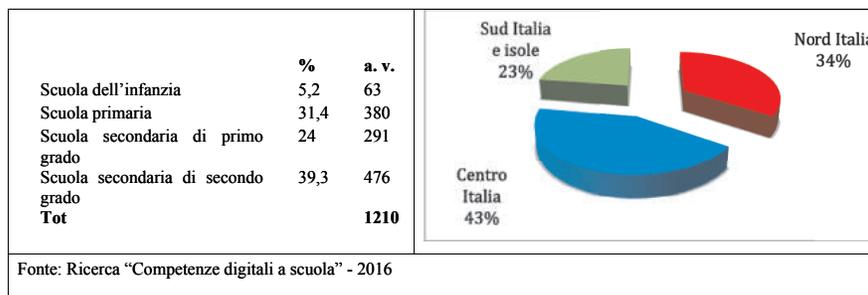


Fig. 1. Distribuzione della popolazione

	%	a. v.
Fino a 30 anni	2,1	25
da 31 a 40 anni	11,2	135
da 41 a 50 anni	28,5	345
da 51 a 60 anni	34,9	422
sopra I 60 anni	7,5	91
Missing	15,9	192
<b>Tot.</b>		<b>1210</b>

Fonte: Ricerca "Competenze digitali a scuola" - 2016

Fig. 2. Classe di età

2 EU wide indicators of Digital Competence - May 2014.

La popolazione che ha partecipato all'indagine si presenta maggiormente concentrata nel segmento della scuola secondaria di secondo grado (39,3%) e nella scuola primaria (31,4%), concentrata territorialmente soprattutto al Centro Italia (43%).

#### 4. Utilizzo della dotazione tecnologica

Lo scopo di questo set di domande del questionario era quello di verificare i vantaggi e/o le difficoltà incontrate dai docenti nell'impiegare, durante la propria azione didattica, strumenti digitali dedicati. Prendendo alcuni dati di riferimento ottenuti dalle risposte date (dispositivi più diffusi: connessione internet 22,1%, LIM 18,6%, Tablet forniti in dotazione dalla scuola 15,1% - graf. 1; adozione e utilizzo libro di testo rispettivamente per l'81,4% mentre il 40,2% degli intervistati dice di utilizzare una percentuale di testo adottato che va dal 50% al 70% - graf. 2 e 3), possiamo senza dubbio affermare che nonostante il Piano Nazionale Scuola Digitale parli espressamente di BYOD o BYOT<sup>3</sup>, *Bring your own device* o *bring your own technology* (meglio conosciuto in Italia come *porta il tuo dispositivo*), si è ancora molto restii a considerare gli aspetti positivi nell'utilizzo di device, molto conosciuti e ampiamente utilizzati dai giovani, all'interno della pratica didattica quotidiana.

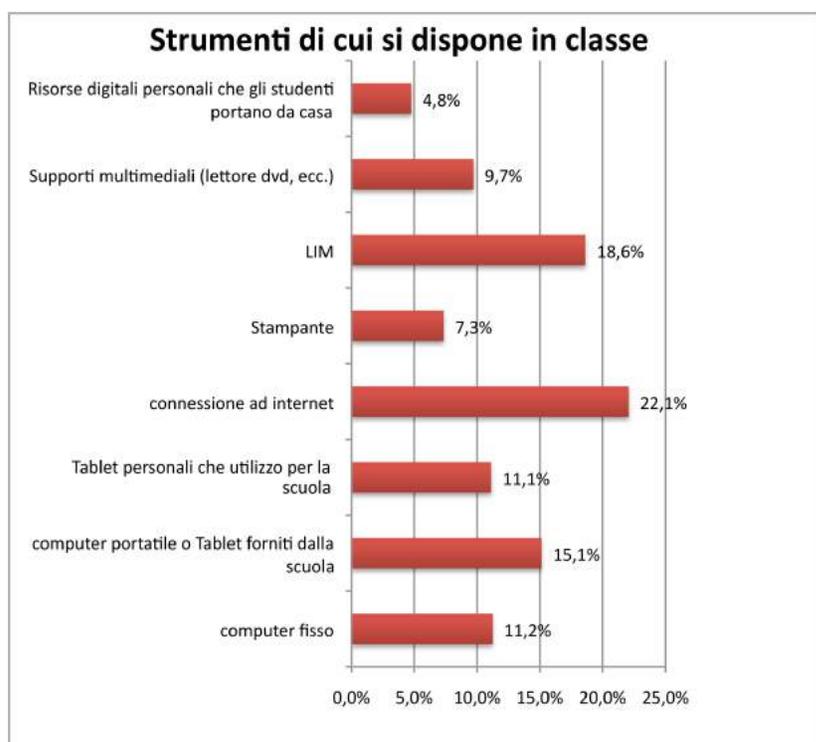


Grafico 1. Fonte: Ricerca "Competenze digitali a scuola" – 2016

- 3 L'obiettivo è quello di "alleggerire" le classi da strumentazioni informatiche costose ed ingombranti, per promuovere una didattica digitale basata sull'integrazione dei dispositivi elettronici personali degli studenti e degli insegnanti (smartphone, tablet e PC portatili) con le dotazioni tecnologiche degli spazi scolastici.



Grafico 2. Fonte: Ricerca "Competenze digitali a scuola" - 2016

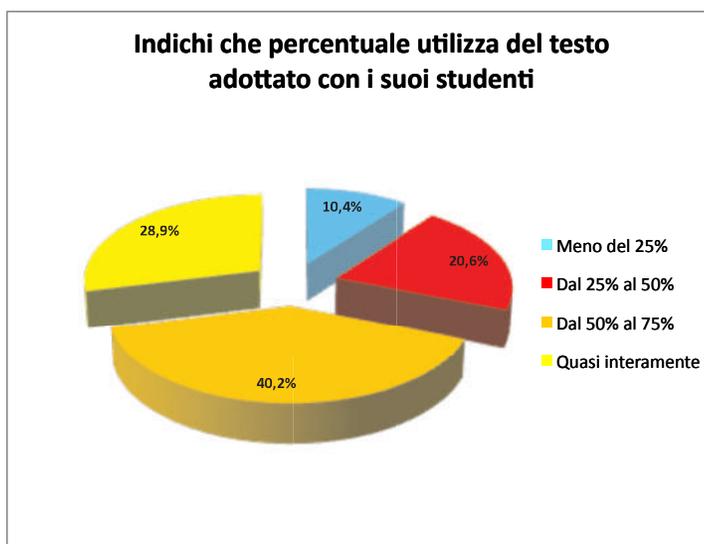


Grafico 3. Fonte: Ricerca "Competenze digitali a scuola" - 2016

Riprendendo i dati del grafico 1 e aggiungendo l'informazione di un 90,5% di rispondenti che dichiarano di utilizzare risorse digitali (grafico 4) è interessante notare gli usi didattici che i docenti dichiarano di fare della strumentazione tecnologica a loro disposizione a scuola (grafico 5). In particolare dei 645 insegnanti che hanno dichiarato (grafico 1) di avere una LIM in classe, solo il 23,2% dichiara di utilizzarla sempre; e il 31,2% risponde di utilizzarla spesso. Allo stesso tempo i 524 che hanno dichiarato di avere un Tablet della scuola a disposizione solo il 16,8% dichiara di utilizzarlo sempre; mentre il 23,8% dichiara di utilizzarlo spesso. Solamente il 5,1% utilizza regolarmente E-book a fronte di un 15,8% che lo utilizza spesso; mentre solo il 49,5% dichiara di utilizzare risorse educative aperte o programmi multimediali didattici per la disciplina. Degno di interesse è anche il dato relative agli insegnanti che utilizzano sempre cellulari e smarthphone (16,8%), seguito dal 21,6% che dichiara di utilizzarli spesso. Dati questi ultimi che

sarebbe importante poter analizzare in profondità per capire il vero impiego che il corpo docente fa di questa strumentazione tecnologica all'interno del processo di insegnamento-apprendimento.

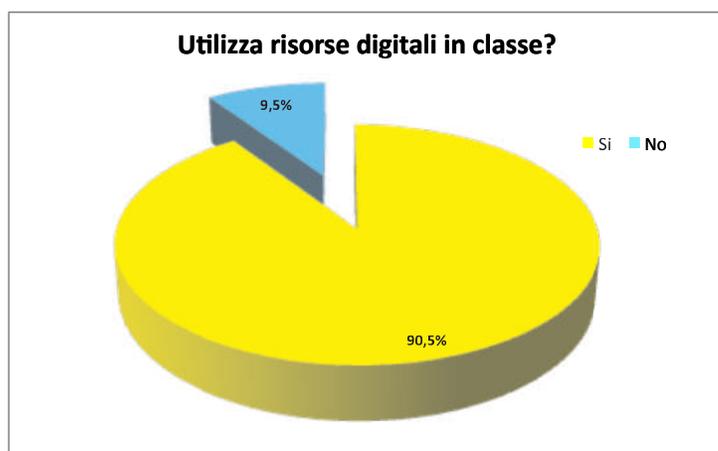


Grafico 4. Fonte: Ricerca "Competenze digitali a scuola" - 2016

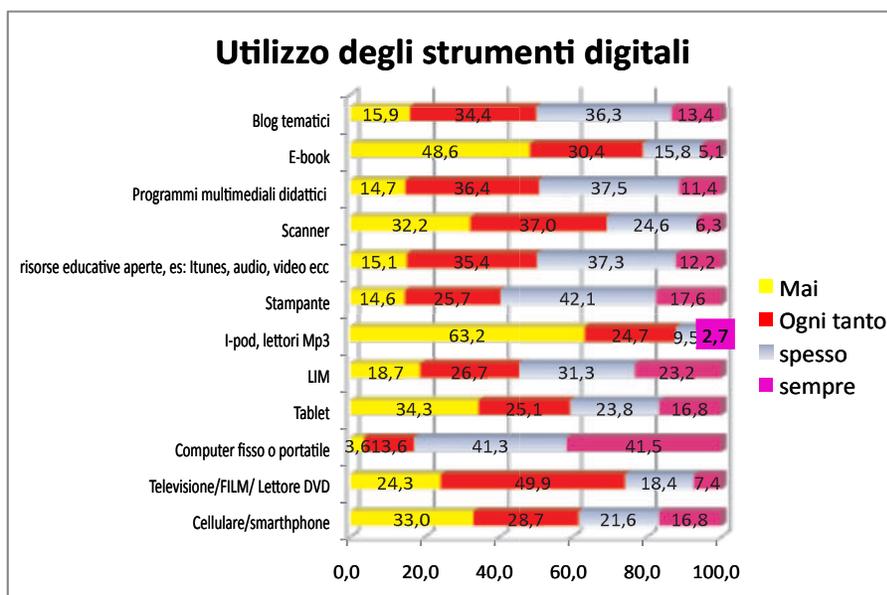


Grafico 5. Fonte: Ricerca "Competenze digitali a scuola" - 2016

Se spostiamo l'interesse sulla componente software ci rendiamo conto che bassa è la propensione alla sperimentazione, condivisione e creazione di contenuti educativi. A confermarcelo sono i dati riportati nel grafico 6. Nel dettaglio possiamo osservare infatti che solo il 32,2% utilizza spesso le Open Educational Resource (OER). Il ricorso a Learning Object riguarda solo il 10% degli intervistati; gli ambienti di apprendimento online trovano l'interesse di un 16,1% dei rispondenti. Alte sono le percentuali di coloro che dichiarano di non fare mai uso di risorse per la condivisione (61,2%) e di non ricorrere mai ad ambienti 3D (84,4%).

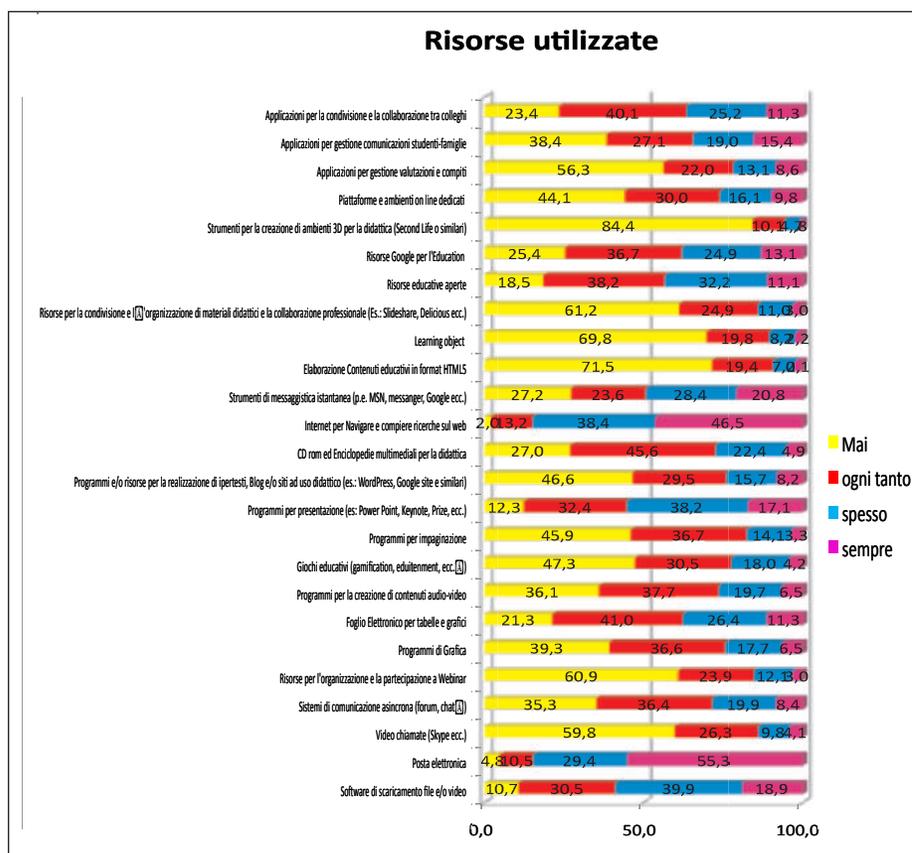


Gráfico 6. Fonte: Ricerca sulle "competenze digitali a scuola" - 2016

Nonostante l'ampia conoscenza dei più noti social network e ambienti di cooperazione educativa tra i rispondenti all'indagine (Facebook 95%, Twitter 87,8%, Instagram 78,5%, ecc.) è interessante notare che gli stessi dichiarano di non utilizzarli mai nella propria attività didattica e professionale (rispettivamente 48,9%, 75,4%, 81,2%). L'uso che si fa di tali strumenti è legato principalmente al restare in contatto con i colleghi (32,6%).

## 5. L'esigenza di formazione e aggiornamento

L'aspetto dell'autovalutazione delle competenze da parte dei docenti secondo il modello DIGCOMP viene indagato nella sezione quattro del questionario sulla base di cinque competenze chiave:

- Gestione delle informazioni.
- Gestione della comunicazione.
- Creazione dei contenuti.
- Gestione della sicurezza.
- Risoluzione dei problemi.

L'esame delle autovalutazioni dei docenti mostra una padronanza digitale

complessivamente limitata e orientata ad una mera fruizione della rete. Per quanto concerne la *gestione delle informazioni* il 66,4% degli intervistati ritiene il “copiare e spostare file” una funzione molto buona; la valutazione scende al 40,4% rispetto al ricercare informazioni su beni e servizi e al 33,6% per la capacità di ottenere informazioni dai siti web delle autorità pubbliche. Rispetto alla *gestione della comunicazione* l’80,2% dei docenti valuta come molto buona la propria capacità di inviare e ricevere messaggi; mentre solo il 29,9% considera molto buona la propria capacità di condividere contenuti autoprodotti. Questo approccio meramente di fruizione e che vede poco coinvolti i docenti come autori/attori del processo comunicativo viene confermato anche dalle competenze relative alla *creazione dei contenuti* rispetto alle quali il 72% degli insegnanti valuta come molto buone le proprie capacità nell’utilizzare strumenti di copia e incolla di informazioni all’interno di un documento a fronte del 10% che crea siti o blog e del 5,5% che dichiara di avere competenze molto buone nella scrittura di programmi informatici, utilizzando un linguaggio di programmazione specifico. Per la *risoluzione dei problemi* invece solamente una percentuale bassissima di intervistati autovaluta le proprie competenze di progettazione e gestione/monitoraggio dei corsi online come molto buone (rispettivamente il 5,4% e il 7,3%).

I problemi che maggiormente vengono rilevati dai docenti come causa del mancato utilizzo in classe delle tecnologie (grafico 7) possono essere fatti ricadere fondamentalmente nelle categorie di problemi “infrastrutturali” (57.7%), “finanziari” (61,4%), “organizzativi e di management” (38,8%) e mancanza di materiali didattici e media educativi (33,5%). I risultati sono il frutto della somma delle risposte scelte tra il “molto e abbastanza”.

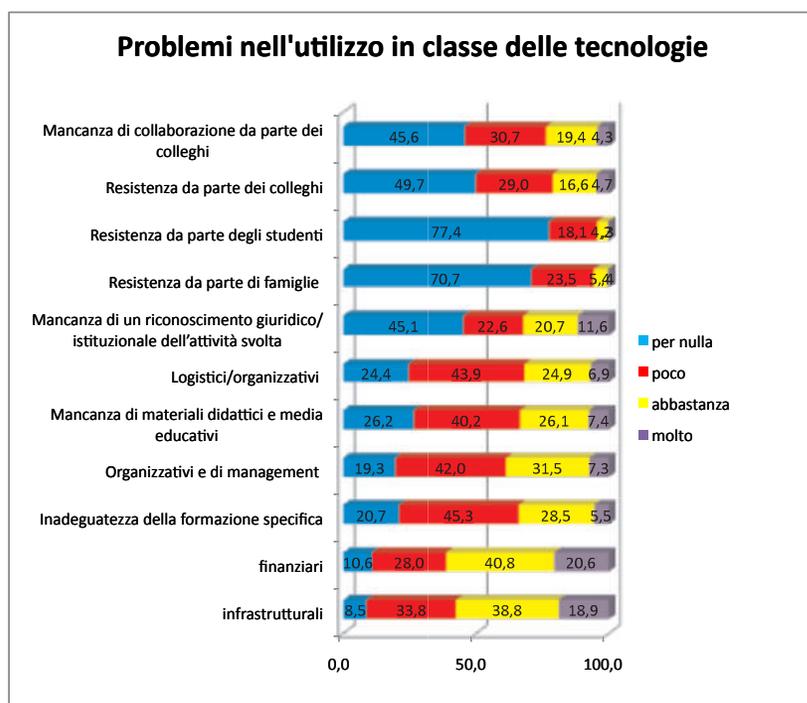


Grafico 7. Fonte: Ricerca sulle “competenze digitali a scuola” - 2016

## 6. Riflessioni conclusive

Dalla breve analisi fatta, frutto di un lavoro ancora in progress, possiamo concludere affermando che i dati delineano una realtà scolastica che dispone di buone infrastrutture tecnologiche a servizio degli operatori scolastici. Tuttavia, pur sentendosi i docenti capaci di padroneggiare abbastanza bene le risorse e gli strumenti digitali, i dati registrati appaiono non pienamente sufficienti a gettare le basi per un cambiamento significativo delle metodologie e delle pratiche didattiche da impiegare al fine di ottenere risultati positivi in termini di efficacia ed efficienza del processo di insegnamento-apprendimento.

L'indagine portata avanti, seppure non esaustiva e non rappresentativa dell'intero universo scuola, ci permette di constatare che l'innovazione digitale promossa dal Piano Nazionale Scuola Digitale ha bisogno di più tempo per sedimentare nella scuola, a fronte soprattutto delle difficoltà registrate dai docenti nell'impiego delle tecnologie come ulteriore strumento a disposizione, fra quelli tradizionali, per rendere la propria azione formativa a misura di ciascuno e di tutti gli studenti, creando quell'ambiente di cooperazione tra allievi, docenti, allievi docenti, docenti-docenti. È allora giunto il momento di accettare la sfida e di cambiare la rotta, non accontentandosi più di munire le scuole semplicemente della infrastruttura tecnologica necessaria, ma fare in modo che i docenti conoscano il potenziale pedagogico degli strumenti digitali e siano in grado di impiegare consapevolmente le tecnologie nell'ambito della propria azione didattica. Solamente il connubio "qualità dell'insegnamento-apprendimento e risorse tecnologiche" possono garantire quel miglioramento necessario a sviluppare non soltanto l'apprendimento degli studenti, ma anche e soprattutto, le loro abilità metacognitive.

### Riferimenti bibliografici

- Cartelli, A. (2010). Theory and Practice in Digital Competence Assessment. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(3), 1-17.
- CC.EE. (2016). Rapporto DESI 2016 (Digital Economy and Society Index: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/download-scoreboard-reports>. [Ultima consultazione 07/11/2016].
- CC.EE. (2014). *Agenda digitale europea. Le politiche dell'Unione europea*. Commissione Europea, Bruxelles: [http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/it/digital\\_agenda\\_it.pdf](http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/it/digital_agenda_it.pdf). [Ultima consultazione 07/11/2016].
- Deiser, R, & Newton, S. (2013). *Six social-media skills every leader needs*. McKinsey Quarterly, February.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*, New York: Wiley and Computer Publishing.
- Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy: A prim*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>. [Ultima consultazione 07/11/2016].
- Nirchi, S. (2009). *Formazione e-learning e percorsi modulari. La scrittura dei materiali didattici*. Roma: Aracne.
- Nirchi, S. (2011). *Formare nello spazio della rete*, Q-Times webmagazine, 3(2).
- Nirchi, S. (2011). *Aspetti didattici su scrittura e lettura nel tessuto della rete*, su Vega Journal - Periodico online di Cultura, Didattica e Formazione universitaria - Università di Perugia, 7(1).
- Nirchi S. (2014). Assessing Learners' Reading Literacy through New Approaches: The Construction and Integration. *Model, International Journal of Digital Literacy and Digital Competence* 5(2), 32-48, April-june, ISSN: 1947-3494 – DOI: 10.4818/ijdlc.2014040103
- OCSE (2013). *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*. Torino: Pearson Italia-OECD.
- Unesco (2006). *Media Education*. Paris: Frau-Meigs, Divina.



# La consapevolezza professionale del docente: resilienza ed autoregolazione

## The professional awareness of the teacher: resilience and self-regulation

Alessandra La Marca

Università di Palermo

alessandra.lamarca@unipa.it

Leonarda Longo

Università di Palermo

leonarda.longo@unipa.it

### ABSTRACT

The research aims to highlight some specific features of a teacher's knowledge as a form of meta-competence both strategic and tactic, referable to knowing how to handle yourself in the context of training and self-training processes, associated with the development of new skills and/or further development of existing skills and their skilled ability to transfer to new contexts. The research is inserted within the PRIN project titled "Training Success, inclusion and social cohesion: innovative strategies, ICT and valuation models" (National Scientific Coordinator of the Research Prof. Gaetano Domenici Program). Through our work we set out to analyze and measure the professional awareness of a group of 744 teachers working in Sicily (340 teachers in initial training and 404 in-service teachers) from the use of two meta cognitive self-assessment tools, the questionnaire (ALM Learning Metacognitive Awareness) (La Marca, 2014) and the MAI Questionnaire (Metacognitive Awareness Inventory) (Schraw & Dennison, 1994) and a self-assessment tool of resilience, the Questionnaire RPQ (resilience Process Questionnaire) validated in Italy by Laudadio et al. (2011). After a brief description of the results obtained in the steps that make up the three instruments, they will also examine the results of the 8 focus groups with 40 in-service teachers.

Il lavoro di ricerca intende evidenziare alcuni caratteri specifici della consapevolezza docente come forma di meta-competenza di natura sia strategica, sia tattica, riferibile al saper gestire se stessi nel contesto dei processi formativi e auto-formativi connessi con lo sviluppo di nuove competenze e/o lo sviluppo ulteriore di competenze già presenti e il loro trasferimento a nuovi contesti

La ricerca è inserita nell'ambito del progetto PRIN dal titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi" (Coordinatore scientifico nazionale del Programma di Ricerca Prof. Gaetano Domenici).

Attraverso il nostro lavoro ci siamo proposti di analizzare e misurare la consapevolezza professionale di un gruppo di 744 docenti siciliani (340 docenti in formazione iniziale e 404 docenti in servizio) a partire dall'utilizzo di due strumenti di autovalutazione meta cognitiva, il Questionario ALM (Awareness Learning Metacognitive) (La Marca, 2014) e il Questionario MAI (Metacognitive Awareness Inventory) (Schraw & Dennison, 1994) e uno strumento di autovalutazione della resilienza, il Questionario RPQ (Resilience Process Questionnaire) validato in Italia da Laudadio et al. (2011).

Dopo una breve descrizione dei risultati, ottenuti nelle scale che compongono i tre strumenti, si esamineranno anche gli esiti degli 8 focus group realizzati con 40 docenti in servizio

### KEYWORDS

Professional Awareness, Self-Regulation, Resilience, Self-Assessment.

Consapevolezza Professionale, Autoregolazione, Resilienza, Autovalutazione.

\* Alessandra La Marca ha redatto i paragrafi 1; 2; 3. Leonarda Longo ha redatto il paragrafo 4.

## 1. Quadro teorico

Molti docenti sembrano differenziarsi in maniera consistente nella tendenza a dipendere o meno dalle decisioni e dai controlli degli altri colleghi. Ci sono docenti che si presentano assai incerti e dubbiosi se devono compiere scelte, assumere atteggiamenti o mettere in atto comportamenti in maniera del tutto autonoma o senza un forte appoggio da parte di altri considerati loro riferimenti di vita.

Molti di questi orientamenti personali derivano certamente dalle influenze del contesto scolastico, ma si possono facilmente notare anche tendenze che sembrano legate a caratteri personali più radicali, come la resilienza.

L'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo della consapevolezza e dell'auto-regolazione. Docenti già molto autonomi a causa di un contesto formativo o lavorativo che favorisce tale tendenza possono accettare con molta difficoltà e tensione osservazioni, comandi, controlli, valutazioni. Altri, invece, hanno sviluppato una adeguata capacità di accettare in maniera critica e costruttiva tali influenze esterne.

L'ideale sta proprio in questa direzione: promuovere una consapevole capacità di progettazione e gestione del proprio sviluppo professionale, in maniera tale da essere in grado di interagire positivamente con i vari contesti o livelli di influenza, da quello generale e istituzionale, a quello dei propri formatori, a quello dei propri colleghi di lavoro, a quello della fruizione di materiali e strumenti di approfondimento professionale e di lavoro, anche tecnologicamente avanzati.

L'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé.

Tutte le volte che si è convinti della necessità di trovare continuamente altre informazioni utili a impostare vie alternative di realizzazione delle intenzioni, può verificarsi un depotenziamento della motivazione. Occorre individuare limiti temporali congrui e porre un termine alla ricerca per iniziare l'azione vera e propria. Le persone in effetti sembrano da questo punto di vista tendere verso quello che può definirsi un orientamento allo stato di ruminazione preventiva, che ritarda o addirittura impedisce l'attivazione dell'azione, oppure verso un orientamento all'agire che si attiva non appena definito in maniera sufficiente un piano di attuazione dell'intenzione.

Nel primo caso entrano in gioco aspetti emozionali, come l'ansia e la paura dell'insuccesso, e motivazionali, come un basso concetto di sé e la percezione di un debole senso di efficacia. La tristezza e la frustrazione favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansia tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione.

Il buon uso della resilienza richiede uno sguardo positivo sulla situazione che ci si trova a vivere, e ciò coinvolge non solo le persone in difficoltà, ma anche i professionisti che se ne occupano, attraverso la rivisitazione di paradigmi teorici, dei modelli e degli strumenti.

Promuovere la resilienza, richiede di accogliere la dimensione del limite e della risorsa sapendo che è possibile resistere, far fronte, trasformare, integrare e costruire, favorendo un processo di resilienza collettivo e comune.

D'altra parte nei processi formativi, se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abiti

adeguati di governo del proprio apprendimento, e altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione.

Per questo motivo riteniamo che sia utile avere a disposizione strumenti di auto valutazione che permettano una riflessione consapevole del docente sul suo grado di resilienza e sull'utilizzo di strategie di autoregolazione.

I docenti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo, e del conseguente obbligo soggettivamente vissuto, e a una energica capacità di perseveranza negli impegni riescono meglio nella loro attività professionale.

La progettazione di un'attività formativa diretta a sviluppare la consapevolezza docente implica da una parte l'individuazione delle componenti che la caratterizzano e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del docente.

Tali fattori si possono sintetizzare nella costruzione di relazioni basate sulla comprensione di se stessi e degli altri e volte a favorire una crescita professionale consapevole.

Le questioni centrali intorno al dibattito scientifico internazionale sulla consapevolezza metacognitiva e sulla resilienza aprono molteplici riflessioni, una delle quali riguarda soprattutto il contesto italiano, inerente gli aiuti speciali e particolari rivolti alle persone che vivono situazioni difficili, in funzione di una piena integrazione che interessa, dunque, anche l'ambiente in cui si collocano.

L'autoregolazione consapevole è il processo che, avvalendosi di strumenti di "self-assessment" permette di adottare comportamenti più efficaci nella vita personale e professionale (Zimmermann, 2008).

La consapevolezza si matura con l'esperienza e con un allenamento costante ed esplicito, che ha una ricaduta sul comportamento dell'apprendente e sulla sua motivazione (Pintrich & De Groot, 1990). È fondamentale che il docente sappia perché si predilige una tecnica ad un'altra e quale obiettivo si vuol perseguire.

È fondamentale che il docente sviluppi una consapevolezza della propria capacità di resilienza, un termine quest'ultimo che ha una derivazione latina come forma iterativa del verbo "salire" ed indica l'azione del "rimbalzare" o "saltare indietro per prendere un'altra direzione" (Laudadio, Pérez, Mazzocchetti, 2011a).

Il significato della resilienza non si esaurisce in una sola definizione, piuttosto si arricchisce di significati grazie ai contributi che le diverse discipline hanno dato allo studio di questa dimensione, completandone il senso.

Esso, infatti, nasce in campo matematico-ingegneristico, indicando la capacità di un materiale, sottoposto a sforzi meccanici, di resistere ad urti e pressioni senza incorrere in rottura; non a caso il suo opposto, in ingegneria, è la fragilità.

In campo informatico, il termine resilienza indica la capacità di un sistema di continuare a funzionare nonostante difetti o anomalie degli elementi costitutivi del sistema stesso (Malaguti, 2005).

In fisica la resilienza coincide con la legge di Hooke, che indica la relazione esistente tra la sollecitazione esercitata su un corpo, la sua deformazione e la capacità di riassumere la forma iniziale.

Ma il significato più affine alla resilienza applicata alle discipline umanistiche si ritrova in biologia, in cui esso indica la capacità di un tessuto di rigenerarsi o riacquisire funzionalità a seguito di un evento traumatico.

La psicologia ha assunto questo concetto intendendolo come la capacità di un soggetto di attuare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza, nonostante l'aver vissuto esperienze critiche, stressanti, traumatiche o difficili che avrebbero, invece, lasciato prevedere un esito negativo (Milani & Ius, 2010).

Bertetti (2008) sottolinea l'importanza di integrare i diversi ambiti di indagine per avere un quadro unitario degli elementi che possono favorire e promuovere lo sviluppo di tale capacità.

Cyrulnik (1999) sostiene che ciò che determina la qualità della resilienza è la qualità dei legami che si sono creati prima e dopo l'evento traumatico.

## 2. Finalità e obiettivi della ricerca

Attraverso il nostro lavoro ci siamo proposti di analizzare e misurare la consapevolezza professionale di un gruppo di 744 docenti siciliani (340 docenti in formazione iniziale e 404 docenti in servizio).

Ci siamo proposti di verificare se tre strumenti costruiti in altri contesti<sup>2</sup> fossero adatti ad essere utilizzati da docenti in servizio e da docenti in formazione per sostenere la riflessione su come la consapevolezza dello scopo da perseguire possa promuovere la capacità di effettuare scelte e compiere decisioni e, conseguentemente, possa rafforzare la convinzione di possedere le necessarie abilità, gli indispensabili strumenti e schemi d'azione per raggiungere le mete prefissate.

Abbiamo voluto verificare se un docente che individua consapevolmente le strategie risolutive e che quindi possiede la capacità di saper applicare una vasta gamma di conoscenze ed elevate abilità di pensiero, di saper "agire-pensando", è consapevole della sua competenza metacognitiva e del suo grado di resilienza.

Riteniamo infatti che se il docente si autovaluta su come abitualmente trasforma l'apprendimento in apprendimento efficace, per poter fornire suggerimenti, pianificare azioni che portino lo studente ad una riflessione consapevole ed autonoma, può migliorare costantemente il suo processo di insegnamento/apprendimento.

Si è ipotizzata altresì l'esistenza di una correlazione tra resilienza e consapevolezza metacognitiva.

Il lavoro di ricerca intende evidenziare alcuni caratteri specifici della consapevolezza docente come forma di meta-competenza di natura sia strategica, sia tattica, riferibile al saper gestire se stessi nel contesto dei processi formativi e auto-formativi connessi con lo sviluppo di nuove competenze e/o lo sviluppo ulteriore di competenze già presenti e il loro trasferimento a nuovi contesti.

Dal confronto dei risultati sarà possibile elaborare un progetto formativo, che assuma la forma di una orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata consapevolezza professionale.

Dopo una breve descrizione dei risultati, ottenuti nelle scale che compongono gli strumenti impiegati, si esamineranno anche gli esiti dei *focus group* realizzati con 40 docenti in servizio.

## 3. Descrizione degli strumenti

Questo campo di indagine ha richiesto l'adozione di strumenti e metodologie di analisi specifiche, che combinino aspetti qualitativi e quantitativi in grado di analizzare l'evoluzione dei comportamenti professionali degli insegnanti.

Per aiutare ogni docente ad autovalutare la propria consapevolezza metaco-

2 Analoghe ricerche sono state condotte in altri contesti, in particolare, attraverso l'utilizzo del questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994) con studenti turchi di scuola secondaria di primo e secondo grado (Aydin & Ubuz, 2010).

gnitiva e il livello di resilienza sono stati scelti tre strumenti: il Questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*) (La Marca, 2014); il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994); il Questionario RPQ (*Resilience Process Questionnaire*) validato in Italia da Laudadio, Pérez, Mazzocchetti (2011b); adattamento di La Marca, Festeggiante, Schiavone, 2014).

### 3.1. Il Questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*)

Il questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*) è formato da due scale: la prima è relativa all'impegno motivato; la seconda è relativa all'apprendimento responsabile (La Marca, 2014). Gli *item* sono redatti nella forma classica di autopercezione: una descrizione del proprio comportamento seguita da una scala graduata su quattro livelli: Mai o Quasi mai, Qualche volta, Spesso, Quasi sempre o Sempre. Naturalmente, trattandosi di un questionario autovalutativo, lo strumento impiegato riflette quello che i docenti pensano sul proprio lavoro e non sempre il modo in cui lavorano realmente.

La scala *Impegno motivato* si riferisce alla capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine gli impegni con perseveranza, superando la noia, la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate; la scala riguarda altresì la capacità di impegnarsi nel proprio lavoro per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi.

La scala *Apprendimento responsabile* riguarda la capacità di gestire autonomamente lo studio e in genere i processi di apprendimento implicati nei percorsi di formazione: riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; saper utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; riconoscere le cause tipiche di errori; essere in grado di distinguere i lavori che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; saper comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; saper prevedere le conseguenze delle proprie azioni; avere la capacità di interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento o di un modo di procedere, ponendosi domande sul lavoro che si sta svolgendo.

### 3.2. Il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*)

Il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994) si compone di 8 scale.

Le prime tre scale (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, conoscenze condizionali) fanno riferimento alla *conoscenza dei processi cognitivi* che corrisponde a ciò che i docenti conoscono di se stessi, delle strategie e delle condizioni in cui le strategie sono più utili. Le conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali possono essere considerate come le basi della conoscenza concettuale.

La conoscenza dichiarativa fa riferimento alla conoscenza effettiva di cui studente ha bisogno prima di essere in grado di elaborare o utilizzare il pensiero critico relativo all'argomento; alla conoscenza delle proprie competenze, risorse intellettuali e abilità.

La conoscenza procedurale riguarda l'applicazione delle conoscenze ai fini del completamento di un procedimento o di un processo, la conoscenza su come implementare le procedure di apprendimento (per es., le strategie); essa richiede agli studenti di conoscere sia il processo sia quando sia opportuno attivare tale processo nelle differenti situazioni.

La conoscenza condizionale invece concerne la determinazione delle circostanze nelle quali competenze specifiche o processi dovrebbero essere trasferiti, la conoscenza di quando e del perché utilizzare determinate procedure di apprendimento, l'applicazione delle conoscenze dichiarative e procedurali a seconda di determinate condizioni.

Le altre cinque scale (pianificazione, strategie di gestione e informazioni, comprensione del monitoraggio, strategie di correzione, valutazione) riguardano invece l'*autoregolazione* che si riferisce alla consapevolezza del modo attraverso cui i docenti pianificano, applicano le strategie, monitorano, correggono gli errori di comprensione e valutano i loro apprendimenti.

Gli *item* sono seguiti da una scala graduata su 3 livelli.

### 3.3. Il questionario RPQ (*Resilience Process Questionnaire*)

Il questionario RPQ di Laudadio et al., (2011b) dando la possibilità di valutare le diverse componenti della resilienza, consente di ottenere molteplici informazioni sulle risorse personali, affettive e comportamentali alle quali gli insegnanti resilienti fanno appello nelle situazioni critiche e stressanti.

Il *Resilience Process Questionnaire* è stato validato in Italia da Laudadio et al., (2011b) su un campione di oltre 3000 soggetti, di età compresa tra i 15 e i 20 anni<sup>3</sup>. L'RPQ si articola in tre dimensioni: la reintegrazione con perdita o disfunzionale (che fa convergere le due dimensioni di reintegrazione con perdita e reintegrazione disfunzionale di Richardson in un'unica dimensione), la reintegrazione resiliente e il ritorno all'omeostasi. L'articolazione dello strumento in 15 item lo rende abbastanza fruibile, senza che questo perda validità interna a causa di una eccessiva brevità e può essere somministrato sia collettivamente che individualmente. Esso, inoltre, si basa su una scala Likert a cinque passi (1= Per nulla d'accordo; 5= Del tutto d'accordo), per cui il soggetto esprime il suo grado di accordo o disaccordo con le affermazioni proposte; l'uso della scala *Likert* presenta rispetto al differenziale semantico, il vantaggio di non lavorare su situazioni bipolari, piuttosto consente al soggetto di esprimere quanto è d'accordo con l'item e non a quale livello intermedio si colloca rispetto a due situazioni opposte.

Dopo aver vagliato i diversi reattivi proposti in letteratura per la misurazione del costrutto di resilienza, si è scelto il *Resilience Process Questionnaire* perché presenta una buona validità concorrente e predittiva e, pur essendo stato validato con adolescenti, si ritiene adeguato ad essere utilizzato nella presente ricerca poiché, essendo ispirato al modello di Richardson, Neiger, Jensen, Kumpfer (1990), ha il vantaggio della multidimensionalità. L'RPQ-test, inoltre, non vanta solo una validazione italiana, bensì nasce nel contesto italiano e questo evita eventuali alterazioni dei risultati da influenze culturali. Il test opera una contrazione delle dimensioni del modello di Richardson da 4 a 3: questo, però, non altera la validità di costruito poiché associa le due dimensioni affini di reintegrazione disfunzionale e reintegrazione con perdita; entrambe, infatti, rappresentano un atteggiamento non resiliente del soggetto che manifesta improprie risposte al disagio o non mostra più fiducia nel futuro.

Lo *scoring* dei risultati è stato eseguito seguendo le indicazioni del manuale dello stesso RPQ.

3 È in corso la validazione del questionario per i docenti (La Marca & Schiavone, 2016).

Si è proceduto al calcolo del punteggio grezzo per ciascuna area indagata dal questionario, nonché alla relativa conversione di questi ultimi in punteggi standard. Il calcolo dei punteggi per ogni area, tiene conto del genere dell'intervistato.

Secondo il modello di Richardson le tre aree si presentano nel seguente modo:

- RPD: Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale, punteggi superiori a 8 sono tipici di un soggetto che non è in grado di superare eventi traumatici o stressanti e che manca della forza per affrontarli, superarli o accettarli.
- RR: Reintegrazione Resiliente, punteggi superiori a 8 si associano ad una forte resilienza del soggetto.
- RO: Ritorno all'Omeostasi, punteggi superiori a 8 sono caratteristici di soggetti che di fronte al trauma tentano di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma.

#### **4. Analisi dei dati**

Si sono calcolate le medie e le deviazioni standard nei due gruppi di docenti (in servizio ed in formazione iniziale); dal confronto delle medie è stato possibile verificare che il gruppo dei docenti in servizio non presenta una maggiore consapevolezza meta cognitiva ed una maggiore resilienza rispetto al gruppo dei docenti in formazione.

##### *4.1. Confronto tra il gruppo dei docenti in servizio e il gruppo dei docenti in formazione iniziale*

Dai risultati emersi dall'elaborazione statistica e presentati nella tabella 1, è possibile rintracciare il valore medio dell'intero gruppo di 744 docenti in tutte le scale/dimensioni dei tre questionari autovalutativi utilizzati; per ogni scala vengono fornite le medie ottenute dal gruppo, differenziate per esperienza professionale (340 in formazione iniziale e 404 in servizio).

Scale/Dimensioni	Docenti in formazione		Docenti in servizio		Totale	
	Media (340)	Dev. St.	Media (404)	Dev. St.	Media (744)	Dev. St.
<b>Scale MAI (Metacognitive Awareness Inventory)</b>						
P.K. (item 3, 4, 27, 33)	5,72	1,80	6,4	1,92	6,09	1,90
D.K. (item 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46)	10,79	2,93	11,18	3,02	11	2,98
C.K. (15,18,26, 29, 35)	6,46	1,78	6,68	1,91	6,58	1,85
I.M.S. (item 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48)	13,19	3,28	13,63	3,69	13,43	3,51
D.S. (item 25, 40, 44, 51, 52)	5,62	1,48	6,2	2,09	5,93	1,86
P. (item 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45)	8,23	1,82	8,92	2,81	8,6	2,43
C.M. (item 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49)	7,54	1,96	7,84	2,22	7,7	2,11
E. (item 7, 18, 24, 36, 38, 49)	8,26	2,32	8,28	2,58	8,28	2,46
<b>Scale ALM (Awareness Learning Metacognitive)</b>						
I.M. (item 1-12)	47,97	8,40	49,41	7,21	48,75	7,80
A.R. (item 13-33)	81,89	14,42	85,16	13,04	83,67	13,77
<b>Dimensioni RPQ (Resilience Process Questionnaire)</b>						
R.D.P. (item 1,4,7,10,13,15)	14,39	4,34	14,9	4,76	14,67	4,57
R.R. (item 2,5,8,11)	15,68	3,28	15,65	3,36	15,66	3,32
R.O. (item 3,6,9,12,14)	18,31	3,25	17,84	3,15	18,06	3,20

**Tab.1. Risultati del gruppo dei docenti in servizio e dei docenti in formazione iniziale per esperienza professionale: medie e dev. st.**

Dal confronto tra il gruppo dei docenti in servizio e il gruppo dei docenti in formazione iniziale non emergono differenze significative tranne che per la scala *Apprendimento responsabile*, che riguarda la capacità di gestire autonomamente il proprio lavoro e in genere i processi di apprendimento implicati nei percorsi di formazione.

Questo fattore fa riferimento all'essere in grado di: riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; riconoscere le cause tipiche di errori; distinguere i lavori che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; prevedere le conseguenze delle proprie azioni; interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento o di un modo di procedere, ponendosi domande sul lavoro che si sta svolgendo.

Ciò può dipendere dal fatto che i docenti in formazione, non avendo esperienza di insegnamento non siano ancora in grado di gestire in modo autonomo il proprio lavoro e, in genere, di distinguere i lavori che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione.

La tabella 2 riporta i risultati dell'intero gruppo di 744 docenti per ogni scala/dimensione dei tre questionari autovalutativi utilizzati; per ogni scala ven-

gono fornite le medie ottenute dal gruppo, differenziate per sesso (385 femmine e 359 maschi).

Come è possibile notare dal confronto tra le medie ottenute da ciascuno dei due gruppi (maschi e femmine), anche in questo caso non si rilevano differenze significative tranne che per l'apprendimento responsabile che è migliore nelle donne.

Scale/Dimensioni	Sesso				Totale	
	Femminile		Maschile		Media (744)	Dev. St.
	Media (385)	Dev. St.	Media (359)	Dev. St.		
<b>Scale MAI (Metacognitive Awareness Inventory)</b>						
P.K. (item 3, 4, 27, 33)	6,1	1,93	6,09	1,86	6,09	1,90
D.K. (item 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46)	11,06	2,79	10,93	3,18	11	2,98
C.K. (item 15,18,26, 29, 35)	6,46	1,74	6,71	1,96	6,58	1,85
I.M.S. (item 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48)	13,21	3,23	13,67	3,78	13,43	3,51
D.S. (item 25, 40, 44, 51, 52)	5,67	1,56	6,21	2,10	5,93	1,86
P. (item 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45)	8,36	2,07	8,87	2,74	8,6	2,43
C. M. (item 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49)	7,5	1,95	7,92	2,25	7,7	2,11
E. (item 7, 18, 24, 36, 38, 49)	7,97	2,31	8,6	2,58	8,28	2,46
<b>Scale ALM (Awareness Learning Metacognitive)</b>						
I.M. (item 1-12)	49,4	7,14	48,06	8,41	48,75	7,80
A.R. (item 13-33)	85,09	12,77	82,14	14,64	83,67	13,77
<b>Dimensioni RPQ (Resilience Process Questionnaire)</b>						
R.D.P. (item 1,4,7,10,13,15)	15,09	4,59	14,21	4,51	14,67	4,57
R.R. (item 2,5,8,11)	15,63	3,30	15,69	3,35	15,66	3,32
R.O. (item 3,6,9,12,14)	17,92	3,16	18,2	3,25	18,06	3,20

**Tab. 2. Risultati del gruppo dei docenti in servizio e dei docenti in formazione iniziale per sesso: medie e dev. st.**

#### 4.2. Correlazioni questionario ALM (Awareness Learning Metacognitive) e questionario RPQ (Resilience Process Questionnaire)

Così come si evince dalla tabella 3, gli *item* delle tre scale del questionario RPQ correlano con quasi tutti gli *item* della scala *Impegno Motivato* del questionario ALM. Nello specifico, gli *item* della scala RPD (che descrivono un docente che, quando qualcosa non va, non riesce a non pensare a ciò che perde, di fronte alle difficoltà si butta giù e vede tutto nero, gli sembra impossibile superare gli eventi dolorosi, le avversità gli lasciano il segno e davanti ad un evento negativo non riesce a farsene una ragione), correlano per  $p < .05$  con gli *item* della scala *Impegno Motivato*, ad eccezione dell'*item* 13 (*"le avversità mi lasciano il segno"*)

dell'RPQ con l'item 8 (*"mi impegno seriamente per capire cosa il formatore all'interno di un corso di formazione spiega anche quando l'argomento non mi piace del tutto"*) dell'ALM.

Gli *item* della scala RR dell'RPQ (che delineano un'insegnante che considera una situazione dolorosa un'occasione di crescita, sente di poter ottenere qualcosa di positivo anche dalle situazioni difficili, pensa che gli eventi spiacevoli possano aiutarlo a maturare, vede negli ostacoli possibilità di crescita) correlano con tutti gli *item* della scala *Impegno Motivato* del questionario ALM.

Gli *item* della scala RO (che mette in evidenza le sensazioni di un docente che davanti ad un imprevisto o alle difficoltà torna indietro quando possibile, nonostante i colpi subiti cerca di riprendersi e di recuperare le forze e le risorse necessarie per ristabilirsi) correlano con gli *item* della scala dell'*Impegno Motivato* del questionario ALM, ad eccezione dell'item 6 (*"di fronte alle difficoltà, trovo il modo di tornare indietro"*) dell'RPQ che non è correlato con gli *item* 6 (*"penso che con ciò che imparo formandomi ed aggiornandomi potrò essere utile agli altri"*), 7 (*"mi capita di cercare, per mio interesse personale, altre notizie riguardanti un argomento o oggetto di un corso di formazione, avvalendomi di materiale multimediale"*), 8 (*"mi impegno seriamente per capire cosa il formatore, all'interno di un corso di formazione spiega anche quando l'argomento non mi piace del tutto"*), 10 (*"mi impegno anche quando un lavoro richiede molto tempo e fatica"*), 11 (*"quando per qualche ragione rimango indietro, nei miei percorsi di formazione professionale, cerco di recuperare senza che nessuno mi costringa a farlo"*), 12 (*"uno dei motivi più importanti che mi spinge ad aggiornarmi ed a formarmi è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove"*) dell'ALM.

Evidentemente il fatto di ricominciare di fronte alle difficoltà che si incontrano nella vita professionale, non è legato all'impegno motivato del docente.

	RDP										RR						RO					
	RPQ1	RPQ4	RPQ7	RPQ10	RPQ13	RPQ15	RPQ2	RPQ5	RPQ8	RPQ11	RPQ3	RPQ6	RPQ9	RPQ12	RPQ14							
ALM 1	,127**	-,092*	-,109**	-,143**	0,042	-,119**	,241**	,225**	,250**	,267**	,088*	0,064	,324**	,292**	,330**							
ALM 2	,113**	-,099**	-,120**	-,114**	,094**	-,119**	,181**	,219**	,251**	,303**	,116**	0,054	,325**	,293**	,380**							
ALM 3	,107**	-,071*	-,097**	-,098**	,108**	-,048	,303**	,306**	,325**	,373**	,212**	,115**	,321**	,378**	,359**							
ALM 4	0	-,196**	-,198**	-,140**	-,031	-,094**	,193**	,264**	,241**	,289**	,174**	,108**	,382**	,356**	,318**							
ALM 5	,099**	-,146**	-,125**	-,172**	,078*	-,141**	,238**	,333**	,332**	,357**	,181**	,081*	,396**	,409**	,404**							
ALM 6	,074*	-,172**	-,173**	-,163**	0,071	-,129**	,328**	,379**	,386**	,441**	,159**	0,038	,392**	,443**	,448**							
ALM 7	0,043	-,174**	-,175**	-,142**	0,052	-,121**	,235**	,327**	,308**	,377**	,140**	0,022	,375**	,372**	,432**							
ALM 8	0,043	-,108**	-,141**	-,063	0,032	-,107**	,181**	,281**	,271**	,297**	,167**	0,065	,277**	,338**	,316**							
ALM 9	,096**	-,128**	-,118**	-,078*	0,067	-,048	,291**	,282**	,324**	,378**	,188**	,110**	,326**	,388**	,381**							
ALM10	,125**	-,178**	-,146**	-,154**	,109**	-,135**	,280**	,344**	,359**	,388**	,145**	0,015	,393**	,463**	,440**							
ALM11	,122**	-,153**	-,141**	-,142**	,105**	-,120**	,295**	,323**	,348**	,414**	,182**	0,037	,387**	,466**	,456**							
ALM12	,110**	-,170**	-,148**	-,117**	,094**	-,07	,281**	,306**	,339**	,384**	,141**	0,025	,306**	,374**	,401**							

Tab.3. Risultati correlazioni tra RPQ e ALM (scala Impegno Motivato)

	RDP							RR					RO				
	RPQ1	RPQ4	RPQ7	RPQ10	RPQ13	RPQ15	RPQ2	RPQ5	RPQ8	RPQ11	RPQ3	RPQ6	RPQ9	RPQ12	RPQ14		
ALM 13	.127**	-.082*	-.099**	-.078*	0.071	-.099**	.230**	.265**	.273**	.292**	.178**	.077*	.272**	.363**	.327**		
ALM 14	.121**	-.174**	-.179**	-.147**	.113**	-.133**	.267**	.327**	.364**	.387**	.195**	0.062	.383**	.451**	.485**		
ALM 15	0.065	-.081*	-.121**	-0.055	0.062	-.098**	.169**	.252**	.212**	.245**	.154**	.114**	.269**	.335**	.350**		
ALM 16	.117**	-.086*	-.093*	-.124**	.106**	-0.064	.278**	.324**	.313**	.373**	.124**	.077*	.336**	.365**	.359**		
ALM 17	.109**	-0.058	-.072*	-.074*	0.07	-0.019	.246**	.273**	.273**	.322**	.211**	.122**	.276**	.370**	.328**		
ALM 18	.108**	-.121**	-.113**	-.104**	.095**	-0.042	.201**	.330**	.351**	.402**	.190**	0.057	.333**	.384**	.427**		
ALM 19	.187**	-.110**	-.082*	-.087*	.102**	-0.061	.299**	.351**	.346**	.410**	.171**	0.054	.322**	.393**	.456**		
ALM 20	.277**	-.098**	-.093*	-.118**	.157**	-0.069	.325**	.330**	.399**	.411**	.200**	.095**	.377**	.404**	.423**		
ALM 21	.168**	0.06	-0.057	-0.059	.170**	-0.038	.295**	.303**	.325**	.362**	.203**	.117**	.293**	.376**	.357**		
ALM 22	.222**	0.024	0.028	-0.037	.127**	-0.027	.221**	.214**	.224**	.245**	.137**	.116**	.201**	.230**	.276**		
ALM 23	.127**	-.084*	-0.047	-0.049	.136**	-0.029	.206**	.231**	.250**	.310**	.189**	0.04	.269**	.320**	.323**		
ALM 24	.148**	-.112**	-.088*	-.085*	.119**	-0.045	.236**	.281**	.264**	.292**	.179**	0.058	.268**	.331**	.345**		
ALM 25	.209**	-.083*	-.099**	-.135**	.122**	-.072*	.272**	.337**	.328**	.387**	.170**	0.033	.309**	.367**	.398**		
ALM 26	.172**	-.090*	-.073*	-.076*	.158**	-0.059	.252**	.299**	.310**	.364**	.164**	.082*	.305**	.359**	.390**		
ALM 27	.088*	-.091*	-.079*	-0.055	.107**	-0.066	.204**	.282**	.261**	.344**	.187**	.086*	.311**	.329**	.347**		
ALM 28	.093*	-.117**	-0.052	-0.07	.115**	-0.04	.211**	.255**	.289**	.329**	.183**	0.042	.297**	.333**	.348**		
ALM 29	.129**	-.120**	-.093*	-.104**	.111**	-0.057	.266**	.341**	.312**	.376**	.164**	0.055	.345**	.403**	.414**		
ALM 30	.155**	-.115**	-.110**	-.140**	.088*	-.089*	.271**	.332**	.332**	.404**	.170**	0.051	.385**	.382**	.411**		
ALM 31	.133**	-.151**	-.116**	-.138**	.155**	-0.013*	.325**	.353**	.370**	.433**	.156**	0.068	.358**	.420**	.451**		
ALM 32	.083*	-.207**	-.179**	-.176**	0.064	-1.198**	.276**	.363**	.341**	.363**	.170**	.090*	.415**	.388**	.424**		
ALM 33	0.058	-.135**	-.115**	-.119**	.080*	-.102**	.270**	.363**	.353**	.387**	.132**	0.067	.350**	.381**	.454**		

Tab.4. Risultati correlazioni tra RPQ e ALM (scala Apprendimento responsabile)

Nella tabella 4 vengono riportati i risultati di correlazione tra gli *item* delle scale dell'RPQ con gli *item* della scala *Apprendimento Responsabile* del questionario ALM. I dati rilevano l'esistenza di una correlazione  $< 0,05$  (5%) oppure  $< 0,01$  (1%) tra gli *item* delle differenti scale. In particolare, gli *item* della scala RR risultano correlati per tutti gli *item*, mentre, come si può osservare, l'*item* 15 ("davanti ad un evento negativo non riesco a farmene una ragione") nella scala RDP non è correlato con gli *item* 16 ("cerco di mettere in relazione quanto imparato in un corso di formazione con la mia vita, lavorativa e non, quotidiana"),<sup>17</sup> ("quando partecipo ad un percorso di formazione mi esercito praticamente per testare la mia preparazione"),<sup>18</sup> ("cerco di vedere come ciò che studio nei miei momenti di formazione potrebbe applicarsi alla vita di tutti i giorni"),<sup>19</sup> ("quando sono impegnato in un percorso di formazione cerco di stabilire i collegamenti tra le diverse idee esposte nei differenti materiali propostimi dal formatore"),<sup>20</sup> ("quando imparo una nuova metodologia chiedo in quali contesti possa essere applicata"),<sup>21</sup> ("quando mi formo mi pongo domande perché questo mi aiuta a concentrarmi"),<sup>22</sup> ("mi chiedo se ciò che ascolto, vedo o leggo anche online è vero"),<sup>23</sup> ("se incontro difficoltà a comprendere ciò su cui mi formo cerco di cambiare il metodo"),<sup>24</sup> ("quando mi espongono una teoria cerco di vedere come si è arrivati ad elaborarla"),<sup>26</sup> ("quando mi aggiorno mi pongo domande per essere sicuro di aver compreso ciò che sto studiando"),<sup>27</sup> ("se è necessario modifico il mio modo di studiare adeguandolo agli argomenti trattati"),<sup>28</sup> ("quando mi formo penso che devo apprendere ogni argomento non limitandomi a leggerlo") e <sup>29</sup> ("quando mi è possibile cerco di trovare collegamenti in ciò che studio nei miei corsi di formazione") del questionario ALM. Nella scala RO, l'*item* 6 ("di fronte alle difficoltà, trovo il modo di tornare indietro") non si correla con gli *item* 14 ("quando incontro una difficoltà cerco di superarla con senso di responsabilità"),<sup>18</sup> ("cerco di vedere come ciò che studio nei miei momenti di formazione potrebbe applicarsi alla vita di tutti i giorni"),<sup>19</sup> ("quando sono impegnato in un percorso di formazione cerco di stabilire i collegamenti tra le diverse idee esposte nei differenti materiali propostimi dal formatore"),<sup>23</sup> ("se incontro difficoltà a comprendere ciò su cui mi formo cerco di cambiare il metodo"),<sup>24</sup> ("quando mi espongono una teoria cerco di vedere come si è arrivati ad elaborarla"),<sup>25</sup> ("durante lo studio o l'ascolto di una lezione o la visione di un video mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti che fanno parte già del mio background culturale"),<sup>28</sup> ("quando mi formo penso che devo apprendere ogni argomento non limitandomi a leggerlo"),<sup>29</sup> ("quando mi è possibile cerco di trovare collegamenti in ciò che studio nei miei corsi di formazione"),<sup>30</sup> ("metto in relazione le cose nuove che imparo con ciò che già so"),<sup>31</sup> ("quando imparo nuove cose o nuove idee cerco di immaginare una situazione a cui esse si possono applicare") e <sup>33</sup> ("cerco di applicare ciò che imparo nei miei percorsi di formazione professionale ad altre realtà") della scala *Apprendimento Responsabile* del questionario ALM.

### 4.3. Discussione dei risultati

Dalla lettura delle risposte fornite dall'intero campione ai singoli *item* dei tre questionari autovalutativi utilizzati all'interno del nostro lavoro di ricerca, si ricavano i risultati riportati di seguito.

#### 4.3.1. Questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*)

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala "Impegno motivato" abbiamo potuto rilevare che quasi sempre o sempre: in ambito scolastico ed extra scolastico il 74,66% dei docenti parla del lavoro a scuola; il 75,25% continua il suo lavoro anche se stanco e se non ha finito ciò che si era proposto di fare; il 74,85% prima di iniziare un momento di formazione riflette sul significato di ciò che sta per imparare; il 77,41% lavora con impegno, anche quando non si trova nelle condizioni migliori per farlo; il 79,17% dei docenti pensa che con ciò che impara formandosi ed aggiornandosi potrà essere utile agli altri; al 77,6% dei docenti inoltre, capita di cercare, per interesse personale, altre notizie riguardanti un argomento oggetto di un corso di formazione, avvalendosi anche di materiale multimediale; il 74,66% si impegna seriamente per capire cosa il formatore (all'interno di un corso di formazione) spiega anche quando l'argomento non piace del tutto; il 77,21% prova spesso piacere in ciò che studia all'interno dei percorsi di formazione; il 79,58% si impegna anche quando un lavoro richiede molto tempo e fatica; il 78,2% afferma che uno dei motivi più importanti che lo spinge ad aggiornarsi e a formarsi è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove; il 71,71% dei docenti continua ad impegnarsi ininterrottamente anche quando l'argomento di un percorso di formazione risulta noioso.

#### 4.3.2. Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*)

Dall'analisi delle risposte fornite dai docenti è emerso che il 91,58% si chiede periodicamente se raggiunge i propri obiettivi; il 93,56% prima di risolvere un problema esamina le diverse alternative; l'80,45% si chiede se ha considerato tutte le soluzioni quando deve risolvere un problema; il 91,58% riconosce quale tipo di informazione è più importante da insegnare e cerca di usare strategie che hanno già funzionato in passato (83,17%).

Inoltre, la maggior parte dei docenti (91,09%) è consapevole dei propri punti di forza e di debolezza e l'85,89% usa i propri punti di forza per compensare i propri punti di debolezza.

Soffermandoci ad analizzare le risposte dei docenti agli *item* che riguardano l'uso di specifiche strategie di insegnamento, abbiamo potuto osservare che: l'81,93% dei docenti afferma di essere consapevole delle strategie che usa quando insegna; l'88,86% dichiara di usare differenti strategie di insegnamento a seconda delle situazioni; l'87,13% afferma di riconsiderare i contenuti appresi quando è incerto; il 92,82% si ferma e rispiega quando gli studenti sono confusi; il 90,35% si ferma e torna indietro quando una nuova informazione non è chiara per gli studenti.

Analizzando invece le risposte dei docenti agli *item* che riguardano la scala "pianificazione" abbiamo potuto osservare che: il 91,09% prima di iniziare una lezione o un compito riflette sui bisogni degli studenti; l'88,61% prima di iniziare (una lezione o un compito), si chiede di quali strumenti ha bisogno; l'84,65% prima di cominciare un compito legge con attenzione le consegne agli studenti; l'85,64% pensa agli svariati modi di risolvere un problema e sceglie il migliore; l'83,42% organizza il tempo in modo da raggiungere con successo i propri obiettivi. Inoltre, solo il 41,58% dei docenti intervistati ritiene di sapere cosa l'allievo si aspetti che insegni ed il 34,41% afferma di trovarsi ad usare meccanicamente strategie di insegnamento utili.

#### 4.3.3. Questionario RPQ (*Resilience Process Questionnaire*)

Dall'analisi delle risposte dei docenti agli *item* che riguardano la dimensione "Ritorno all'Omeostasi", è emerso che più del 70 % dei docenti di fronte ad un trauma tenta di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma. Infatti, il 74,85% dopo un colpo subito cerca di riprendersi; il 77,01% fa di tutto per recuperare le forze che aveva quando si trova in una situazione difficile; il 77,02% di fronte alle avversità cerca le risorse necessarie per ristabilirsi.

Anche le risposte agli *item* della dimensione "Reintegrazione Resiliente" mettono in evidenza una forte resilienza dei docenti intervistati: il 74,46% pensa che una situazione dolorosa possa essere occasione di crescita; il 74,26% sente di poter ottenere qualcosa di positivo anche dalle situazioni difficili; il 75,65% afferma che gli eventi spiacevoli che capitano possono aiutare a maturare, mentre il 77,04% ritiene che gli ostacoli che si trova ad affrontare possono fare crescere.

Dalle risposte agli *item* della dimensione "Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale", è emerso che: il 33,2% non riesce a non pensare a ciò che perde quando qualcosa non va; il 10,81% di fronte alle difficoltà si butta giù; il 15,13% vede tutto nero nei periodi di difficoltà ed il 30,45% afferma che le avversità lasciano il segno.

#### 4.3.4. *Focus group*

Per un'ulteriore conferma della correlazione esistente tra consapevolezza metacognitiva e resilienza, abbiamo scelto di condurre 8 *focus group* con 40 docenti scelti in base ai punteggi più alti nelle scale RR, RO del questionario RPQ e nelle scale IM e AR del questionario ALM.

Attraverso i *focus group* ci siamo proposti di indagare sui motivi di stress che ciascun docente affronta.

Come domande sonda dei *focus group*, abbiamo utilizzato gli *item* di tre fattori del *Resilience Scale for Adults* (Friborg, Martinussen, Rosenvinge, 2006)<sup>4</sup>.

Dai *focus group* è emerso che gli insegnanti con un atteggiamento positivo e flessibile nei confronti della vita accettano i cambiamenti, anche quelli negativi, trasformandoli in sfide positive e affermano che la vita priva di sfide non è una vita desiderabile. La sfida rappresenta per loro una vittoria sicura di fronte alla difficoltà che si presenta.

Le esperienze passate e superate diventano un bagaglio di forze cui attingere in ogni momento; il pensiero di essere riusciti a superare ostacoli nel corso della propria vita di studente e in quella professionale diventa automaticamente una spinta interna per superare le continue difficoltà.

Abbiamo avuto modo di verificare che anche la capacità di intrattenere relazioni positive e stabili con gli altri colleghi, che è una delle componenti della resilienza, ha favorito il poter affrontare le difficoltà senza scoraggiarsi, ed è stato uno stimolo per non abbandonare il percorso formativo intrapreso.

La capacità di coltivare contatti amicali ha rappresentato per molti un grande fattore protettivo. Il dialogo, il confronto, i consigli, il supporto, l'aiuto pratico, lo scambio di informazioni sono elementi essenziali nei momenti di difficoltà. Una persona che ha capacità di coltivare rapporti relazionali potrà fare affidamento sulla sua rete sociale, affermano in molti.

4 Risorse sociali (*item* 6, 12, 18, 24, 28, 30, 33); percezione di sé (*item* 1, 7, 13, 19, 25, 29) e pianificazione del futuro (*item* 2, 8, 14, 20).

Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso, si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato.

Quasi tutti gli intervistati hanno affermato che avere relazioni positive, aiuta a far fronte e a contrastare gli effetti negativi dello stress.

Alcuni docenti che in passato hanno subito gravi traumi e si sono trovati a superarli facendo leva solo ed esclusivamente sulle proprie forze, potranno in futuro attingere a quelle risorse per trovare gli strumenti per poter superare le difficoltà che si presenteranno nel qui e ora. Più grandi sono state le sofferenze passate, più possibilità si avrà in futuro di ritrovare le forze nel ricordo dell'atteggiamento e delle modalità giuste utilizzate per superare le difficoltà.

Il pensare che "tutto andrà bene" e che "a tutto c'è una soluzione" dà la possibilità di vivere perennemente in stato di benessere psicofisico, anche in situazioni spiacevoli, come può essere la precarietà nel lavoro.

Gli insegnanti più resilienti (abbiamo individuato quaranta docenti che hanno ottenuto un punteggio più alto nelle scale RR e RO dell'RPQ e nelle scale IM e AR dell'ALM) sono propensi a sminuire le difficoltà della vita e a mantenere più lucidità per trovare soluzioni ai problemi.

In particolare occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati; il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso; il percepire che attraverso il proprio impegno si può migliorare; una percezione più chiara del significato delle competenze sviluppate e del loro ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un'adeguata attribuzione di valore al raggiungimento di una valida e feconda capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

Sono gli stessi insegnanti che vivono nella convinzione che si possa avere buon esito nelle vicende della vita, grazie anche al loro impegno personale nella scelta della giusta strada da percorrere per trovare risoluzione alle problematiche che si presentano. Questo atteggiamento, affermano, li ha aiutati ad avere una visione positiva del futuro e ad aumentare la fiducia in se stessi e negli altri.

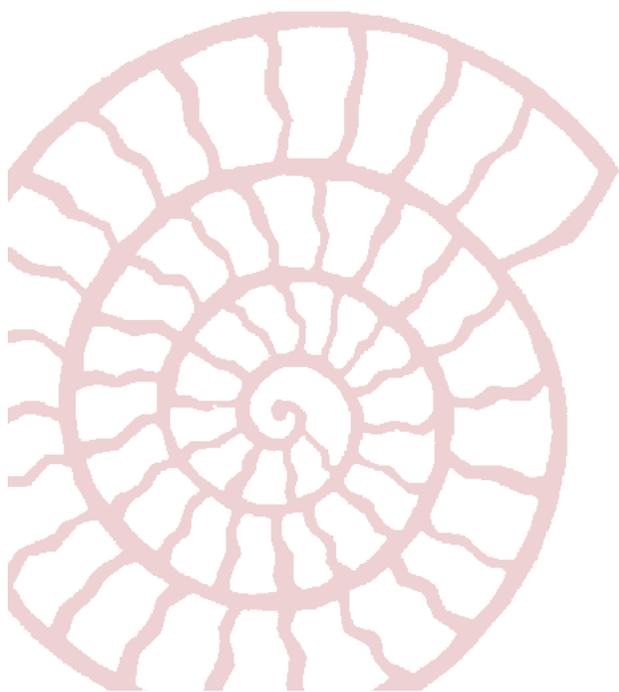
È emerso che anche la progettualità è strettamente correlata con la cura per se stessi. Chi ama progettare ama vivere, guarda al futuro e si orienta con convinzione e tenacia. Chi progetta è innovativo e propositivo. Infine, abbiamo osservato che gioca un ruolo fondamentale il senso dell'umorismo.

Grazie alla possibilità di raccontarsi, attraverso l'intervista, un buon numero di docenti che all'inizio della ricerca era pessimista nei confronti del proprio futuro professionale è riuscito ad avere maggiore fiducia in se stesso e a coltivare sentimenti positivi.

### Riferimenti bibliografici

- Aydın, U., & Ubuz, B. (2010). Turkish Version of the Junior Metacognitive Awareness Inventory: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis Bili üstü Yetiler Envanteri'nin Türkçeye Uyarlanması: Açılımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi. *Education and Science* 35(157), 32-47.
- Bertetti, B. (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*. Milano: Franco Angeli.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). Likert-based vs. semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: A psychometric comparison of

- two versions of a scale measuring resilience. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 873–884.
- La Marca, A. (2014). The Development of a Questionnaire on Metacognition for Students in Secondary school, *Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014*, Barcelona, Spain, 676–691.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia Oggi*, 1, 115-137.
- La Marca, A., Festeggiante, M., & Schiavone, S. (2014). Docenti precari: resilienza e promozione del benessere. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 129-144.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Pérez, F. J. F. (2011a). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011b). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle: educazione, bambini e resilienza*. Milano: Cortina Raffaello.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). *The resiliency model*. *Health Education*, 21(6), 33–39.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.





# Docenti, tecnologie digitali e insegnamento: un'esperienza di gestione della didattica nei TFA

## Professors, Digital Technologies and Teaching: an Experience of Training Management for First Employed Teachers

Antonio Cartelli

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

cartan@unicas.it

### ABSTRACT

The paper starts by discussing the evolution of the theories on teaching planning and on the connection between teaching and digital technologies in contemporary school working and university teaching. Soon after, this activity is analyzed within a special teaching context, involving graduated people interested in becoming teachers in Italian Secondary Schools (named TFA). The investigation, which is essentially qualitative, is carried out by means of a questionnaire proposed to university professors charged of the education of the teachers, with a special attention to analogies and differences between those who are involved in pedagogical courses and those who are working on disciplinary matters.

Numerical data collected from the answers to the questionnaires, with the help of grounded theory procedures and instruments, and without former proposals of interpretive hypotheses to be verified, lead to ideas which are reported and discussed in the conclusion.

Il lavoro prende l'avvio dalla proposta del quadro evolutivo nel quale si colloca la progettazione dell'attività didattica nei contesti formali dell'apprendimento, soprattutto in relazione all'utilizzo delle tecnologie digitali. L'insieme delle competenze che dovrebbe caratterizzare la professionalità di ogni docente impegnato in attività di insegnamento a qualsivoglia livello di scolarità, incluso quello universitario, viene analizzato in un'esperienza specifica quale è quella dei Tirocini Formativi Attivi (TFA), circoscrivendola per lo più al rapporto tra progettazione e tecnologie digitali. L'indagine che ne consegue, di stampo prettamente qualitativo, si basa essenzialmente sull'utilizzo di un questionario, mirante a far emergere analogie e differenze tra i comportamenti dei docenti, con particolare attenzione a ciò che accade negli ambiti pedagogico-didattico e disciplinare.

I dati numerici che si ottengono, in termini di valori assoluti e percentuali, e senza che venga prestabilita un'ipotesi interpretativa da sottoporre a verifica, sulla scorta dell'applicazione dei metodi e degli strumenti della grounded theory, conducono alla formulazione di idee e ipotesi che vengono proposte nelle conclusioni, per trarne indicazioni per future indagini e sviluppare eventuali strategie di intervento.

### KEYWORDS

Digital Competences, Design Based Learning (DBL), E-learning, Teaching Planning, TFA.

Competenze digitali, Design Based Learning (DBL), E-learning, Progettazione didattica, TFA.

## 1. Introduzione

Il quadro teorico nel quale si colloca l'indagine che si descrive nel presente lavoro può essere visto in una prospettiva evolutiva, che passa attraverso due fasi distinte: la prima, che prevede la progettazione dell'attività di insegnamento senza l'uso di tecnologie dell'informazione e della comunicazione (IT/ICT) e l'altra, fortemente influenzata dalla loro presenza, quando non interamente collocata all'interno di un contesto tecnologizzato (*pervasive computing* e *social networking*). Va rilevato infatti che il dibattito sulla costruzione delle competenze dei docenti ha attraversato molteplici fasi e si è ispirato a teorie e paradigmi psicopedagogici differenti, in virtù dei quali il ricorso all'IT/ICT, o il loro utilizzo all'interno dei contesti tecnologizzati, hanno assunto significati e valori diversi nel tempo.

A Dewey (1949) va sicuramente attribuito il merito di aver introdotto un cambiamento radicale nel processo di insegnamento apprendimento, in quanto ha affidato all'insegnante un ruolo profondamente diverso rispetto a quello che tradizionalmente gli era attribuito e che lo vedeva principale attore e responsabile dei processi di trasferimento dei saperi disciplinari. Con Dewey, infatti, il docente è il soggetto necessario alla costruzione di un modello di società democratica all'interno della scuola, ha la funzione di supporto e sostegno agli studenti nei loro processi di apprendimento e crescita, è in grado di creare situazioni che consentono il ricorso al metodo scientifico e possono instillare doti di analisi e sintesi, capacità di gestione e partecipazione alla vita sociale e piena autonomia sul piano dello sviluppo dei processi di costruzione della conoscenza.

Più in generale le strategie interpretative alla base dei processi di insegnamento-apprendimento che si sono susseguiti nel tempo (paradigmi psicopedagogici), hanno influenzato non poco le modalità di pianificazione delle attività didattiche da parte dei docenti all'interno dei contesti formali. Il comportamentismo, con la proposta di Skinner (1974) di assimilazione del processo di apprendimento nella sequenza stimolo-risposta-rinforzo, si è arricchito nel tempo dei contributi che hanno condotto all'istruzionismo ed alla definizione dei processi di *mastery learning* (Bloom, 1968). Il cognitivismo, dal canto suo, attraverso la metafora dell'elaboratore di informazioni, si è soffermato sugli strumenti che consentono l'acquisizione di dati e informazioni, oltre che sui contesti dell'apprendimento. Il costruttivismo, infine, ha proposto due diversi filoni di studio, il primo, interazionista, basato sulla preponderanza della matrice biologica dell'apprendimento, e sull'interazione tra soggetto e ambiente (Piaget, 1981; Ausubel, 1963), il secondo, sociale, pervenuto alla proposta di un apprendimento basato sulla comunicazione mediata dal linguaggio e sull'interazione sociale (Vygotskij, 1974); per finire il costruttivismo ha assunto una connotazione socio-culturale, arricchendosi del contributo dell'approccio culturale situato e situazionista alla costruzione della conoscenza (Varisco, 2002).

Se i paradigmi psicopedagogici hanno contribuito, nell'ambito formale, alla definizione di una "professionalità docente" sempre più ricca ed articolata, non si può non ricordare che la complessità degli eventi sociali, soprattutto contemporanei, ha indotto a riconoscere un peso sempre maggiore alle esperienze di apprendimento provenienti da ambiti diversi, quali quelle relative all'apprendimento contestualizzato e situato o quelle basate sull'apprendimento collaborativo, spesso concretizzatesi in contesti organizzativi e aziendali, e quindi provenienti da contesti esterni a quelli dell'educazione formale. Ci si riferisce qui in particolare agli esiti delle esperienze sull'apprendimento cognitivo (Collins et al., 1987), alle riflessioni sulle comunità di pratiche (Wenger, 1998) ed alla caratterizzazione della partecipazione periferica legittimata (Lave & Wenger, 1991).

È opportuno quindi aver presente che il panorama degli studi fin qui descritti-

ti ha fatto sì che da parte di numerosi studiosi si formulasse la nozione di “stili di insegnamento”, prevedendo per essi una tripartizione, nella quale sono confluite le considerazioni risultanti dall’applicazione dei paradigmi psico-pedagogici, che ha condotto ad individuare stili top-down, stili sociali e stili bottom-up (Dolmans et al., 2003). Grazie a tale opera di raccordo si è ottenuta una più efficace caratterizzazione del bagaglio di conoscenze, strumenti e processi necessari alla progettazione delle quotidiane attività didattiche da parte dei docenti, all’interno di pressoché tutte le tipologie di contesto formativo, e si è pervenuti alla definizione di particolari ambiti di apprendimento, denominati “ricchi” per le loro caratteristiche e per differenziarli rispetto a quelli più tradizionali (Varisco, 2002). È appena il caso di ricordare, in aggiunta alla descrizione appena effettuata, che quasi in nessuno dei casi fin qui citati, traspare l’esigenza di dover ricorrere a tecnologie elettroniche o digitali specifiche, nella pianificazione e attuazione delle attività di insegnamento; al più, ove necessario, se ne prevede un utilizzo gregario, a livello di ausilio didattico, all’interno di attività di insegnamento espressione esclusiva dell’attività del docente e della sua capacità di far ricorso alle sole scienze umane e sociali (o se si preferisce alle scienze dell’educazione).

Di pari passo, però, va tenuto presente che le tecnologie mass-mediali prima e digitali poi, hanno enormemente amplificato la definizione e la caratterizzazione delle attività didattiche, fino al punto da rendere possibile la costruzione di veri e propri ambienti di apprendimento tecnologici (TLE – *Technological Learning Environment*) e virtuali (VLE – *Virtual Learning Environment*), nei quali la progettazione dell’attività didattica richiede competenze tecnologiche non secondarie, quando non un vero e proprio ripensamento delle modalità di condurre l’insegnamento.

Inizialmente l’utilizzo dell’IT/ICT nelle esperienze scolastiche è stato essenzialmente rappresentato dalle metafore di Taylor (1980): tutor, tool e tutee. La prima di esse ha rivisitato le esperienze di stampo comportamentista prevedendo l’utilizzo di specifici strumenti informatici che hanno affidato al computer la funzione di assistente/tutor del docente (i software di CAE, CAI, CAL, i sistemi di test computerizzati e più recentemente, gli ICAI e gli ITS, che si arricchiscono del contributo dei risultati dell’intelligenza artificiale, rappresentano buoni esempi al riguardo). Con la seconda metafora il computer, in qualità di *tool* (strumento), ha rappresentato l’esigenza di applicazione del paradigma cognitivista ai contesti formali e più in generale a tutti i processi di insegnamento-apprendimento, mediante l’utilizzo di software di vario tipo, tra i quali, in maniera particolare, pacchetti di *office automation* e sistemi autore. La terza metafora, con il computer quale “tutee”, ha visto affermarsi l’idea dello sviluppo di capacità meta-cognitive, fin dalla prima infanzia, mediante l’utilizzo della programmazione al computer (Papert & Harel, 1991), pur effettuata all’interno di specifici ambienti grafici (di cui il Winlogo è un esempio di riferimento).

Pressoché contestualmente, gli esiti di numerose esperienze di studio basate sull’utilizzo di tecnologie digitali, quali quelle sull’apprendimento ancorato e generativo (Bransford et al., 1990), sulla flessibilità cognitiva (Spiro & Jehng, 1990) e sull’apprendimento intenzionale (Brown & Campione, 1996) hanno indotto a rivedere in “chiave tecnologica” la progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento di stampo per lo più costruttivista-sociale, facendo intravedere concrete possibilità di estendere le caratteristiche e le qualità degli ambienti di apprendimento tradizionali.

L’avvento e la conseguente esplosione di Internet, con il passaggio dal Web statico a quello dinamico, che ha introdotto la possibilità del dialogo tra l’utente ed il gestore della sorgente di informazioni, oltre che tra gli utenti stessi, ha definitivamente sancito l’esigenza di dover ricorrere ad una progettazione didattica che tenesse conto di IT/ICT nella definizione di pratiche più efficaci e in gra-

do di rendere più facilmente attuabili esperienze di stampo costruttivista sociale o socio-culturale.

Nei primi anni 2000, in conseguenza delle precedenti considerazioni, si è ampiamente diffusa l'ipotesi che l'evoluzione dei sistemi formali di formazione, ed in maniera specifica l'università, potessero passare all'utilizzo di ambienti virtuali in maniera massiccia e che le università virtuali avrebbero se non soppiantato, sicuramente trasformato, la tradizionale offerta formativa di livello più elevato. Il veloce tramonto di numerose esperienze sviluppatesi in tutto il mondo sull'onda dell'entusiasmo iniziale, ha indotto però a riflettere sull'esigenza di non perdere gli esiti delle migliori tra esse (*best practices*), soprattutto in vista di una loro integrazione con le esperienze tradizionali e per poter definire una migliore offerta complessiva (Cartelli et al., 2008).

Contestualmente, esperienze provenienti dagli ambiti organizzativi e aziendali, nei quali sono giunte a maturazione attività di costruzione di sistemi di *Knowledge Management* e *Cooperative Working* (Trentin, 2004), hanno costituito un ulteriore elemento di riflessione a favore dell'utilizzo dei sistemi digitali, e più in particolare delle reti di computer, nei contesti formali dell'educazione, sia in qualità di strutture autonome che come sottoreti (Intranet), della più vasta rete Internet. In tal senso è opportuno ricordare quanto proposto da L. Galliani (2004), con l'ipotesi di un ambiente di e-learning integrato, nel quale la componente semiotica (incentrata sulla costruzione della conoscenza in un contesto fortemente tecnologizzato) e quella comunicativa (basata sulla costruzione sociale della conoscenza in ambienti virtuali) assumono pari rilevanza e conducono all'utilizzo sistematico ed efficace delle piattaforme di e-learning in ambito educativo e formativo.

Per finire, pur senza la pretesa di essere esaustivi, non si può non ricordare l'utilizzo didattico dei social network per la realizzazione di esperienze di *story telling*, con il quale sono state sperimentate in classe attività didattiche che hanno fatto ampiamente uso di strumenti collaborativi quali il wiki (Petrucco & De Rossi, 2009).

Per dovere di cronaca e completezza nella definizione del quadro di riferimento che si è tracciato in questa sezione, va ricordato che le istituzioni scolastiche, ed il Ministero dell'Istruzione in particolare, si sono fatti promotori di progetti di vario tipo, come Innova-didattica, Innova-scuola e Cl@ssi 2.0, con i quali sono state finanziate attività didattiche interamente ripensate alla luce dell'utilizzo di IT/ICT in una chiave contemporanea e complessa, che tenesse conto di quanto fin qui emerso.

A fronte degli sforzi e dei finanziamenti che per decenni hanno costellato il tentativo di indurre un benefico quanto auspicato processo di evoluzione delle attività di insegnamento, che coinvolgesse numeri sempre più elevati di scuole ed insegnanti, va segnalata l'esigenza di definire in maniera quanto più efficace e sintetica possibile un quadro di riferimento in grado di consentire la definizione di politiche scolastiche efficaci e di superare la resistenza, se non la diffidenza, che ha spesso contraddistinto il comportamento dei docenti nell'adozione dell'ICT nella prassi didattica quotidiana.

L'Unesco (2011), da sempre sensibile ai problemi dell'educazione e del rapporto tra essa e le tecnologie digitali, si è cimentata con l'impresa di inquadrare le competenze ICT dei docenti in uno schema complessivo, che viene riportato in tabella 1.

**Tab. 1 – Modello di riferimento dell’UNESCO sulle competenze digitali del docente**

	<b>Alfabetizzazione tecnologica (ICT)</b>	<b>Approfondimento delle conoscenze</b>	<b>Creazione di nuova conoscenza</b>
<b>Comprensione dell’esigenza dell’ICT in educazione</b>	Considerazione e preoccupazione degli aspetti politici	Comprensione degli aspetti politici	Adesione alla politica dell’innovazione
<b>Curriculum e valutazione</b>	Conoscenze di base	Applicazione delle conoscenze acquisite	Competenze della società della conoscenza
<b>Pedagogia</b>	Saper integrare le tecnologie digitali nella vita quotidiana	Saper utilizzare il <i>Problem solving</i> ad elevata complessità	Autogestione dei processi decisionali
<b>ICT</b>	Strumenti di base	Strumenti complessi	Strumenti pervasivi
<b>Organizzazione e gestione</b>	Classe standard	Ambienti collaborativi	<i>Learning Organizations</i>
<b>Apprendimento professionale del docente</b>	Alfabetizzazione digitale	Gestione e orientamento	Docente quale modello di soggetto che apprende

La prima e più immediata considerazione, che emerge da quanto riportato finora, incluso il quadro di riferimento dell’UNESCO, ha a che fare con la completezza del quadro stesso ed è in massima parte responsabile delle considerazioni che hanno condotto alla realizzazione dell’indagine che viene illustrata nelle sezioni che seguono. In altre parole ci si è chiesto se quello delineato fosse un quadro in grado di rispondere in maniera chiara, completa ed esauriente alla definizione delle competenze digitali di un docente, oppure se non vi fosse l’esigenza di doverlo rivedere alla luce degli esiti di possibili ulteriori considerazioni.

## 2. Le motivazioni all’indagine, lo strumento utilizzato ed i soggetti coinvolti

Se il quadro di riferimento proposto dall’UNESCO per le competenze digitali di un docente è stato determinante per l’avvio di un’approfondita riflessione sulla sua completezza, un ruolo non secondario è stato giocato dagli esiti degli studi effettuati sulla costituzione, lo sviluppo e la valutazione delle competenze digitali più in generale (Calvani et al., 2008). Ad una fase iniziale, durante la quale è stato costruito un modello interpretativo per le predette competenze digitali, è seguito infatti un approfondimento della riflessione sulle connessioni tra i suoi elementi costitutivi e le categorie individuate da Piaget nella costruzione della conoscenza, ovvero spazio, tempo e causalità (Cartelli, 2010). Tali considerazioni sono maturate in virtù del presentarsi di due diversi effetti, il primo risultante dalle discussioni avute con numerosi studiosi nei diversi contesti nazionali e internazionali nei quali le caratteristiche delle competenze digitali sono state presentate, il secondo proveniente dall’estensione alla realtà quotidiana delle riflessioni maturate nei contesti scolastici. In questo secondo caso, infatti, se è vero che da più parti si è rimarcata la dilatazione degli spazi e dei tempi nei contesti educativi indotta dall’ICT (Rivoltella & Ardizzone, 2008), non si può non tenere presente quanto le nuove tecnologie abbiano influenzato la percezione della realtà da parte delle nuove generazioni, i “nativi digitali”, che in quanto immersi in ambienti tecnologici, sperimentano quotidianamente su se stessi l’effetto della dilatazione dei tempi e degli spazi (Ferri & Mantovani, 2012). In altre parole, se è vero che l’aula tradizionale può essere trasformata in un nuovo contesto educa-

tivo mediante l'utilizzo di un ambiente virtuale, e che il tempo dell'apprendimento non può più essere confinato all'interno dello spazio fisico da essa delimitato, o essere circoscritto allo studio ed alla riflessione individuale, le protesi "cognitive" tecnologiche dei nativi digitali, quali gli *smartphone* ed i *tablet*, producono gli effetti testé segnalati in tutti i contesti della vita quotidiana e li arricchiscono di comunicazione e pratiche sociali, che ne consentono l'estensione ed il prolungamento nello spazio e nel tempo.

Il passo ulteriore verso la definizione delle caratteristiche dell'indagine che si è andata prefigurando, che solo in parte ha a che fare con le precedenti considerazioni, è da collegarsi all'esigenza di misurare la presenza di un'adeguata sensibilità nei confronti delle problematiche appena accennate nei docenti, ed alla capacità di questi ultimi di trasformarle in elementi costitutivi delle loro pratiche didattiche.

L'occasione per la conduzione dell'indagine, che è andata acquisendo sempre maggiore consistenza a seguito delle considerazioni sopra riportate, si è presentata con l'avvento di un cambiamento non secondario nei processi di formazione iniziale dei docenti nel nostro paese, ovvero con l'attivazione dei Tirocini Formativi Attivi (TFA). Tali pratiche formative, da effettuarsi all'interno delle Università, sono seguite al determinarsi della carenza di adeguate attività di formazione iniziale per i docenti per un prolungato lasso di tempo; la lacuna ora descritta è stata causata dalla chiusura delle SSIS (Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), istituzioni che avevano provveduto a garantire la definizione di percorsi abilitanti per i docenti mediante la predisposizione di corsi di formazione post-laurea per il conseguimento del titolo abilitante (requisito necessario allo svolgimento dell'attività di insegnamento).

Un ulteriore elemento innovativo nell'esperienza dei TFA, che ha influito sulla decisione di condurre l'indagine, ha riguardato la loro distribuzione territoriale, in quanto tutti gli atenei sul territorio nazionale hanno potuto individuare al loro interno le risorse necessarie all'attivazione delle attività didattiche per la formazione iniziale dei docenti, contrariamente a quanto accaduto in passato, quando le SSIS erano presenti esclusivamente nelle sedi universitarie nelle quali esistevano Facoltà di Scienze della formazione e, più in generale, nei soli capoluoghi di regione.

L'esperienza dei TFA, attuata per la prima volta nell'ateneo dell'autore, ha visto un massiccio coinvolgimento del personale docente presente in ateneo, si è infatti aperto un intenso dibattito per la definizione, caratterizzazione e pianificazione delle attività didattiche, sia nella definizione dei percorsi formativi disciplinari, che nell'articolazione della formazione sul piano pedagogico. Va precisato, al riguardo, che le modalità di attuazione dell'attività didattica nei TFA, pur ampiamente dettate dall'apparato normativo che li ha istituiti, è stata distinta in due filoni: quella del modulo pedagogico e quella dei moduli disciplinari. Per il modulo pedagogico, trasversale e in comune con tutti gli altri moduli, l'analisi delle risorse disponibili ed il dibattito effettuato in seno alla comunità pedagogica dell'ateneo hanno condotto alla decisione di adottare la modalità di esecuzione blended (mista presenza-distanza), suddivisa in parti uguali tra tradizionale attività in presenza e attività online, quest'ultima basata sull'utilizzo dell'e-learning ed in particolare sulla piattaforma Moodle. Nel caso dei moduli disciplinari, per contro, si è dovuto far ricorso alla tradizionale attività in presenza (obbligatoria in virtù della normativa istitutiva dei medesimi TFA). L'ampia discussione che ha inizialmente coinvolto tutti i docenti interessati allo svolgimento delle attività didattiche dei TFA, circa la predisposizione di strumenti, processi e metodi, utili alla migliore e più efficace conduzione delle attività di insegnamento, ha condotto però alla decisione di consentire l'utilizzo della piattaforma di e-learning anche per i moduli disciplinari, qualora se ne fosse presentata l'esigenza e/o

l'opportunità, e sempre sulla base delle indicazioni e delle richieste formulate dai singoli docenti (ovviamente a completamento e integrazione dell'attività didattica in presenza inizialmente programmata).

Complessivamente l'attività didattica dei TFA, pianificata all'interno dell'ateneo, ha fatto riferimento ai pre-esistenti corsi di studio in Lettere e filosofia, Lingue e letterature straniere, Scienze dell'educazione e della formazione e Scienze motorie, all'interno dei quali hanno operato i docenti che hanno prestato la loro opera nei TFA, ed ha interessato le seguenti aree disciplinari:

- Scienze motorie
- Materie linguistico-letterarie, storiche e geografiche
- Lingue e civiltà straniere
- Scienze umane e geografia.

Come già precisato, l'attivazione dei TFA ha rappresentato un'opportunità insostituibile per la conduzione dell'indagine che si va a descrivere, soprattutto in virtù dell'esigenza che ha posto, di dover progettare e realizzare un'attività didattica nuova, almeno per i molti atenei (come quello dell'autore), che non si erano mai occupati della questione prima di allora. In virtù di quest'ultima considerazione è apparso quanto mai opportuno utilizzare un questionario per la raccolta delle informazioni concernenti le questioni da investigare. La sua realizzazione ha fornito la possibilità di costruire uno strumento in grado di:

- Consentire di riflettere sulle modalità con le quali viene vissuta l'esperienza di insegnamento nei confronti di futuri insegnanti e, più in particolare, di rilevare le modalità di utilizzo dei diversi stili di insegnamento da parte dei docenti universitari coinvolti nell'esperienza,
- Far emergere l'eventuale consapevolezza che nell'e-learning si può trovare una risposta alle esigenze di personalizzazione dell'attività didattica, e alle conseguenti dilatazioni / contrazioni, dei tempi della riflessione e dell'apprendimento da parte dei corsisti.

Più in particolare, la pianificazione della struttura del questionario ha tenuto conto delle seguenti diverse esigenze:

- Fornire un adeguato quadro di riferimento della gestione delle attività didattiche da parte dei docenti che hanno deciso di rispondere al questionario,
- Verificare la coerenza tra ciò che il docente intende o dichiara di voler fare, anche in termini di materiali e processi che intende usare, ed il loro effettivo utilizzo,
- Esplicitare le modalità di conduzione delle esperienze di insegnamento con il supporto degli strumenti digitali, se non all'interno di veri e propri ambienti tecnologici virtuali,
- Rendere quanto più sintetico possibile il numero delle questioni poste senza dover essere costretti a rinunciare all'acquisizione delle informazioni ritenute necessarie (in maniera da non superare le 4 pagine che sono normalmente viste come il limite oltre il quale diminuisce il livello di attenzione dell'intervistato).

In conseguenza di quanto riportato si è articolato il questionario in quattro sezioni (come si può vedere dall'allegato 1):

- La sezione A mira a delineare il livello di coinvolgimento nell'attività didattica del TFA da parte del rispondente,

- La sezione B propone la scelta di uno o più stili e strategie di insegnamento nella formulazione della proposta didattica, tentando di far emergere:
  1. Coerenza tra la scelta operata ed i tempi della sua attuazione,
  2. Progettazione didattica orientata al soddisfacimento della richiesta di insegnamento ufficialmente assegnata (coerente col numero delle ore di insegnamento delineate), oppure orientata a rispondere ad un'esigenza di insegnamento più articolata e complessa (coerente con un'attività didattica basata su esperienze meno convenzionali, quali l'apprendistato cognitivo, l'apprendimento contestualizzato e situato, il possibile ricorso ad esperienze di apprendimento collaborativo ecc.)
- La sezione C tenta di riconciliare l'esigenza posta nella sezione B con la necessità di confinamento posta dai "tempi assegnati" e il possibile utilizzo di strumenti digitali; più in particolare vuole indagare sulla consapevolezza dei docenti circa l'effetto delle tecnologie sulla possibile contrazione dei tempi della didattica in presenza e sulla dilatazione dei tempi online, con conseguente cambiamento di ruolo e funzione del docente, più "mediatore culturale-digitale / esperto di riferimento" che traduttore di sapere scientifico/disciplinare
- Chiude il questionario uno spazio "libero" nel quale il rispondente può riportare considerazioni, osservazioni e spiegazioni relative alle scelte effettuate.

Tutti i docenti coinvolti nell'espletamento delle attività didattiche dei TFA, nell'ateneo dell'autore, sono stati invitati a rispondere alle questioni poste nel questionario ed esso è stato trasmesso anche a colleghi di altri atenei, sia direttamente, che mediante la richiesta di supporto alla Società Italiana di Ricerca Didattica. In nessun caso, però, dagli altri atenei si sono ottenuti *feed-back*, ovvero informazioni di ritorno, sull'utilizzo del questionario e su eventuali effetti rilevati mediante il suo uso nella gestione dell'attività didattica.

La tabella 2, riportata di seguito, illustra la distribuzione dei docenti coinvolti nell'esperienza didattica del TFA nell'ateneo dell'autore, sia in termini assoluti che percentuali e consente di individuare sul piano quantitativo le persone coinvolte nell'esperienza.

<b>Tab. 2 – Distribuzione docenti dell'ateneo coinvolti nell'indagine</b>		
<b>Tipologia docente</b>	<b>Numero docenti</b>	<b>Percentuale</b>
Modulo didattico	5	9,43
Moduli disciplinari	48	90,57
Totale	53	100,00

Per concludere le considerazioni sull'indagine presentata va osservato che il questionario adottato ha rappresentato uno strumento di acquisizione di dati e informazioni, nonché di definizione di un quadro di riferimento, nella conduzione di un'indagine qualitativa; in altre parole esso ha rappresentato uno strumento con il quale si è tentato di coinvolgere attivamente tutti i docenti interessati all'attuazione dei TFA, al fine di aprire un dibattito sulle modalità di conduzione delle attività didattiche e sull'utilizzo delle tecnologie digitali da parte dei docenti universitari, piuttosto che sottoporre a verifica ipotesi iniziali precostituite. A completamento dell'analisi dei dati ottenuti è stata infatti prevista l'eventuale

conduzione di interviste mirate, da effettuarsi con i docenti per i quali si fossero rilevate situazioni degne di approfondimento e che avessero manifestato la loro disponibilità ad analizzare con maggior dettaglio quanto emerso.

### 3. L'analisi dei dati ottenuti

Innanzitutto va rimarcato, come già anticipato nella sezione precedente, che allo sforzo di diffusione del questionario ed alla corrispondente richiesta di partecipazione dei docenti, effettuata nell'ateneo dell'autore ed in altri atenei sul territorio nazionale, non ha fatto seguito una risposta adeguata. Più in particolare già nel solo ateneo dell'autore, ove si sono inviate per e-mail copie elettroniche del questionario e si è data la possibilità ai soggetti coinvolti di utilizzare versioni cartacee dello stesso, la risposta, pur adeguata, non è stata completa, mentre non si è avuta risposta dagli altri atenei. In tabella 3 si riporta il numero dei questionari compilati ricalcando, come in tabella 2, la ripartizione tra modulo pedagogico e moduli disciplinari, e riportando l'indicazione della percentuale di rispondenti sul totale dei docenti coinvolti, sia per categoria che nel loro complesso.

<b>Tab. 3 – Distribuzione docenti dell'ateneo che hanno risposto al questionario</b>			
<b>Tipologia docente</b>	<b>Numero docenti</b>	<b>% di categoria</b>	<b>% sul totale</b>
Modulo didattico	3	60,00	5,66
Modulo disciplinare (Scienze motorie)	2	4,17	3,77
Modulo disciplinare (Mat. ling. lett.)	3	6,25	5,66
Modulo disciplinare (Lingue e lett. str.)	3	6,25	5,66
Modulo disciplinare (Scienze umane)	6	12,5	11,32
Totale docenti moduli disciplinari	14	29,17	26,42
Totale	17	-----	32,08

I dati riportati in tabella 3 permettono di rilevare i seguenti elementi diversi:

- a. I docenti del modulo pedagogico hanno partecipato in maniera significativamente maggiore all'indagine, rispetto ai docenti dei moduli disciplinari,
- b. I docenti del modulo disciplinare di scienze umane e geografia hanno aderito all'iniziativa in maniera quantitativamente più rilevante rispetto ai colleghi degli altri moduli disciplinari.

Per quanto concerne il punto b va notato che l'adesione all'indagine da parte dei docenti di Scienze umane ha avuto luogo nonostante che tutti coloro che hanno avuto parte attiva nei moduli disciplinari non hanno fatto uso della piattaforma di e-learning adottata per il modulo pedagogico, nei confronti della quale

pure avevano manifestato interesse, sia per la gestione dei materiali da rendere disponibili ai corsisti, sia per il suo possibile utilizzo quale strumento di apprendimento e lavoro collaborativo (l'interesse era emerso nella fase iniziale di discussione delle caratteristiche dell'attività formativa e di scelta degli strumenti da adottare).

Per quanto riguarda le risposte alla domanda 1 della sezione B, nella quale si chiede di esprimere il proprio gradimento in una scala di Lickert a 5 valori (da 0 = affatto a 4 = massimo), verso l'utilizzo di strumenti, metodi e processi nella gestione dell'attività didattica da realizzare, si è ottenuta la distribuzione di risposte riportata in tabella 4.

**Tab. 4 – Distribuzione delle risposte dei docenti alla domanda 1 della sez. B**

Numero delle risposte selezionate per ogni valore da	Docenti del modulo pedagogico					Docenti dei moduli disciplinari				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<b>\ Livello di gradimento</b>										
<b>Tipologie di attività</b>										
Utilizzo di lezioni frontali	--	--	1	1	1	--	--	4	2	8
Utilizzo di materiali cartacei e/o multimediali	--	--	--	3	--	--	--	--	4	10
Illustrazione degli obiettivi di apprendimento	--	--	1	2	--	1	1	2	4	6
Proposta di problemi concreti	--	--	1	--	2	2	1	--	4	7
Predisposizione di attività di verifica	--	--	--	2	1	2	4	2	3	3
Analisi di casi e situazioni reali	--	--	1	--	2	1	1	2	3	7
Discussione delle strategie di risoluzione di problemi	--	--	--	1	2	1	--	1	7	5
Altro (specificare):	--	--	--	--	--	1 proposta di escursioni 1 proposta di tirocinio				

Come appare evidente anche da una semplice osservazione superficiale della tabella 4, vi è una leggera disuniformità tra le preferenze dei docenti del modulo pedagogico e quelle dei docenti dei moduli disciplinari. Nel primo caso tutti i docenti hanno espresso gradimenti complessivamente positivi (compresi tra 2 e 4), nei confronti delle diverse voci riportate in tabella (dal che sembra potersi dedurre che essi avrebbero fatto ricorso ai diversi metodi e processi riportati, a seconda delle esigenze poste dalle attività didattiche che sono stati chiamati a svolgere, attività che nel caso dei TFA sono risultate profondamente diverse tra loro, essendo rivolte ai temi della didattica generale, delle tecnologie digitali, della pedagogia speciale e dell'organizzazione scolastica).

Nel caso dei moduli disciplinari l'analisi delle risposte ai singoli questionari (effettuata sia verticalmente, ovvero domanda per domanda, che trasversalmente, ovvero docente per docente) fa emergere i seguenti aspetti salienti:

- Solo nel caso delle prime due voci in tabella i docenti hanno mostrato un sostanziale accordo evidenziando gradimenti complessivamente positivi (compresi tra 2 e 4),
- Per quanto riguarda le altre voci in tabella non vi è uniformità nella selezione dei gradimenti negativi (se si eccettua un solo caso), mentre vi è uniformità nella scelta di quelli positivi (nel senso che da 10 a 12 docenti su 14, esprimono un gradimento complessivamente positivo per almeno 4 degli elementi riportati su 5).

Sulla base dei dati riportati in tabella 4, pur con i limiti e le incertezze dipendenti dalla quantità di soggetti coinvolti, sembrerebbe potersi affermare che nel caso dei moduli disciplinari i docenti tendono ad utilizzare, almeno in linea di principio, strategie di insegnamento “più tradizionali”, ovvero più collegate al ruolo e alla funzione centrale del docente, che non alla sua funzione di coordinamento / mediazione e quindi dettate dal più ampio ventaglio delle possibilità offerte dalla ricerca pedagogico-didattica.

A completamento della sezione B del questionario si riporta di seguito l'analisi delle risposte alla domanda 2, con la quale si è chiesto di selezionare, indipendentemente dai tempi assegnati per lo svolgimento dell'attività didattica, gli intervalli temporali che si sarebbero voluti utilizzare per ciascuna delle azioni e/o dei processi riportati in tabella (identici a quelli riportati in tabella 4).

**Tab. 5 – Distribuzione delle risposte dei docenti alla domanda 2 della sez. B**

Numero delle risposte selezionate per ogni intervallo da \ Ore da dedicare ad esse Tipologie di attività	Docenti del modulo pedagogico					Docenti dei moduli disciplinari				
	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
Utilizzo di lezioni frontali	--	--	1	1	1	--	1	2	3	8
Utilizzo di materiali cartacei e/o multimediali	1	--	--	--	2	1	--	1	3	9
Illustrazione degli obiettivi di apprendimento	1	--	1	--	1	5	2	1	2	4
Proposta di problemi concreti	1	--	--	--	2	3	1	2	4	4
Predisposizione di attività di verifica	--	--	1	1	1	4	5	2	3	--
Analisi di casi e situazioni reali	--	1	--	--	2	2	1	2	5	4
Discussione delle strategie di risoluzione di problemi	--	1	--	--	2	1	2	2	2	7
Altro (specificare):	--	--	--	--	--	1 proposta di escursioni 1 proposta di tirocinio per 7 ore attività di laboratorio				

Come si vede dai dati riportati in tabella, permane la differenza tra i comportamenti dei docenti del modulo pedagogico rispetto a quelli dei moduli disciplinari. Nel primo caso, però, si registra ora una lieve discrepanza rispetto a quanto riportato in tabella 4; per uno di questi docenti, infatti, il peso assegnato alla produzione di materiali cartacei/ multimediali, all'illustrazione degli obiettivi di apprendimento e alla proposta di problemi concreti è molto più basso (0-1 ore) rispetto a quanto ci si poteva aspettare dal gradimento espresso nella domanda precedente, e identico atteggiamento si manifesta nell'assegnazione del tempo da dedicare all'analisi di casi e alla discussione delle strategie risolutive dei problemi (1-2 ore). L'ipotesi che sembra potersi invocare per spiegare la differenza anzidetta può iscriversi in uno dei due filoni interpretativi che seguono:

- La differenza tra l'espressione di gradimento per una strategia didattica piuttosto che per un'altra, e la considerazione della stessa strategia nella pianificazione dell'insegnamento,
- La differenza nei tempi di esecuzione dell'insegnamento affidato al docente che, per il caso in discussione, è di un credito formativo inferiore rispetto agli altri.

Per i docenti dei moduli disciplinari, come già accaduto per quelli dei moduli pedagogici, sono sostanzialmente confermati gli orientamenti emersi in tabella 4, è infatti preponderante il numero di coloro che affidano alle lezioni frontali ed alla produzione di materiali cartacei e/o multimediali un numero di ore complessivo che va da 3 a 5 ore (le percentuali oscillano complessivamente tra il 78,57% e l'85,71% del totale). Di pari passo si può rilevare una sostanziale uniformità con l'utilizzo della discussione delle strategie risolutive dei problemi e la proposta di attività di verifica, in quanto alla misura del gradimento manifestato per esse corrisponde una quantità di ore assegnate nel progetto dell'attività di insegnamento che va dall'intervallo 2-5 ore nel primo caso, all'intervallo 0-2 ore nel secondo (per cui il 64,29% dei docenti disciplinari non assegna alle attività di verifica un numero di ore pari o superiore a 2). Per le rimanenti strategie si registra un incremento nel numero di docenti che decidono di utilizzare un basso numero di ore per esse (da 0 a 2 ore) rispetto al gradimento manifestato in prima istanza nella domanda precedente.

Per concludere la discussione delle risposte ottenute alla domanda 2 della sezione B va effettuato il confronto con la sezione A, ed in particolare va confrontato il numero dei crediti formativi (CFU) assegnati ad ogni docente con il numero di ore di attività didattica che si sarebbe voluto utilizzare, tenendo conto del fatto che per i docenti del modulo pedagogico tale attività è stata prevista separata in due parti: 50% di attività da tenere in presenza (didattica tradizionale), 50% di attività da svolgere online mediante l'utilizzo della piattaforma di e-learning. Dal confronto delineato emerge il quadro di sintesi che segue:

- Per due dei docenti del modulo pedagogico (66,66% del totale) vi è una sostanziale coincidenza tra il totale delle ore assegnate e l'intervallo complessivo di ore da destinare alle attività didattiche previste complessivamente, nel caso rimanente (33,33%) la coincidenza tra quanto assegnato e quanto auspicabile si limita alle sole ore di attività in presenza,
- Per i docenti dei moduli disciplinari vi è una preponderanza di situazioni (11 docenti, pari al 78,57% del totale) per le quali gli intervalli complessivi di ore previste per lo svolgimento delle attività didattiche, nei loro valori massimi, sono prossimi se non identici o lievemente superiori al totale delle ore assegnate (lo scarto maggiore, per difetto, è di n. 8 ore e si verifica in 4 casi). Per altri 3 docenti, invece, i valori massimi degli intervalli di ore dedicati allo svolgimento delle attività didattiche auspicabili è pari a circa il 50% delle ore assegnate per l'insegnamento corrispondente. Va rilevato che per nessuno dei tre docenti testé citati la selezione del numero complessivo di ore da utilizzare per lo svolgimento delle attività didattiche è collegabile all'utilizzo di strategie alternative (che non vengono riportate tra le opzioni da specificare nelle risposte al questionario).

Passando alla sezione C del questionario si incontrano le domande che mettono in relazione quanto auspicato con quanto effettivamente posto in essere.

Più in particolare nella domanda 1 di questa sezione si chiede di mettere in relazione i tempi stimati mediante gli intervalli selezionati in tabella 5 con quelli assegnati per lo svolgimento dell'attività didattica, consentendo anche di effettuare un controllo sulle risposte alla domanda 2 della sezione B. La tabella 6 riproduce il quadro di sintesi che si ricava dalle risposte dei docenti interpellati.

<b>Numero delle ore previste in tab. 5 rispetto a quanto assegnato</b>	<b>Docenti del modulo pedagogico</b>	<b>Docenti dei moduli disciplinari</b>
Inferiore a quello assegnato		
Pari a quello assegnato	1	6
1,5 volte quello assegnato		2
Doppio di quello assegnato	1	2
Triplo di quello assegnato		1
Superiore a tutti quelli precedenti	1	

I dati in tabella permettono di dedurre quanto segue:

- a. Nel caso dei docenti del modulo pedagogico risultano confermate le indicazioni emerse dalla tabella 5 (l'unico caso di identità tra il numero delle ore assegnate e quello previsto porta ad identificare le sole attività didattiche in presenza, pur essendo stato convenuto che esse dovessero essere il 50% del totale),
- b. Per i docenti dei moduli disciplinari solo in 6 casi (42,86% del totale) si rileva una sostanziale identità tra quanto preventivato e quanto assegnato, nei casi rimanenti (5 su 14, ovvero il 35,71%), i docenti ritengono di aver bisogno di una quantità di ore nettamente superiore a quelle assegnate. Va notato che per la prima volta vi sono dei docenti (il 21,43% del totale) che non forniscono alcuna risposta.

La considerazione più interessante, che può essere effettuata alla luce dei dati riportati in tabella 6 e delle considerazioni presenti al punto b della precedente lista, concerne la difficoltà manifestata dai docenti disciplinari nell'identificare le relazioni tra i tempi della progettazione e quelli dell'attuazione dell'attività didattica. Se si eccettuano, infatti, i 6 docenti per i quali vi è sostanziale identità tra i due valori, per tutti gli altri sembra non vi sia la consapevolezza dell'esigenza di dover far corrispondere i tempi della progettazione con quelli dell'attuazione dell'attività di insegnamento.

Confortante è d'altro canto ciò che si ricava dalle risposte alla domanda 2 della sezione C, nella quale si chiede di specificare se si ritiene utile l'utilizzo delle tecnologie digitali, e di quelle online in particolare, nella conduzione delle attività didattiche del TFA. Gli esiti delle risposte ottenute sono riportati in tabella 7.

<b>Ritiene utile l'utilizzo delle tecnologie digitali (incluse quelle online)</b>	<b>Docenti del modulo pedagogico</b>	<b>Docenti dei moduli disciplinari</b>
SI	3	8
NO	--	--
Forse	--	6

Come si vede dalla tabella 7, vi è un sostanziale accordo, almeno in sede di dichiarazione di intenti, tra tutti i docenti del modulo pedagogico e la maggioranza di quelli dei moduli disciplinari (57,14% del totale), sull'utilità delle tecno-

logie digitali nella gestione dell'attività didattica; dall'osservazione della medesima tabella emerge, però, anche la difficoltà da parte di un consistente numero di docenti disciplinari (il 42,86% del totale), di individuare una chiara e definita collocazione per l'utilizzo delle tecnologie digitali nell'insegnamento (la scelta del forse è, per chi scrive, l'espressione di un'insicurezza sul loro utilizzo che non può che indurre ad escluderle dalla progettazione se non dalla stessa conduzione dell'attività didattica).

Illuminante sul piano del rapporto tra docenti e tecnologie (anche se non solo digitali) è però l'analisi delle risposte alla domanda 3 della sezione C. Per questa domanda, cui i rispondenti avrebbero dovuto accedere soltanto nel caso in cui avessero optato per il SI alla domanda 2, si è data la possibilità di optare per più di una scelta, ed i dati complessivamente ottenuti sono riportati in tabella 8 (è appena il caso di segnalare che in un solo caso, da parte dei docenti disciplinari non si è data una risposta alla domanda).

**Tab. 8 – Distribuzione delle risposte dei docenti alla domanda 3 della sez. C**

Ritiene utile l'utilizzo delle tecnologie digitali (incluse quelle online)	Docenti del modulo pedagogico	Docenti dei moduli disciplinari
Software specifico	1	4
Piattaforma di e-learning	3	4
Risorse online	1	8 (con l'indicazione di: dropbox, filmati e documentari)
Non so	--	--

Una semplice occhiata alla tabella 8 mostra l'evidente separazione di atteggiamento tra i docenti disciplinari e quelli del modulo pedagogico, che hanno ritenuto utile la piattaforma di e-learning nell'insegnamento (anche perché soggetti al suo utilizzo a seguito dell'opzione della modalità "blended", effettuata per la conduzione dell'attività didattica), e l'hanno accompagnata, di volta in volta, o con strumenti software specifici o con l'utilizzo di ulteriori risorse online. Per i docenti disciplinari, invece, la scelta di strumenti software specifici o di risorse online, prevalentemente ad uso individuale, porta a credere che l'utilizzo di strumenti tecnologici nell'attività didattica possa essere assimilata alle metafore di Taylor tutor o tool, almeno per 10 docenti su 14 (se si considerano le risposte fornite individualmente dai docenti e non la somma delle opzioni espresse), ovvero per il 71,43% di essi.

Ancora più chiaro, in quanto tendente a confermare l'aspetto appena evidenziato ed alcuni elementi emersi nella sezione B del questionario, è il quadro che emerge dalle risposte fornite alla domanda 4 della sezione C, in cui si chiede di associare le opzioni proposte nella domanda 3 della medesima sezione, con le attività riportate nella domanda 1 della sezione B (per essere più chiari, la domanda tendente ad individuare la predilezione o meno per una o più delle strategie di insegnamento elencate). La tabella 9 riporta la distribuzione delle risposte dei docenti, tenendo conto del fatto che ai rispondenti è stata lasciata la libertà di selezionare anche più opzioni per ogni attività.

**Tab. 9 – Distribuzione delle risposte dei docenti alla domanda 4 della sez. C**

Numero delle risposte selezionate per ogni tipologia di strumento da  \ Tecnologie utilizzabili Tipologie di attività	Docenti del modulo pedagogico			Docenti dei moduli disciplinari		
	Softwar e specifico	Piatt. e-learning	Risors e online	Softwar e specifico	Piatt. e-learning	Risors e online
Utilizzo di lezioni frontali	2	2	--	4	4	10
Utilizzo di materiali cartacei e/o multimediali	2	3	--	3	3	9
Illustrazione degli obiettivi di apprendimento	1	3	--	1	3	3
Proposta di problemi concreti	2	2	1	1	3	4
Predisposizione di attività di verifica	1	3	--	2	3	2
Analisi di casi e situazioni reali	1	3	1	3	4	6
Discussione delle strategie di risoluzione di problemi	2	2	1	--	4	3
Altro (specificare):	--	--	--			

Vanno segnalati i seguenti aspetti riconducibili alle risposte fornite individualmente dai docenti (analisi trasversale dei questionari):

- La maggioranza dei docenti dell’ambito pedagogico (2 su 3) ha segnalato l’utilizzo di almeno due risorse nella maggioranza delle risposte fornite;
- La stragrande maggioranza dei docenti disciplinari (12 su 14) ha segnalato l’utilizzo di una sola risorsa per ciascuna delle opzioni che ha selezionato;
- Soltanto 5 docenti disciplinari su 14 (il 35,71% del totale), ha selezionato almeno una risorsa per ciascuna delle attività proposte;
- Nel caso della proposta degli obiettivi disciplinari la metà dei docenti disciplinari (7 su 14) non ha selezionato alcuna risorsa;
- Nella proposta di problemi concreti 6 docenti non hanno selezionato alcuna risorsa (di questi 3 non hanno selezionato neanche la risorsa precedente);
- Per la predisposizione di attività di verifica, ancora una volta il 50% dei docenti non ha selezionato alcuna risorsa (va notato che 6 di essi non hanno selezionato risorse neanche nel caso della proposta degli obiettivi, 4 non hanno selezionato risorse a seguito della proposta di problemi e 3 non hanno selezionato risorse per nessuna delle due voci precedenti);
- Nell’analisi di casi e situazioni reali, soltanto 4 docenti su 14 non hanno selezionato alcuna risorsa (solo 1 di essi non ha fornito alcuna risposta);
- Nel caso della discussione delle strategie risolutive di problemi, infine, il 50% dei docenti seleziona almeno una risorsa (per 1 docente la scelta coincide con la mancata selezione di risorse per le quattro attività precedenti, per 3 di essi coincide con la mancata selezione di risorse per tre delle attività precedenti, per 2 con la mancata selezione di risorse per due delle attività precedenti e per 1 con la mancata selezione di una precedente risorsa).

Non può non rimarcarsi che per i docenti dei moduli disciplinari sono sostanzialmente confermati gli orientamenti emersi nelle tabelle 4 e 5, essendo preponderante (9 docenti su 14, ovvero il 64,29% del totale) il numero di coloro che prevedono l’utilizzo di una qualche tipologia di risorsa digitale per le sole due

prime attività: conduzione delle lezioni frontali e produzione di materiali cartacei e/o multimediali.

Il questionario si conclude con le domande 5 e 6 della sezione C, mediante le quali si chiede se si condivide o meno l'opinione di fornire una descrizione delle tecnologie digitali prima del loro utilizzo e se si ritiene utile la possibilità del loro mantenimento in attività/uso per un lasso di tempo superiore a quello previsto dall'attività didattica che si è chiamati a svolgere.

Le distribuzioni delle risposte ottenute sono riportate rispettivamente nelle tabelle 10 e 11 che seguono.

**Tab. 10 – Distribuzione delle risposte dei docenti alla domanda 5 della sez. C**

Ritiene utile illustrare le caratteristiche delle tecnologie digitali prima del loro utilizzo	Docenti del modulo pedagogico	Docenti dei moduli disciplinari
SI	2	8
NO	1	5

**Tab. 11 – Distribuzione delle risposte dei docenti alla domanda 6 della sez. C**

Ritiene utile rendere disponibile il supporto delle tecnologie oltre i limiti temporali dell'attività didattica	Docenti del modulo pedagogico	Docenti dei moduli disciplinari
SI	3	11
NO	--	2

Come si evince chiaramente dalle tabelle 10 e 11, un solo docente disciplinare non risponde a nessuna delle due ultime domande.

In conclusione, le distribuzioni delle risposte riportate nelle tabelle 10 ed 11 sembrano condurre ad una sostanziale conferma di quanto già emerso in precedenza in merito all'utilizzo dell'ICT da parte dei docenti disciplinari, ovvero, che per una buona maggioranza di essi, il ricorso alle tecnologie digitali può essere al più inquadrato nella prospettiva delle prime due metafore di Taylor: tutor e tool.

Per completare la discussione dei dati ottenuti va riportato ciò che si è ottenuto dalle interviste previste inizialmente a seguito delle risposte fornite ai questionari. Innanzitutto, va precisato che solo nel caso di un docente disciplinare si è stabilito un dialogo che ha consentito l'approfondimento di quanto rilevato in prima battuta mediante le risposte al questionario. L'occasione del dibattito e della conseguente intervista sono state date dall'utilizzo da parte di quel docente dello spazio delle considerazioni personali o osservazioni, previsto nel questionario, nel quale ha manifestato l'esigenza di doversi procedere ad una differente distribuzione degli orari per l'insegnamento affidatogli, mediante il coinvolgimento di eventuali contrattisti che potessero affrontare temi più specifici. Nel corso del colloquio, che ha riguardato in maniera specifica l'osservazione formulata, è emersa con chiarezza la sua convinzione, secondo cui ogni esperienza didattica, ed il TFA in particolare, deve consistere in maniera preponderante nella riflessione sull'attività di studio e ricerca effettuate sul campo dal docente.

#### 4. Conclusioni e sviluppi futuri

Come abbondantemente anticipato in più punti del presente lavoro, l'indagine effettuata ha caratteristiche essenzialmente qualitative, e pur con i limiti posti dal ridotto numero di soggetti in essa coinvolti, si ritiene permetta di ottenere informazioni significative sui fenomeni indagati.

Prima di rivolgere l'attenzione al motivo conduttore dell'indagine che, nelle intenzioni iniziali, era centrato sul rapporto tra didattica e tecnologie digitali, merita riflettere sul complesso dei fenomeni connessi ai dati ottenuti a seguito di ciascuna delle questioni poste nel questionario:

- a. Differenza tra le preferenze dei docenti del modulo pedagogico e quelle dei docenti dei moduli disciplinari nell'adozione di specifiche tipologie di attività didattiche, che vede questi ultimi concentrarsi pressoché esclusivamente sulla realizzazione di lezioni frontali e sulla produzione di materiali didattici ad uso individuale
- b. Emergere di possibili differenze rispetto a quanto rilevato al punto precedente, anche per una quota dei docenti del modulo pedagogico, a seguito delle scelte operate nell'assegnazione di spazi orari alle attività didattiche (tabella 5); l'adozione di intervalli orari esigui può infatti essere il frutto di un'attenta programmazione, ma può anche emergere dallo scarso livello di considerazione in cui si tengono le corrispondenti attività
- c. Assegnazione di spazi orari esigui alle attività di verifica per i docenti dell'ambito disciplinare; che porta a chiedersi quale sia la considerazione in cui i medesimi docenti tengono l'esigenza di feed-back provenienti dai corsisti nella progettazione della loro attività didattica
- d. Difficoltà dei docenti nel tenere sotto controllo i tempi della progettazione didattica e quelli della sua attuazione, pur non essendo esplicitamente dichiarata nella domanda 1 della sezione c la differenza tra attività in presenza e online
- e. Sostanziale concordanza nella dichiarazione di utilità dell'utilizzo delle tecnologie digitali nell'attività didattica da parte di tutti i docenti, anche se sostanzialmente limitata all'utilizzo di risorse ad uso individuale da parte dei docenti disciplinari,
- f. Rilevazione di discordanza tra quanto rilevato al punto precedente e l'attribuzione delle medesime risorse alle diverse attività didattiche, considerato che per i docenti dell'ambito disciplinare l'accordo sul ricorso all'uso di tecnologie digitali è confinato quasi esclusivamente alla conduzione di lezioni tradizionali ed alla realizzazione di materiali didattici; per cui sembra potersi dedurre che pur in presenza di adeguati strumenti tecnologici, in grado di consentire la realizzazione semplice ed efficace di specifiche attività didattiche, essi potrebbero non utilizzarli affatto.

La prima e più immediata considerazione che è plausibile associare alle precedenti osservazioni concerne la presenza di una relativamente diffusa "difficoltà di utilizzo di competenze progettuali" da parte delle diverse tipologie di docenti coinvolti nell'esperienza indagata, stante la differenza tra quanto dichiarato di preferire/volere e quanto rilevato mediante le richieste di pianificazione di attività concrete.

Successivamente, non può non essere rilevato un diffuso sentimento di "uso strumentale e gregario" dell'IT/ICT nella progettazione e nell'espletamento di attività didattiche da parte di molti docenti. Tale sentimento, manifestazione della diffidenza ad intravedere nelle tecnologie digitali strumenti utili se non necessari ad una "nuova" progettazione didattica, porta con sé la possibile presenza nei docenti di ulteriori difficoltà che si riportano di seguito:

- Intravedere funzioni e ruoli diversi da quello di detentore/trasmittitore del sapere disciplinare,
- Tenere in considerazione dilatazione di spazi e tempi dell'apprendimento in presenza di ambienti virtuali, con la conseguente difficoltà a prevedere una progettazione dell'attività didattica più ricca e articolata nel caso in cui si possa far ricorso a tali strumenti,
- Intravedere nell'it/ict un potente strumento nel controllo del processo di apprendimento del discente e, più in particolare, nella predisposizione di adeguate strategie di verifica per l'acquisizione di informazioni in grado di condurre a feed-back positivi per gli studenti,
- Introdurre nella gestione del processo didattico un elemento innovativo, strettamente connesso all'utilizzo degli ambienti di e-learning, ovvero il monitoraggio dell'attività didattica (strettamente connesso alla memorizzazione di tutte le operazioni che un utente effettua in una piattaforma di e-learning, dal momento in cui entra in essa a quando ne esce), che consente di tener conto in ogni istante il comportamento degli studenti, sia individualmente che a gruppi.

Alla luce delle precedenti considerazioni appare ragionevole dedurre che, stante il quadro di riferimento delle competenze digitali dei docenti formulato dall'UNESCO, nel quale si può iscrivere anche il framework della Commissione Europea sulle competenze digitali per una cittadinanza consapevole (2013), occorre prevedere adeguate attività di formazione iniziale ed in servizio dei docenti, a tutti i livelli di scolarità, che consentano di acquisire, maturare ed utilizzare le competenze digitali nella loro attività didattica quotidiana.

Di concerto, se si tiene conto del fatto che nel nostro paese, da oltre tre decenni, i docenti dei diversi ordini e gradi di scuole vengono coinvolti in una continua attività di formazione iniziale e di aggiornamento in servizio, viene da chiedersi se non sia il caso di intervenire sulle caratteristiche di queste attività, estendendole anche alla docenza universitaria, per non parlare di una approfondita riflessione sulle attività di verifica e valutazione dei sistemi formativi e scolastici, affinché si modifichino prassi e procedure che, al momento, non sembrano aver prodotto risultati adeguati.

Più in particolare e con specifico riferimento alle capacità progettuali dei docenti sul piano didattico, sembra opportuno segnalare l'esigenza di dover introdurre elementi di *Design Based Learning* nella formazione dei docenti, congiuntamente ad un'adeguata considerazione dell'ecologia dei sistemi digitali e di Internet in particolare (Cartelli, 2013). Le anzidette pratiche educative traggono infatti le mosse dal *problem-based learning* e dal *project-based learning*, sono basate sull'integrazione di pensiero progettuale e processo creativo grazie all'immersione di docenti e discenti in ambienti di apprendimento appositamente predisposti, e mostrano di consentire lo sviluppo di specifiche competenze, proprie della società della conoscenza, in tutti i soggetti coinvolti, con particolare riguardo a comunicazione, collaborazione e apprendimento approfondito (*deep learning*). Più in particolare l'utilizzo sistematico della progettazione, associata all'esigenza di risolvere complessi problemi reali, induce a predisporre obiettivi da raggiungere, a individuare limiti di fattibilità e coerenza con le scelte progettuali ed a creare prototipi e modelli, anche mediante il ricorso a descrizioni particolareggiate e cronologicamente dettagliate dei fenomeni e dei processi in cui si è coinvolti.

Agli elementi testé riportati non può non affiancarsi un forte appello alle associazioni di categoria ed alla SIRD in particolare, per la promozione di un'intensa riflessione a livello nazionale sulla problematica del reclutamento e della formazione iniziale ed in servizio dei docenti a tutti i livelli di formazione, centrata

sulle competenze che occorre essi abbiano e sviluppino prima dell'accesso alla professione e durante lo svolgimento della loro attività didattica-educativa, sui metodi ed i processi da mettere in campo per il loro reclutamento ed il successivo mantenimento in servizio, se non per la definizione di una progressione di carriera che pur non dimenticando automatismi insiti alla sua naturale evoluzione, non rinunci ad assegnare un adeguato valore all'arricchimento professionale derivante da un continuo e costante processo di ricerca e studio individuale. Né può passare sotto silenzio l'esigenza che agli esiti della riflessione, opportunamente alimentata dalla ricerca che sul piano nazionale e internazionale ha prodotto e continua a produrre eccellenti risultati, segua una coerente politica di influenza e pressione nei confronti dei decisori politici per evitare, come troppo spesso è accaduto in passato, che altri decidano come, quando e con che strumenti debba "costruirsi" la professionalità dei docenti, il cui impatto sulle future generazioni si manifesterà per decenni.

### Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery*. Los Angeles: UCLA-CSEIP.
- Bransford, J., Sherwood, R., Hasselbring, T., Kinzer, C., Williams, S. (1990). Anchored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help. In Nix, D. & Spiro R. (Ed.s) *Cognition, Education and Multimedia. Exploring Ideas in High Technology* (pp. 115-142). Hillsdale (NJ): Erlsbaum.
- Brown, A. L., Campione, J.C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In McGilly K. (Ed.) *Classroom Lesson: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229-270). Cambridge (MA): MIT Press.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 4 (3), 183-193.
- Cartelli, A., Stansfield, M., Connolly, T., Jimoyiannis, A., Magalhães, H. & Maillet, K. (2008). Towards the development of a New Model for Best Practice and Knowledge Construction in Virtual Campuses. *Journal of Information Technology Education*, 7, 121-134.
- Cartelli, A. (2010). Theory and Practice in Digital Competence Assessment. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1 (3), 1-17.
- Cartelli, A. (2013). From Smart Cities to Smart Environment: Hints and Suggestions for an Ecology of the Internet. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, vol. 3 (4), 65-71.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). Cambridge, MA: BBN Laboratories, Centre for the Study of Reading, University of Illinois.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, H. A. P., Scherpbier, A. J. J. A., Van Der Vleuten, C. P. M. (2003). Development of an instrument to evaluate the effectiveness of teachers in guiding small groups, *Higher Education*, 46, 431-446.
- European Commission (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Accessibile online da <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-framework-developing-and-understanding-digital-competence-europe?search>. [Ultima consultazione 25/10/2016].
- Ferri, P. M., Mantovani, S. (2012). *Digital Kids*. Milano: Rizzoli-Etas.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Bari: Laterza.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Papert, S., Harel, I. (1991). *Constructionism*. New York: Ablex Publishing Corporation. Accessibile online da <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>. [Ultima consultazione 25/10/2016].
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital story telling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

- Piaget, J. (1981). *L'equilibrio delle strutture cognitive. Problema centrale dello sviluppo*. Torino: Boringhieri.
- Rivoltella, P., Ardizzone, P. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e pensiero.
- Skinner, B. (1974). *La scienza del comportamento ovvero il behaviourismo*. Milano: Sugar-Co.
- Spiro, R. J., Jehng, J. C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In Nix, D., Spiro R. (Ed.s) *Cognition, Education and Multimedia. Exploring Ideas in High Technology* (pp. 163-205). Hillsdale (NJ): Erlsbaum.
- Taylor, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, Tool, Tutee*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (2011). *Unesco ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO. Accessibile online da <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers>. [Ultima consultazione 25/10/2016].
- Varisco B. M. (2002), *Costruttivismo socio culturale*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia delle funzioni psichiche superiori ed altri scritti*. Firenze: Giunti Barbera
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

## Allegato 1

### Questionario inerente lo svolgimento delle attività didattiche dei TFA ed il loro rapporto con l'utilizzo dell'ICT

Caro/a collega,

con il presente questionario ci si propone di acquisire informazioni sull'organizzazione della didattica disciplinare all'interno del TFA, con il duplice obiettivo di riflettere sulle modalità di conduzione della stessa ed individuare possibili strumenti, metodi e strategie che possano rivelarsi utili al lavoro di quanti sono impegnati in questa nuova esperienza.

L'azione che ci si propone è duplice; innanzitutto collaborare all'acquisizione delle informazioni che la SIRD (Società italiana di ricerca didattica) si propone di elaborare, per delineare la fisionomia degli interventi formativi relativi ai TFA che si stanno effettuando a livello nazionale, in secondo luogo favorire l'analisi delle esperienze didattiche individuali e la riflessione complessiva su di esse, in maniera che, ove possibile, sia più agevole ed efficace il raggiungimento degli obiettivi formativi che ci si propone di far raggiungere ai futuri docenti.

Il questionario che si propone è articolato in quattro sezioni:

- la prima deputata a raccogliere i dati personali,
- la seconda propone la descrizione del progetto dell'attività che avresti voluto svolgere, senza tener conto di alcun vincolo o limitazione (indipendente quindi dall'intervallo temporale che è previsto per il tuo intervento nel modulo e da ogni altro elemento contingente),
- la terza mette a confronto aspettative ed elementi reali, spingendosi a proporre l'eventuale utilizzo di strumenti digitali,
- la quarta consente di formulare le osservazioni che riterrai opportuno segnalare.

Il questionario non ti impegnerà oltre cinque / dieci minuti, sei pertanto invitato a voler rispondere alle questioni proposte nella maniera più esauriente, franca e completa possibile. Per compilare il questionario puoi stampare il presente documento, compilarlo e farlo pervenire a mezzo posta interna, in alternativa, puoi venire nel laboratorio di pertinenza e compilare la versione cartacea del modello già disponibile.

I dati personali che fornirai non saranno resi pubblici e saranno utilizzati al solo fine di individuare indicatori in grado di descrivere l'andamento complessivo dell'esperienza didattica svolta nei TFA. Gli esiti dell'indagine ti saranno resi noti non appena le informazioni saranno state acquisite ed analizzate nella loro interezza.

#### Sezione A – Dati personali

Cognome \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_  
Settore scientifico disciplinare \_\_\_\_\_

Area TFA nel quale si espleta l'attività di insegnamento (selezionare quello/i di pertinenza):

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Scienze motorie  | <input type="checkbox"/> |
| b. Materie linguistico-letterarie, storiche e geografiche | <input type="checkbox"/> |
| c. Lingue e civiltà straniere                             | <input type="checkbox"/> |
| d. Scienze umane e geografia                              | <input type="checkbox"/> |

Insegnamento / modulo didattico assegnato \_\_\_\_\_

Numero CFU \_\_\_\_\_ Numero ore attività didattica in presenza \_\_\_\_\_

#### Sezione B – Progettazione attività didattica

1. Nella tabella che segue sono proposti strumenti, processi e attività che possono essere utili ai fini dell'espletamento dell'attività didattica nel modulo assegnato.

**Seleziona** uno dei cinque valori riportati (affatto / minimo 0, massimo 4), in termini di gradimento, indipendentemente da vincoli di ogni sorta e natura, che possano intervenire a condizionare l'attività didattica corrispondente.

N.	Tipologie strumenti e attività	0	1	2	3	4
1	Realizzazione di <b>lezioni frontali</b> (con o senza presentazioni a corredo)	<input type="checkbox"/>				
2	Utilizzo di <b>materiali cartacei e/o multimediali</b> (testi, immagini, filmati) per l'illustrazione dei temi del corso	<input type="checkbox"/>				
3	Proposta di obiettivi di apprendimento ed illustrazione dei percorsi atti a raggiungerli	<input type="checkbox"/>				
4	Proposta di <b>problemi concreti</b> ed utilizzo di strategie di <b>"apprendistato"</b> nella loro soluzione	<input type="checkbox"/>				
5	Predisposizione di <b>attività di verifica</b> con utilizzo di questionari di vario tipo e proposta di percorsi di recupero	<input type="checkbox"/>				
6	Proposta di <b>casi e situazioni reali</b> da far analizzare <b>interamente ai corsisti</b> mantenendo una funzione di consulenza esterna	<input type="checkbox"/>				
7	<b>Discussione con i corsisti</b> delle strategie di risoluzione di problemi reali e delle modalità di attuazione delle stesse	<input type="checkbox"/>				
8	Altro (specificare):	<input type="checkbox"/>				

2. Nell'ipotesi prospettata al punto 1 (precedente), di assenza di vincoli e condizioni che possano influire sulle scelte e sulle modalità di espletamento dell'attività didattica, fornisci un'indicazione dei "tempi di utilizzo" di ciascuna delle sette voci riportate in tabella.

Ogni **opzione selezionabile** rappresenta un intervallo temporale in ore.

Tempo da dedicare all'attività (h)	0 - 1	1 - 2	2 - 3	3 - 4	4 - 5
Realizzazione di <b>lezioni frontali</b> (con o senza presentazioni a corredo)	<input type="checkbox"/>				
Utilizzo di <b>materiali cartacei e/o multimediali</b> (testi, immagini, filmati) per l'illustrazione dei temi del corso	<input type="checkbox"/>				
Proposta di obiettivi di apprendimento ed illustrazione dei percorsi atti a raggiungerli	<input type="checkbox"/>				
Proposta di <b>problemi concreti</b> ed utilizzo di strategie di <b>"apprendistato"</b> nella loro soluzione	<input type="checkbox"/>				
Predisposizione di <b>attività di verifica</b> con utilizzo di questionari di vario tipo e proposta di percorsi di recupero	<input type="checkbox"/>				
Proposta di <b>casi e situazioni reali</b> da far analizzare <b>interamente ai corsisti</b> mantenendo una funzione di consulenza esterna	<input type="checkbox"/>				
<b>Discussione con i corsisti</b> delle strategie di risoluzione di problemi reali e delle modalità di attuazione delle stesse	<input type="checkbox"/>				
Altro (specificare):	<input type="checkbox"/>				

### Sezione C – Espletamento dell'attività didattica

- Seleziona** tra i valori riportati di seguito, sulla base della stima complessiva dei tempi previsti al punto 2 della sezione B, quello che meglio esprime il rapporto tra il tempo previsto e quello realmente utilizzabile (ultimo punto sezione A):

  - Inferiore a quello assegnato
  - Identico
  - 1,5 volte
  - Doppio
  - Triplo
  - Superiore ai precedenti
  
- Specifica** se ritieni utile ricorrere all'utilizzo di risorse digitali (anche online), in aggiunta a quelle in presenza, per una migliore gestione dei tempi di espletamento dell'attività didattica

  - SI
  - NO
  - Forse
  
- Qualora abbia risposto affermativamente alla precedente richiesta (punto 2), **indica** quale/i tra gli strumenti che seguono ritieni più utile/i al raggiungimento degli obiettivi prefissati:

  - Software specifico
  - Piattaforma di e-learning
  - Risorse di rete (Internet)  (specificare) \_\_\_\_\_
  - Non so
  
- Indica per ciascuna delle attività presenti nella tabella che segue (identica a quella proposta nella sezione B) la tipologia di strumento che ritieni utile all'espletamento dell'attività medesima (**seleziona una o più delle opzioni disponibili**):

Attività pianificata	software	piattaforma e-learning	risorsa online
Realizzazione di <b>lezioni frontali</b> (con o senza presentazioni a corredo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizzo di <b>materiali cartacei e/o multimediali</b> (testi, immagini, filmati) per l'illustrazione dei temi del corso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposta di obiettivi di apprendimento ed illustrazione dei percorsi atti a raggiungerli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposta di <b>problemi concreti</b> ed utilizzo di strategie di <b>"apprendistato"</b> nella loro soluzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Predisposizione di <b>attività di verifica</b> con utilizzo di questionari di vario tipo e proposta di percorsi di recupero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proposta di <b>casi e situazioni reali</b> da far analizzare <b>interamente ai corsisti</b> mantenendo una funzione di consulenza esterna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Discussione con i corsisti</b> delle strategie di risoluzione di problemi reali e delle modalità di attuazione delle stesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. **Specifica** se ritieni utile che vengano illustrate le caratteristiche degli strumenti digitali da utilizzare in un incontro che preceda l'avvio delle attività
- SI
  - NO
6. **Specifica** se ritieni opportuno un supporto prolungato nel tempo all'utilizzo degli strumenti digitali, in maniera da poter far ricorso ad esso congiuntamente al presentarsi dell'esigenza didattica corrispondente
- SI
  - NO

#### **Sezione D – Osservazioni**

Riporta di seguito ogni elemento che ritieni utile a fornire un quadro più ampio ed esauriente dell'esperienza didattica che sei chiamato ad espletare nel TFA

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative

## Assessment for learning: only theory or also practice? Representations of assessment in teachers and assessment practices

Laura Bellomo

Università degli Studi Aldo Moro, Bari

bellomolaura@yahoo.it

### ABSTRACT

Assessment in school as a tool to promote the learning success represents one of the issues at the centre of the debate of the scientific community. One of the main issues regards the discrepancy between the abundant scientific production focusing on the importance of the formative evaluation as a fundamental element to support learning, for this reason also defined as assessment for learning, and the lack of methodological clarity regarding the use of practices of training assessment in teaching. The objective of this research is to describe the mental representations of assessment in teachers and the assessment practices used in teaching, so as to detect a possible correspondence between the two. The research was carried out through the administration of a self-report questionnaire to a sample of 180 teachers of primary school. The results of the study, albeit with methodological limitations, highlighted a discrepancy between the mental representations of the assessment, understood in its training meaning, and a not yet consolidated use of training assessment practices which are often left to the discretion of the single teacher and, for this reason, appear to be unreliable from an informative point of view. Such data suggest the need to deal with said issue so as to spread an assessment culture able to promote the use of best practices of assessment and training within the school context.

La valutazione scolastica rappresenta una delle problematiche al centro del dibattito della comunità scientifica come strumento per promuovere il successo formativo. Una delle questioni fondamentali riguarda la discrepanza fra la copiosa produzione scientifica che sostiene l'importanza della valutazione formativa come elemento fondamentale per sostenere l'apprendimento, per questo definita anche assessment for learning, e la poca chiarezza metodologica nell'utilizzo di pratiche di valutazione formativa nella didattica. L'obiettivo della ricerca è quello di descrivere la rappresentazione mentale della valutazione negli insegnanti e le pratiche valutative utilizzate nella didattica, al fine di poterne rilevare l'eventuale corrispondenza. La ricerca è stata realizzata attraverso la somministrazione di un questionario self-report ad un campione di 180 insegnanti di scuola primaria. I risultati dello studio, sia pur incompleti in questa sede, hanno evidenziato una discrepanza fra le rappresentazioni mentali della valutazione, intesa nella sua accezione formativa, e un utilizzo ancora non consolidato di pratiche valutative formative, spesso lasciate alla discrezionalità del singolo docente e per questo poco affidabili dal punto di vista informativo. Tale dato suggerisce la necessità di occuparsi di tale problematica al fine di riuscire a diffondere una cultura della valutazione che possa promuovere l'utilizzo di *best practices* valutative e formative nel contesto scolastico.

### KEYWORDS

Evaluation, Education, Teachers, Practices, Teaching.  
Valutazione, Formazione, Docenti, Pratiche, Didattica.

## 1. Quadro di riferimento

Il presente lavoro di ricerca intende affrontare alcuni aspetti teorici, metodologici e pratici inerenti la valutazione in ambito scolastico, prodotto dello studio critico portato avanti durante il Dottorato, concluso nel 2013, in “Progettazione e valutazione dei processi formativi”, in una prospettiva di analisi di tipo psico-pedagogico.

La valutazione in ambito scolastico rappresenta una problematica centrale nel dibattito della ricerca educativa come strumento indispensabile per favorire il successo formativo, sebbene ormai da decenni sia oggetto di controversia da parte degli operatori scolastici per diversi ordini di ragioni.

Un primo aspetto riguarda l'evoluzione nel corso degli ultimi decenni subita dal concetto di valutazione scolastica che da mero strumento di selezione e misurazione, intesa nella sua accezione formativa è stata concettualizzata come elemento imprescindibile del processo di apprendimento, a servizio dell'azione pedagogica e formativa (Scriven, 1967; Calonghi, 1971). Definita, infatti, anche *assessment for learning*, in linea con una prospettiva di tipo costruttivista, la valutazione formativa diventa, in un processo co-costruito fra allievi e insegnanti, uno strumento di controllo dei processi e delle strategie attraverso cui si strutturano le conoscenze e si giunge ad un apprendimento significativo ed efficace.

In tale ottica il processo valutativo è da intendersi in senso più ampio, ovvero come “contenitore” di tutte quelle variabili scolastiche ed extrascolastiche, cognitive ed effettive, sociali e ambientali, che caratterizzano il processo di insegnamento-apprendimento di cui sono protagonisti sia agli allievi che i docenti. L'analisi di tali variabili, in continua interazione, assume mutevoli significati e necessita dell'elaborazione di quadri di riferimento sempre aggiornati che permettano uno studio delle reciproche influenze, al fine di promuovere la massimalizzazione dell'efficacia dell'azione formativa. È per tali ragioni che la valutazione si erge a sistema di promozione fattuale dell'equità, di alta formazione civile e democratica degli allievi, oltre a ricoprire un ruolo cruciale nel ridurre l'ambiguità interpretativa rispetto alle problematiche formative che emergono a diversi livelli di responsabilità e articolazione del sistema scolastico (Domenici, 2007; Domenici, 2009). Il processo valutativo si concretizza, infatti, così come sostiene l'approccio sistemico, in una attività di raccolta e valutazione continua delle informazioni che si estrinseca nelle fasi di azione-valutazione-decisione-azione (Lichtner, 2003).

In sintesi, dunque, alla luce delle caratteristiche fin qui delineate la valutazione formativa potrebbe essere definita come un processo attivo e intenzionale che insegnanti e studenti realizzano in modo sistematico per raccogliere evidenze sugli esiti degli apprendimenti degli studenti fornendo informazioni sulle *performance* e sugli *step* necessari a migliorare il livello di apprendimento.

Heritage (2010) ha evidenziato quali siano le caratteristiche e le fasi di una valutazione di tipo formativo:

- a. Rilevazione delle evidenze riguardanti l'apprendimento degli studenti;
- b. Restituzione di *feedback* sia agli insegnanti che agli allievi riguardo il livello degli apprendimenti raggiunto;
- c. Utilizzo di *feedback* per ri-orientare la didattica e le strategie di insegnamento-apprendimento;
- d. Supporto agli studenti nel miglioramento dell'apprendimento.

A fronte di tali evidenze scientifiche, il secondo aspetto di riflessione riguarda la difficoltà, rilevata da alcuni autori (William, 2006; Webb & Jones, 2009), incontrata dagli insegnanti nell'implementazione di pratiche valutative formative in classe,

prodotta probabilmente dalla complessità nel riuscire a tradurre la teoria in buone pratiche didattiche. Questo uno dei punti nodali oggetto di attenzione nel presente lavoro di ricerca, ovvero la mancanza di linee guida chiare e condivise a disposizione del collegio docenti in merito alle metodologie più efficaci da utilizzare nel processo di valutazione per promuovere l'apprendimento.

Nella pratica, infatti, diversi sono ancora i dubbi su cosa debba intendersi effettivamente per valutazione, l'oggetto, le modalità e le tecniche operative continuano ancora ad essere elemento di discussione della comunità scientifica. Soltanto negli ultimi decenni, infatti, il processo valutativo ha acquisito una rilevanza importante nel dibattito sulla progettazione formativa, sia professionale che scolastica, poichè in passato l'attenzione era rivolta principalmente a temi connessi più con il "prodotto" che con il "processo" dell'evento formativo stesso. Un altro elemento rilevante sul quale riflettere, fonte di dubbi inerenti la "pratica valutativa" (definizione, contenuti e modelli operativi), è imputabile alla natura e all'oggetto della formazione soprattutto in considerazione del fatto che i benefici derivanti da un *iter* formativo sono soprattutto immateriali, per cui è molto difficile elaborare modelli che riescano a quantificare i risultati ottenuti. Nonostante questo, urgente è l'esigenza di valutare il sistema formativo, sottoponendo a indagini sia gli aspetti processuali, sia i risultati prodotti (Capperucci, 2011). C'è quindi la volontà di misurare sia le componenti di efficacia delle singole azioni formative, che l'impatto esterno degli interventi. In concreto però, come già sottolineato, tali esigenze si scontrano con una realtà confusa in cui l'inflazionata nozione di valutazione comprende sia semplici descrizioni delle azioni formative, sia complicate (per la massa di informazioni richieste) modalità di analisi.

L'assenza di un modello valutativo condiviso negli istituti scolastici rende spesso tale processo soggettivo, privatistico rispetto all'attività del singolo docente e, per questo, non sempre trasparente, chiaro e realmente affidabile. Le scuole hanno finito per adottare criteri molto variabili da una realtà all'altra, focalizzando l'attenzione soprattutto sulla dimensione sommativa della valutazione e fornendo giudizi difficilmente comparabili. A tale situazione si aggiunge il disorientamento generato da alcune disposizioni ministeriali, non ultima la *legge 169/2008* con la quale viene reintrodotta il voto numerico nella scuola di base, che sembrano andare nella direzione opposta rispetto al tanto auspicato utilizzo formativo della valutazione.

In realtà ancora oggi, anche se notevole è stato l'impegno dei ricercatori, quella che emerge è una confusione terminologica, concettuale e operativa fra gli addetti ai lavori, spesso causa della difficoltà di riuscire ad integrare nelle regolari attività d'aula pratiche valutative di tipo formativo (William, 2006; Heritage & Bailey, 2006). Elemento, questo, che testimonia il perdurare di uno scollamento tra teorie formative e pratiche didattiche, fortemente legate allo sviluppo della professionalità dei singoli docenti che dovrebbe essere implementata nella direzione di una continua riflessione sulle prassi *in* e *on action*, attivando processi che, mentre incidono sulle modalità di progettazione, trasformano e formano i docenti come professionisti (Altet, 2003).

Un contributo molto rilevante, in tal senso, per l'implementazione dell'utilizzo della valutazione formativa da parte degli insegnanti è stato quello di William e Thompson (2007) in cui gli Autori hanno proposto una operazionalizzazione del concetto di valutazione formativa in cinque strategie didattiche cui gli insegnanti possono far riferimento nella pratica:

1. Chiarire e condividere gli obiettivi dell'apprendimento e le strategie da utilizzare per raggiungerli;
2. Strutturare efficaci discussioni in classe o altri compiti da sottoporre agli studenti per raccogliere informazioni sui livelli di apprendimento raggiunti;

3. Dare feedback che guidino gli studenti nell'apprendimento;
4. Promuovere pratiche di valutazione fra pari;
5. Favorire l'acquisizione di competenze auto- valutative negli allievi (wiliam & thompson, 2007).

Al fine di poter intervenire efficacemente su tale quadro di riferimento uno degli elementi imprescindibili dal quale partire è rappresentato dall'analisi e dalla comprensione del *modus operandi* dei docenti durante la fase di valutazione. Per parlare di valutazione a scuola, infatti, non si può non domandarsi quale sia l'idea di valutazione dell'insegnante, il valore riconosciuto a questo compito professionale, le funzioni assegnate, gli strumenti utilizzati e gli stati d'animo che caratterizzano la valutazione, aspetti, questi, che incidono fortemente sul processo di insegnamento/apprendimento. Numerosi, infatti, sono gli elementi che concorrono a determinare un giudizio di valore e non sempre è semplice riconoscerli, perché spesso espressione di schemi mentali automatici attivati dal valutatore. In linea teorica si valuta ciò che si ritiene importante, anche se non sempre gli elementi ai quali si conferisce un valore educativo e formativo vengono resi espliciti e si concretizzano nei comportamenti quotidiani a scuola.

Alla luce di tali considerazioni è stato articolato il presente lavoro di ricerca con gli obiettivi di:

- a. esplorare e descrivere le rappresentazioni mentali degli insegnanti sulla valutazione scolastica e le pratiche didattico-valutative più utilizzate nella scuola primaria;
- b. verificare la corrispondenza fra le rappresentazioni mentali sulla valutazione e le pratiche valutative utilizzate.

## 2. Campionamento

Nella progettazione della ricerca si è scelto di indirizzare l'attenzione nei confronti dei docenti di scuola primaria poiché alcuni studi hanno dimostrato come in questo ordine di scuola le esperienze di valutazione siano meno consolidate e si evidenzino difficoltà nell'applicazione di pratiche valutative formative (Webb & Jones, 2009).

La selezione del campione è stata realizzata adottando un campionamento stratificato ad uno stadio. La città in cui è stata svolta la ricerca è stata divisa in 4 zone (strati): centro, periferia, quartiere residenziale, quartiere popolare. Da ciascuna zona è stata estratta casualmente una scuola.

Il campione è composto da 180 insegnanti di 4 scuole: 172 donne (95,6%) e 7 uomini (3,9%), un partecipante non ha indicato il sesso. L'età media dei partecipanti è di 49,33 anni (DS=8,38) e la percentuale maggiore di insegnanti si colloca nella classe d'età compresa tra i 50 e 59 anni. Dal punto di vista formativo il 52,8% possiede il diploma e solo il 46,6% la laurea.

La maggior parte dei soggetti ha avuto accesso alla professione mediante il concorso (87,8%) e solo l'11,1% ha frequentato un corso di laurea abilitante.

## 3. Strumenti

Lo strumento utilizzato è stato un questionario *self-report* costruito *ad hoc* per la ricerca e compilato dagli insegnanti in forma anonima.

Tale strumento è stato il prodotto delle riflessioni sui risultati della prima fase della ricerca (Bellomo, 2013) e di un'attenta analisi della letteratura (Black & Wiliam, 2009).

Il questionario è composto da 68 items a risposta multipla o con scala Likert a quattro livelli.

Lo strumento è diviso in due sezioni, oltre ad una prima parte volta a rilevare informazioni di carattere socio-demografico sulla popolazione di riferimento, costruito con lo scopo di indagare le credenze degli insegnanti in merito alla valutazione e le pratiche utilizzate da questi ultimi nella pratica professionale.

La prima sezione è stata costruita con lo scopo di analizzare i fattori che hanno influenzato la costruzione delle rappresentazioni mentali sulla valutazione da parte dei docenti, in particolare, sono state prese in considerazione tre variabili:

1. esperienze vissute da studenti;
2. corsi di formazione specifici frequentati;
3. leadership d'istituto.

Successivamente si è proceduto ad indagare i contenuti relativi alle cognizioni che gli insegnanti hanno in merito alla valutazione prendendo in considerazione le seguenti categorie di contenuti:

1. funzioni della valutazione;
2. legame tra valutazione e programmazione/progettazione didattica;
3. elaborazione del giudizio finale.

Sono stati, inoltre, predisposti dei quesiti che hanno mirato a rilevare:

1. i pensieri e le emozioni dei docenti legati al momento in cui si apprestano ad effettuare la valutazione degli studenti;
2. le credenze dei docenti relative ai pensieri e agli stati emotivi degli allievi che devono essere valutati.

La seconda sezione del questionario ha avuto l'obiettivo di rilevare le pratiche valutative degli insegnanti, prendendo in considerazione le seguenti variabili:

1. Tempi;
2. Modalità;
3. Strumenti;
4. Criteri di valutazione;
5. Confronto con i colleghi;
6. Utilizzo dei testi.

#### 4. Analisi e presentazione di alcuni risultati

**Sezione I:** rappresentazioni mentali dei docenti in merito alla valutazione

Le esperienze pregresse: il 40% dei docenti intervistati ritiene che le esperienze vissute da studente abbiano influenzato le rappresentazioni mentali sulla valutazione scolastica, mentre il 57,8% ha dichiarato di non esserne stato influenzato.

Il calcolo dell'Indice di valutazione positiva ha messo in evidenza che sono soprattutto le esperienze positive ad aver influenzato le cognizioni degli insegnanti sulla valutazione.

I corsi di formazione: il 71,1 % dei docenti ha partecipato a corsi di formazione sulla valutazione che, tuttavia, non hanno influenzato molto le attuali rappresentazioni legate alla valutazione.

Il Dirigente scolastico: la maggior parte dei docenti ha dichiarato che l'inte-

resse del Dirigente scolastico in merito alle problematiche legate alla valutazione può essere un importante fattore di influenza rispetto alla diffusione di una cultura della valutazione, all'aumento dell'interesse dei docenti in merito a tale problematica e al miglioramento delle pratiche didattico-valutative.

La rappresentazione mentale della valutazione: l'analisi univariata e il calcolo dell'indice di valutazione positiva ha messo in evidenza che la quasi totalità dei docenti sembra avere una rappresentazione virtuosa della valutazione scolastica attribuendo a quest'ultima soprattutto una funzione conoscitiva rispetto al processo di insegnamento-apprendimento e soltanto l'8,44% degli intervistati ha dichiarato che la valutazione non ha alcuna funzione. La maggior parte dagli insegnanti, infatti, possiede una concezione del processo valutativo inteso nella sua accezione formativa.

Le funzioni della valutazione: le funzioni riconosciute alla valutazione dai docenti confermano una concezione formativa del processo di valutazione, così come illustrato nella Tabella 2.

	<b>Indice di valutazione positiva</b>
<i>Non ha alcuna funzione</i>	8,44
<i>Selezionare gli allievi</i>	16,37
<i>Gratificare i genitori</i>	21,30
<i>Misurare i risultati finali degli allievi</i>	57,83
<i>Misurare la qualità dell'offerta formativa della scuola</i>	73,68
<i>Migliorare la relazione insegnante-allievo</i>	79,55
<i>Gratificare gli allievi</i>	83,24
<i>Avere un riscontro del proprio lavoro</i>	87,21
<i>Monitorare gli obiettivi raggiunti dagli allievi</i>	90,48
<i>Aiutare gli allievi a migliorare l'apprendimento</i>	91,38
<i>Personalizzare l'apprendimento</i>	94,80
<i>Ri-orientare la didattica</i>	94,83
<i>Monitorare i progressi dell'allievo</i>	95,38
<i>Misurare i risultati degli allievi durante tutto il percorso formativo</i>	97,04
<i>Raccogliere informazioni su tutti gli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento per prendere decisioni adeguate</i>	97,16

**Tab. 2. Funzioni attribuite alla valutazione**

Il legame fra valutazione e programmazione/progettazione didattica: la maggior parte dei docenti ritiene che la valutazione sia legata alla programmazione/progettazione didattica e sia uno strumento utile a migliorare l'apprendimento degli allievi.

Il giudizio finale: nell'elaborazione del giudizio finale degli allievi i docenti attribuiscono maggior valore alla motivazione allo studio, all'autonomia, ai progressi degli allievi, al livello di competenze raggiunto, alla continuità nell'impegno, alla partecipazione, ai risultati ottenuti nelle valutazioni di tutte le attività didattiche. Minore importanza viene conferita allo svolgimento dei compiti a casa.

Le cognizioni: quando si apprestano ad effettuare la valutazione di un allievo gli insegnanti affermano di pensare soprattutto a rilevare quanto l'allievo sia mi-

gliorato rispetto ai livelli di partenza. Minore importanza viene invece conferita a creare un sistema di valutazione facile da esaminare per confrontare i risultati, alle difficoltà insite nel processo di valutazione, a creare un sistema di valutazione facile da comprendere per gli allievi, ad essere il più attendibile possibile, a non farsi influenzare dai pregiudizi nei confronti degli allievi, a quanto la prova somministrata sia idonea a valutare il livello di competenza degli allievi.

Le emozioni: Per ciò che concerne gli stati emotivi vissuti dai docenti quando si apprestano a valutare i propri allievi la maggior parte dichiara di sentirsi serena: 41 docenti riferiscono di sperimentare curiosità, 24 ansia e 26 non sperimentano particolari stati emotivi.

Un dato importante emerge dalle risposte all'item in cui viene chiesto agli insegnanti di provare a mettersi nei panni degli allievi al momento della valutazione. Secondo gli insegnanti gli allievi hanno cognizioni legate soprattutto alla paura di poter deludere le aspettative dei genitori e di non essere in grado di svolgere il compito assegnato. Solo due insegnanti hanno affermato che gli allievi sono consapevoli a priori di quello che meritano.

### **Sezione II:** le pratiche professionali

La frequenza della valutazione: la maggior parte dei docenti sostiene di valutare quotidianamente gli apprendimenti dei suoi allievi alternando metodologie di valutazione formali ed informali.

Gli strumenti: gli strumenti utilizzati con maggiore frequenza sono le prove oggettive e i colloqui orali. I meno utilizzati, invece, sono i percorsi di scrittura creativa e le interrogazioni fra pari. 34 insegnanti ha dichiarato di utilizzare giochi e lavori di gruppo come strumenti di valutazione; 40 insegnanti di utilizzare griglie personali per annotare informazioni e 64 di prediligere esercizi alla lavagna.

I criteri della valutazione: Il 60% ha dichiarato di stabilire dei criteri standardizzati di conversione dei punteggi delle prove in scala decimale per la valutazione degli apprendimenti degli allievi. Tale dato non conferisce informazioni in merito alle procedure che vengono utilizzate dai docenti; emerge, inoltre, che tale prassi non sia consolidata nella scuola.

La condivisione degli obiettivi valutativi: il 67,2 % degli insegnanti ha dichiarato di condividere con gli allievi gli obiettivi sottesi alla valutazione di una particolare *disciplina*.

La condivisione dei criteri di valutazione: Soltanto il 51% dei docenti condivide con gli allievi i criteri di valutazione delle prove di verifica prima della somministrazione.

La condivisione degli obiettivi didattici: il 66,1% degli insegnanti sostiene di condividere e chiarire con gli allievi gli obiettivi degli argomenti trattati.

La discussione in classe: quasi la totalità dei docenti ha dichiarato di utilizzare delle discussioni in classe per verificare se gli allievi abbiano compreso gli argomenti trattati.

L'analisi delle frequenze di tali pratiche, tuttavia, suggerisce come non costituiscano prassi consolidate nella didattica quotidiana.

Il feedback: il 58,9% dei docenti sostiene di dare spesso feedback agli allievi rispetto alle loro performance, il 10% sempre, il 12,2 % a volte e solo il 5% mai.

Per 95 docenti i feedback consistono nel dare informazioni su come il compito potrebbe essere svolto meglio; per 49 docenti consiste nel dare informazioni sul compito che è stato svolto; per 29 intervistati è una lode; per 14 un premio. Nessun intervistato concepisce il feedback come strumento punitivo.

Dato incoraggiante questo come evidenziato da alcuni studi che hanno rilevato come i feedback che danno informazioni in merito a come il compito sarebbe potuto essere svolto meglio migliorano le performance degli allievi.

La valutazione fra pari: è una prassi non molto diffusa, solo il 47,3% dei docenti ha affermato di utilizzarla con una frequenza poco considerevole.

L'autocorrezione delle prove: l'80% dei docenti ha dichiarato di utilizzare l'autocorrezione delle prove di verifica da parte degli allievi, tuttavia, anche questa non sembra essere una prassi consolidata nella metodologia didattica quotidiana.

I testi: per quanto riguarda l'utilizzo dei testi per la valutazione degli allievi, questi non sembrano essere uno strumento di valutazione indispensabile per i docenti.

Le prove di interclasse: l'87% degli insegnanti ha dichiarato che nella scuola di appartenenza vengono somministrate le stesse prove di valutazione nelle diverse interclassi soprattutto nelle alla fine del bimestre o del quadrimestre.

Tale dato è stato approfondito attraverso una analisi bivariata che ha permesso di rilevare una sostanziale contraddizione nelle risposte dei docenti appartenenti agli stessi istituti scolastici, anche relativamente ai tempi di somministrazione delle prove.

Tali dati suggeriscono una confusione in merito alle procedure di valutazione che si adottano nei diversi istituti scolastici.

I criteri delle prove di interclasse: il 96,8% dei docenti riferisce che vengono stabiliti criteri condivisi per la valutazione delle prove di interclasse. L'analisi bivariata conferma tale dato anche se emerge qualche divergenza nelle risposte degli insegnanti che appartengono ad una delle quattro scuole campione.

La frequenza dei criteri condivisi nella valutazione delle prove di interclasse: il 58,9% degli insegnanti ha risposto che questo avviene sempre, il 23% ha risposto spesso, il 10,5% molto spesso e il 4,6% a volte.

Dall'analisi bivariata emerge tuttavia una discordanza nella frequenza dell'utilizzo di tale pratica tra le risposte degli insegnanti delle diverse scuole.

Il 76,4% delle insegnanti sostiene di condividere con le colleghe dell'interclasse tuttavia attraverso l'analisi bivariata è stata rilevata una discordanza nelle risposte degli insegnanti appartenenti alle stesse scuole.

La condivisione dei risultati delle prove nelle interclassi, dunque, non sembra essere una prassi consolidata, benché il 76,7% degli insegnanti dichiarò che sarebbe una prassi utile.

Il 61,1% dei docenti ha dichiarato che nella propria scuola c'è una commissione interna per la valutazione degli apprendimenti degli studenti. L'analisi bivariata ha evidenziato una contraddizione nelle risposte degli insegnanti appartenenti alla stessa scuola. Tale dato implica la mancanza di conoscenza dell'organizzazione interna alla scuola oltre che una scarsa condivisione delle procedure valutative utilizzate.

Le prove oggettive: emerge una evidente variabilità nella rilevanza attribuita dai docenti ai risultati ottenuti nelle prove oggettive per l'elaborazione dei giudizi finali degli allievi.

## 5. Discussione dei risultati

I risultati emersi offrono un panorama dettagliato di informazioni rispetto alle rappresentazioni e alle pratiche valutative degli insegnanti nella scuola primaria. Molti, dunque, gli spunti di analisi che riguardano aspetti diversi della vita scolastica.

Un primo aspetto da considerare interessa le caratteristiche socio-demografiche del campione di riferimento che evidenziano l'"anzianità" della popolazione insegnante italiana, soprattutto nel Mezzogiorno, come mostrato anche dai risultati delle indagini nazionali su questo tema (Govosto, 2009). Tali dati trovano rispondenza anche nelle caratteristiche rilevate rispetto alla formazione dei do-

centi intervistati, una formazione prevalentemente di tipo scolastico e per questo poco specialistica, conformemente a quanto previsto dalle vecchie normative in materia di reclutamento del corpo docente.

Dagli altri dati raccolti emergono due principali direttrici in relazione alle quali elaborare delle riflessioni in merito ai risultati.

La prima direttrice di analisi riguarda le rappresentazioni mentali degli insegnanti rispetto alla valutazione scolastica. Numerosi sono stati gli studi che si sono focalizzati su tale argomento proprio al fine di meglio comprendere quali processi cognitivi guidino le procedure dei docenti nel processo di valutazione (Cowie, 2005; Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld, 2009; Hadar, 2009).

Se partiamo dall'assunto, ampiamente dimostrato dalla psicologia cognitiva (Castelfranchi, Mancini & Miceli, 2002) che le rappresentazioni mentali degli individui sono il prodotto della storia personale di ciascuno, dunque, sia delle esperienze private che sociali (Yee Fan Tang, 2010), è evidente la contraddizione che emerge analizzando i dati che mostrano come la maggior parte dei docenti abbia dichiarato di non essere stato influenzato dalle proprie esperienze personali, vissute da studente, nella costruzione della propria rappresentazione mentale rispetto alla valutazione scolastica. Dato, questo che può essere spiegato o prendendo in considerazione l'età avanzata dei rispondenti che, dunque, probabilmente a fatica riescono a ricordare le esperienze legate alla propria storia scolastica, oppure ipotizzando scarse competenze metacognitive da parte dei docenti, ovvero scarsa capacità di riflettere sulle proprie esperienze sia personali che professionali.

Dato apparentemente incoraggiante riguarda la rappresentazione virtuosa della valutazione da parte della quasi totalità dei docenti che declinano il processo valutativo soprattutto nella sua accezione formativa, con una funzione conoscitiva rispetto al processo di insegnamento-apprendimento, intrinsecamente legato alla programmazione/progettazione didattica e strumento utile a migliorare l'apprendimento degli allievi.

Partendo da tale constatazione non pochi sembrano essere gli elementi di contraddizione.

Un primo elemento riguarda l'analisi delle cognizioni degli insegnanti nel momento in cui si apprestano a valutare i propri allievi. La maggior parte dei docenti, infatti, ha dichiarato di pensare soprattutto a rilevare quanto l'allievo sia migliorato rispetto ai livelli di partenza. Minore importanza viene invece conferita ad elementi quali:

- a. La strutturazione di un sistema di valutazione facile da esaminare per confrontare i risultati;
- b. La progettazione di un sistema di valutazione facile da comprendere per gli allievi;
- c. Le difficoltà insite nel processo di valutazione;
- d. L'importanza dell'attendibilità nel processo di valutazione;
- e. L'influenza dei pregiudizi nei confronti degli allievi;
- f. La validità delle prove somministrate.

Tuttavia, come è possibile valutare in modo esaustivo e attendibile i progressi degli allievi se non si costruiscono sistemi di valutazione validi, attendibili e comprensibili per gli allievi?

Emerge probabilmente la difficoltà nel riuscire a tradurre, attraverso metodologie affidabili e condivise, una rappresentazione mentale ideale di valutazione in pratiche di valutazione formative.

Un dato importante emerge dalle risposte all'item in cui viene chiesto agli insegnanti di provare a mettersi nei panni degli allievi al momento della valutazione. Se-

condo la maggior parte degli insegnanti gli allievi hanno cognizioni legate *in primis* alla paura di poter deludere le aspettative dei genitori, soltanto due insegnanti hanno dichiarato che gli allievi sono consapevoli di quello che meritano. Un primo elemento che emerge riguarda la dimensione pubblica della valutazione, spesso unico strumento di comunicazione con le famiglie ed elemento accentratore dell'attenzione dei genitori. È evidente dunque la necessità di rendere attivo un ponte tra scuola e famiglia in materia di valutazione per condividere non solo con gli allievi ma anche con i genitori i criteri, le procedure e le finalità formative della valutazione, spesso concepita soltanto nella sua accezione sommativa e di rendicontazione. Il secondo elemento da considerare riguarda invece la scarsa consapevolezza degli allievi, secondo gli insegnanti, di ciò che meritano.

Questo dato contraddice quanto emerge nelle risposte dei docenti che hanno dichiarato come la valutazione sia uno strumento per migliorare l'apprendimento perché favorisce l'autovalutazione dell'allievo. Come può, infatti, la valutazione assolvere tale funzione se gli allievi non riescono a monitorare a livello metacognitivo le proprie competenze e, dunque, a comprendere ciò che meritano nel momento in cui devono essere valutati? Inoltre, solo pochi insegnanti hanno dichiarato che gli allievi concepiscono la valutazione come parte del processo di apprendimento mentre la maggior parte ha sottolineato che gli studenti sperimentano uno stato d'ansia quando devono essere valutati. Tali dati indicano che probabilmente è necessario lavorare molto nella classe con gli allievi, che sembrano non avere una rappresentazione virtuosa della valutazione nella sua accezione formativa, per rendere il processo valutativo complementare a quello di insegnamento-apprendimento e creare una cultura della valutazione anche tra gli studenti.

La seconda direttrice di analisi concerne le pratiche valutative. Per ciò che concerne le pratiche didattico – valutative dato interessante e positivo riguarda l'utilizzo di diversi strumenti di valutazione, sia formali che informali, che permette di rilevare diversi aspetti delle competenze oggetto di valutazione, elemento che consente ai docenti di elaborare giudizi che siano la sintesi dei risultati di tutte le prove somministrate. Un punto di criticità, tuttavia è rappresentato dal fatto che le procedure di valutazione delle prove oggettive non sembra essere basata su criteri scientifici bensì sulla soggettività del singolo docente.

Per quanto riguarda le pratiche valutative definite "formative" (William e Thompson, 2007) utilizzate dai docenti, dall'analisi dei dati emerge che la condivisione con gli allievi degli obiettivi sottesi al processo valutativo, dei criteri di valutazione e degli obiettivi di apprendimento degli argomenti trattati, così come la valutazione fra pari, non sembrano essere prassi didattiche consolidate.

Come possono gli allievi sviluppare competenze autovalutative e diventare in tal modo protagonisti attivi del processo di apprendimento se gli insegnanti non condividono con loro i criteri e gli obiettivi della valutazione?

Un aspetto positivo riguarda l'ampio e alquanto frequente utilizzo delle discussioni in classe e di feedback continui agli allievi in merito alle possibilità di miglioramento, importanti e produttivi strumenti, questi, di co-costruzione della conoscenza (Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 2007; Black & Wiliam, 2009).

Emerge, inoltre, una confusione di metodologie e procedure nella valutazione a livello di istituto, sia nell'elaborazione dei criteri di valutazione delle prove di interclasse che nella condivisione dei risultati.

## 6. Conclusioni

Al termine del lavoro di ricerca numerose sono le riflessioni emerse. Lo studio critico della letteratura scientifica psico-pedagogica sull'argomento trattato e i dati rilevati dalla ricerca empirica condotta sembrano sottolineare che ad oggi contenuti, pratiche e metodologie inerenti la valutazione nel contesto scolastico

assumono una connotazione ben lontana da quanto auspicato dai più autorevoli contributi scientifici nazionali ed internazionali sull'argomento.

*Assessment for learning*: solo teoria o anche pratica?

Rispondere a tale interrogativo non è stato semplice, ciò che sembra emergere con evidenza, tuttavia, è una discrepanza fra l'ampia produzione scientifica che sottolinea l'importanza della valutazione formativa come strumento per promuovere il successo scolastico, per questo definita anche *assessment for learning*, e le pratiche valutative utilizzate dai docenti nella quotidianità scolastica, spesso soggettive, discrezionali e per questo poco affidabili. In realtà, l'aspetto peculiare dei risultati della ricerca riguarda la contraddizione emergente tra la rappresentazione mentale virtuosa della valutazione della maggior parte degli insegnanti, intesa nella sua accezione formativa, e il mancato utilizzo di pratiche valutative formative.

Quali le possibili spiegazioni di tale punto di criticità?

Uno degli elementi di analisi potrebbe riguardare la formazione del corpo docente in merito a tale problematica probabilmente non pienamente adeguata ai nuovi bisogni formativi della scuola. Le caratteristiche socio-demografiche della popolazione insegnante italiana, che ne connotano l'"anzianità", suggeriscono, infatti, le carenze prodotte da una formazione iniziale dei docenti di tipo scolastico, poco specialistica, conformemente a quanto previsto dalle vecchie normative vigenti e non colmata da corsi di formazione *on the job* efficaci. Tale aspetto potrebbe spiegare, inoltre, la confusione terminologica e concettuale dei docenti in merito alla concettualizzazione delle funzioni che la valutazione può svolgere nel contesto scolastico, una confusione spesso derivata anche dalla contraddittorietà delle direttive ministeriali. Aspetto, questo, che si riverbera nella mancanza di linee guida d'istituto, chiare e condivise, che possano supportare gli insegnanti nell'utilizzo di metodologie valutative adeguate ed affidabili.

Un altro aspetto importante è rappresentato dalla difficoltà emersa da parte delle docenti nel riuscire a conciliare pratiche valutative che sostengano l'apprendimento con una valutazione che *renda conto* dei risultati raggiunti, soddisfacendo il principio dell'*accountability*. Con la reintroduzione del voto numerico nella scuola di base (legge n. 169/2008), infatti, il rischio principale è che questo diventi l'elemento di riferimento del processo valutativo, anche per soddisfare le esigenze delle famiglie, e nella pratica non si cerchino di attivare strategie volte a favorire l'acquisizione di strategie meta-cognitive ed auto-regolative che rendano gli allievi protagonisti attivi del processo di insegnamento-apprendimento, promuovendo l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze significative, capitalizzabili e orientative.

Emerge, inoltre, la mancanza di un ponte tra scuola e famiglia, essenziale per la condivisione non solo con gli allievi ma anche con le famiglie di criteri, procedure e finalità della valutazione, spesso concepita soltanto nella sua dimensione sommativa.

I risultati della ricerca rappresentano un punto di partenza importante al fine di poter approfondire in ricerche future le variabili che contribuiscono a determinare l'utilizzo di pratiche valutative più o meno formative negli istituti scolastici, anche alla luce delle differenze riscontrate in merito nelle diverse scuole che hanno partecipato all'indagine.

In conclusione, sebbene la valutazione, intesa come strumento di conoscenza a servizio dell'apprendimento, dovrebbe rappresentare la finalità principale dell'orientamento teorico-politico, essa sembra non essere ancora una realtà compiuta e diffusa ovunque, ma si presenta piuttosto come una sfida che coinvolge tutti gli operatori della scuola, la ricerca e l'utenza in un comune impegno di riqualificazione della formazione scolastica, più attenta alle esigenze delle nuove generazioni.

È per tali ragioni che oggi è necessario occuparsi di tali problematiche al fine di riuscire a diffondere non soltanto dal punto di vista teorico ma soprattutto pratico una cultura della valutazione che possa promuovere l'utilizzo di *best practices* valutative e formative nel contesto scolastico, che possano fornire agli studenti quelle meta-competenze che oggi, sempre di più, vengono richieste in risposta alle condizioni sociali ed economiche. Inoltre, le riflessioni in merito a tali questioni, in un'ottica trasformativa, potrebbero rappresentare un importante punto di partenza per poter *ri-orientare* percorsi formativi più adeguati per i docenti, che favoriscano la costruzione di identità professionali sensibili a tali problematiche.

### Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione e Insegnamento*, 1, 167-174.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B.S., (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment* 1(2), 1-12.
- Brown, G., Irving, S. E., Peterson E. R., & Hirschfeld, G. (2009). Use of interactive informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19, 97-111.
- Calonghi, L. (1971). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Capperucci, D. (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Castelfranchi, C., Mancini, F., e Miceli, M. (2002), *Fondamenti di cognitivismo clinico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica Istruzione*, 4-5, 57-69.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*, Napoli: Tecnodid.
- Fondazione Giovanni Agnelli, (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Hadar, L. (2009). Ideal versus school learning: Analyzing Israeli secondary school students' conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 1-11.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment system: are we losing an opportunity?*, Paper prepared for the Council of Chief State School Officers.
- Heritage, M., & Bailey, A. L. (2006). Assessing to teach: an introduction, *Educational Assessment*, 11(3-4), 145-148.
- Lichtner, M. (2003). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione di significato*. Milano: Franco Angeli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impara*, Roma: Carrocci.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3 & 4), 283-289.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 58-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



# Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costrutto e sugli approcci formativi

## Professional vision and videos of teaching actions: a review on construct and formative approaches

Maurizio Gentile

Università di Verona

maurizio.gentile@univr.it

Giuseppe Tacconi

Università di Verona

giuseppe.tacconi@univr.it

### ABSTRACT

The article proposes a comprehensive review of studies about the use of videotaping in teacher education. It deepens two issues: a) the construct of professional vision and its sub-processes that teachers activate during the observation of video; b) the formative approaches designed to develop the teachers' competence in viewing a set of teaching actions. Regarding the first topic, it analyses three conceptualizations. The first model explores two processes that feature the professional vision: noticing noteworthy events and making sense of them. The second one investigates the relationship between general pedagogical knowledge and professional reasoning. The third one underlines how teachers activate a set of interpretative frames with the aim of focusing attention and making sense of particular elements contained in videos. The second topic is the examination of two main formative approaches associated to the use of video in teacher education. A first approach addresses the development of interpretative abilities to act consequently during teaching in the classroom. This method is recommended for in-service teacher training. A second way addresses both the knowledge of educational principles and the development of decision-making abilities. The studies reviewed suggest to use this second way with pre-service teachers<sup>1</sup>.

A partire dalla constatazione del diffuso utilizzo di video-riprese nei percorsi formativi con insegnanti, il contributo discute un'ampia rassegna di studi con l'obiettivo di mettere a fuoco due ambiti tematici. Il primo riguarda la visione professionale dei docenti e i processi che vengono sollecitati dalla visione di azioni didattiche video-riprese. Vengono qui esaminati tre modelli interpretativi. Il primo modello esplora due processi che possono caratterizzare una visione professionale: evidenziare eventi degni di nota e riflettere su di essi per attribuire loro un senso. Il secondo esplora il rapporto tra conoscenza pedagogica generale e ragionamento professionale. Il terzo evidenzia come i docenti, nell'orientare l'attenzione e attribuire significato a elementi specifici contenuti nelle video-riprese, attivino una serie di schemi interpretativi. Nel secondo nucleo tematico si esplorano gli approcci formativi associati all'uso delle video-riprese. Una prima modalità, documentata in letteratura, mira allo sviluppo delle capacità di interpretare le pratiche di classe e di agire di conseguenza. Essa si rivela utile soprattutto in percorsi di formazione in servizio dei docenti. Una seconda modalità è finalizzata alla conoscenza di principi e strategie didattiche e allo sviluppo della capacità di prendere decisioni. Essa si adatta principalmente a percorsi di formazione iniziale.

### KEYWORDS

Professional Vision, Videotaping, Teacher Education, Formative Approaches, Review.  
Visione Professionale, Video-Riprese, Formazione degli Insegnanti, Approcci Formativi, Rassegna.

\* L'articolo nasce dalla collaborazione di entrambi gli autori che, a pari grado, hanno contribuito alla progettazione, scrittura e revisione dello scritto. Maurizio Gentile ha redatto il paragrafo 2, i sotto-paragrafi relativi e le *Conclusioni*. Giuseppe Tacconi ha redatto il paragrafo 3, i sotto-paragrafi relativi e l'*Introduzione*.

1 Lo scritto è parte di un progetto di ricerca dal titolo "Video-riprese di azioni di insegnamento e formazione dei docenti". La ricerca è finanziata dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

## 1. Introduzione

L'approccio del microteaching nella formazione dei docenti (Allen & Clark, 1967) ha contribuito ad attribuire alle video-riprese di azioni d'insegnamento il ruolo di strumenti essenziali per esplorare, studiare e migliorare le pratiche didattiche. Più tardi, è stata la ricerca di taglio qualitativo e quasi etnografico sulle pratiche d'insegnamento a fornire contributi rilevanti in questo senso (anche con la cosiddetta *videography* o con le *video narratives*), fino a disegnare la possibilità di una sorta di video-analisi delle pratiche stesse (Yang, 2015; Bannink, 2009; Tacconi & Mejia Gomez, 2012). Nel tempo, approcci di tipo qualitativo (Santagata, 2011; Sherin & Russ, 2015), quantitativo e sperimentale (Seidel, Blomberg, Renkl, 2013; Seidel & Stürmer, 2014) o misto (Jacobs & Morita, 2002; van Es & Sherin, 2008) sono stati utilizzati nello studiare specificamente il ruolo delle video-riprese nella formazione di base e in servizio dei docenti.

La digitalizzazione delle video-camere e la diffusione di software per il montaggio delle clip registrate hanno reso più semplice il trattamento dei video, riducendo i tempi di trasferimento e lavorazione delle tracce acquisite. Inoltre, lo sviluppo di varie piattaforme web per la pubblicazione di grandi quantità di video - corredate da strumenti di partecipazione - ha incentivato la discussione tra gli utenti e spinto vari esperti ad allestire ambienti digitali dedicati alla formazione dei docenti (Gaudien & Chaliès, 2015). Tutti questi fattori hanno dato impulso all'uso delle video-riprese nei corsi universitari per la formazione dei futuri docenti e nei percorsi di sviluppo professionale con i docenti in servizio. Come mostrato da Calandra e Rich (2015), il loro utilizzo si è progressivamente affermato, fino a configurare i video tra gli strumenti oggi più utilizzati per migliorare e promuovere la qualità dell'insegnamento.

Non ci sono motivi per dubitare che i video possano aiutare docenti, formatori e ricercatori a cogliere la complessità di elementi che interagiscono nel lavoro didattico. Questo, tuttavia, impone un'attenta riflessione teorica e programmi di ricerca finalizzati a comprendere, se, come, in che misura e a quali condizioni le video-riprese possano consentire agli insegnanti di accrescere i loro saperi professionali (Bakkenes, Vermunt, Wubbels; Lieberman & Pointer Mace, 2008).

Da una prima ricognizione della letteratura emerge che l'efficacia dei video dipende dal tipo di approccio formativo scelto (Seidel et al., 2013). Le video-riprese da sole produrrebbero esiti modesti. Combinate con un'esplicita strategia formativa, potrebbero fare la differenza.

Prendendo le mosse dalla rassegna proposta da Gaudin e Chaliès (2016), il presente contributo esamina con maggiore dettaglio due temi, che, a nostro avviso, non sono stati adeguatamente approfonditi: a) la *visione professionale* dei docenti e i processi che le video-riprese sollecitano durante l'osservazione delle azioni didattiche; b) gli approcci formativi associati e associabili all'uso delle video-riprese.

La discussione sul primo tema sarà basata sulla presentazione di tre modelli interpretativi. Il primo modello, riferito a van Es e colleghi (van Es & Sherin, 2002; 2008; van Es, Tunney, Glodsmith, Seago, 2014), esplora due processi che caratterizzano la *visione professionale*: a) evidenziare eventi e situazioni degni di nota; b) riflettere su di essi con lo scopo di attribuire loro un senso. Il secondo modello è basato sullo studio del rapporto tra *conoscenza pedagogica generale* e ragionamento professionale (Rodgers, 2002; Seidel & Stürmer, 2014). Nel terzo, proposto da Sherin e Russ (2015), si afferma che i docenti, nell'orientare l'attenzione e attribuire significato a elementi specifici contenuti nelle video-riprese, attivano una serie di schemi interpretativi.

Per quanto riguarda il secondo tema si discuteranno due approcci. Una prima modalità formativa mira a sviluppare la capacità di interpretare le pratiche di clas-

se e di agire di conseguenza. Tale finalità si adatta soprattutto a percorsi di formazione in servizio dei docenti. Una seconda modalità è finalizzata alla conoscenza di principi e strategie didattiche e allo sviluppo della capacità di prendere decisioni (Seidel et al., 2013). Essa si colloca principalmente all'interno dei percorsi della formazione di base dei futuri docenti.

Quanto fin qui affermato, insieme all'approfondimento dei due temi enunciati, ci aiuterà a rispondere alle seguenti domande:

1. *Quali processi i docenti attivano mentre guardano video-riprese di azioni didattiche?*
2. *Quali strategie formative possono promuovere lo sviluppo della visione professionale?*
3. *Come mettere in relazione i processi di visione professionale e le strategie formative, al fine di creare ambienti formativi stimolanti per i futuri docenti e per gli insegnanti in servizio?*

## 2. Il costrutto di *visione professionale*

Ciò che un professionista osserva di sé o degli altri è frutto di un complesso sistema di *cognizioni situate*. Un mestiere si concretizza in un corpus di conoscenze, artefatti ed esperienze, tale da caratterizzare e distinguere quella professione dalle altre. Secondo Goodwin (1994), un professionista «[...] costruisce e contestualizza la sua *visione professionale* secondo modalità socialmente organizzate di osservare e comprendere eventi che sono rispondenti e distintivi di uno specifico gruppo sociale» (p. 606). In questa linea, la capacità di osservare e interpretare eventi non è solo un processo di natura cognitiva. Esso è influenzato da attività socialmente situate: i discorsi che prendono corpo all'interno di un gruppo professionale e che guidano nella selezione degli eventi e nella loro conseguente interpretazione. In sintesi, la *visione professionale* è un modo specifico di guardare ai contenuti, agli eventi e ai fenomeni che caratterizzano il settore professionale di riferimento.

C'è da chiedersi, tuttavia, quali processi caratterizzino la *visione professionale*. Nei paragrafi successivi presenteremo tre concettualizzazioni del costrutto. Esse riflettono il tentativo di spiegare come i docenti, sia futuri che in servizio, identifichino e interpretino eventi rilevanti attinenti al lavoro didattico.

### 2.1. I due processi di base della *visione professionale*

Il primo dei tre modelli che esplicitano il costrutto di *visione professionale* fa capo ai lavori di van Es e colleghi (van Es & Sherin, 2002; 2008; van Es et al., 2014). La *visione professionale*, pur non riducendosi ad essi, fa principalmente riferimento a due processi: evidenziare e riflettere.

La capacità di evidenziare fatti e situazioni didattiche dipende da tre operazioni: a) l'identificazione di ciò che è importante in una situazione di insegnamento; b) l'uso di ciò che si conosce dell'ambiente per ragionare sulla situazione di insegnamento; c) la costruzione di collegamenti tra ciò che si osserva e un insieme di principi più generali, attinenti ai processi di insegnamento e apprendimento (van Es & Sherin, 2002).

La capacità di riflettere è stata concettualizzata come un ciclo di pensiero continuo (Rodgers, 2002): si evidenzia una situazione degna di nota; la si descrive in dettaglio; si attribuisce significato a quanto evidenziato; si prendono decisioni pratiche in vista di attività future.

### 2.1.1. Evidenziare

La capacità di evidenziare un evento o una situazione è un processo che si articola in tre operazioni a) identificare eventi, b) richiamare conoscenze, c) creare connessioni.

La prima operazione consiste nel «far luce» (*highlighting*) su eventi che caratterizzano una certa situazione professionale (Goodwin, 1994, p. 609). Gli studi sulla percezione, che prendono in esame il fenomeno della “cecità attenzionale” (*inattentional blindness*), dimostrano che le persone non prestano attenzione a tutti gli elementi propri di una situazione, soprattutto non guardano a ciò che non si aspettano di vedere (Simons & Chabris, 1999). Applicando tale considerazione alla *visione professionale* dei docenti, si può ipotizzare che un insegnante decida di dare maggiore attenzione a quanto si aspetta di vedere. In altre parole, le aspettative condizionano la percezione degli eventi.

La seconda operazione è influenzata dal sistema di conoscenze e credenze che le persone elaborano nel corso della vita lavorativa. L'accumulo di esperienza in uno specifico settore professionale può influenzare la capacità di ragionare su un particolare evento. Maggiori sono le conoscenze e le esperienze attinenti a uno specifico settore, maggiore dovrebbe essere la capacità di cogliere il senso di quanto si osserva (Brown, Collins, Duguid, 1989). L'esperienza d'insegnamento di una disciplina, la conoscenza degli alunni e di come essi ragionano sui contenuti disciplinari e la conoscenza del contesto scolastico possono influenzare la capacità dei docenti di ragionare sulle situazioni didattiche (Perkins & Solomon, 1989). Tali fattori, uniti a un sistema di convinzioni<sup>2</sup> e alla cultura didattica del contesto culturale in cui si opera (Jacobs & Morita, 2002), possono orientare l'attenzione, soprattutto in situazioni scolastiche complesse (Schoenfeld, 1998).

La terza operazione consiste nel creare connessioni tra uno specifico evento e un concetto più ampio, che lo possa rappresentare. I professionisti esperti tendono ad analizzare specifici fatti professionali richiamando idee che li rappresentino (Larkin & Simon, 1987). La stessa operazione è stata osservata studiando i processi cognitivi dei docenti esperti (Copeland et al., 1994).

In una linea simile di ragionamento, Barnett (1998) afferma che un docente dovrebbe fondare la competenza professionale su un repertorio di casi che riflettano principi e concetti più generali. Questo faciliterebbe l'interpretazione di quelle situazioni che presentano delle similitudini con le caratteristiche del proprio repertorio personale. Piuttosto che trattare ciascun esempio come un evento a sé, isolato dal resto, egli riconosce nelle specifiche situazioni le tracce di categorie, problemi o temi educativi più generali. Dato che l'insegnamento è un'attività complessa, la capacità di ragionare, di notare fatti specifici e di collegarli a principi generali può aiutare i docenti nella progettazione didattica, nella prevenzione di criticità didattiche e nell'interpretazione dei problemi che gli studenti incontrano durante il processo di apprendimento.

- 2 Secondo Schoenfeld (1998), i docenti sviluppano convinzioni (*beliefs*) in rapporto a quattro ambiti: a) la concezione generale di una disciplina e gli specifici argomenti, b) la natura dei processi di apprendimento e le variabili affettive e cognitive che li sostengono, c) la natura dei processi didattici e il ruolo che essi ricoprono in varie situazioni, d) i singoli studenti o gruppi di studenti. Il sistema di convinzioni influenza le decisioni e le azioni didattiche. L'attivazione delle convinzioni avviene per raggruppamenti simili: una prima convinzione ne attiva una seconda strettamente collegata alla prima, e così via. Il sistema di credenze è influenzato dalla situazione scolastica in cui si opera.

## 2.1.2. Riflettere

Diversi autori hanno riconosciuto il valore della riflessione nel miglioramento delle pratiche professionali (Pollard, 1997; Zeichner & Liston, 1987). Per i docenti, riflettere e attribuire senso alle situazioni vissute in classe sono azioni che generano un supplemento di conoscenza utile a rendere più ricche le decisioni didattiche future (Colestock & Sherin, 2009; van Es & Sherin, 2008).

Rodgers (2002), come abbiamo visto, concettualizza la riflessione come un ciclo di pensiero articolato in diverse fasi. Dapprima, l'insegnante evidenzia una situazione degna di nota; dopo, la descrive in dettaglio; prosegue attribuendo significato a quanto evidenziato; infine, prende decisioni su attività didattiche future. In questa linea, riflettere assume la medesima importanza del riconoscere un evento didattico come significativo.

Gli effetti della riflessione si possono cogliere anche in rapporto al contenuto osservato. Se facilitati nella riflessione, gli insegnanti possono imparare a spostare il focus del ragionamento da se stessi agli studenti, sviluppando la capacità di comprendere il loro pensiero e i loro processi di apprendimento (van Es et al., 2014; Santagata & Yeh, 2014). Un conto, ad esempio, è dire: «una lezione sprecata! Non hanno capito quasi niente sul calcolo della resistenza, non sono stati attenti!»; un conto è pensare in termini simili a ciò che segue: «la difficoltà degli allievi nel capire il concetto di “resistenza” potrebbe essere ridotta creando un ponte che trasporti la comprensione dei ragazzi dalla “sponda A” alla “sponda B” del fiume». Quel ponte è una metafora che rappresenta il collegamento che il docente può creare tra l'attuale livello di conoscenza dei suoi allievi (la sponda A) e quello desiderato (la sponda B). È la cosiddetta “strategia del livello ottimale di astrazione”. Il pensiero degli alunni e le strategie per alimentarlo dovrebbero essere il centro attorno al quale ruotano i processi della *visione professionale* degli insegnanti (Santagata, 2011). Nell'esempio, si può osservare l'abbandono di una posizione critica e valutativa, a favore dell'assunzione di un atteggiamento interpretativo (Putnam & Borko, 2000). Il proposito di riflettere sulle pratiche didattiche dovrebbe essere quello di comprendere ciò che è successo, ponendo l'attenzione, da un lato, sui problemi che gli studenti incontrano nell'apprendimento dei saperi curricolari, dall'altro, su quali strategie possano incidere favorevolmente sul loro apprendimento. È come se la riflessione inducesse una sorta di “rallentamento del pensiero” e aiutasse i docenti a spostare l'attenzione da “ciò che sarebbe stato se...” a “ciò che effettivamente è accaduto ...” (Rodgers, 2002, p. 231).

## 2.2. Conoscenza pedagogica e ragionamento professionale

Il secondo modello interpretativo del costrutto di *visione professionale* è basato sugli studi di Seidel e colleghi (Seidel & Stürmer, 2014; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011). Il modello è rivolto ai futuri docenti. In questo contesto, uno dei compiti istituzionali affidato ai corsi universitari è di favorire lo sviluppo di una *conoscenza pedagogica generale* (Shulman, 1987)<sup>3</sup>. Le capacità di

3 La *conoscenza pedagogica generale* fa riferimento ad ampi principi pedagogici e a strategie di conduzione e organizzazione della classe che trascendono dai contenuti delle singole discipline (Shulman, 1986; 1987). Tali principi e strategie sono l'oggetto di studio principale delle ricerche più recenti sui processi d'insegnamento e apprendimento (Lucariello et al., 2016).

identificazione e il ragionamento dipendono dalla conoscenza pedagogica posseduta. Le video-riprese agiscono come stimolo per richiamare tale conoscenza (Kersting, 2008). Le situazioni didattiche video-riprese dovrebbero rappresentare esempi di ciò che la ricerca educativa ha evidenziato riguardo ai processi di insegnamento e apprendimento (Gredler, 1992).

Tuttavia, non è sufficiente l'atto del conoscere. Lo sviluppo della *visione professionale* può migliorare le pratiche di insegnamento per effetto della capacità di ragionare (Seidel & Stürmer, 2014). I due paragrafi successivi porranno l'attenzione, da un lato, sul tema della conoscenza professionale, dall'altro, sulle tre operazioni che caratterizzano il processo di ragionamento: descrivere, spiegare, prevedere.

### 2.2.1. Basi di conoscenza professionale

Nelle video-riprese è contenuta una molteplicità di eventi didattici. Alcuni di questi possono essere di particolare importanza per l'apprendimento degli alunni, altri meno. Le video-riprese possono costituire un primo stimolo di attivazione di conoscenza. L'identificazione di un evento degno di nota consiste proprio nella capacità del docente di prestare attenzione agli aspetti che giocano un ruolo decisivo nel favorire il processo di apprendimento degli alunni (Seidel & Stürmer, 2014).

Su quali aspetti concentrare allora l'attenzione? Le evidenze sugli effetti che fattori didattici, cognitivi e motivazionali possono esercitare sull'apprendimento offrono una prima base di conoscenza (Huk & Ludwigs, 2009; Grossman & McDonald, 2008). Ad esempio, Seidel & Shavelson (2007) indicano alcuni fattori che possono condurre a una didattica efficace: a) la definizione degli obiettivi e delle consegne; b) l'esecuzione delle attività di apprendimento; c) la valutazione dei processi di apprendimento; d) la guida e il supporto offerto dagli insegnanti; e) il clima di apprendimento della classe. Anche Hattie (2009, 2012) individua dieci fattori che maggiormente possono incidere sui risultati di apprendimento degli studenti: a) le mappe concettuali; b) lo sviluppo della competenza di lettura-comprensione; c) i programmi di arricchimento lessicale; d) lo sviluppo di abilità metacognitive; e) la qualità della relazione tra insegnante e studente; f) l'insegnamento reciproco tra pari; g) il feedback formativo offerto agli alunni; h) la valutazione formativa degli insegnanti; i) l'affidabilità del docente agli occhi degli alunni; l) le aspettative degli studenti.

La comprensione di tali fattori da parte dei futuri docenti offre un quadro per l'attivazione della conoscenza professionale. Essa si rivela in ciò che i futuri docenti notano osservando le video-riprese di azioni d'insegnamento. Tale cornice è una delle dimensioni che può spiegare la cosiddetta *conoscenza pedagogica generale* e che può aiutare gli insegnanti a fare luce su eventi e situazioni didattiche che possono avere un ruolo decisivo per l'apprendimento degli alunni.

Il costrutto di visione professionale proposto da questo secondo modello punta l'attenzione su tre fattori: a) la chiarezza degli scopi e delle consegne comunicate dagli insegnanti<sup>4</sup>; b) il supporto che i docenti offrono agli alun-

4 Gli *obiettivi ben definiti e una comunicazione chiara delle consegne* possono fare la differenza nella gestione di un'attività di apprendimento o di una lezione. Tale fattore può orientare l'impegno degli alunni, offrire una direzione, sollecitare l'attivazione delle conoscenze previe (Gentile, 1998).

ni<sup>5</sup>; c) il clima psicologico della classe<sup>6</sup> (Seidel & Stümer, 2014). I ricercatori sostengono che gli elementi che caratterizzano tali fattori possono essere riscontrati anche in brevi video-clip. Non sono necessarie lunghe sequenze di video per sollecitare la conoscenza pedagogica dei docenti in pre-servizio.

Uno degli scopi del modello è la misurazione e valutazione della *visione professionale* (ibid.). In questa linea, le video-riprese operano come stimoli per sollecitare le conoscenze pedagogiche (Kersting, 2008). Ovviamente, la complessità delle azioni didattiche va ben oltre la possibilità di spiegarle ricorrendo ai soli fattori indicati. Sebbene questi rappresentino una parte importante e sostanziale del lavoro didattico, restano pur sempre indicatori parziali di ciò che si può evidenziare durante l'osservazione di azioni d'insegnamento.

### 2.2.2. Tre operazioni di ragionamento

La seconda dimensione del modello riguarda la capacità di ragionamento professionale durante l'analisi delle video-riprese. Lo studio di questo secondo processo può fornire spunti interessanti sulla qualità, la rappresentazione e l'uso delle conoscenze pedagogiche degli insegnanti (Borko, Jacobs, Eitelog, Pittman, 2008). La ricerca sul ragionamento professionale ha individuato tre operazioni cognitive che lo compongono: a) descrivere, b) spiegare, c) prevedere (Berliner, 2001; van Es & Sherin, 2008)<sup>7</sup>.

L'individuazione delle operazioni deriva dall'ascolto e dall'osservazione delle discussioni degli insegnanti mentre osservano video-riprese di situazioni didattiche (van Es & Sherin, 2002). Ciascuna operazione è stata definita concettualmente e sono stati osservati i rapporti reciproci tra le tre operazioni. Per *descrizione* s'intende l'abilità di differenziare gli aspetti che caratterizzano un fattore che influenza l'apprendimento (ad esempio, la chiarezza degli scopi e delle consegne), senza l'espressione di alcun giudizio. Per Seidel e Stümer (2014), l'operazione precede la fase di spiegazione e anticipazione di conseguenze future. Ad esempio, un osservatore posto di fronte ai primi minuti di una lezione potrebbe affermare che l'insegnante comunica agli studenti l'obiettivo della lezione, come la lezione sarà strutturata, quali contenuti nuovi saranno collegati a quelli già appresi.

La *spiegazione* fa riferimento all'abilità di connettere quanto osservato alla conoscenza professionale posseduta e di classificare eventi e situazioni richiamando principi educativi e fattori didattici che si sono rivelati efficaci ai fini dell'apprendimento. Ad esempio, nel caso della comunicazione degli obiettivi e delle consegne, un docente potrebbe rendersi conto che, durante questa fase, è importante attivare le conoscenze preve degli alunni, con lo scopo di creare un ponte tra le nuove conoscenze e quelle precedentemente apprese.

- 5 Il *supporto del docente* rappresenta una delle chiavi nell'esecuzione dei compiti assegnati, soprattutto quando l'insegnante si impegna a offrire feedback formativi al lavoro e alle risposte degli alunni (Gentile e Ramellini, 2000; Hattie & Timperly, 2008).
- 6 Il *clima psicologico di classe* riflette un buon indicatore della percezione affettivo-motivazionale dell'ambiente di apprendimento. È uno dei fattori di sfondo che possono favorire i risultati scolastici degli alunni. Ad esempio, guardare ai bisogni degli studenti e rispondere a essi in modo congruente è uno dei comportamenti del docente che maggiormente può favorire la percezione di un clima positivo (Gentile e Sitta, 1996).
- 7 Anche Santagata & Yeh (2016) propongono tre operazioni che ben si sovrappongono a quelle già indicate: a) percepire, b) interpretare, c) decidere.

Infine, *fare previsioni* implica la capacità di anticipare le conseguenze di un evento osservato in termini di apprendimento degli studenti. Tale capacità prende le mosse dalla conoscenza più ampia circa i processi di apprendimento e insegnamento, così come dalla sua applicazione pratica in classe. Ad esempio, se un insegnante omette, all'inizio di una lezione, di chiarire l'obiettivo o le consegne, è meno probabile che gli alunni dirigano l'attenzione verso gli obiettivi di apprendimento, con conseguenze negative per la motivazione e l'elaborazione delle conoscenze.

Nella ricerca dedicata allo sviluppo delle conoscenze professionali, si è osservato che i futuri insegnanti descrivono adeguatamente quanto osservano, mentre, rispetto ai colleghi in servizio, fanno più fatica a fornire spiegazioni e previsioni adeguate (Seidel & Stümer, 2014). Probabilmente i docenti in pre-servizio mancano di una struttura ben integrata di conoscenze pedagogiche, che dia loro la capacità di connettere gli eventi osservati alle conoscenze sui metodi didattici, sui processi motivazionali e cognitivi degli alunni, sugli aspetti di cura della relazione, sullo sviluppo del pensiero degli alunni mediante le discipline (Putnam & Borko, 2000). I compiti di spiegare e predire appaiono più difficili rispetto a quello di descrivere e, probabilmente, l'anticipazione di conseguenze è un'operazione più complessa del connettere quanto osservato alla propria conoscenza professionale (Seidel & Stümer, 2014). Il fatto che queste due operazioni avvengano con maggiore frequenza nei docenti più esperti dimostra che probabilmente il loro sviluppo richiede un'esperienza lavorativa più lunga e matura.

### 2.3. Intenzionalità interpretativa e visione professionale

La capacità di visionare eventi didattici è un processo attivo (Sherin & Star, 2011). L'insegnante non si limita a osservare qualcosa di già manifesto, ma cerca qualcosa di non immediatamente evidente. Nell'esaminare il costrutto di *visione professionale* è, dunque, necessario introdurre un aspetto intenzionale di natura interpretativa. I docenti tendono a modellare la visione degli eventi. Alcuni di questi possono emergere come elementi consapevoli, e immediatamente verbalizzabili, di un flusso percettivo. Altri potrebbero essere richiamati in seguito o restare permanentemente sullo sfondo, tanto da essere inibiti a un trattamento consapevole. Ciò che un docente decide di non selezionare può costituire un problema consistente sia sul piano della metodologia della ricerca e sia su quello formativo.

Probabilmente, la *visione professionale* dei docenti esperti si caratterizza per la capacità di porre attenzione a una complessità superiore di eventi e stimoli presenti contemporaneamente nel lavoro didattico video-ripreso.

Per dare corpo all'ipotesi di una componente interpretativa, ampiamente presente nel costrutto di *visione professionale*, Sherin e Russ (2015) hanno individuato tredici *frame interpretativi* mediante i quali i docenti prestano attenzione ai video e ne interpretano i contenuti (vedi Tabella 1).

**Tabella 1**

*Macro-processi, cluster e frame interpretativi attivati durante la visione di azioni di insegnamento*

<b>Macro-processo</b>	<b>Cluster</b>	<b>Frame</b>	<b>Operazione cognitiva</b>	<b>Esempi di affermazioni</b>
<b>Vedo che ...</b>	Narrazione: il docente racconta ciò che ha osservato ordinando gli eventi in una sequenza cronologica e causale.	Lista degli eventi	Il docente riporta gli eventi nell'ordine cronologico con cui appaiono nel video.	«Ha spiegato camminando per tutta la classe, ha fornito ai ragazzi degli appunti e poi ha assegnato loro i compiti per casa».
		Relazioni causali	Il docente usa una sequenza narrativa per mettere in relazione causale due o più eventi.	«Nel momento in cui l'insegnante non ha dato la giusta enfasi a quanto stava dicendo, gli studenti si sono distratti e non hanno capito la consegna. Si è poi creata una certa confusione».
<b>Penso che ...</b>	Qualità: il docente entra nel merito di quanto osservato e valuta, secondo parametri taciti, la qualità delle azioni e degli eventi didattici.	Valutazione	Il docente entra nel merito di quanto osservato, formulando un giudizio sulla qualità didattica di un evento o di un'azione.	«La spiegazione che ha dato non mi è sembrata delle migliori». «Questo alunno è veramente coinvolto nell'attività».
		Formulazione di alternative	Il docente formula un giudizio e, subito dopo, suggerisce un'azione didattica alternativa a quella osservata.	«Invece di dare la risposta giusta, avrebbe potuto lavorare sull'esempio dello studente, per chiarire il concetto».
	Emozione: il docente vive un coinvolgimento emotivo e usa i propri vissuti per interpretare gli eventi ripresi nei video.	Identificazione	Il docente si identifica nel ruolo di chi è coinvolto nel video. L'identificazione può riguardare il collega, uno o più studenti coinvolti in una certa attività.	«Sono perplesso. Vedo l'insegnante confusa, come se non sapesse come procedere. Al posto suo mi sentirei molto in imbarazzo. Vorrei prendere in mano la situazione e dare una direzione più chiara alla lezione».
		Reazione emotiva	Il docente riporta una reazione emotiva a uno o più aspetti contenuti nel video.	«Che belle sedie! Non ci sono i banchi, le pareti sono colorate. Sono davvero invidiosa di questa classe!». «Il tono di voce di questa insegnante dà sui nervi!».
	Aspettative: il docente presta attenzione a ciò che si allinea o meno con le sue prerogative e attese.	Riconoscimento	Il docente identifica una connessione tra uno o più elementi osservati e la sua esperienza lavorativa. L'elemento identificato è percepito come familiare.	«Lo facciamo anche noi. Gli alunni stranieri li facciamo lavorare in coppia o affiancati da qualcuno, perché non parlano bene la nostra lingua».

		Anomalia	Il docente presta attenzione e commenta ciò che appare irregolare e che si discosta dalla sua esperienza o sistema di convinzioni.	«Sono del tutto scioccata! Il docente fa lezione seduto dietro alla cattedra. Spiega leggendo il libro di testo. Incredibile!». «Ho visto un ragazzino addormentato al suo banco. Il collega lo ha ignorato. Mi chiedo come mai».
		Assenza	Il docente presta attenzione a ciò che manca nell'azione d'insegnamento osservata.	«Non ho visto, da parte del docente, menzionare di quale tipologia di grafico si stava parlando durante la lezione».
	Associazione: il docente mette in relazione gli eventi contenuti nei video con lo scopo di coglierne le uguaglianze e le differenze o le analogie con situazioni, idee ed esperienze personali precedenti.	Confronto	Il docente mette a confronto due o più fatti osservati con l'esplicita intenzione di cogliere uguaglianze e differenze.	«La seconda domanda era più difficile della prima. Chissà per quale ragione ha deciso di farla!».
		Metafora	Il docente associa due realtà differenti: un evento o un elemento del video con una figura retorica, sostituendo la denominazione della prima realtà con la seconda.	«Questa insegnante ha carisma. Interagisce con i ragazzi in modo fantastico. È come il pifferaio magico: la potrebbero seguire ovunque».
	Astrazione: il docente guarda oltre gli eventi registrati nelle video-riprese, formulando idee e affermazioni generali, connesse ai temi della didattica. Ciò che afferma si basa su una sorta di sapienza pratica accumulata nel tempo.	Generalizzazione	Il docente descrive un'azione o un fatto come un evento che può accadere in più situazioni didattiche.	«Penso che sia dura, per tutti gli insegnanti, constatare che i propri studenti non sono per niente consapevoli di ciò che non hanno compreso, sebbene lo si sia più volte chiesto loro: "Che cosa non avete capito?"».
		Principio	Il docente formula una breve affermazione con la quale vuole cogliere una verità universale riguardo la didattica e l'apprendimento.	«La capacità di comunicare è tutto nell'insegnamento».
Adattato da: M. G., Sherin, & R. S. Russ, (2015). Making sense of teacher noticing via video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), <i>Digital video for teacher education: Research and practice</i> . New York: Routledge, pp. 11-12.				

I *frame* sono intesi come schemi cognitivi che orientano l'attenzione su specifici elementi cui attribuire significato. Tali schemi si attivano l'uno con l'altro, tanto che il processo di selezione (*vedo che...*) può incidere sul modo e l'intensità con cui i docenti riflettono su specifici elementi presenti nel lavoro didattico, nell'interazione con gli studenti o nella disciplina d'insegnamento (*penso che...*). Questa dinamica accade anche in senso contrario: la riflessione può condurre alla selezione di eventi e situazioni che, in prima istanza, erano stati posti in secondo piano. Gli schemi rinforzano quanto già notato, aggiungendo un supplemento d'informazione al processo di selezione e analisi. Selezione e riflessione sono tenute insieme dall'attivazione di *frame interpretativi* e da una rete di idee e convinzioni che gli insegnanti formulano durante la visione dei video.

Per studiare i *frame interpretativi*, i ricercatori hanno segmentato i contenuti espressi dagli insegnanti in unità di commento, all'interno delle quali i due macro-processi di selezione e riflessione sono correlati e prendono corpo (Sherin & Russ, 2015)<sup>8</sup>. L'analisi dei contenuti di ciascuna unità facilita la comprensione di come i docenti selezionano gli eventi, li osservano e li interpretano. Abbiamo cercato di rendere evidente i risultati principali raggiunti con il modello concettuale in parola, adattando lo schema che riporta le definizioni e gli esempi di affermazioni associati a ciascun *frame* (si veda la Tabella 1).

Prendendo le mosse da quanto esaminato nelle due sezioni precedenti (Seidel et al., 2011; van Es & Sherin, 2008), abbiamo organizzato i *frame* secondo uno schema che prevede due macro-processi generali ("*vedo che...*"; "*penso che...*"), sei raggruppamenti o *cluster* e tredici schemi interpretativi. Le due macro-operazioni sovrintendono ai sei *cluster* che, a loro volta, raggruppano due o più *frame* interpretativi.

### 3. Approcci formativi e focus di osservazione

Facendo riferimento a una classificazione proposta da Seidel e colleghi (2013), si possono evidenziare due approcci formativi generali, finalizzati allo sviluppo della capacità di *visione professionale*: uno che procede dalla regola all'esempio (*rule-example*), l'altro dall'esempio alla regola (*example-rule*).

Lo scopo generale della prima modalità formativa è aiutare gli insegnanti a imparare come agire e cosa fare in classe. In questo caso la prospettiva è di tipo tendenzialmente prescrittivo e si adatta a percorsi frequentati da futuri docenti. La finalità del secondo approccio formativo è aiutare i docenti a interpretare le pratiche di classe agendo di conseguenza. Questa seconda strategia è di tipo tendenzialmente evolutivo e si adatta soprattutto a percorsi di sviluppo professionale con docenti in servizio.

Le finalità generali dei due approcci si intrecciano con tre focus di osservazione, ossia con chi è il soggetto delle video-riprese: a) un docente esperto sconosciuto (Hatch & Grossman, 2009); b) un collega conosciuto (Sherin & Han, 2004); c) se stessi (Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen, Terpstra, 2008).

<sup>8</sup> Il protocollo di ricerca prevedeva un'intervista rivolta a quindici insegnanti che, posti di fronte a cinque video-riprese (durata minima 1':30", durata massima 6':00"), rispondevano a tre domande: «che cosa hai visto in questo video?»; «c'è qualcos'altro che hai notato?»; «vuoi aggiungere altro?». Le interviste sono state video-registrate, trascritte e analizzate induttivamente (Sherin & Russ, 2015).

La Tabella 2 dà una visione d'insieme dell'intreccio tra finalità formativa, osservatori (futuri docenti *versus* docenti in servizio) e focus di osservazione. All'interno di ciascuna cella, il simbolo "√" indica gli incroci possibili. Tale indicazione fa riferimento agli studi che verranno citati nei due paragrafi che seguono.

Tabella 2				
<i>Finalità formative, osservatori e focus di osservazione</i>				
Finalità formativa	Osservatori	Focus di osservazione		
		<i>Docente esperto sconosciuto</i>	<i>Collega conosciuto</i>	<i>Se stessi</i>
<i>Imparare ad agire in classe</i>	FD	√		√
	DIS			√
<i>Interpretare e agire in classe</i>	FD	√		√
	DIS		√	√
<b>Legenda</b>				
FD = <i>Futuro docente</i>				
DIS = <i>Docente in servizio</i>				

Le attività formative basate sulla riflessione e la presa di decisione hanno come focus prevalente se stessi e i colleghi conosciuti che lavorano nella medesima scuola. Si tratta di percorsi di formazione in servizio e di sviluppo professionale. Nelle attività basate sulla presentazione di esempi e principi, il focus prevalente è l'osservazione di video di docenti esperti sconosciuti. Tuttavia, indipendentemente dal fatto che si lavori con futuri insegnanti o con docenti in servizio, i formatori possono prevedere approcci ibridi per ciascuna categoria di docenti.

### 3.1. Dalla regola all'esempio: come agire e cosa fare in classe

Il primo approccio formativo si pratica principalmente all'interno di percorsi universitari di preparazione alla professione (Seidel et al., 2013). Tali percorsi prevedono l'uso di video come strumenti per insegnare la *conoscenza pedagogica generale* e le competenze didattiche di base (si veda la sezione 2.2.). I focus di osservazione sono le azioni di docenti esperti sconosciuti, video-ripresi durante lo svolgimento di attività ben riuscite: lezioni esemplari, con assenza, totale o quasi, di incidenti critici e con risposte favorevoli da parte degli alunni. La visione delle buone pratiche dovrebbe mostrare l'effetto sulla classe dell'uso di principi pedagogici e strategie didattiche rispetto alla cui efficacia si possono trovare evidenze in letteratura. Verosimilmente, il ragionamento sollecitato in questo caso suonerebbe così: "è bene fare così, se vuoi ottenere un certo risultato".

La visione dei video di docenti sconosciuti può essere guidata dall'uso di annotazioni (Bonaiuti, 2013). Si possono seguire due strade. Da un lato, corredare il video di note di presentazione. Dall'altro, chiedere ai docenti di produrre annotazioni su ciò che osservano.

I video di docenti sconosciuti, di solito, sono privi di informazioni di contesto. Tale assenza potrebbe limitarne l'analisi. Per tale ragione, si può far precedere la visione da annotazioni riguardanti la scuola, le caratteristiche del gruppo classe, il contenuto e il piano della lezione, le consegne e le strategie di insegnamento (Borko et al., 2008). Alcuni autori suggeriscono di incorporare tali annotazioni direttamente nelle clip. Le note possono aiutare gli osservatori a cogliere gli elementi impliciti nelle azioni d'insegnamento, evitando distorsioni nell'inter-

pretazione di quanto osservato (Koc, Peker, & Osmanoglu, 2009). Con la disponibilità delle piattaforme web<sup>9</sup>, le notazioni scritte e gli elementi impliciti presenti nei video possono essere inseriti direttamente nelle pagine web e costituire così un apparato informativo che sostiene la conoscenza, il ragionamento e la discussione dei contenuti dei video (Gaudien & Chaliès, 2015). Infine, la richiesta di produrre note può aiutare i futuri docenti a comprendere che cosa stia succedendo in classe. Fadde e Sullivan (2013) raccomandano di chiedere semplici annotazioni, soprattutto nei primi stadi di osservazione. Questo lavoro propedeutico promuoverà lo sviluppo di una capacità di *visione professionale* più evoluta, che condurrà, probabilmente, a visionare le video-riprese in modi sempre più complessi.

### 3.2. Dall'esempio alla regola: interpretare e agire in classe

Un buon esempio per spiegare la seconda strategia formativa è il *My Teacher Program*, dell'Università della Virginia (Casabianca, Lockwood, McCaffrey, 2014; Casabianca, McCaffrey, Gitomer, 2013), rivolta a docenti in servizio. Questi ultimi lavorano secondo la seguente consegna: "osservo il mio video e codifico gli eventi di classe". L'obiettivo è ibrido: da un lato interpretare e riflettere sulle proprie azioni d'insegnamento, dall'altro acquisire conoscenza su cosa imparare a fare meglio. La prospettiva evolutiva e quella prescrittiva appaiono coniugate nello stesso percorso formativo.

Anche i futuri docenti possono essere coinvolti in percorsi aventi obiettivi ibridi. In questo caso, gli insegnanti alternano periodi di analisi delle video-riprese di proprie azioni didattiche, con lo scopo di imparare a riflettere e interpretare, con periodi in cui osservano le azioni di docenti esperti sconosciuti, con lo scopo di perfezionare le proprie competenze didattiche (Masats & Dooly, 2011).

In merito al focus di osservazione, la visione di se stessi può essere svolta sia individualmente, sia in modo condiviso, con un gruppo di colleghi conosciuti. La visione individuale può essere associata allo sviluppo di abilità di riflessione critica e di resoconto accurato - preferibilmente in forma scritta - degli eventi didattici osservati (Kleinknecht & Schneider, 2013; Tacconi & Mejia Gomez, 2012). L'analisi ripetuta delle proprie azioni didattiche può incrementare le abilità di osservazione e interpretazione. L'ipotesi è che questo esercizio produca un perfezionamento progressivo delle proprie pratiche didattiche. I video, infatti, possono restituire agli osservatori la conoscenza di fatti che, durante lo svolgimento del lavoro didattico, rimangono per forza di cose sullo sfondo (Borko et al., 2008; Snoeyink, 2010).

La visione in gruppo dei propri video può avere sia vantaggi che svantaggi. Un vantaggio è l'avvio di un processo di identificazione tra colleghi. Scoprire che un collega fronteggia criticità educative simili alle proprie - nella stessa classe o in altre classi - può ridimensionare la rappresentazione delle proprie difficoltà e offrire degli spunti di soluzione. Un secondo vantaggio è rappresentato dalla disponibilità a cambiare le pratiche di classe per effetto di tale identificazione, ma soprattutto grazie a un'interpretazione condivisa dei fatti e alla discussione di so-

9 Si veda, ad esempio, <https://vialogues.com/> (ambiente che permette di impostare la discussione dei video mediante commenti, spunti riflessivi, domande aperte ecc.) o <http://www.timssvideo.com/> (raccolta di video, in scienze e matematica; ciascun video è introdotto da note informative riguardanti il contesto didattico, arricchito di risorse didattiche e annotato con didascalie sincronizzate con i tempi del video).

luzioni didattiche alternative (Borko et al., 2008; Harford, MacRuairc, McCartan, 2010). Tra gli svantaggi, è stato riscontrato il rifiuto di svolgere analisi approfondite dei propri video da parte sia dello stesso insegnante, sia dei colleghi conosciuti. Questa reazione difensiva caratterizza spesso le dinamiche di gruppo (Eraut, 2000). Per ridurre tale fenomeno, alcuni esperti propongono una particolare cura del setting e la costruzione condivisa di norme di mutuo rispetto e fiducia (Lasagabaster & Sierra, 2011; Ostrosky, Mouzourou, Danner, Zaghawan, 2013). I docenti hanno bisogno di sentire un clima interpersonale sicuro per decidere di impegnarsi nell'analisi, discussione e interpretazione dei propri video (Borko et al., 2008; Tacconi & Mejia Gomez, 2012).

Van Es e colleghi (2014) propongono tre principi generali per la gestione della visione condivisa dei video: a) favorire la collaborazione tra i docenti; b) definire norme per dialogare produttivamente; c) focalizzare l'attenzione sull'attività didattica, i suoi contenuti e le risposte degli studenti in termini di apprendimento. Una seconda misura è informare e rassicurare i docenti del fatto che i video non hanno scopi valutativi e che quanto contenuto nelle riprese o emerso nelle discussioni non sarà per alcun motivo divulgato all'esterno del setting formativo (Snoeyink, 2010). Una terza misura consiste nel definire un giusto bilanciamento tra visione collettiva e individuale dei video (Borko et al., 2008). La visione condivisa potrebbe focalizzare l'attenzione su una selezione di eventi ritenuti indicativi e riguardanti tutti i docenti video-registrati. Quella individuale, al contrario, si focalizzerà sulla visione integrale del video che riprende una propria azione didattica. In questo secondo caso, Kleinknecht e Schneider (2013) consigliano di organizzare bene la sessione di analisi, poiché il compito di osservare se stessi è molto più complesso rispetto a quello di osservare un collega.

#### 4. Conclusioni

La prima delle questioni poste all'inizio dell'articolo - *Quali processi i docenti attivano mentre guardano video-riprese di azioni didattiche?* - trova una sua ricomposizione nel quadro di riferimento proposto sotto, in Figura 1. La letteratura analizzata ci ha consentito di individuare quattro processi che caratterizzano la *visione professionale*. Con il primo processo, il docente seleziona eventi e situazioni, contenuti nelle video-riprese, che ritiene degni di nota (Seidel & Shavelson, 2007; Seidel & Stürmer, 2014; van Es & Sherin, 2008). Il secondo processo è centrato sulla capacità di ragionare: il docente analizza quanto osserva attivando tre diverse operazioni: descrivere, spiegare e prevedere (Seidel et al., 2011; Seidel & Stürmer, 2014; van Es & Sherin, 2002). Nel terzo processo, di natura riflessiva, l'insegnante confronta situazioni, assume la prospettiva del soggetto filmato, pensa a come risolvere i problemi didattici osservati (Colestock & Sherin, 2009; van Es & Sherin, 2008). In ultimo, l'insegnante decide come rispondere agli alunni, qualora si trovasse in situazioni simili a quelle contenute nelle video-riprese (Rodgers, 2002; Sherin & Russ, 2015).

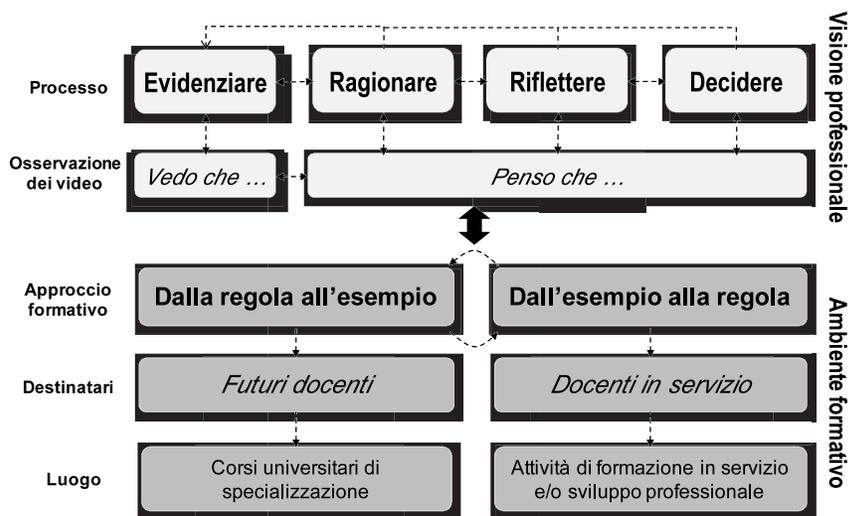


Fig. 1. Visione professionale e ambiente formativo

Sarebbe ingenuo pensare che gli insegnanti osservino i video secondo una rigida sequenza di operazioni. La capacità dei docenti di visionare video di eventi didattici è caratterizzata da cicli di operazioni che si intrecciano e si influenzano reciprocamente. Tali operazioni, infatti, non avvengono in modo rigidamente separato e sequenziale (Rodgers, 2002; Sherin & Star, 2011). Gli insegnanti non prestano attenzione a un evento, per poi ragionare o riflettere, passare a una seconda situazione e avviare subito dopo un nuovo ciclo di analisi e riflessione. Selezione, ragionamento, riflessione e decisione si influenzano reciprocamente, secondo quel continuo alternarsi di osservazione e riflessione che caratterizza il flusso percettivo degli osservatori.

A tale proposito, sarebbe sbagliato affermare che la *visione professionale* rappresenti un puro processo percettivo, nel quale l'osservatore risponde passivamente a degli stimoli audio-visivi (Simons & Chabris, 1999). Al contrario, gli studi analizzati dimostrano che essa muove da un'ampia *intenzionalità interpretativa* (Sherin & Russ, 2015): gli osservatori modellano la propria visione secondo schemi interpretativi legati alla complessa rete di conoscenze ed esperienze formative e professionali maturate nel corso del tempo.

Ponendo di nuovo l'attenzione sui singoli processi disegnati in Figura 1, si può ritenere che ciascuno di essi presenti un livello progressivo di complessità (Seidel & Stümer, 2014), tanto che, nella progettazione di ambienti formativi, tale caratteristica dovrebbe essere tenuta in debito conto (Koster et al., 2005). Per questa ragione sono raccomandabili percorsi formativi gradualmente e progressivi.

La seconda e terza questione discusse nell'articolo - *Quali strategie formative possono promuovere lo sviluppo della visione professionale? Come mettere in relazione i processi di visione professionale e le strategie formative?* - riguardano la connessione tra *visione professionale* e approcci formativi basati sulle video-riprese (Figura 1). Si danno di seguito tre indicazioni generali per la progettazione di ambienti di apprendimento per la formazione dei futuri docenti e di quelli in servizio.

1. La strategia *dalla regola all'esempio* risulta preferibile quando l'obiettivo è la formazione della capacità di evidenziare e ragionare e i destinatari sono i futuri docenti (Seidel et al., 2013). Questo primo approccio può essere arricchito con tre ulteriori indicazioni (Rosaen, 2015). La prima riguarda la necessità di richiamare l'attenzione dei docenti su una specifica pratica didattica oggetto di *visione professionale*, per facilitare la comprensione, pianificazione e gestione dell'insegnamento in classe, offrendo un ambiente di lavoro nel quale coltivare la capacità di riflettere e fare ricerca sulle pratiche didattiche. La seconda indicazione richiama l'opportunità di progettare un insieme complementare di esperienze che accompagnino gradualmente l'apprendimento delle abilità di *visione professionale* e contestualmente la capacità di implementare nel contesto della classe la pratica precedentemente osservata. In ultimo, si tratta di curare con attenzione le basi di conoscenza pedagogica e i processi di riflessione attraverso i quali i futuri docenti possono attribuire un senso alle pratiche osservate.
2. L'approccio *dall'esempio alla regola* si assume quando l'obiettivo è lavorare sulla capacità di riflettere e decidere e l'attività si rivolge a docenti in servizio che partecipano a percorsi di sviluppo professionale (van Es et al, 2014). L'uso delle video-riprese si rivela produttivo quando i docenti hanno un obiettivo chiaro e riconoscibile che li può guidare nella visione e nell'analisi dei video. Lo sviluppo di una *visione professionale* andrebbe poi curato mediante specifiche strategie di facilitazione come, ad esempio, il *creare connessioni* tra le idee discusse durante la visione dei video e la pratica d'aula, il *far luce* su ciò che è importante analizzare e discutere, il *fare domande di approfondimento (probing)* con il proposito, da un lato, di incoraggiare l'elaborazione del pensiero e l'uso di evidenze, dall'altro, di sfidare le idee dei docenti (van Es, Tunney, Seago, Goldsmith, 2015; Zhang, Lunderberg, Eberhardt, 2011).
3. È del tutto legittimo mettere in campo combinazioni ibride di tutti questi elementi. Nei corsi di formazione iniziale, potrebbe emergere l'opportunità di promuovere livelli più complessi di *visione professionale*, che impegnino i futuri docenti in cicli di lavoro riflessivo e decisionale. Nelle iniziative di formazione in servizio, potrebbe emergere il bisogno di consolidare le capacità di descrizione accurata dei fatti didattici e di ragionamento basato su conoscenze pedagogiche (Casabianca et al, 2013; Casabianca et al., 2014), anche attraverso il ricorso all'analisi di video di lezioni esemplari. E così via.

In breve, la possibilità di trarre profitto dalla visione di video di pratiche didattiche, proprie o altrui, non si fonda tanto sulla formulazione di giudizi circa ciò che sarebbe andato bene o male nelle situazioni riprese a video, oppure sulla compilazione di liste strutturate di analisi. Al contrario, ai fini dello sviluppo di una *visione professionale*, sembra avere maggiore importanza imparare, da un lato, a evidenziare e interpretare eventi e situazioni rilevanti, dall'altro, a impiegare le conoscenze generate dalla visione dei video per decidere azioni didattiche future.

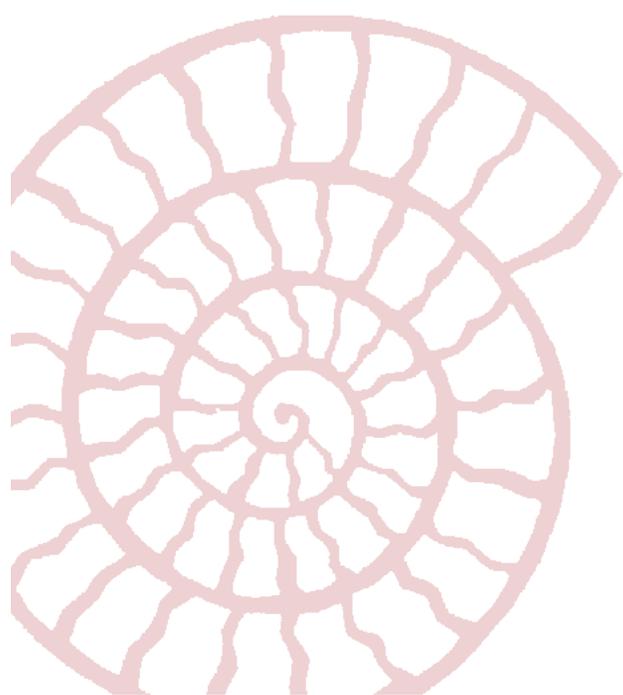
Posta così, la *visione professionale* si configura come una competenza metodologica complessa, il cui sviluppo può accompagnare i docenti lungo tutto l'arco della vita lavorativa, rendendo flessibile, aperta e creativa la loro azione d'insegnamento. Agire su tale competenza potrebbe essere uno degli obiettivi più ambiziosi dei corsi per futuri insegnanti e delle iniziative di formazione con docenti in servizio. In questo quadro, la sostanza di quanto discusso nell'articolo ha riguardato le modalità attraverso cui aiutare gli insegnanti a esaminare i fatti d'aula in modi nuovi e sempre più efficaci e, in particolare, le attenzioni e le condizioni che possono rendere l'utilizzo di video-riprese una via appropriata per la formazione di tale competenza.

## Riferimenti bibliografici

- Allen, D.W., Clarck, R.J. (1967). Microteaching: Its rationale. *The High School Journal*, 51, 75-79.
- Bakkenes I., Vermunt J.D. Wubbels T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.
- Bannink, A. (2009). How to capture growth? Video narratives as an instrument for assessment in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 244-250.
- Barnett, C. (1998). Mathematics teaching cases as a catalyst for informed strategic inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 14, 81-93.
- Barnhart, T., van Es, E. A. (2015). Learning to analyze teaching: developing pre-service science teachers' abilities to notice, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bonaiuti, G. (2013). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12, 71-83, doi:10.13128/formare-12603.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Calandra, B., & Rich, P. J. (Eds.) (2015). *Digital video for teacher education: Research and practice*. NY: Routledge.
- Casabianca, J., Lockwood, J. R., McCaffrey, D. F. (2014). Trends in classroom observation scores. *Educational and Psychological Measurement*, 75, 311-337.
- Casabianca, J., McCaffrey, D.F., Gitomer, D. H. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics Teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73, 757-783.
- Colestock, A., Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17, 7-29.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., Natal, D. (1994). Making meaning in classrooms: An investigation of cognitive processes in aspiring teachers, experienced teachers, and their peers. *American Educational Research Journal*, 31, 166-196.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Fadde, P., Sullivan, P. (2013). Using interactive video to develop preservice teachers' classroom awareness. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13, 156-174.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gentile, M. (1998). Motivare ad apprendere. *ISRE*, 5, 43-58.
- Gentile, M., Ramellini, P. (2000). Insegnare Latino con il Cooperative Learning Learning. *ISRE*, 7, 107-132.
- Gentile, M., Sitta, E. (2006). Il clima e la costruzione del gruppo classe. *Religione & Scuola*, 34, 57-62.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606-633.
- Gredler, M.E. (1992). *Learning and instruction: Theory into practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Grossman, P., McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205.
- Harford, J., MacRuairc, G., McCartan, D. (2010). Lights, camera, reflection: using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development*, 14, 57-68.
- Hatch, T., Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation: using technology to examine teaching. *Journal of Teacher Education*, 60, 70-85.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

- Hattie, J., (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J., (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Huk, T., Ludwigs, S. (2009). Combining cognitive and affective support in order to promote learning. *Learning and Instruction*, 19, 495-505.
- Jacobs, J.K., Morita, E. (2002). Japanese and American Teachers' Evaluations of Videotaped Mathematics Lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33, 154-175.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 845-861.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Koc, Y., Peker, D., Osmanoglu, A. (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: an assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1158-1168.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Larkin, J. H., Simon, H. A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11, 65-69.
- Lasagabaster, D., Sierra, J.-M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34, 449-463.
- Lieberman, A., Pointer Mace D.H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- Lucariello, J. M., Nastasi, B. K., Anderman, E. M., Dwyer, C., Ormiston, H., Skiba, R. (2016). Science Supports Education: The Behavioral Research Base for Psychology's Top 20 Principles for Enhancing Teaching and Learning. *Mind, Brain, and Education*, 10, 55-67.
- Masats, D., Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: a holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162.
- Oonk, W., Goffree, F., Verloop, N. (2004). For the enrichment of practical knowledge: good practice and useful theory for future primary teachers. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 131-167). San Diego, CA: Elsevier, Inc.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Danner, N., Zaghawan, H. Y. (2013). Improving teacher practices using microteaching: playful video recording and constructive feedback. *Young Exceptional Children*, 16, 16-29.
- Perkins, D. N., Solomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18, 16-25.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassel Edition.
- Putnam, R. T., Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72, 230-253.
- Rosaen, C. L., (2015). Scaffolding learning to learn from video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (pp. 127-144). New York: Routledge.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: how does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59, 347-360.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M.G. Sherin, V.R. Jacobs, & R.A., Philipp, (Eds), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 152-168). New York: Routledge.
- Santagata, R., Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. *ZDM: Mathematics Education*, 48, 153-165.
- Santagata, R., Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 491-514.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4, 1-95.

- Seidel, T., Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Seidel, T., Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51, 739-771.
- Seidel, T., Blomberg, G., Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
- Sherin, M. G., Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- Sherin, M. G., Russ, R. S. (2015). Making sense of teacher noticing via video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (pp. 3-20). New York: Routledge.
- Sherin, M. G., Star, J.R. (2011). Reflection on study of teacher noticing. In M.G, Sherin, V.R, Jacobs, & R.A., Philipp, (Eds), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 66-78). New York: Routledge.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Simons, D. J., Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28, 1059-1074.
- Snoeyink, R. (2010). Using video self-analysis to improve the "Withitness" of student teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26, 101-110.
- Tacconi, G., Mejia Gomez, G. (2012). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 12, 22-33.
- van Es, E. A., Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
- van Es, E. A., Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65, 340-356.
- van Es, E. A., Tunney, J., Seago, N., & Goldsmith, L. T. (2015). Facilitation practice for supporting teacher learning with video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (pp. 109-126). New York: Routledge.
- Yang, K. (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research: Insights from Reflexive Interview, Dialogical Narrative Analysis, and Video Ethnography. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447-58.
- Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zhang, M., Lunderberg, M., Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of the Learning Science*, 20, 342-394.





Analizzare i nuclei dell'insegnamento.  
Un'esperienza di ricerca con futuri insegnanti sulle  
pratiche e le teorie della didattica  
**Analysis of core teaching.**  
**Research experience with preservice teachers on  
practical and theories of teaching**

Giancarlo Gola

Università degli Studi di Trieste

ggola@units.it

**ABSTRACT**

A topic very present in the teacher education programs is the ability to analyze the teaching in its essence, even from different perspectives, to support epistemological processes, promote effective teaching practices, strengthen the methodological learning of future teachers. The study proposes a research experience to identify and reflect on the main teacher's knowledge and methodological skills, through the video-analysis of teaching, with 30 preservice teachers. The framework could be of support for further research on teaching and learning and on pre-service and in service teachers' professional development.

Una tematica molto presente nei percorsi di formazione degli insegnanti è la possibilità di analizzare l'insegnamento nelle sue essenze, anche da differenti prospettive, per sostenere processi epistemologici, favorire pratiche didattiche efficaci, consolidare l'apprendimento metodologico dei futuri insegnanti. Lo studio propone una esperienza di ricerca per individuare e riflettere sulle competenze metodologiche e didattiche dell'insegnante, attraverso l'utilizzazione e l'analisi di video-clip di azioni in classe. Hanno partecipato al progetto 30 futuri insegnanti durante un percorso di formazione iniziale. L'annotazione libera e un framework teorico di supporto ha consentito un processo di analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento. Il percorso di ricerca sembra adeguato a supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio, in particolare nella prospettiva dei "nuclei del sapere didattico", ovvero della esperienza pratica di natura situata e contestualmente negoziata con le proprie credenze e le conoscenze che si arricchiscono nel corso dell'azione.

**KEYWORDS**

Teacher Education; Teaching knowledge; Teacher practical knowledge; Effective teaching; Video-Analysis.

Formazione Insegnanti; Conoscenza sull'insegnamento; Conoscenze degli insegnanti; Didattica Efficace; Video Educazione.

## Introduzione

Quali sono i nuclei che consentono una o più definizioni dell'azione didattica? Come si può leggere l'insegnamento in connessione a specifiche teorie di riferimento? Esisterebbe una possibile teorizzazione che consente di definire una didattica efficace e specifiche competenze metodologiche agganciate? Queste sono alcune delle domande sottese alla base di un ragionamento introduttivo, prima ancora di accostarci alla ricerca e che guidavano parte del percorso di seguito indicato. Le recenti ricerche sulle teorie dell'insegnamento, sull'apprendimento e sulla formazione degli insegnanti (cfr. Darling-Hammond, Bransford, 2005; Grossman, McDonald, 2008; Grossman *et al.* 2009; Lampert, 2010; Lampert *et al.* 2013), modificando alcuni paradigmi di riferimento precedenti, stanno affermando come i saperi degli insegnanti, unitamente ad una crescente base di conoscenza dei meccanismi e dei processi di generazione dell'apprendimento, sia in grado di influenzare l'azione didattica e viceversa. Un processo formativo che intreccia comunicazione, modellamento, messa in pratica e riesame del proprio comportamento (Calvani *et al.* 2014). Il tema non è nuovo, dagli anni ottanta ad oggi è stato particolarmente presente in molti studi sull'insegnamento e la ricerca educativa, in dibattiti e conferenze internazionali (sia in Italia che all'estero), provocando, a volte, divergenti e contrapposte teorizzazioni e assolutizzazioni, in taluni casi ancora molto separate. Il paradigma di lettura dell'insegnamento, assunto nel presente lavoro, coniuga in forma dinamica processi teorici e prassici, teorie dichiarative e teorie tacite, teorie scientifiche e teorie generate dalla pratica (Wayne Ross, 1992, p. 182; Sanders, McCutcheon, 1986), azioni, interpretazioni e credenze (Pratt, 1992), con un accostamento "moderato" a tentativi di definizione polari di tipo deterministico. Il processo di insegnamento è un insieme di conoscenze, credenze ed abilità, che sottendono alle competenze specificamente didattiche (McDonald, Kazemi, Kavanagh, 2013).

### 1. Sulle teorie dell'insegnamento: orientamenti, letture, paradigmi

Il concetto di insegnamento come sistema connettivo di saperi didattici e azioni didattiche prende forma nelle pratiche ed ha una forte marcatura progettuale, metodologica e valutativa, in una logica situazionale. È un tipo di sapere che genera dall'azione professionale e ne consente l'azione stessa. La prassi didattica va letta nella sua complessità di comportamenti visibili e direttamente analizzabili e di intenzioni interne ai soggetti (Cerri, 2012). Ma, questo è solo un livello dell'insegnamento, che contiene all'interno anche sfondi teorici, archetipi didattici e strumenti traspositivi, nonché drammaturgie dell'agire stesso. Senza entrare nel merito di una evoluzione storica sul tema delle teorie sull'insegnamento e sui nuclei attorno a cui si definiscono le competenze metodologiche e didattiche (e rimandando ad una copiosa letteratura internazionale) si intende, di seguito, porre attenzione a due tra i principali orientamenti che sostengono alcune teorizzazioni e che trovano enfasi e consenso da prospettive paradigmatiche differenti, l'una basata sul concetto dell'evidenza educativa a sostegno dell'efficacia dell'insegnamento, l'altra sulla comprensione del significato che l'esperienza pratica assume per i soggetti: *Evidence Base Education* (EBE) e *Approximation of Practice*. Essi non sono gli unici orientamenti e nemmeno privi di critiche (cfr. Olson 2004; Chatterji, 2004), si pensi alle teorie accostate ad epistemologie narrative e riflessive e all'apprendimento basato sull'osservazione e di natura etnografica, alle ricerche sulle coreografie didattiche (Oser, Sarasin, 1995) ed infine, ad una via moderata per ricercare una teorizzazione sull'insegnamento (cfr. Minello, 2012; Tacconi, 2015) basata su evidenze consapevoli. L'azione didattica se-

condo la prospettiva delle evidenze educative (Seidel, Shavelson, 2007; Hattie 2009; 2012) sottolinea l'esigenza di rintracciare una conoscenza affidabile ed utilizzabile dagli insegnanti per favorire specifici risultati di apprendimento degli allievi, dando maggiormente risalto all'azione nella quale l'insegnamento può provocare effetti specifici sull'apprendimento, in una logica di causa-effetto. L'azione didattica in relazione alla prospettiva dell'analisi delle pratiche, aderendo ad un diverso paradigma descrittivo e situato, pone attenzione alla pratica di insegnamento come sapere (Grossman, et al. 2009; Lampert 2010; Lampert et al 2013) da cui identificare l'essenza anche di tipo metodologico del docente. Diversamente, in un recente studio, dedicato principalmente alle competenze disciplinari dell'insegnante di matematica, Blomke, Gustafsson, Shavelson (2015) propongono un modello di sapere didattico come *continuum* tra il livello cognitivo e il livello disposizionale (motivazione, affetti etc.) che in una situazione specifica sosterebbe prestazioni didattiche osservabili. La modellizzazione è, ulteriormente, avvalorata e aggiornata dalla ricerca di Santagata, Yeh (2015), le competenze dell'insegnante sono intese nella accezione di esperienza pratica di natura situata e contestualmente negoziata con le proprie credenze e le conoscenze e che si arricchiscono in azione, esse costituiscono parte dell'essenza del sapere didattico (anche metodologico), pur rimanendo a volte separate e attivate o meno in specifiche situazioni didattiche a cui il docente si accosta.

## 1.2. Attorno ai "nuclei" fondanti dell'azione didattica

Sullo sfondo di evidenze educative, pratiche agite e *performance* cognitive e disposizionali ci si avvicina alle competenze metodologiche degli insegnanti intese come i "nuclei" dell'azione didattica, ovvero quell'intreccio di saperi disciplinari, cognitivi e architetture didattiche. Secondo l'ipotesi di Grossman, McDonald (2008) i saperi dell'insegnante definiti anche "*core teaching practices*", sono quell'insieme di elementi che chiariscono nel complesso i significati principali dell'azione di insegnamento. Essi sarebbero specifici per ciascuna disciplina, un tipo di conoscenza basata sulla continua ricerca, che tenderebbero a favorire il miglioramento dei risultati degli studenti e sarebbero elementi che i docenti notano con alta frequenza nella didattica. Darling-Hammond, Bransford (2005), definiscono detti saperi anche "*core concepts, skills teachers, core knowledge*". Individuare saperi principali significa andare al cuore dell'insegnamento sapiente "*skillful teaching*" (Ball, Forzani, 2010), ma non sembra sufficiente il riconoscimento di saperi *core*, perché l'insegnamento non è costituito solo da domini di conoscenze professionali già date, quanto dalla combinazione di conoscenze dichiarative, con il discernimento e il ragionamento nel contesto, l'implementazione tecnica e l'azione verso un determinato fine. Gli studi attorno alla conoscenza degli insegnanti si avvicinano, anche, al tema della percezione degli insegnanti e alle teorie personali sull'insegnamento, "*personal theories of teaching*" (Godman, 1988). La conoscenza è radicata nella mente e contestualmente di natura situata. Gli insegnanti agiscono infatti, secondo teorie tacite, che spesso orientano azioni inconsapevoli o intuitive e attraverso teorie dichiarate di natura cognitiva, che accompagnano scelte intenzionali. Dette teorie costituiscono un repertorio generato nella stessa azione pratica, definito come teorie pratiche personali dell'insegnante "*personal practical theory*" (Levin, He, 2008), idee guida che orientano decisioni ed azioni del docente. Rappresentare l'insegnamento non può non passare per una teoria implicita, un immaginario implicito sul profilo dell'insegnante, esito di una interconnessione stratificata tra più livelli di rappresentazione personale e sociale: una raffigurazione idealtipica, una rappresentazione determinata da teorie, modelli scientifici, prospettive sociali riferite all'in-

segnante e una dall'esperienza diretta e indiretta dei singoli associata all'ambiente culturale di riferimento. Nell'agire quotidiano la maggior parte degli insegnanti (ma il ragionamento si potrebbe estendere) cerca una propria coerenza tra le personali teorie sull'insegnamento e le pratiche professionali. Detta ricerca, frequentemente di natura implicita, sfocia in azioni pensate e parzialmente realizzate, in atteggiamenti voluti e disattesi (Gola, 2015). Le cornici di riferimento (*mind frame*; *beliefs*) sull'insegnamento, spesso accompagnano per tutta la vita professionale gli stessi insegnanti, sono apprese durante il loro stesso periodo di studenti e resistono intensamente a nuove prospettive alternative o a modificazioni del pensiero (Carter, Doyle, 1995). Si tratta di teorie implicite e teorie in uso prevalentemente connesse alla conoscenza e ai meccanismi cognitivi ad essa correlati, ma che certamente influenzano anche i pensieri attorno all'azione didattica e ai processi conoscitivi, intesi come modelli di sapere, logiche e capacità di interpretazione dell'esperienza e del mondo, come capacità e possibilità di conoscere e apprendere.

## 2. Metodo e disegno della ricerca

Lo studio presentato è parte di un articolato progetto attuato all'interno di un'esperienza di formazione di docenti pre-servizio ed in servizio. L'attività di ricerca, *in primis*, era stata ideata e progettata per insegnanti di diversi ordini di scuola e futuri insegnanti, essi avevano aderito al progetto "*Visioni dell'insegnante e teorie sull'insegnamento*" (in continuità a ricerche già avviate sul tema<sup>1</sup>). L'ipotesi sottesa al progetto suppone che durante l'attività di formazione degli insegnanti (siano essi ancora studenti o insegnanti esperti) si possano innescare processi di sviluppo cognitivo (*mind frame of teaching*) se i partecipanti vengono sollecitati a "ricercare, osservare e riflettere" sia sui propri processi mentali che sulle esperienze proprie e altrui (con diverso grado di consapevolezza). In questo specifico studio la discussione è stata principalmente focalizzata su un modello di competenza metodologica dell'insegnamento e della didattica efficace che tiene conto di elaborazioni cognitive, che potrebbero avvenire durante le fasi formative e/o di ricerca, evidenziando l'influenza della discussione e di analisi collaborativa come occasione di stimolo all'apprendimento e alla metacognizione. L'apprendimento e la conoscenza dell'insegnante sono parte di un processo, i partecipanti mettendo a confronto le diverse teorizzazioni con le proprie teorie ingenuie potrebbero riuscire a provocare un cambiamento sulle proprie cognizioni. L'obiettivo della ricerca era identificare e coniugare saperi (espliciti, ma anche impliciti), e rielaborare le proprie teorie sulla didattica. Attraverso diverse fasi di analisi individuale e condivisa delle azioni didattiche videoregistrate, si ricercavano i modi in cui i partecipanti, futuri insegnanti, fossero in grado di evidenziare e riflettere sulle stesse teorie didattiche, formandosi alla professione. Rintracciando le specifiche situazioni e categorizzando gli eventi didattici, nonché l'identificazione di eventuali preconcetti sull'insegnamento, teo-

1 Il progetto di ricerca denominato "*Visioni dell'insegnante e teorie sull'insegnamento*" ha preso avvio nel 2011, ha coinvolto in una prima fase studenti di alcune Università italiane al Nord e Sud che si preparavano alla professione di insegnante. Dall'avvio del progetto ad oggi in diverse fasi ed azioni sono stati coinvolti complessivamente 162 partecipanti; I materiali e le elaborazioni del presente studio si riferiscono al periodo 2014-2015.

rie dell'azione e convinzioni, si mirava anche a sviluppare una migliore comprensione delle "teorie implicite" e delle diverse "immagini" sulla professione di insegnante. In ragione di tali premesse, lo studio affronta le seguenti domande di ricerca:

- 1) Quali competenze metodologiche vengono rilevate nel corso della ricerca dai futuri insegnanti?
- 2) Quali differenze sussistono tra gli elementi teorici sulla didattica e le evidenze analizzate tramite i video?
- 3) Si possono rintracciare alcune dimensioni salienti della didattica (nuclei) in relazione alle conoscenze, credenze e alle pratiche in classe?
- 4) Quali cambiamenti sono avvenuti in merito alle proprie teorie sull'insegnamento dall'inizio della ricerca?

Hanno partecipato al progetto, volontariamente, n. 30 studenti futuri insegnanti, di età compresa tra i 20 e i 30 anni, 26 donne e 4 uomini, che stavano frequentando un corso di preparazione alla professione di insegnante (TFA – Tirocinio Formativo Attivo per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado). L'individuazione dei partecipanti è stata strutturata su un campionamento di tipo non probabilistico in riferimento al criterio della nulla o poca esperienza di insegnamento formale, con *range* da 0 a 5 anni; (il numero complessivo dei partecipanti ai corsi di preparazione TFA era di 352 soggetti, il numero di insegnanti riferiti al gruppo di partecipanti volontari era di 33 soggetti).

### 2.1. Raccolta dati e sistematizzazione dei documenti video

In adesione alle premesse si è scelto di raccogliere ed utilizzare come fonte epistemica e di connessione esperienza-cognizione dei video-clip di autentiche azioni didattiche (Calandra, Rich, 2015; Gaudin, Chaliès, 2015; Osmanoglu, 2016) con l'intento di recuperare una serie di "finestre" sull'insegnamento. I partecipanti furono istruiti sulle diverse fasi della ricerca, sul metodo di raccolta dati, sull'utilizzo dei video durante l'analisi individuale e collaborativa e sull'utilizzo del *software* dedicato alla video-annotazione (ATLAS.ti<sup>2</sup>). I documenti video sui quali i partecipanti operarono le riflessioni e le annotazioni furono di due tipologie che potremmo associare al *video-modeling* (Micheletta, 2014; Zhang *et al.* 2011): video tratti da database già raccolti sulla didattica (casi esemplari) in aggiunta a video già raccolti all'interno del progetto di ricerca avviato (Gola, 2016) e video raccolti direttamente in classe presso scuole secondarie di primo e secondo grado dai partecipanti, attraverso la collaborazione con insegnanti esperti già in servizio che hanno aderito alla ricerca. Venne fornita a priori una guida per la registrazione e la realizzazione dei video-clip, la cui durata doveva essere compresa tra 5 e 10 minuti e dovevano riguardare attività didattiche svolte in classe. I video selezionati (30 clip) e raccolti (30 clip) per complessivi 60 episodi filmati furono inseriti nella piattaforma *software* per le successive fasi di analisi. Dalla fase di avvio e introduzione del progetto, alla fase di raccolta (prime settimane) e analisi individuale e analisi collaborativa (successive settimane), il progetto ha avuto una durata complessiva di circa sei mesi (20 settimane).

2 ATLAS.ti (version 6.2). by Atlas.ti GmbH, Berlin.

## 2.2. Analisi dei dati: video annotazione individuale e collaborativa

Per l'analisi dei dati e la successiva codifica ci si è accostati ad un modello definito NCT "noticing-collecting-thinking" (Friese, 2014), ovvero un metodo ricorsivo di recupero, annotazione, pensiero e riflessione sui dati analizzati. L'analisi dei video è stata eseguita attraverso l'osservazione complessiva degli stessi, la successiva codifica e categorizzazione e messa a punto in forma collaborativa e condivisa delle codifiche. Il percorso di analisi sui dati raccolti è stato, di per sé, pensato come percorso di strutturazione cognitiva, in quanto ai partecipanti è stato chiesto di riflettere sulle pratiche didattiche videoregistrate annotando in forma scritta il proprio pensiero e confrontare le proprie assunzioni e riflessioni con gli altri membri della ricerca. In un primo *step* (Fase 1) gli studenti hanno analizzato i video, inserendo commenti testuali alle immagini, senza ausilio di guide teoriche, basandosi sulla possibilità di commentare liberamente il proprio pensiero (i partecipanti avrebbero dovuto annotare individualmente almeno cinque elementi afferenti alla didattica di uno o più episodi filmati e selezionati). Le etichette e le note scritte sono state oggetto di successiva analisi e approfondimento, anche in aula durante l'attività formativa, in ragione di specifici compiti di apprendimento sul tema dell'insegnamento, della pratica docente e della propria visione professionale. In una seconda fase (Fase 2), gli studenti, suddivisi in piccoli gruppi, discutevano e confrontavano le proprie etichette, le annotazioni e le codifiche, parzialmente ancora «libere ed ingenue», svincolate da teorie di riferimento. Durante la fase di lettura e analisi individuale i partecipanti erano invitati ad annotare appunti liberi, per rendere evidente il processo di riflessione sull'analisi. Considerando la necessità che l'esperienza di ricerca fosse per i partecipanti una crescita professionale (Taber, 2007) si è optato per accompagnare e sostenere i futuri insegnanti attraverso la relazione tra il quadro di codifiche della fase 2 e un "framework tag sets" per creare elementi di connessione con le proprie assunzioni e le proprie visioni sull'insegnamento. Il framework era basato su alcuni modelli teorici dell'insegnamento (Darling-Hammond, Baratz-Snowden, 2005; Hiebert *et al.* 2007;), e di video-annotazione sulla didattica (van Es, Sherin, 2002; van Es *et al.* 2014; Santagata, Yeh, 2015), ognuno dei quali sollecitava i futuri insegnanti a verificare e porre in relazione le proprie annotazioni sui video digitali con le cornici teoriche. Assumendo dette teorizzazioni, alcune anche supportate da meta-analisi (Seidel, Shavelson, 2007; Hattie, 2012) in particolare i fattori relativi alle strategie di insegnamento, intese sia sul piano della didattica (strategie volte direttamente agli allievi) che di contesto (ambiente di apprendimento), furono selezionate specifiche dimensioni relative alle competenze metodologiche. Al fine di analizzare l'azione didattica nella sua complessità e unitarietà risulterà necessario verificare altre dimensioni quali: l'asse socio-relazionale, l'asse comunicativo e socio-affettivo, nonché le dimensioni riflessive dei docenti e degli studenti.

Competenze metodologiche/ Aree dell'azione didattica	Dimensioni metodologiche di guida all'analisi dei video	Riferimenti teorici di analisi dell'azione didattica					
		Darling-Hammond, Baratz-Snowden, (2005)	Siedel, Shevelson (2007)	Hattie, (2012)	Hiebert et al. (2007)	van Es, Sherin 2002 van Es, et al. (2014)	Santagata, Yeh, (2015)
Competenze Progettuali	Articolazione contenuti dell'azione didattica Articolazione delle fasi e tempi dell'azione Strutturazione del setting didattico Predisposizione (scelta) di architetture/strategie didattiche	Knowledge learner (interest, pre-conceptions) Considering educational goals and purposes Design curriculum and instruction	Knowledge domain Time for learning Organization of learning Social context Goal setting and orientation	Preparing the lesson	Use Analysis to Propose Improvements in Teaching		Students as sources for teachers
Competenze di azione	Insegnamento della disciplina in funzione degli obiettivi formativi Insegnamento della disciplina in funzione degli studenti Azione didattica in funzione del contesto Azioni pianificate e attuate in classe Azioni non pianificate	Teaching Subject Matter  Teaching Diverse Learners  Managing the Classroom	Execution of learning activities	Starting Lesson During the lesson (capabilities in thinking; phase of thinking; phase of motivation; phase of how learn;) Differential Instruction The end of Lesson Classroom Climate	Specify the Learning Goals	Making space for student thinking  Attending to and taking up student ideas	Perception  Decision Making
Competenze Valutative	Monitoraggio dell'apprendimento e del pensiero degli studenti Valutazione dell'apprendimento (diagnostica, orientativa, certificativa) Interpretazione delle azioni degli studenti (e dei processi) Feedback sull'apprendimento	Assessing Student Learning Makes students' thinking visible Guides further learning	Evaluation Regulation and monitoring of Learning	Monitoring and Feedback	Conduct Empirical Observations of Teaching and Learning Construct Hypotheses About the Effects of Teaching on Students' Learning	Pursuing student thinking	Interpretation of student thinking

**Tabella 1. Framework per l'analisi dei nuclei metodologici dell'insegnamento**

Nelle fasi 3 (video-analisi collaborativa) e 4 (sistematizzazione) la progressiva codifica selettiva e le relative esplicitazioni, discussioni e ragionamenti messi in atto, hanno consentito un dialogo riflessivo continuo tra i partecipanti alla ricerca (senza intervento dei ricercatori). Tutte le annotazioni e gli accordi sulle categorizzazioni sono state annotate nello strumento *software*, anche tramite note libere, per successivi stadi (v. di seguito).

### 3. Esempificazione di evidenze e annotazioni

#### 3.1. La competenza metodologica in rapporto a obiettivi e studenti

Pur riconoscendo l'agire didattico nella sua complessità e secondo ricorrenze e movimenti (Iobbi, Magnoler, 2015), di seguito non trattate, l'analisi delle sequenze video ha consentito di osservare alcune dimensioni metodologiche e didattiche implicate nelle azioni, meno la fase progettuale in quanto il video oggetto di analisi furono raccolti in classe durante le lezioni, in detti episodi i processi progettuali degli insegnanti sono meno evidenti, solitamente, infatti, l'attività progettuale avviene prima e a distanza dall'evento didattico stesso. Rivedendo gli

episodi di insegnamento selezionati i partecipanti hanno avuto un'opportunità per mappare quegli aspetti dalla didattica, della gestione della classe, del coinvolgimento degli studenti, delle parole degli insegnanti e dei feedback o riconoscere incoraggiamenti verso gli studenti, che costituiscono il sapere di azione didattica. Di seguito si riporta una esemplificazione, riferita ad una *core category* metodologia di azione didattica:

Video clip frame	Descrizione episodio selezionato	Codifiche libere ed individuali	Codifica guidata	Annotazioni
Clip n. 3 Durata 6 min. frame episodio: 2,4 minuti (introduzione insegnante) 3,6 minuti (attività studenti)	L'episodio filmato di durata 6 minuti mostra un momento di lezione di lingua inglese (seconda). L'attività sembra programmata dall'insegnante che illustra le fasi del lavoro, i documenti utili per completarlo, i materiali e le risorse da utilizzare. Gli studenti sono in gruppo e lavorano su una ricerca, utilizzando gli smartphone, i libri e gli appunti. Possono consultare	Trasposizione didattica del contenuto disciplinare  Operazione cognitiva dell'insegnante sull'attività didattica	Insegnamento della disciplina in funzione degli obiettivi formativi	L'insegnante ha molto chiaro il percorso da svolgere. Ha chiaro dove vorrebbe che gli studenti arrivassero al termine della ricerca. Attività piuttosto diretta e guidata. Le consegne ai gruppi sono chiare. I materiali illustrati sembrano già conosciuti dagli studenti.

**Tabella 2. Esempificazione di codifica della competenza di azione didattica – Insegnante**

Video clip frame	Descrizione episodio selezionato	Codifiche libere ed individuali	Codifica guidata	Annotazioni
Clip n. 16 Durata 8 min. frame episodio: 4,6 minuti (insegnante-studenti) 1 minuto (insegnante annota delle informazioni) 2,4 min. (consegne)	La sequenza filmata di durata 8 minuti illustra un momento di classe riferito alla verifica del pensiero degli studenti su un argomento di area scientifica, che sembra non essere stato compreso da tutta la classe. L'interazione avviene tra insegnante e singoli studenti. Si notano alcuni studenti individualmente che portano all'insegnante il proprio compito scientifico. L'insegnante chiama ciascuno studente individualmente chiedendo e verificando il pensiero dello studente sul compito eseguito di area scientifica". Il pensiero espresso a voce viene annotato dall'insegnante su un quaderno. In una fase successiva l'insegnante distribuisce dei fogli sui quali chiede agli studenti di scrivere il pensiero analitico sul compito. Inoltre distribuisce dei "punti di abilità" agli studenti in base alle risposte del compito e dei "punti di abilità" da raggiungere per il prossimo compito.	Rilevare il pensiero degli studenti Esplicitare il pensiero degli studenti  Riformulare il pensiero degli studenti Approcci alternativi degli studenti all'attività didattica Pensiero sul compito scientifico	Insegnamento della disciplina in funzione degli studenti	Questo è un esempio di un rinforzo. Difficile cogliere il pensiero degli studenti  Forse può aumentare la stima degli allievi sulle attività didattiche.  In realtà questo sembra un rinforzo positivo in quanto aumenterà la probabilità dello studente di eseguire il compito correttamente Fine modulo

**Tabella 3. Esempificazione di codifica della competenza di azione didattica sul "pensiero degli studenti"**

I partecipanti hanno operato in forma collaborativa alla aggregazione delle codifiche in insiemi rappresentativi seguendo il *framework*, confrontandosi per giungere a categorie emergenti e macro-categorie (che nel *software* saranno inserite come insieme denominate *family*). Si tratta di un processo di co-analisi, di tipo dialogico che mira alla condivisione delle interpretazioni.

### 3.2 Elementi di dissonanza e di convergenza tra l'analisi libera e l'analisi guidata

Assumendo le indicazioni dell'apprendimento/insegnamento visibile ed efficace e focalizzando l'attenzione su alcuni fattori riferibili alle competenze metodologiche il cui indice di efficacia dalle meta-analisi risulta superiore a 0.60 (ES<sup>3</sup>), l'analisi dei frammenti video ha consentito di recuperare le categorizzazioni di episodi riferibili a specifiche strategie didattiche; successivamente è stata operata una stima di accordo tra le categorie (associate a codici e annotazioni) definite dai partecipanti e l'area dei fattori ad esse connesse nella prospettiva basata sulle evidenze (cfr. Hattie, 2012)<sup>4</sup>, come da Tab. 2. Il calcolo dell'indice di concordanza sulle categorie è avvenuta attraverso il *k* di Cohen dei codici annotati da ciascun partecipante<sup>5</sup> (quantificazione di dati qualitativi). I valori dimostrano una buona concordanza sulla prima categorizzazione riferibile alle strategie (valore *k* compreso tra 0.70 e 0.80) e un ottimo livello di concordanza riferito alla categoria che raggruppa episodi associabili all'area della valutazione, interpretazione, verifica dei risultati di apprendimento (accordo ampiamente soddisfacente con valore *k* compreso tra 0.80 e 0.90).

Competenze metodologiche/ Aree dell'azione didattica (Framework)	Core Category (codifica selettiva tramite video-annotazione collaborativa)	Core Category (codifica tratte da meta-analisi)	Concordanza tra categorie selettive (analisi qualitativa) e fattori di meta-analisi <i>K</i>	Dimensione dell'effetto (ES) (valore tratto da meta-analisi)
Agire didattico	Strategie didattiche	Strategie di insegnamento	0.73	0.62
Interpretazione e valutazione	Riconoscimenti sul processo e sui risultati Feedback efficaci	Feedback sui processi e sui risultati di apprendimento	0.83	0.75

**Tabella 3. Concordanza sulle categorie di alcuni nuclei metodologici tratti dalla video-analisi e da meta-analisi**

Gli elementi di dissonanza non erano tanto riferibili alla assegnazione di specifiche etichette a frame video, quanto alla interpretazione degli episodi stessi. Infatti, i partecipanti osservavano esperienze di altri soggetti, non conoscevano il contesto delle azioni, ne avevano possibilità di verificare con i protagonisti delle esperienze didattiche vissute le proprie interpretazioni.

- 3 L'ES - *Effect Size* è un valore calcolato in unità di deviazione standard, che indica la differenza tra i risultati ottenuti dal gruppo sperimentale e quelli ottenuti dal gruppo di controllo (Hattie, 2009; 2012; Micheletta, 2014).
- 4 Relativamente a meta-analisi sulle strategie di insegnamento si veda anche la ricerca condotta da Marzano, Gaddy, Dean 2000
- 5 Inter-rater Reliability - *K* di Cohen,. Il calcolo dell'indice di concordanza è stato operato su dati qualitativi (i codici e le famiglie di codici estratti dal software di video-analisi ATLAS.ti e importati nel programma SPSS versione 24.0). Le categorizzazioni operate dai partecipanti e le categorie teoriche desunte dal framework erano associate a due macro-aree (famiglie di codici). L'analisi quali-quantitativa richiederebbe, tuttavia, maggiori approfondimenti anche di matrice statistica (es. calcolo coefficiente di concordanza *W*, o l'indice di divergenza, oltre all'introduzione di disegni quasi-sperimentali, qui di seguito non trattati ed epistemologicamente differenti). Nel presente studio il calcolo di concordanza si riferisce a: numero di accordi osservati riferiti alla categoria "strategie" 55 su totale di 57 casi, il numero di accordi attesi per caso 49,52 (valore *k* 0.73).

### 3.3. Il pensiero dei futuri insegnanti sulla video-analisi

Ai partecipanti venne chiesto di annotare direttamente nel *software* riflessioni libere (spesso svincolate dall'analisi) per raccogliere il pensiero sull'esperienza (si potrebbe definire un diario di ricerca). Le note furono aggregate in un insieme denominato "pensiero sulla video-analisi". Detta metodologia, spesso utilizzata dai ricercatori in percorsi di ricerca di matrice naturalistica e fenomenologica, aveva lo scopo di scrivere il pensiero durante l'osservazione dei video e, nel caso di rilettura, anche posticipata degli stessi pensieri, ogni partecipante aveva la possibilità di esaminare i propri atti epistemici intercorsi durante il percorso di ricerca. In analoghe ricerche si utilizzano le note anche a supporto dei processi di apprendimento degli stessi insegnanti (cfr. Zhang *et al.* 2011; Gröschner *et al.* 2014; Osmanoglu, 2016) o per verificare l'efficacia delle diverse fasi di video annotazione (Picci *et al.* 2012). La riflessione scritta sulle proprie note in parte rispondeva alla domanda di ricerca n. 4, ovvero la possibilità, dal pensiero dei partecipanti, di rintracciare eventuali cambiamenti cognitivi e meta-cognitivi. Le domande di riflessione a cui i partecipanti si accostavano (incluse nella guida alla ricerca, unitamente al *framework* di analisi) erano: "Quali contenuti, frame, elementi hai annotato?", "Perché?", "Le annotazioni proprie ed altrui sui video sono state utili?", "Perché"?

Di seguito alcune annotazioni riflessive o interlocutorie, che dimostrano come i partecipanti si sono accostati a questo processo di osservazione di episodi:

«Ho avuto la possibilità di guadagnare una nuova prospettiva sul lavoro di insegnante. Ho analizzato i diversi aspetti della pratica d'aula...».

«Una delle cose che ottiene la mia attenzione in questo video è la classe. Ci siano molti studenti in questa classe. Se un insegnante ha pochi studenti, forse potrebbe fare una lezione più individualizzata...invece qui...sembra lasciare poco spazio ai singoli. Alcuni studenti non intervengono».

«Sono stata scossa... da questo episodio, avevo alcune idee della docente sulla propria didattica, ma osservando il video la mia opinione è cambiata...».

«Ho osservato il video più volte, l'immagine che la docente mi aveva lasciato nella mente, mi sembra ora diverso...in effetti le note di alcuni colleghi mi hanno fatto riflettere...».

«Se si conoscono gli studenti, le loro personalità si può valutare ciò che l'insegnante voleva esprimere in una determinata azione o momento, rendendo così l'uso della video annotazione più credibile. In realtà, è utile se chi sta osservando conosce bene gli alunni, sa ciò che accade in classe, e se ci sono studenti con problemi .... altrimenti c'è il rischio di interpretare il contesto e le situazioni didattiche in maniera errata».

«Sia in fase di avvio della lezione che nella fase esecutiva, si è notato che veniva posta particolare attenzione ad alcuni aspetti che erano forse stati trascurati in qualche lezione precedente, o forse l'insegnante voleva ritornare su argomenti già affrontati...pensare quante volte o quanto poco gli insegnanti si soffermano sui contenuti anche non programmati pur di considerare il pensiero degli studenti, le loro difficoltà...».

«Mentre guardavo le lezioni videoregistrate, sono stato in grado di fermare i frame e studiare ogni porzione di la lezione, invece di riflettere sulla lezione nel suo complesso».

«Ho esaminato le clip delle lezioni, ed ho pensato a come io avrei potuto fare meglio ...».

«Registrare i miei pensieri mentre guardavo i video è stato davvero utile, per esempio, ho analizzato i tipi di domande che l'insegnante faceva agli allievi, la quantità di tempo di attesa assegnato per far svolgere specifici compiti, la chiarezza delle indicazioni, delle consegne, le tecniche di gestione delle classe anche con studenti adolescenti».

Senza riferirsi a livelli numerici sulle annotazioni, si comprende come i partecipanti necessitavano di un accostamento conoscitivo alle "realità del video" per

riflettere in maniera significativa, nonostante i video riportino comunque una speciale autenticità della realtà. La questione è approfonditamente evidenziata nelle ricerche che hanno verificato le differenze e le difficoltà nell'analisi di video di sé e nell'analisi di video di altri soggetti (Kleinknecht, Schneider, 2013; Seidel *et al.* 2011).

#### 4. Discussione e Conclusioni

Secondo il modello teorico proposto, le competenze metodologiche dell'insegnante sembrano definite come una complessa interazione di conoscenza, credenze e pratiche didattiche che possono essere comprese solo nel contesto specifico in cui gli insegnanti operano: l'ambiente classe, la scuola. Pur rispondendo agli obiettivi della ricerca, occorre ricordare alcuni limiti: il livello analitico e interpretativo dei dati basati sui video è stato svolto da soggetti che non erano implicati direttamente nel corso dell'azione didattica stessa, ma soggetti esterni che osservavano video di altri insegnanti (il video pur essendo una finestra sull'evento registrato da comunque una percezione diversa e specifica della realtà, che non sarà esattamente come vissuta). La ricerca basata su video digitali di altri soggetti consente di acquisire un metodo pratico di osservazione e analisi professionale su autentiche situazioni didattiche, vedendo operativamente come queste vengono messe in atto e quindi stimolare la riflessione, tuttavia spesso i contesti sono lontani e differenti da quelli vissuti dall'insegnante in formazione. I video prodotti da colleghi conosciuti, rassicurano gli insegnanti, rompendo l'isolamento in cui solitamente si trovano a lavorare e consentono di vedere ciò che fanno altri insegnanti esperti, in realtà vicine e conosciute, impegnandoli in riflessioni positivamente critiche e comparative (Micheletta, 2014). Il secondo limite è costituito da un campionamento ragionato dei partecipanti e dal numero limitato di essi, che non consente di generalizzare specifici risultati, richiedendo ulteriori approfondimenti o adesione a metodi di raccolta dati differenti.

Dal punto di vista della ricerca educativa lo studio pone la possibilità di rintracciare evidenze osservabili basate anche sulle pratiche (come i video-clip sull'insegnamento in classe) sulle quali sviluppare metodi sistematici di confronto e discussione, in questo caso di matrice principalmente qualitativa, in altre analoghe ricerche attraverso l'ausilio di analisi quantitative o *mixed method* (si veda a titolo di esempio Kersting *et al.* 2016; Picci, Calvani, Bonaiuti 2012; Santagata, Yeh, 2015; Stürmer, Seidel, Schäfer, 2013; Stürmer, Seidel, Holzberger 2016).

La ricerca educativa basata su evidenze se da un lato permette alcune considerazioni principalmente predittive sulla didattica cosiddetta efficace, dall'altra sembra altrettanto distante dall'accostarsi alla situazione, all'azione, alla riflessività sulla stessa. Ritorniamo all'idea che appare auspicabile l'utilizzo di equilibri metodologici, rispondendo al bisogno, quanto mai attuale nei contesti educativi e per gli insegnanti in particolare, di colmare quella distanza tra teoria e pratica, tra emozioni, pensieri e comportamenti, tra un livello personale e uno sociale (Gola, 2016), senza probabilmente dimenticare la necessaria attenzione all'attendibilità delle stesse pratiche didattiche selezionate e/o osservate. L'analisi dei dati supportata da un metodo ricorsivo, che prevedeva esercizi di lettura, osservazione, analisi continua, sia individuale che collaborativa, aperta, ma anche guidata (da matrici teoriche come fonti e facilitatori di connessione), offrendo la possibilità di recupero narrativo e riflessione, ha sostenuto una ristrutturazione cognitiva sulle pratiche. L'utilizzo di un "*framework teorico*" è stato da *incipit* alla fase metacognitiva, ma anche da strumento per la conversazione sull'insegnamento (similmente a Sun, van Es, 2015), rivedendo i *frame* tra partecipanti, discutendo sulle proprie categorizzazioni, riformulando le proprie annotazioni sulla ba-

se del confronto reciproco e delle proprie teorie, i futuri insegnanti hanno avviato un percorso di presa di coscienza dei modelli educativi e didattici. Il supporto interpretativo consegnato ai partecipanti (di cui alla Tab. 1) andrà perfezionato e semplificato, anche in funzione di specifici scopi (si veda Calandra, Rich, eds, 2015).

Il percorso di ricerca può rispondere non solo all'approfondimento delle competenze metodologiche e didattiche, ma anche all'analisi delle competenze disciplinari, comunicative e relazionali secondo un *continuum* che può consolidare la crescita e lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti. La ricerca può, ulteriormente, essere implementata non solo con lo scopo di analizzare i nuclei didattici, quanto come detti fondamenti metodologici sull'insegnamento possono essere utilizzati per specifici fini di apprendimento ed infine, capire se si può giungere, attraverso una decifrazione delle esperienze anche supportate dai video al pensiero degli studenti coinvolti nei processi apprenditivi.

### Riferimenti bibliografici

- Ball, D. L., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Blomke, S., Gustafsson, J. E., Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Viewing competence as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Calandra, B., & Rich, P.J. (Eds) (2015). *Digital video for Teacher Education: Research and Practice*. New York: Routledge.
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S., & Moricca C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della video educazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 7(13), 69-84.
- Carter, K., & Doyle, W. (1995). Preconception in Learning to teach. *Educational Forum*, 59(2), 186-195.
- Cerri, R. (2012). *Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico* (pp. 135-150). In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (Eds). *L'agire didattico*. Roma: Ed. La Scuola.
- Chatterji, M. (2004). Evidence on "what works": An argument for extended-term mixed method (ETMM) evaluation designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3-13.
- Cunningham, A., & Benedetto, S. (2002). *Using Digital Video Tools to Promote Reflective Practice*. In C. Crawford et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002*, Chesapeake, VA: AACE, 551-553.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Friese, S. (2014<sup>2</sup>). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: Sage Publications Ltd.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gola, G. (2015). La visione professionale degli insegnanti. Una ricerca qualitativa. *Orientamenti Pedagogici*, 62(1), 39-58.
- Gola, G. (2016). Ricercare un sapere sull'insegnamento attraverso la visione professionale di insegnanti esperti. *Ricerca & Azione*, 7(2), 277-298.
- Goodman, J. (1988). Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-37.
- Gröschner, A., Seidel, T., Pehmer, A. K., & Kiemer, K. (2014). Facilitating collaborative teacher learning: the role of "mindfulness" in video-based teacher professional development programs. *Gruppensdynamik Organisationsberat*, 45(3), 273-290. DOI: 10.1007/s11612-014-0248-0.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice; A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2065-2100.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Hiebert, J., Morris A. K., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102.
- Iobbi, V., & Magnoler, P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 128-139.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33(0), 13-23.
- Kersting, N. B., Sutton, T., Kalinec-Craig, C., Stoehr, K. J., Heshmati, S., Lozano, G., & Stigler, J. W. (2016). Further exploration of the classroom video analysis (CVA) instrument as a measure of usable knowledge for teaching mathematics: taking a knowledge system perspective. *The International Journal on Mathematics Education*, 48(1-2), 97-109.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and of practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1), 21-34.
- Lampert, M., Franke, M., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A., Beasley, H., Crowe, & K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226-243.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean C. (2000). *What Work in Classroom Instruction*. Aurora (CO). Mid-Continent Research for Education and Learning.
- McDonald, M., Kazemi, E., Kavanagh, S.S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity, *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Micheletta, S. (2014). La video educazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0. *ECPS Journal*, 10, 219-244. Reperibile on-line: <http://www.le-donline.it/ECPS-Journal/>. [Ultima consultazione 16.07.2016].
- Minello, R. (2012). Ricerca Evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 231-247.
- Olson, D. (2004). The triumph of hope over experience in the search for "what works": A response to Slavin, *Educational Researcher*, 33(1), 24-26.
- Oser, F., Sarasin, S. (1995). Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. LLF-Berichte/Interdisziplinäres Zentrum für Lern-und Lehrforschung. Universität Potsda (reperibile on-line: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2005/docId/410>). [Ultima consultazione 16.07.2016].
- Osmanoglu, A. (2016). Prospective teachers' teaching experience: teacher learning through the use of video. *Educational Research*, 58(1), 39-55.
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Picci, P., Calvani, A., & Bonaiuti, G. (2012). The use of digital video annotation in teacher training: the teachers' perspectives. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 600-613.
- Ross, E. W., Cornett, J. W., & MacCutcheon, G. (1992). *Teacher Personal Theorizing Connecting Curriculum Practice, Theory and Research*, State University of New York, Albany (NY).
- Sanders, D., & MacCutcheon, G. (1986). The Development of Practical Theories of Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 50-67.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the Lesson Analysis Framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2015). The role of perception, interpretation, and decision making

- in the development of beginning teachers' competence. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 48(1) (doi:10.1007/s11858-015-0737-9).
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education* 27(2), 259-267.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34(0), 56-65.
- Stürmer, K., Seidel, T., & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. Preservice Teachers' Professional Vision Changes Following Practical Experience: A Video-Based Approach in University-Based Teacher Education. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 44(3), 339-355.
- Stürmer, K., Seidel, T., & Holzberger, T. (2016). Intra-individual differences in developing professional vision: preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. *Instructional Science*, 44(3), 293-309 (doi:10.1007/s11251-016-9373-1).
- Sun, J., & van Es, E. A. (2015). An exploratory Study of the Influence That Analyzing Teaching Has on Preservice Teachers' Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 201-214.
- Taber, K. S. (2007). *Classroom-based research and evidence-based practice: a guide for teachers*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Tacconi, G. (2015). *Between evidence-based education and analysis of teaching practices. A review of didactic research on the Italian high school system*. *Form@re*, 3(15), 102-115.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340- 356.
- Yeh, C., & Santagata, R. (2015). Pre-service teachers' learning to generate evidence-based hypotheses about the impact of mathematics teaching on learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21-34.
- Zhang, M, Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.



# L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche

## The inclusive teacher: individual factors, perception of disability and teaching strategies

---

Anna Maria Murdaca

Università degli Studi di Messina  
annamaria.murdaca@unime.it

Patrizia Oliva

Università degli Studi di Messina  
patrizia-oliva@unime.it

Patrizia Panarello

Università degli Studi di Messina  
Patrizia.panarello@unime.it

### ABSTRACT

The purpose of this study<sup>1</sup> was to investigate the relationship between the didactical strategies and educational practices and the teachers perception about inclusion and disability; and if this relationship was different on the level of experience that the teacher has acquired in inclusive context. The results showed that a positive attitude towards inclusion encourages the use of adequate educational strategies. It is also clear, a significant correlation between teachers acceptable job satisfaction and professional self-efficacy and a greater propensity to inclusion and interaction with disabled students. This seems more evident in the group of teachers with greater experience of interaction with pupils with special educational needs; unlike the less experienced colleagues for inclusion which manifest, however, a higher concern and opinions not favorable towards inclusion context. This confirms the need to focus attention on the “education” of the teacher, particularly of the curriculum one, often unable even just to imagine the different possible worlds that an inclusive context can offer, and not just to the pupils.

L'obiettivo della presente ricerca è indagare la relazione tra le strategie e le prassi educativo-didattiche legate all'insegnamento e la percezione degli insegnanti circa l'inclusione e la disabilità; e come tale relazione può variare in funzione del livello di esperienza che il docente ha acquisito in ambito inclusivo. I risultati hanno evidenziato come un atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione favorisca l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali. Emerge, inoltre, una corrispondenza significativa tra adeguata soddisfazione lavorativa e autoefficacia professionale degli insegnanti e una maggiore propensione all'inclusione e all'interazione con alunni disabili. Ciò sembra maggiormente evidente nel gruppo di docenti con maggiore esperienza di interazione con alunni con bisogni educativi speciali; a differenza dei colleghi meno esperti di inclusione che manifestano, invece, una più elevata preoccupazione e opinioni non favorevoli nei confronti dell'inclusione scolastica. Ciò conferma l'esigenza di focalizzare l'attenzione della ricerca educativa sulla formazione “personale” del docente, soprattutto di quello curricolare, molto spesso incapace anche solo di immaginarsi i mondi diversi possibili che un percorso di inclusione può offrire, e non solo alla classe.

### KEYWORDS

Inclusive education, Disability, Teacher, Practices.  
Educazione inclusiva, disabilità, Insegnante, Pratiche.

\* Anna Maria Murdaca ha curato l'introduzione, le conclusioni della ricerca e la revisione dell'articolo. Patrizia Oliva ha contribuito allo sviluppo del progetto, all'analisi dei dati e alla ricerca bibliografica internazionale. Patrizia Panarello ha contribuito alla ricerca dei dati e all'analisi della bibliografia nazionale.

## Introduzione

Obiettivo del presente lavoro è definire la possibile relazione tra le strategie e le prassi educativo-didattiche legate all'insegnamento e la percezione degli insegnanti circa l'inclusione e la disabilità. L'indagine è partita da un'attenta ricerca bibliografica nazionale e internazionale che ha messo in evidenza l'esigua quantità di studi che hanno affrontato nel dettaglio questa problematica. Da qui l'attenzione posta da noi sulla scelta degli strumenti da utilizzare per valutare se vi è una relazione tra determinati fattori connessi all'insegnamento (soddisfazione, incrementalità, prassi educative, strategie didattiche, autoefficacia) e le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni dei docenti circa l'inclusione di alunni con disabilità.

Ciò perché gli insegnanti rappresentano le figure elettive dell'inclusione e tutte le possibilità che l'inclusione offre sono legate alla capacità di costoro di rappresentarsi il mondo dell'alunno e i vari modi possibili attraverso i quali egli dimostra la sua diversità. Non a caso nella legge 107 del 2015 (Buona Scuola) uno tra gli obiettivi è proprio quello di riconoscere le differenti modalità di comunicazione degli alunni, invitando ogni scuola a allargare il più possibile gli spazi di partecipazione di ciascun alunno al processo di apprendimento tenendo in debita considerazione le tante differenze o diversità attraverso le quali gli alunni si collocano nel mondo del processo apprenditivo. Appare chiaro dunque che la didattica inclusiva necessita di un ripensamento delle strategie didattiche, dello stile di insegnamento –insomma- una sorta di ricerca flessibile e personalizzata che vede l'insegnante coinvolto in prima persona nella crescita globale degli allievi. In tale ottica, l'insegnante ha la possibilità di configurarsi come acceleratore del potenziale di sviluppo degli allievi facendo elevare il loro livello di autodeterminazione (Pavone, 2014; Cottini, 2016; Murdaca, 2008) e quindi di autostima e di autoefficacia. La sfida per gli insegnanti è quella di utilizzare un approccio educativo stimolante che soddisfi le diverse esigenze di tutti gli studenti all'interno dell'ambiente e proattivo nel senso di offrire un ventaglio di opportunità diversificate attraverso la pianificazione di percorsi apprenditivi idonei a fornire supporto per il raggiungimento di competenze delle quali necessitano per il successo scolastico e per quello post; ma anche individuare variabili individuali e di contesto che possono contribuire a determinare motivazione, coinvolgimento e soddisfazione. Ciò senza dimenticare una possibile alleanza con i ricercatori del settore al fine operare in direzione dei criteri dell'evidenza empirica che dimostra da un lato l'efficacia di diversi approcci didattici e dall'altro esalta le "qualità" che identificano un'organizzazione scolastica come motivante. Nello specifico, come evidenziato da numerose ricerche è bene organizzare il contesto classe con strutture e funzioni, valori e norme che supportino le capacità delle persone disabili e del loro progetto di vita, in quanto ottimizzano lo sviluppo, il comportamento adattivo, la loro prestazione e il benessere psicologico facendo sì che le abilità si trasformino in reali functionings. Ovvio nel convincimento che le capacità necessarie per diventare autodeterminati sono più efficacemente apprese attraverso l'esperienza del mondo reale che comporta intrinsecamente rischiare, sbagliare, riflettere sui risultati: Le esperienze multiple del reale aiutano il disabile a testare i suoi punti di forza e i suoi limiti e individuare adeguati obiettivi a breve e lungo termine (Murdaca, Curatola, Oliva, 2014).

Si tratterebbe di far entrare nei contesti formativi un'operatività nuova sui vari piani: da quello organizzativo-didattico (quale progettazione per una valorizzazione delle diversità) a quello metodologico, da quello personale dei soggetti a quello di sistema: un sistema che si adopera ad arginare gli ostacoli all'apprendimento, alla partecipazione ma che nello stesso tempo coinvolga i docenti, a modificare la loro prassi didattica. Rimediazione delle forme di trasmissione del sapere e rimediazione della didattica, posto che siamo ancora in una scuola dei

contenuti e non dei processi e invece dovremmo essere in una scuola come comunità di apprendimento che richiede uno sguardo interdisciplinare che vede interrelate le scienze umane e sociali al mondo dell'informazione e della conoscenza. Bisogna, dunque, insistere sulla costruzione di una professionalità nuova, come operazione processuale e interrelata. Operando in tal senso gli insegnanti soddisferebbero le esigenze dell'approccio ecologico-sociale consentendo di cogliere sia le differenze interindividuali sia quelle dell'ambiente, insomma di dare risposte efficaci/supportive, affinché tali differenze non si tramutino in ostacoli ma vengano considerate risorse che adeguatamente dirette portano il disabile all'autonomia, alla partecipazione, alla formazione. Insomma a ciò che il soggetto disabile può fare immerso in contesti significativi (modello del supporto e dell'employment).

Ma quali caratteristiche personali dell'insegnante inclusivo sono efficaci per creare e ripensare le strategie didattiche in uso?

Numerosi autori indicano nel livello di autoefficacia del docente uno dei fattori che portano gli alunni con e senza disabilità all'autodeterminazione (Carbonneau, et al., 2008). L'autoefficacia del docente può infatti incidere sulle scelte didattiche e sulla capacità di creare un buon clima all'interno della classe e instaurare rapporti funzionali con colleghi, dirigenti e famiglie. Le convinzioni di efficacia degli insegnanti influenzano soprattutto le concezioni che gli studenti hanno di sé, la loro partecipazione alle attività proposte e il loro rendimento scolastico. È pur vero, che l'insegnante è un "trasmettitore-mediatore" di conoscenza e di desiderio di imparare, e come tale, può adempiere al suo ruolo in modo funzionale solo se è spinto dalla motivazione. L'insegnante motivato incentiva il miglioramento, dà fiducia ai propri alunni motivandoli, stimola la sperimentazione e la curiosità, dà possibilità di scelta, esamina criticamente i comportamenti senza fornire un giudizio aprioristico, sostenendo e favorendo nei propri alunni una regolazione intrinseca dell'approccio allo studio (Elliot e McGregor, 2001). Il ruolo dell'insegnante diventa fondamentale nella costituzione della motivazione dello studente e per poter motivare efficacemente gli alunni l'insegnante deve essere a sua volta motivato, quindi svolgere le lezioni con entusiasmo e coinvolgere il gruppo classe nell'apprendimento di conoscenze nuove rendendo gli alunni curiosi e desiderosi di imparare. La motivazione è connessa alla passione per l'insegnamento della materia disciplinare, e come la motivazione anche la passione viene trasmessa agli alunni. Studi recenti hanno evidenziato quanto la soddisfazione del docente per il proprio lavoro costituisca un potente predittore del comportamento degli alunni nelle fasi di apprendimento (Carbonneau et al., 2008; Caprara et al., 2003; 2006; Santisi et al., 2013).

La scelta di pratiche didattiche efficaci, soprattutto i contesti inclusivi, dipende, in gran parte, dalle opinioni che il docente ha della natura della disabilità e del ruolo che attribuisce agli studenti con bisogni educativi speciali all'interno del gruppo classe (Jordan et al, 2009). È stato dimostrato che l'esperienza e la conoscenza derivante da precedenti contatti con studenti con disabilità sono direttamente collegate ad atteggiamenti maggiormente positivi da parte dei docenti verso l'inclusione (Burke e Sutherland, 2004). In effetti, preoccupazioni e atteggiamenti oppositivi degli insegnanti sembrano scaturire, da un lato, dalla mancanza di informazioni circa i processi cognitivi e i deficit comportamentali che determinate patologie manifestano e, dall'altro, dal senso di inadeguatezza che pervade gran parte degli insegnanti che non riescono a fronteggiare efficacemente le richieste degli studenti con difficoltà, a cui spesso si aggiunge la mancanza di risorse e sostegni esterni. Pertanto, più sarà pressante il senso di inadeguatezza e incompetenza dell'insegnante nei confronti dell'inclusione maggiore sarà la sua ritrosia nell'impegnarsi e nel utilizzare metodi e didattiche inclusivi (Agbenyega, 2007; Forlin e Chambers, 2011).

Proprio rispetto ai metodi educativi adattati e utilizzati per sostenere l'inclusione dei bambini con disabilità all'interno del contesto scolastico, la letteratura fornisce una serie di indicazioni relative alle diverse problematiche che l'insegnante potrebbe dover fronteggiare nel suo lavoro quotidiano. Tuttavia, gli stessi autori sottolineano sempre come non ci sia nulla di particolarmente 'speciale' nella pedagogia speciale (Davis e Florian, 2004); è piuttosto una questione di creatività, problem solving collaborativo, creazione e utilizzo di ausili adeguati e attrezzature, dispositivi di assistenza, e tanto altro che promuove l'inclusione a scuola piuttosto che la segregazione. Ciononostante, si avverte la necessità di rispondere sempre più specificatamente a determinati bisogni educativi speciali per favorire un adattamento sempre più funzionale dell'alunno in classe. Una sorta di duplice approccio che da un lato promuove l'attivazione di metodi, attrezzature e ausili (alta e bassa tecnologia) che compensino le difficoltà motorie e sensoriali degli alunni, e dall'altro favorisca opinioni e atteggiamenti nei confronti della disabilità non discriminatori, né oppressivi e vessatori, al fine di garantire un reale contesto educativo inclusivo. Si è spesso dato per scontato che l'educazione inclusiva non sia per i bambini che hanno menomazioni intellettuali e fisiche molto gravi. Quest'idea si basa su un concetto statico di ciò che è la scuola e l'istruzione: è l'alunno che deve adattarsi al sistema, non il sistema al bambino; pertanto, laddove il bambino presenta gravi limitazioni diventa complicato il suo adattamento e inserimento nel contesto. L'inclusione per i bambini con disabilità gravi è anche una questione di pianificazione, di capacità da parte del sistema di intraprendere iniziative ad hoc, con l'obiettivo di garantire il diritto all'istruzione di questi alunni. Florian e Rouse (2010) ribadiscono l'importanza di utilizzare 'testa, mano e cuore', cioè il fare, il sapere e il credere. In pratica, gli insegnanti hanno bisogno non soltanto di sviluppare capacità cognitive e capacità pratiche/tecniche, ma anche e soprattutto capacità di cuore, che fanno riferimento alle dimensioni etiche e morali, valori e credenze.

## 1. Obiettivi

Lo scopo generale della presente ricerca è indagare la relazione tra opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni circa l'inclusione di alunni con disabilità e l'utilizzo di determinate pratiche didattico-educative (soddisfazione, incrementalità, prassi educative, strategie didattiche, autoefficacia). Inoltre, si vuole verificare se tali fattori variano in docenti che hanno avuto esperienza di interazioni in contesti inclusivi e docenti senza alcuna esperienza di interazioni con alunni con disabilità.

## 2. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 580 docenti (età:  $M= 35.56$  ;  $DS= 9.133$  ); nello specifico, si tratta di 138 maschi (23,5 %) e 442 femmine (76,5 %). Di questi, 348 sono insegnanti che dichiarano di aver avuto esperienza con alunni disabili e 233 sono docenti che dichiarano di non aver mai avuto alcuna interazione con alunni con disabilità. La totalità del campione è di nazionalità italiana. La maggior parte di loro ha conseguito una laurea (56,3%) di tipo umanistico (66%) e insegna da circa 11,13 anni ( $DS=10.461$ ).

### 3. Strumenti

- **Scheda socio-anagrafica**
- **SACIE-R (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011)** La scala SACIE-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised) consta di 15 item e richiede risposte da articolare su una scala Likert a 4 livelli (1 = Fortemente d'accordo, 2 = D'accordo, 3 = In disaccordo; 4= Fortemente in disaccordo). Il questionario si compone di 3 sottoscale: opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni, che consentono di valutare le opinioni nei riguardi dell'interazione con persone con disabilità (Opinioni), l'accoglienza degli studenti con differenti bisogni (Atteggiamenti) e le preoccupazioni degli insegnanti circa l'educazione inclusiva (Preoccupazioni)
- **TAIS (Monsen, Ewing & Boyle, 2015)** La scala TAIS (*Teacher Attitudes Toward Inclusive Education Scale*) prevede 20 item a cui il soggetto è chiamato a rispondere graduando la sua risposta su una scala Likert a 8 livelli (1 =molto d'accordo, 8= molto in disaccordo). È formata da 4 sottoscale: problemi di inclusione (le eventuali difficoltà incontrate nel processo di inclusione del soggetto con bisogni speciali), svantaggi sociali (gli effetti che l'inclusione può avere sulla classe), implicazioni nella pratica educativa (le possibili modifiche nelle strategie educative e didattiche richieste dall'inclusione) e implicazioni per il bambino (conseguenze che la pratica educativa inclusiva può avere sui bambini con e senza bisogni speciali).
- **MESI (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010)** Il questionario MESI (Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento) comprende sei questionari per la valutazione della soddisfazione, delle strategie, delle prassi, delle motivazioni all'insegnamento e delle emozioni esperite in classe. Per lo scopo della ricerca sono stati somministrati soltanto alcuni dei questionari presenti nella batteria: SOD valuta la soddisfazione lavorativa percepita dai docenti (5 item); PRASSI valuta la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di prassi di insegnamento (25 tem); STRAT (30 item) valuta la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di strategie di insegnamento; AUTOEFF (24 item) valuta la percezione di autoefficacia in una serie di ambiti e situazioni di insegnamento e di gestione della classe; INCREM (16 item) valuta la percezione della migliorabilità di una serie di capacità implicate nelle situazioni di insegnamento e di gestione della classe.

### 4. Risultati

Considerata la natura dei dati, si è preferito procedere con un'analisi statistica dei dati non parametrica. I dati sono stati elaborati con l'ausilio del software SPSS 19.0.

#### 4.1. Correlazioni

Dall'analisi correlazionale emergono relazioni significative tra i diversi fattori indagati. Nello specifico, per quanto riguarda le correlazioni tra i dati ottenuti dal questionario sulle opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni circa l'inclusione di soggetti con disabilità e le dimensioni dell'insegnamento (soddisfazione, incrementalità, prassi educative, strategie didattiche, autoefficacia) si evidenziano connessioni rilevanti. In particolare, più elevato è il livello di soddisfazione lavorativa ( $r=,185$ ;  $p=,000$ ) e di autoefficacia professionale nel gestire la classe ( $r=,229$ ;  $p=,000$ ) percepite dal docente più positiva sarà l'opinione nei riguardi dell'inte-

razione con persone con disabilità. Inoltre, più i docenti dimostrano opinioni favorevoli all'inclusione più saranno predisposti ad utilizzare prassi di insegnamento ( $r=,163$ ;  $p=,000$ ) e strategie didattiche ( $r=,204$ ;  $p=,000$ ) efficaci e significative.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti dell'inclusione, i dati indicano che i docenti che si percepiscono meno competenti nel gestire la classe ( $r=,-086$ ;  $p=,045$ ) e con scarsi margini di migliorabilità professionale ( $r=,-109$ ;  $p=,009$ ) si mostrano più ostili nell'accogliere studenti con disabilità. Tale atteggiamento sfavorevole sembra ostacolare la messa in atto di prassi educative ( $r=,-177$ ;  $p=,000$ ) e strategie didattiche ( $r=,-135$ ;  $p=,002$ ) funzionali al processo inclusivo.

Infine, rispetto alle preoccupazioni, coloro che sono maggiormente contenti del proprio lavoro ( $r=,271$ ;  $p=,000$ ) e si ritengono competenti nel loro ruolo di insegnante ( $r=,286$ ;  $p=,000$ ) si dimostrano meno preoccupati a integrare alunni con disabilità nelle loro classi. Inoltre, coloro che percepiscono come meno preoccupante e complicata l'inclusione dei soggetti con difficoltà sono anche quelli che tendono a migliorarsi nella gestione della classe ( $r=,105$ ;  $p=,012$ ) e a utilizzare adeguatamente prassi ( $r=,207$ ;  $p=,000$ ) e strategie educative ( $r=,272$ ;  $p=,000$ ). Non si evidenziano ulteriori correlazioni significative con le dimensioni degli altri strumenti di misura presi in esame.

#### 4.2. Analisi comparativa

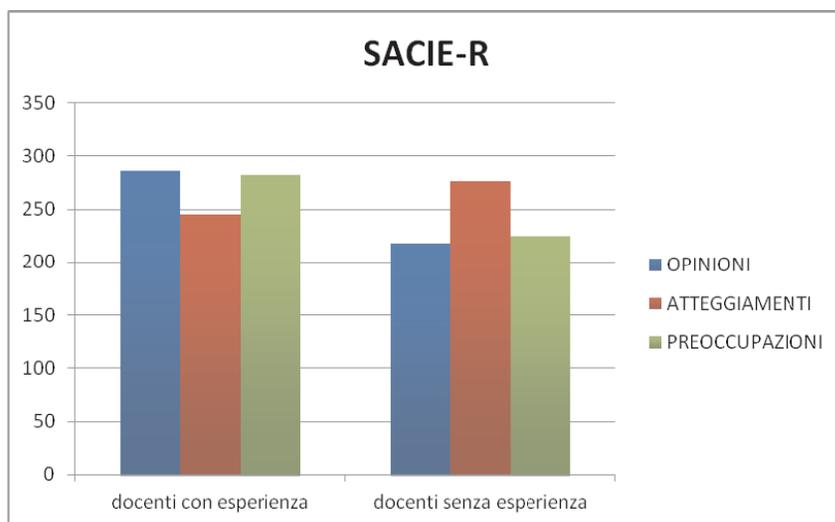
La tabella n° 1 mostra il rango medio dei punteggi ottenuti nei questionari SACIE-R, MESI e TAIS da entrambi i gruppi di docenti.

	Docenti con esperienza (n=348)	Docenti senza esperienza (n=233)
	Rango medio	Rango medio
<b>MESI</b>		
Soddisfazione lavorativa	271,35	231,38
Prassi educativa	274,56	217,33
Incrementalità	270,81	242,10
Autoefficacia	266,30	229,49
Strategie didattiche	267,00	223,38
<b>SACIE-R</b>		
Opinioni	286,28	218,01
Atteggiamenti	244,80	276,95
Preoccupazioni	282,28	224,37
<b>TAIS</b>		
Problemi inclusione	262,13	237,31
Vantaggi sociali	254,77	251,13
Implicazioni pratica educativa	251,94	254,97
Implicazioni per il bambino	262,14	237,30

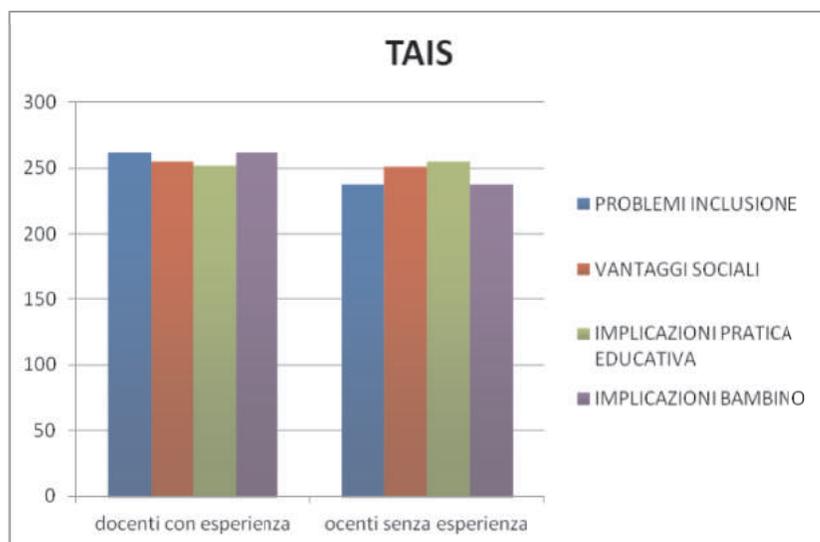
Tab. 1. Valori medi punteggi dei questionari SACIE-R, MESI e TAIS

Dall'analisi differenziale, tra i docenti che hanno esperienza con alunni con disabilità e docenti senza esperienza sono emerse differenze significative. In particolare, le differenze si rilevano nelle opinioni nei confronti della disabilità ( $Z= -4,931$ ;  $p=,000$ ), negli atteggiamenti ( $Z= -2,381$ ;  $p=,017$ ) e nelle preoccupazioni ( $Z= -4,175$ ;  $p=,000$ ). In particolare, si evince che i docenti con esperienza di alunni con disabilità sono più favorevoli all'inclusione di soggetti con disabilità

in classe e si dimostrano meno preoccupati di fronte a tale evenienza rispetto ai colleghi che non hanno mai sperimentato l'interazione con gli alunni disabili, e che pertanto manifestano atteggiamenti non funzionali all'inclusione scolastica. Ciononostante, i docenti con esperienza di disabilità ritengono, più dei loro colleghi, che se da un lato il processo inclusivo non costituisce una fonte di preoccupazione per loro ( $Z = -1,821$ ;  $p = ,05$ ), dall'altro ritengono che tale meccanismo potrebbe comportare implicazioni significative per gli alunni ( $Z = -1,823$ ;  $p = ,05$ ).



**Fig. 1. Analisi differenziale opinioni, atteggiamenti, preoccupazioni**



**Fig. 2. Analisi differenziale problemi, vantaggi, implicazioni**

Per quanto riguarda i fattori connessi all'insegnamento, sono emerse differenze significative tra il gruppo dei docenti con esperienza di disabilità e docenti senza alcuna esperienza.

Dall'analisi differenziale tra i gruppi di docenti, in particolare si evidenzia che coloro che hanno avuto interazioni con studenti con bisogni educativi speciali dimostrano, a differenza dei loro colleghi senza esperienza, una maggiore soddisfazione lavorativa ( $Z = -2,878$ ;  $p = ,004$ ), una maggiore capacità di migliorarsi nelle situazioni di insegnamento ( $Z = -2,065$ ;  $p = ,039$ ), un più elevato livello di autoefficacia ( $Z = -2,697$ ;  $p = ,007$ ), e di conseguenza, dimostrano maggiori competenze nell'adattare prassi educative ( $Z = -4,166$ ;  $p = ,000$ ) e strategie di insegnamento/apprendimento ( $Z = -3,198$ ;  $p = ,001$ ) alle richieste del processo di inclusione.

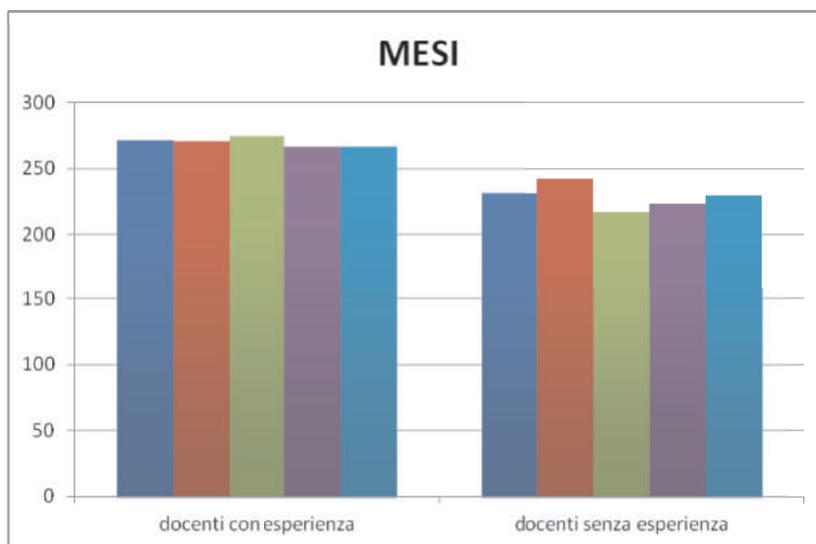


Fig. 3. Analisi differenziale tra gruppi di docenti

### Conclusioni

È impossibile sviluppare un'ipotesi di ricerca sulla percezione della disabilità senza approfondire il tema dell'inclusione perché il processo inclusivo fornisce all'alunno disabile una rete sicura di legami con i compagni, i docenti e gli altri collaboratori, facendo sì che il disabile si senta accolto e accettato e che a sua volta l'insegnante non lo veda come il "diverso" ma come parte integrante e integrata del gruppo classe.

I fattori individuali degli insegnanti hanno un'importanza notevole per la loro influenza "speculare" in quanto agiscono direttamente e indirettamente sulla percezione che l'insegnante ha dell'alunno e su quella che l'alunno ha dell'insegnante. Nello specifico, l'autoefficacia, la motivazione e la soddisfazione lavorativa dell'insegnante influenzano positivamente o negativamente le modalità di gestione della classe e l'utilizzo di strategie didattiche; quindi un insegnante con un buon livello di autoefficacia, motivato e soddisfatto della propria professione sarà fautore di un clima cooperativo e collaborativo, favorirà lo sviluppo dei processi cognitivi delle funzioni esecutive nella continua valorizzazione della diversità fornendo strategie di autoregolazione e mediazione cognitivo-emotiva e differenziando le modalità di verifica con un feedback valutativo formativo e motivante. Di contro

un insegnante con un basso livello di autoefficacia, di motivazione e di soddisfazione lavorativa mostrerà difficoltà nella gestione della classe, una maggiore attenzione per la propria disciplina piuttosto che per la formazione degli studenti, sarà convinto che gli atteggiamenti scorretti degli alunni non siano migliorabili, farà ricorso a punizioni severe, rinuncerà con quegli alunni che non raggiungono buoni risultati in tempi brevi. Le componenti individuali appena citate influenzano fortemente l'allievo nell'apprendimento, nel rendimento scolastico, nello sviluppo cognitivo-emotivo e metacognitivo, nella concezione di sé e nella partecipazione delle attività proposte nel contesto scolastico.

I risultati emersi dal presente studio confermano i dati presenti in letteratura. Innanzitutto si evidenzia come all'aumentare della soddisfazione lavorativa e dell'autoefficacia professionale degli insegnanti corrisponda una propensione all'inclusione e all'interazione con alunni disabili; inoltre è emerso come un atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione favorisca l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali.

Anche la sensazione del docente di non essere in grado di gestire la classe e la percezione di non avere prospettive di miglioramento sembrano contribuire a sviluppare un atteggiamento sfavorevole nei confronti del processo inclusivo di alunni disabili e nell'utilizzo di prassi e strategie non funzionali.

Confrontando docenti che dichiarano di aver avuto interazioni con alunni disabili e docenti senza esperienza, si evidenzia con maggiore conoscenza mostrano una predisposizione favorevole nei confronti dell'inclusione di alunni disabili, una maggiore soddisfazione lavorativa, un più elevato livello di incrementalità e di autoefficacia professionale con corrispondente utilizzo adeguato e consapevole di strategie didattiche e prassi educative. Si ritiene che abbiano una maggiore sensibilità nei confronti dell'alunno, in quanto pongono più attenzione sulle eventuali implicazioni che la pratica educativa inclusiva possa avere sull'alunno, a differenza dei colleghi che non hanno mai avuto esperienza con la disabilità. Lo studio condotto da Bano et al (2012) conferma questa ipotesi concludendo che vi è una significativa differenza nell'approccio e nella percezione tra insegnanti "curricolari" e docenti specializzati che hanno interazioni con alunni disabili; e ciò sembra essere legato a una più efficace rappresentazione di sé che manifestano i docenti di sostegno rispetto ai colleghi curricolari (De Caroli e Sagona, 2008).

È ovvio, d'altro canto, che il processo inclusivo non può essere sottovalutato e deve essere supportato non solo dagli insegnanti, ma da tutto il personale scolastico, le famiglie e tutti gli alunni, disabili e non. "L'inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare, ma che non potrà mai realizzarsi compiutamente" (Booth e Ainscow, 2008). L'inclusione sarà possibile soltanto quando il contesto e l'insegnante che guida il bambino permetteranno questo processo creando le condizioni sufficienti e necessarie. Diventa necessario e indispensabile, pertanto, formare personale docente, soprattutto quello curricolare, nell'ottica di una maggiore competenza e attenzione nei confronti della diversità e dell'inclusione; ciò al fine di far svanire eventuali preoccupazioni e atteggiamenti di chiusura. La formazione del docente per l'inclusione è un passaggio importante perché è proprio nella fase di avviamento e introduzione alla professione che si può far leva per ottenere cambiamenti più ampi necessari alla realizzazione di un sistema di istruzione realmente inclusivo a tutti i livelli.

## Riferimenti bibliografici

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Bano, I., Dogar, A. H., & Azeem M. (2012). General and Special teachers' Perception of Learning Disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 113-118.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione*, Edizione Italiana a cura di F. Dovi-go e D. Ianes. Trento: Erickson.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). *Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience*. *Education*, 125(2), 163-172.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., Guay, F. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*, Research Report 516, DfES, London.
- De Caroli, M. E., Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Ciclo Evolutivo e Disabilità*, 11(1), 41-59.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Florian, L. & Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. In R. Rose (Ed.). *Confronting Obstacles to Inclusion – International Responses to Developing Inclusive Schools* (pp. 185-199). London: Routledge.
- Ianes, D., & Macchia, V., (2014). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erikson.
- Jordan, A, Schwartz, E, & McGhie-Richmond D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Murdaca A. (2008). *Complessità della persona e disabilità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Murdaca, A. M., Curatola, A., & Oliva, P., (2014). La dimensione metodologica: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross cultural. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (195-228). Brescia-Lecce: Pensa Multimedia Editore. ISBN: 978-88-6760-202-5.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.373.



# Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica

## New qualified teachers in small schools. Development of competences and educational professionalism

Giuseppina Rita Mangione

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE

g.mangione@indire.it

Maeca Garzia

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE

m.garzia@indire.it

Maria Chiara Pettenati

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE

mc.pettenati@indire.it

### ABSTRACT

The research related to the subject of teaching and learning in rural schools converges on the idea that the issues of professional development in response to the skills required by teachers are the basis of a change that brings small schools to be good schools, too. The need to gain greater awareness about the educational environment of rural schools and to be accompanied to the understanding of the skills mentioned by rural teaching appointments finds in the New Qualified Teacher path (Neoassunti) an action functional to the self-assessment of personal skills and to their better representation. The Induction path is characterized by a model that is deeply rooted in the national and international literature. Reflection, as a view on action and a constituent part of teacher competence, allows one to become aware of his/her professional identity and to self-direct the personal evolution and transformative trajectory. Based on retrieved data, this article presents a case study on a random set of teachers who face the test year in small schools of the Amalfi Coast. It makes an early qualitative representation of time emerge, where teacher's profile is built with respect to specific areas and expertise descriptors typical of a professional in action in rural settings, as well as to a future education perspective also in the light of the recent National Plan for Teachers Training.

La ricerca connessa al tema dell'insegnamento nelle piccole scuole (small schools) spesso situate in contesti rurali (rural schools) converge sull'idea che problematiche di sviluppo professionale in risposta alle competenze richieste dai docenti sono alla base di un cambiamento che porti le small schools a essere anche delle good schools. La necessità di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al contesto educativo della scuola rurale, e di essere accompagnati alla comprensione di quelle competenze richiamate dai rural teaching appointments, trova nel percorso Neoassunti un'azione funzionale all'autovalutazione delle proprie competenze e a una loro migliore rappresentazione. Il percorso Induction è caratterizzato da un modello fortemente radicato nella letteratura nazionale e internazionale. La riflessione, in quanto sguardo sull'azione e costituente della competenza docente, permette di acquisire coscienza della propria identità professionale e di auto-indirizzare la propria traiettoria evolutiva e trasformativa. Sulla base dei dati rilevati il lavoro presenta un caso di studio su un campione casuale di docenti che affrontano l'anno di prova nelle piccole scuole della Costiera Amalfitana. Emerge una prima rappresentazione di tipo qualitativo volta a costruire il profilo del docente rispetto a specifici ambiti e descrittori di competenza di un professionista in azione in contesti rurali, e una prospettiva di formazione futura anche alla luce del recente Piano nazionale di formazione dei docenti.

### KEYWORDS

New Qualified Teacher, Small School, Teacher Identity, Balance Sheet of Skills, educational needs. Neoassunti, Piccole Scuole, Identità Docente, Bilancio di Competenze, Bisogni Formativi.

\* **Giuseppina Rita Mangione** in questo lavoro è autrice dei paragrafi: 1. "Le iniziative di formazione dei docenti nelle piccole scuole"; 2. "Anno di prova e sviluppo di competenza. Un caso di studio" e co-autrice del paragrafo 3. "Analisi dei dati e primi risultati del caso di studio" (con riferimento ai paragrafi 3.1, 3.2 e 3.3). **Maeca Garzia** è autrice del paragrafo "Introduzione" e co-autrice del paragrafo 3. "Analisi dei dati e primi risultati del caso di studio" (con riferimento ai paragrafi 3.1 e 3.3). **Maria Chiara Pettenati**, è autrice del paragrafo 4. "Bilancio futuro. Prospettive di professionalizzazione dei docenti delle piccole scuole alla luce del piano nazionale di formazione".

## Introduzione

Negli ultimi venti anni si sono sviluppati diversi studi e ricerche empiriche sulle qualità e le competenze di un bravo insegnante (Meazzini & Soresi, 2002) che hanno confermato un profilo, di per sé già consolidato dal buon senso, fatto di umanità mista a professionalità. Ma aldilà delle considerazioni morali e psicologiche sulla personalità del docente, se volessimo soffermarci solo sui risultati di apprendimento degli alunni, potremmo affermare che “gli insegnanti efficaci conoscono a fondo la materia che insegnano; connettono le nuove conoscenze proposte dagli alunni alle loro conoscenze precedenti e alla loro esperienza; facilitano agli alunni l’acquisizione di metodi e tecniche personali di studio; rendono gli alunni capaci di autovalutare gli esiti dei loro processi di apprendimento; sanno valutare gli apprendimenti degli alunni in modo valido e affidabile; modificano le attività di insegnamento progettate in funzione dei risultati delle valutazioni; indicano chiaramente alla classe le mete da raggiungere e forniscono periodicamente ad ogni alunno informazioni sul progresso del suo lavoro; creano un clima di collaborazione tra gli alunni e suscitano in loro il senso di appartenenza ad una comunità” (Zanniello, 2014, p. 41).

Per individuare il profilo di competenze di un determinato professionista, bisogna però prima di tutto rispondere alla domanda: *cosa sia una competenza professionale?* (Coggi, 2014). Paquay (1994) la definisce come un saper agire complesso ed efficace che implica la combinazione e mobilitazione di risorse interne (cognitive, affettive e motorie) ed esterne per far fronte a una famiglia di situazioni professionali (realizzazione di compiti complessi, significativi, funzionali, progetti, problem solving autentico). Parlando di professionalità docente bisogna poi decidere a quale modello di insegnante ispirarsi. Studiando l’evoluzione storica dell’identità professionale dei docenti in ambito europeo, Paquay e Wagner (2001) hanno identificato sei modelli ideali di riferimento: il maestro istruito, l’esperto legato alla pratica, la persona in sviluppo, l’attore sociale, il tecnico e l’esperto riflessivo.

Qualunque sia il modello di professionalità docente scelto (Cheng & Tsui, 1998) è indubbio che l’insegnante, a seconda dell’ordine e grado di scuola in cui insegna, debba possedere in maniera equilibrata numerose competenze che si specializzano ulteriormente se egli stesso opera in una scuola di piccole dimensioni, posta in una realtà geograficamente isolata, spesso caratterizzata dalla presenza di pluriclassi. La ricerca connessa al tema dell’insegnamento nelle piccole scuole rurali, sia che vengano ritenute “inferiori” e non in grado di offrire le stesse opportunità agli studenti che vogliono raggiungere elevati livelli di successo educativo (Bouck, 2004), sia che vengano intese come il luogo di innovazione e sperimentazione pedagogica (Kvalsund & Hargreaves, 2009), converge sull’idea che problematiche relative allo sviluppo professionale sono alla base di un cambiamento che porti le *small schools* a essere anche delle *good schools*.

Come sottolinea Collins (1999), in linea con i più recenti approcci legati al *place-based* e alla *place-conscious pedagogy* (Gruenewald, 2003), entrare di ruolo nelle scuole piccole e rurali non deve essere inteso come penalizzante, ma richiede ai docenti di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto al contesto educativo in cui si trovano ad operare e di essere accompagnati alla comprensione di quelle dimensioni che ruotano intorno al concetto di *rural teaching appointments* (Lyons et al., 2009).

I recenti orientamenti della formazione docente, che promuovono uno sviluppo professionale basato sull’alternanza tra pratica e riflessione, dovrebbero accompagnare anche la preparazione degli insegnanti delle piccole scuole con una maggiore attenzione al *luogo* e alla *situazione* quale chiave significativa per espandere la consapevolezza dei docenti, guidandoli a una corretta attribuzione

di significato del loro essere docenti in questi contesti. In primo piano si trovano i concetti di “locale” e “globale” che permettono ai docenti di strutturare opportunità di apprendimento significative, rilevanti per gli studenti (Comber, Reid & Nixon, 2007), che richiedono una maggiore incorporazione dell’innovazione che il contesto offre dal punto di vista educativo e una migliore capacità di gestire non solo l’integrazione del territorio nel curriculum, ma anche le particolarità delle pluriclassi (*multi-grade*), oltre che di comprendere come rendere funzionali le nuove tecnologie per l’arricchimento, l’apertura e l’estensione dell’aula (Page, 2006). I docenti devono essere formati per comprendere la diversità delle scuole, caratterizzate prevalentemente dalla loro locazione geografica e territoriale, per poi modificare il proprio agire didattico. La formazione di un docente che sia *consapevole del luogo e della situazione* è alla base di una definizione e realizzazione di esperienze di apprendimento che potenzino il contesto della pedagogia rurale.

In particolare questo lavoro si concentra sulle dimensioni della formazione per neoimmessi in ruolo, relativa all’anno di prova in una piccola scuola, e a come questo percorso sia stato funzionale per accompagnare il docente lungo la consapevolezza delle proprie competenze e a una sua migliore rappresentazione. Sulla base dei dati rilevati, il lavoro presenta: un caso di studio su un campione costituito da 13 docenti neoassunti nelle piccole scuole della Costiera Amalfitana; una prima rappresentazione di tipo qualitativo volta a costruire il profilo del docente; i risultati di un focus group sul bilancio delle competenze e un’analisi dei testi dei bilanci volta a comprendere l’autovalutazione rispetto alle competenze necessarie da parte di un professionista in azione in contesti rurali, anche alla luce del recente Piano Nazionale di Formazione.

## 1. Le iniziative di formazione dei docenti nelle piccole scuole

Una delle dimensioni su cui gli studiosi della *rural education* focalizzano maggiormente l’attenzione è quella dello sviluppo professionale del docente attraverso azioni di formazione *pre-service* e *in-service* (Yarrow et al., 1999).

Lo sviluppo professionale degli insegnanti nelle aree rurali e remote richiede particolare attenzione anche perché, come sottolineano Alston e Kent (2006), è proprio in questi contesti che “ci sono pochi docenti esperti capaci di guidare i neo laureati e i docenti novizi” (p. 192).

Il corpus di ricerca, che mette in luce le preoccupazioni legate al come preparare al meglio i docenti per mettere in atto un processo di insegnamento di qualità nelle comunità rurali e remote, richiama l’attenzione sulla necessità di “incorporation of rural and remote placements in pre-service e in service teacher education programs” (Dorman et al., 2015, p. 17). L’area specifica della formazione iniziale e di accompagnamento alla messa in ruolo dei docenti nelle piccole scuole suggerisce la necessità di un approccio unificato, con programmi che riescano a indirizzare il contesto e le specificità delle scuole rurali al fine di attrarre i nuovi docenti e indurli a rimanere, garantendo loro uno sviluppo professionale continuo (Jenkins & Cornish, 2015). Clarke, Imrich, e Wells (2003) hanno confermato le critiche ai programmi di preparazione dei docenti all’insegnamento in contesti rurali e pluriclasse, sostenendo che “la mancanza di formazione e di sostegno (in termini di tempo e di risorse) sta influenzando in modo significativo la qualità dell’insegnamento e della preparazione degli studenti in questi contesti” (p. 3). Si prende dunque atto della necessità di formazioni specialistiche e, in accordo con Gibson (1994), si sottolinea come “nonostante i risultati della ricerca che identificano il bisogno di preparazione *pre-service* di tipo specializzato, che dia spazio agli aspetti sociali e professionali nei contesti di in-

segnamento rurali, l'implementazione di questo tipo di programmi è stata discontinua, confusa e, in molti casi, inesistente" (p. 76). Già dai primi studi condotti sul tema della preparazione professionale del docente nei contesti rurali e isolati (Yarrow et al., 1999) si riconosceva la necessità di un percorso iniziale e di *Induction* per docenti novizi, arricchito per preparare i docenti alle loro prime possibili situazioni di insegnamento" (p. 5), con particolare attenzione a tematiche quali la pedagogia delle pluriclassi, la gestione efficace del tempo e dello spazio, la pianificazione del curriculum, le tecnologie e l'accesso appropriato alle risorse, le reti di interazione e supporto per la formazione e aggiornamento continuo (Cornish, 2006).

Nonostante comincino a emergere quindi pratiche e modelli volti a sostenere l'insegnamento nelle piccole scuole, ad oggi gli insegnanti che prestano ivi servizio sono stati solo marginalmente preparati (Hryy-Beihammer & Hascher, 2015) a guardare con occhio critico le competenze necessarie per mettere in atto nuove pratiche didattiche e partecipative rispetto all'organizzazione scolastica (Mulryan-Kyne, 2007).

Il percorso Neoassunti nel contesto italiano si avvale di un modello fortemente radicato nella letteratura nazionale ed internazionale (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016) dove la riflessione, in quanto *sguardo sull'azione* e *costituente della competenza* docente (Perrenoud, 2001), conduce a una consapevolezza relativa alla propria identità professionale e spinge a auto-indirizzare la propria traiettoria evolutiva e trasformativa (Nuzzacci, 2014). La ricorsività che caratterizza tale riflessione, restituita nei bilanci di competenze, contribuisce alla costruzione e rivisitazione delle concezioni, degli schemi, delle routine proprie di una pratica professionale, individuando anche miglioramenti nel percorso di accompagnamento all'anno di prova e le competenze su cui investire alla luce di una prospettiva di sviluppo professionale continuo.

## 2. Anno di prova e sviluppo di competenza. Un caso di studio

La necessità di sostenere lo sviluppo della *professionalità* e la "trasformazione delle conoscenze con le quali l'insegnante entra nel sistema organizzativo Scuola e che risultano collegate allo sviluppo complessivo del sistema medesimo" (Perla, 2016, p. 41) assumono nella formazione Neoassunti un ruolo preponderante. La proposta del percorso formativo per i Neoassunti ha, a partire dal 2014 e poi sostenutasi nel 2015, contribuito all'acquisizione di una postura professionale e riflessiva (Altet & Vinatier, 2008) e, successivamente, al miglioramento della stessa (Rossi et al., 2016 *in press*; Mangione et al., 2016; Mangione, Rosa & Pettenati, 2016) attraverso 3 elementi distintivi:

1. Percorsi di alternanza, momenti ricorsivi tra immersione e distanziamento, un continuo rimando tra attività di classe, formazione laboratoriale e spazi di riflessione attraverso l'ambiente e-Portfolio (Perrenoud, 2001; Buysse & Vanhulle, 2010);
2. Strategie e strumenti che permettano all'alternanza di essere generativa favorendo processi di autovalutazione delle competenze (Yarrow, 1999), attraverso l'analisi di pratica diretta o indiretta, tramite video, griglie per la *peer observation*, il bilancio di competenze;
3. Ricerca collaborativa, attraverso un continuo confronto tra ricercatori, docenti esperti, dirigenti e novizi (attraverso incontri periodici, *survey* massive, focus dedicati) che ha permesso di innescare processi riflessivi nel neoassunto in grado di accompagnare la costruzione di un profilo professionale, così come un miglioramento del percorso nel suo insieme (Mangione & Rosa, 2016).

Nella formazione Neoassunti si vanno a integrare pattern fondati sulla *postura di acquisizione* a pattern caratterizzati dalla *postura di consapevolezza e riflessione*, volti a costruire nel docente la consapevolezza di essere “un agente fondamentale del processo di *capacitazione*<sup>1</sup> e un autentico costruttore di vita sociale e benessere personale nell’ottica dello *human flourishing*<sup>2</sup>” (Tempesta, 2016, p. 83), e di investire quindi nella sua crescita e nello sviluppo delle competenze. Attraverso la piattaforma Neoassunti sono stati individuate aree, descrittori e domande stimolo per guidare i docenti nella stesura del Bilancio di Competenze iniziale, finale e futuro.

Il Bilancio di competenze è un percorso utilizzato a livello europeo per supportare il soggetto nell’esplicitazione delle proprie competenze (Magnoler et al., 2016, *in press*). In particolare, il Bilancio dei Neoassunti prevede che sia il docente ad individuare quali pratiche realizzate possano rendere visibile la sua capacità di mobilitare le risorse personali e di contesto, per affrontare problemi inediti e dare così voce ad ambiti di competenza specifici. Il Bilancio delle Competenze è strutturato in 3 aree (Didattica, Organizzativa e relativa alla Formazione), a loro volta suddivise in ambiti contenenti molteplici descrittori. Ogni descrittore era accompagnato da domande stimolo per guidare la comprensione dell’auto-riflessione relative alla competenza espressa da quello specifico descrittore. Ogni docente poteva selezionare, all’interno della stessa area, più di un descrittore e utilizzare le domande stimolo per innescare una riflessione e una esplicitazione che avrebbero dovuto accompagnare tutto il percorso, orientando l’azione dei tutor e al contempo guidando il neoassunto nella comprensione delle competenze deboli necessarie per migliorare la propria azione. Ai docenti neoassunti era chiesto di compilare un primo bilancio di competenze, Bilancio Iniziale, ad inizio percorso e di ripetere la stessa auto-valutazione attraverso un Bilancio Finale a fine percorso, ovvero a distanza di minimo 3 massimo 5 mesi, identico al primo nella struttura e negli indicatori. Ai docenti veniva infine chiesto di chiudere il percorso con un’espressione di intenzione rispetto alle aree e dimensioni di competenza su cui investire per il futuro, attraverso un bilancio di Sviluppo Futuro contenente le stesse aree, dimensioni ed indicatori degli altri bilanci (Magnoler et al., 2016 *in press*).

L’obiettivo dal punto di vista della ricerca è quello di comprendere l’intenzionalità personale verso il miglioramento del sé in azione in particolari contesti, come appunto quello delle piccole scuole. Il caso di studio descritto in questo lavoro, che prende in esame i Bilanci delle Competenze relative ai docenti delle piccole scuole della rete della costiera amalfitana, vuole essere un momento di riflessione e di comprensione dell’expertise al fine di comprendere bisogni e desiderata.

### 3. Analisi dei dati e primi risultati dello studio di caso

La metodologia di indagine scelta non intende dimostrare la frequenza di variabili pre-definite, quanto piuttosto “aggiustare la concettualizzazione” (Lumbelli, 1989, p. 100) e mettere appunto procedure di analisi e di intervento *ah hoc* per docenti neoassunti che operano nelle piccole scuole. Per questo si è effettuato uno studio di caso che si caratterizza per la focalizzazione su un gruppo ristretto di soggetti, che presenta caratteristiche emblematiche e funge da caso para-

1 Capacità messa in azione, incontro tra capacità e opportunità.

2 Vita fiorente nella piena realizzazione di sé.

digmatico. Si è trattato di uno studio di caso strumentale e in prospettiva collettivo: “si definisce *strumentale* lo studio di caso in cui il soggetto è preso in considerazione per il fatto che può consentire generalizzazioni ad altri contesti o istituzioni di cui è rappresentativo, in quanto tipico” (Garzia, 2009, p. 52); si definisce *collettivo* lo studio di casi in cui “l’analisi di casi individuali viene replicata su altri soggetti, che possono essere simili o dissimili, perché è importante che ci siano delle costanze e delle differenze” (Coggi, Ricchiardi, 2005, pp. 66-67).

I dati raccolti si riferiscono, quindi, a un campione di docenti neoassunti delle piccole scuole della Costiera Amalfitana, costituito da 5 insegnanti della scuola dell’infanzia (di cui: 1 di sostegno); 5 insegnanti della scuola primaria (di cui: 1 di Italiano, Storia e Geografia e Arte e Immagine; 1 di Matematica, Scienze, Musica, ed. Artistica e ed. Fisica; 1 di Matematica, Scienze e ed. Motoria; 2 sul “potenziamento”), 3 docenti della scuola secondaria di I° grado, (di cui: 1 di Lingua Francese, Musica; Storia e Geografia). La scelta del campione è stata dettata dalla possibilità di far corrispondere a un lavoro sul campo tramite focus group con i docenti neoassunti, un agevole accesso ai dati relativi ai bilanci iniziale e finale, di cui sono state quantificate le frequenze dei descrittori di competenza selezionati dai docenti, rispetto ai quali è stata poi fatta un’analisi testuale al fine di comprendere a fondo il tipo di posizionamento rispetto a specifici ambiti di competenza. L’ utilizzo fatto dei descrittori per rappresentare e riflettere sugli ambiti di competenza del docente, associato a quanto emerso dal focus group, ha permesso di individuare tendenze specifiche che portano all’argomentazione su particolari temi o attività su cui il docente della piccola scuola vuole investire, per migliorare non solo l’attività didattica, ma anche la sua partecipazione alla vita scolastica e la pianificazione del proprio investimento in formazione futura.

Consapevoli del carattere esplorativo della ricerca e della necessità prevista di estendere i focus group, nella loro dimensione collettiva, con gruppi di discussione differenti fino ad ottenere informazioni ridondanti, riconosciamo le sue potenzialità di accoglienza di strumenti quantitativi, al fine di spiegare il perché e il come di specifiche situazioni, rendendo più rigorosamente proiettabili i risultati sull’intera popolazione di riferimento.

### 3.1. Il focus group con i docenti neoassunti delle piccole scuole

Il focus group aveva come obiettivo quello di comprendere l’accoglienza del nuovo modello formativo nel suo complesso, ma soprattutto il valore dei Bilanci di competenza per livelli di scuola, individuandone modalità di utilizzo ed elementi sui cui rivedere la struttura all’interno dell’anno di prova. L’analisi dei dati emersi è stata condotta fondendo l’approccio qualitativo o etnografico<sup>3</sup> (Ricolfi, 1997) con quello sistematico<sup>4</sup> (Amaturo, 1993; Losito 1993; Amaturo, 1998), secondo l’ottica di Guglielmi che ritiene necessaria la contaminazione tra i due i metodi per superare “gli svantaggi derivati da entrambi” (1999, pp. 230-231).

Il modello previsto nella formazione per neoimmessi in ruolo, caratterizzato dall’alternanza di immersione e distanziamento, ha raccolto l’apprezzamento di questa particolare tipologia di docenti che li ha visti passare da una postura di apprendente a una di progettista attivo del proprio agire didattico. I docenti coinvolti nella discussione hanno manifestato un apprezzamento rispetto al percorso che ha permesso loro di “sentirsi rafforzati nella loro presa di posizione

3 Resoconto ordinato tematicamente supportato dalle verbalizzazioni del gruppo.

4 Analisi del contenuto con codifica metodica della trascrizione.

conoscitiva”, e quindi di mettere in discussione le loro competenze e le loro pratiche educative: *“non preparati a (trovarci di fronte a) questo tipo di lavoro, pensavamo che fosse un lavoro fine alla scrittura, allo scrivere e non al livello digitale e tecnologico; e poi mi aspettavo non di fare io, ma di imparare, di apprendere notizie nuove, non di mettermi io in discussione”* - (docente scuola dell’infanzia).

La struttura del percorso ha permesso una continua attività di pratica e riflessione: *“io ho imparato a riflettere su me stessa sulle mie difficoltà...perché c’è stata molta opportunità di fare questo...rispondendo a molteplici domande”* - (docente di sostegno/infanzia), mettendo i docenti nella condizione di progettare, facendo tesoro della fase di *peer to peer* con il tutor, in un processo di miglioramento che si attua anche attraverso i Bilanci in ingresso e in uscita. Ai docenti delle piccole scuole il Bilancio Iniziale ha permesso di esaminare le loro competenze in quanto insegnanti: *“per me è stato un mettermi di fronte allo specchio e fare il punto sulle competenze dell’insegnante, nel senso positivo, perché parliamo sempre di competenze, magari la maggior parte di noi senza essere consapevole di quali siano veramente le competenze di un insegnante nelle piccole scuole. Quindi a me il bilancio iniziale ha dato dei saperi in più”* - (docente infanzia) e di contestualizzarle rispetto al tipo di scuola in cui lavorano stimolando in loro *“anche il mettersi in discussione con le esperienze precedenti, con quello che hai imparato, con quello che vorresti approfondire”* - (docente primaria). Il Bilancio è stato per i docenti il filo narrativo da seguire per affrontare l’anno di prova: *“il bilancio delle competenze, una volta capito, è stato uno strumento dal quale abbiamo attinto continuamente per lavorare”* - (docente primaria). Il Bilancio Iniziale insieme al Curriculum sono stati fondamentali per visualizzare il profilo di insegnante, collegando le competenze dichiarate con le esperienze che hanno contribuito al loro sviluppo: *“lo l’ho trovato uno spazio positivo, perché mi ha permesso di fare in un attimo un passo indietro e di arrivare anche a capire il perché poi oggi ci troviamo a voler fare gli insegnanti”* - (docente primaria); *“A me è piaciuto tantissimo perché ha consentito di cogliere quelli che sono stati gli aspetti più significativi della propria esperienza”* - (docente sostegno e docente secondaria di I grado).

I docenti hanno compreso anche la relazione tra i differenti Bilanci di competenza (iniziale, finale e futuro) ma, per far sì che questo importante dispositivo intervenga concretamente sulla loro formazione iniziale, richiedono di rendere il Bilancio uno strumento “attivo” in grado, *in time*, di fornire input e indicazioni ai docenti rispetto a competenze su cui indicano carenze e desiderio di investimento: *“penso che tra il bilancio iniziale e quello finale andavano inseriti gli strumenti, cioè in che senso: se io indico nel mio bilancio che voglio sviluppare la competenza perché voglio aiutare gli alunni a lavorare in gruppo, per esempio io ho proprio indicato questo, creare situazioni aperte? Come le creo queste situazioni aperte, quali strumenti mi date voi affinché io realizzi la mia competenza e poi nel bilancio finale io possa dire sì, l’ho raggiunto, con il tutor? Beh con il tutor posso dire relativamente, perché magari il mio tutor può avere una metodologia in cui non mi riconosco o comunque non propensa all’innovazione, magari il tutor può dire che ha il suo metodo che usa da 30 anni e che non vuole cambiare, invece io magari voglio innovare, sperimentare, usando la cooperative learning per esempio. Quindi quali sono gli strumenti che io posso adottare per far sì che questa competenza che ho indicato nel bilancio iniziale, poi nel bilancio finale io possa dire di aver raggiunto?”* - (docente primaria).

Inoltre si percepisce una poca comprensione della differenza tra il Bilancio finale e il Bilancio futuro: *“penso che lo sviluppo futuro delle competenze si sia sovrapposto al bilancio finale, perché nel bilancio finale in realtà è già in qualche modo incluso quello che tu hai acquisito, però ovviamente spero ancora e devi*

*ancora continuare a imparare, è una cosa competitiva diciamo, ma che si poteva già dedurre dal bilancio finale”-* (docente primaria) che potrebbe trovare non solo una sua ri-nominazione (*“per fugare un po’ la contraddittorietà di cui parlava prima la collega tra bilancio delle competenze finali e sviluppo delle competenze future, utilizzerei una denominazione diversa per il bilancio di competenze finali, perché il lasso di tempo tra quello iniziale e finale sia troppo poco per avere raggiunto effettivamente...”-* (docente sostegno), ma anche un suo ripensamento come strumento attivo per la formazione futura.

In generale queste tre istanze del dispositivo Bilancio attualizzano la loro funzione orientativa solo se il percorso viene rivisto sostanzialmente nei tempi, (*“ma al di là di questo magari chiamare il bilancio di competenze finale come bilancio di competenze intermedio e poi sviluppare tutte le competenze per le quali tu 4 mesi prima ti sentivi carente, quindi lasciare aperta questa possibilità, altrimenti puoi dire dopo i 4 mesi ho finito, sono arrivata. Le possibilità sono 2, o dici di aver raggiunto tutte le competenze nelle quali ti sentivi carente e fai bella figura, oppure devi dire che non hai raggiunto gran parte delle competenze che ti eri prefissa di raggiungere e quel punto sei “una fallita”-* (docente sostegno), individuando un dialogo tra bilancio e docente che fornisca elementi o suggerimenti per rafforzare le competenze chiave per la sua professionalità e usare l’anno di prova per intervenire concretamente nel loro sviluppo.

I docenti affermano comunque di aver beneficiato del percorso e migliorato una sfera di competenza di tipo organizzativo, avendo imparato a documentare, condividere e collaborare insieme nella progettazione di esperienze anche verticali, in grado di rispondere ai bisogni delle pluriclassi e agli apprendimenti personalizzati. Sottolineano la necessità di sviluppare competenze in merito alla documentazione perché forte il legame con la riflessione (*“A me piace molto invece questo aspetto di documentare l’attività didattica, perché comunque ti porta a riflettere poi su quello che puoi sviluppare, magari porre rimedio ad eventuali errori”-* docente infanzia), così come quella di messa in rete attraverso opportuni strumenti di supporto: *“Io avrei avuto bisogno di un maggiore confronto, qualcosa di più a livello di gruppo, per condividere, sempre in piattaforma, qualcosa di più specifico per il nostro contesto”-* (docente primaria). La necessità è ampiamente comprensibile. Il numero di docenti nelle piccole scuole è esiguo, quindi è fondamentale per loro lavorare e confrontarsi con una rete di pari che non è possibile recuperare all’interno delle mura scolastiche. Questa esigenza emerge ancora più forte dai docenti del sostegno e del potenziamento: *“avrei voluto una possibilità di confronto con altri insegnanti di sostegno, perché io ero l’unica neoimmessa dell’istituto sul sostegno e non ho avuto modo di confrontarmi con altri colleghi, perché a volte le domande che venivano poste sulla piattaforma erano abbastanza difficili, erano più generali e calarle poi nell’ambito del sostegno mi è risultato difficile”-* (docente sostegno). I docenti apprezzano la possibilità di poter lavorare su “casi” per lo sviluppo di competenze specifiche (*“io ho trovato particolarmente interessante i casi proposti nei forum e credo che debba essere la logica da seguire anche nei laboratori formativi- docente primaria)* e per rispondere ad allocazioni particolari (*“ci sono stati parecchi docenti di piccole scuole che appartenevano al potenziamento, in fase C, quindi mi sarebbe piaciuto leggere di come questo potenziamento poi veniva gestito sulle base dei Bilanci in ingresso”-* docente potenziamento) con percorsi davvero attuabili nelle pluriclassi e scuole rurali della costiera, in cui la presenza di bambini con differenti problematiche e talenti richiede di poter accedere a progettazioni didattiche che rispondono, ad esempio, a differenti tipologie di organizzazione del curriculum (parallelo, a rotazione, a spirale) (Cornish, 2006), modalità di lavoro basate su varietà di raggruppamenti degli studenti che si trovano in un contesto *multigrade* (Hoffman, 2002).

In particolare i docenti delle piccole scuole lamentano l'assenza di una attenzione nel percorso formativo dell'anno di prova alle loro situazioni specifiche (*"io non sono riuscita a trovare materiale che mi potesse interessare, che mi potesse aiutare a innovare i miei modelli didattici"* - docente primaria) o una difficile declinazione rispetto all'incarico affidato durante l'anno di prova (*"non avendo una materia stabile, il percorso non mi ha aiutato nel potenziamento in pluriclasse, occorrerebbe dare maggiore attenzione alla competenza pratica, un po' come i laboratori"* - docente primaria- potenziamento). Per la piccola scuola rurale è necessario ripensare il percorso e offrire, anche in linea con i Bilanci di competenze e la formazione futura, contenuti specifici che siano in grado di coniugare lo sguardo sull'innovazione con quello sulla personalizzazione, necessarie sia per la presenza in aula di alunni di differenti età e classi, sia per una pluralità di bisogni speciali, difficilmente sostenibili senza una adeguata formazione e supporto di figure altamente specializzate, per favorire lo sviluppo di esperienze di curricolo orizzontale per livelli e gradi (Mulryan-Kyne, 2007).

### 3.2. I Bilanci delle Competenze dei docenti della piccola scuola. Un confronto quantitativo

Il Bilancio di Competenze si articola in Area COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica), Area PARTECIPAZIONE SCOLASTICA (Organizzativa) e Area COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità), dimensioni "generative" delle diverse competenze che il docente interpreta ed esprime nell'esercizio quotidiano della sua professione. Ciascuna area si articola in alcuni *Ambiti* di competenza, a loro volta scanditi in *Descrittori* derivati dalla letteratura nazionale ed internazionale, opportunamente adattati per il contesto del nostro Paese, alla luce del quadro normativo vigente (TU 297/1994; CCNL 2006-2009; Legge 107/2015 e DM 850/2015). Ai descrittori sono affiancate delle domande guida, utili come stimolo di riflessione. Da una prima analisi è possibile risalire a quei descrittori<sup>5</sup> (la cui numerazione rispecchia quella presente nelle "Indicazioni alla compilazione del Bilancio delle competenze") che per i docenti delle piccole scuole sono maggiormente orientativi per rispondere agli ambiti di competenza propri di ciascuna area.

In particolare, per quanto concerne l'AREA DIDATTICA, è possibile ritrovare alcune informazioni specifiche che fanno comprendere che tipo di significato attribuisce il docente alla specifica competenza e come la contestualizza rispetto ai descrittori di riferimento. Nel **Bilancio in Ingresso** l'ambito di competenza a) *Organizzazione delle situazioni di apprendimento* ha visto maggiori occorrenze di scelta nei descrittori 9) [Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi], 6) [Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe] e 1)[Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire]. L'ambito di competenza b) *Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo* ha permesso ai docenti delle piccole scuole di posizionarsi in particolare rispetto ai descrittori 15) [Utilizza-

5 Home del sito pubblico <http://neoassunti.indire.it/2016/>. Alla sezione Toolkit per docenti si trovano le linee guida alla compilazione del bilancio con la numerazione di tutti gli ambiti e descrittori: [http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni\\_bilancio\\_competenze.pdf](http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni_bilancio_competenze.pdf).

re diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa] e 14) [Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo]. Infine, per quanto concerne l'ambito c) *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, i docenti delle piccole scuole riescono a fornire una autovalutazione di competenze sui descrittori 19) [Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi] e 21) [Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali]. Rispetto alla stessa area il **Bilancio Finale** conferma l'attenzione all'ambito a) *Organizzazione delle situazioni di apprendimento* attraverso i due descrittori su cui i docenti concentrano la propria azione e anche la propria autovalutazione: 9) [Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi]; 6) [Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe]. Anche per quanto riguarda l'ambito di competenza b) *Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo*, il consuntivo dei docenti viene fatto su gli stessi descrittori selezionati in fase iniziale: 15) [Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa] e 14) [Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo]. Mentre, per quanto riguarda l'ambito c) *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, la riflessione finale trova nel descrittore 19) [Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi] l'elemento chiave su cui poggiare la propria autovalutazione in quanto docenti delle piccole scuole. Nelle illustrazioni a seguire vengono rappresentate le occorrenze di scelta che hanno avuto i vari descrittori nelle tre aree e nei due bilanci (con riferimento al dettaglio descrittori fornito in nota 5): 23 descrittori nell'area Didattica (Fig. 1), 14 nell'area Organizzativa (Fig. 2), 13 descrittori nell'area Professionale (Fig. 3).

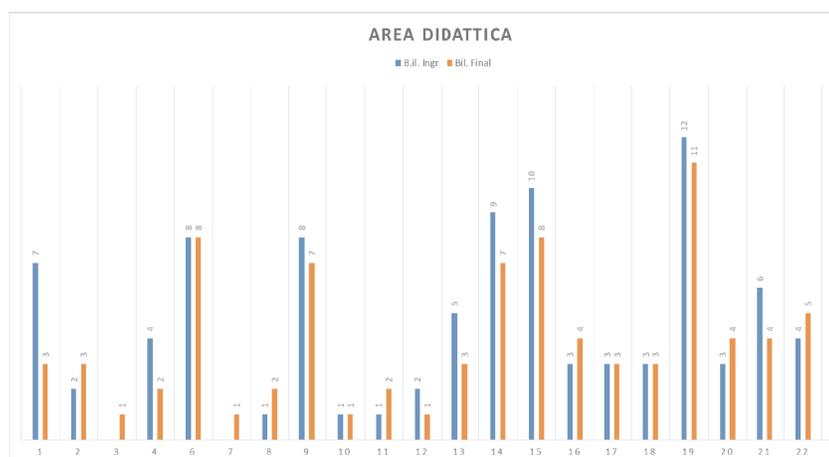


Fig. 1. Confronto tra Bilanci: area didattica e descrittori selezionati

In merito all'AREA ORGANIZZATIVA, l'ambito di competenza d) *Lavorare in gruppo tra insegnanti* viene esplicitato e caratterizzato attraverso la selezione dei descrittori 24) [Elaborare e negoziare un progetto educativo di team, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica], 25) [Partecipare a

gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi) e 27) [Innescare ed avvalersi di attività di *peer-review* e *peer-learning* tra colleghi]. L'ambito di competenza f) *Partecipare alla gestione della scuola* spinge i docenti della piccola scuola ad auto-valutarsi in prevalenza rispetto al descrittore 29) [Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori], ma soprattutto 32) [Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola]. Infine l'ambito f) *Informare e coinvolgere i genitori*, particolarmente rappresentativo del profilo di competenza di un docente che lavora in contesti rurali e isolati che chiede alla famiglia un aiuto nel favorire la continuità di educazione e supporto, trova rappresentatività nei descrittori 34) [Coinvolgere i genitori nella vita della scuola], 35) [Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi] e 36) [Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti]. Il **Bilancio finale** conferma i descrittori selezionati in fase iniziale per i differenti ambiti ma presenta due interessanti introduzioni: quella del 26) [Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare], per quanto concerne l'autovalutazione sulla capacità di lavorare in gruppo tra insegnanti e quella del 33) [Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica], per quanto concerne la competenza di partecipazione alla gestione della scuola.

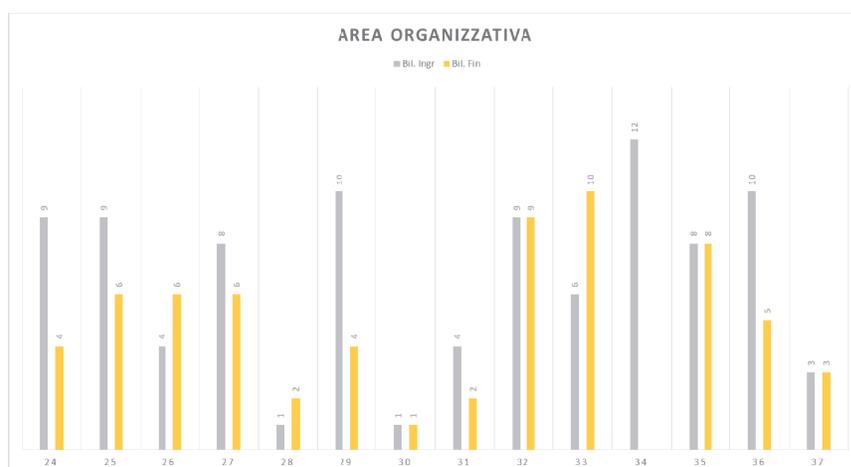


Fig. 2. Confronto tra Bilanci: area organizzativa e descrittori selezionati

L'attenzione all'Area di **COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE**, molto sentita per i docenti della piccola scuola, vede l'ambito di competenza g) *Affrontare i doveri e i problemi etici della professione* maggiormente rappresentato dal descrittore 38) [Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale], mentre per l'ambito di competenza h) *Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative* viene tradotto nella capacità dei docenti delle piccole scuole di 42) [Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni] e soprattutto, in linea con quanto emerso anche dai focus, di 43) [Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua].

Infine l'ambito di competenza i) *Curare la propria formazione continua*, già orientato al Bilancio Futuro e all'intenzione di sviluppo professionale, conferma l'attenzione dei docenti delle piccole scuole per la capacità di 45) [Documentare la propria pratica didattica] e di sapere 47) [Aggiornare il proprio bilancio di com-

petenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale], correlabili con un terzo descrittore selezionato, anche se in misura minore,46) [Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito]. Il **Bilancio Finale** conferma i descrittori per gli ambiti di competenze indicati in fase iniziale, ma trova anche una particolare attenzione per quanto concerne l'ambito relativo ai problemi etici, la necessità di accompagnare lo sviluppo della capacità di 40) [Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa], problematica sentita nei contesti piccoli e isolati, così come della capacità di 44) [Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici], per l'ambito relativo all'uso di nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative.

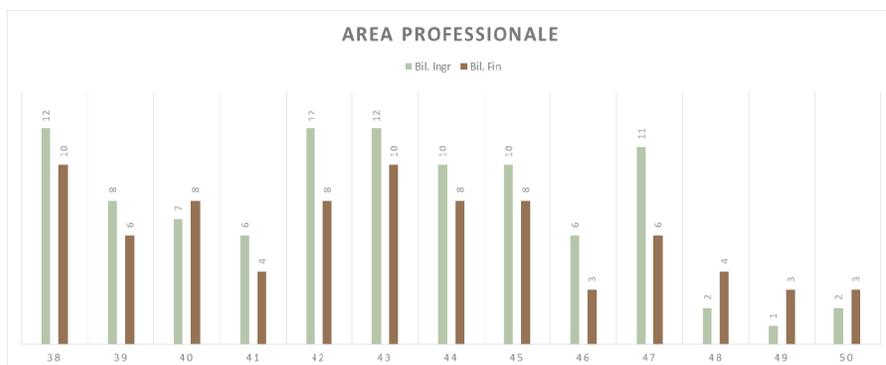


Fig. 3. Confronto tra Bilanci: area professionale e descrittori selezionati

L'analisi quantitativa quindi fornisce un posizionamento specifico di questo particolare campione di docenti che guarda in particolare alle tecnologie quale elemento per migliorare la propria pratica didattica, la partecipazione all'organizzazione scolastica e al lavoro con i colleghi, e soprattutto alla formazione attraverso il lavoro in rete, alla sperimentazione e alla documentazione, guidando così la nostra analisi qualitativa al fine di comprendere i desiderata e i fabbisogni rispetto ai descrittori selezionati.

### 3.3 Analisi dei testi e posizionamenti rispetto a competenze deboli

Aiutandosi con le domande guida associate ai descrittori, ai docenti neoassunti era richiesto di posizionarsi rispetto alla percezione personale di competenza su tre livelli:1) *ho l'esigenza di acquisire nuove competenze*; 2) *vorrei approfondire alcuni aspetti*; 3) *mi sento adeguato al compito*; infine di commentare la loro scelta attraverso un testo libero di massimo 2000 caratteri. La descrizione e la sintesi del proprio posizionamento rispetto ai livelli di competenza percepiti ci porta a comprendere la coerenza e la correlazione con alcune situazioni già all'attenzione della ricerca.

L'analisi testuale, condotta confrontando i testi liberi associati alla scelta dei descrittori dei bilanci in ingresso e finali, vuole comprendere se e come queste condizioni di partenza contribuiscono ad alimentare il profilo di una professionalità docente, chiamata a far fronte ad una serie di difficoltà, specifiche dei singoli contesti e generalmente connotanti la realtà dei piccoli centri abitati, trovan-

do una specularità nei bilanci delle competenze considerati nel nostro studio di caso, attraverso gli ambiti, e nei descrittori selezionati.

Analizzando i 13 bilanci di competenze dei docenti neoassunti della Costiera Amalfitana, appare immediatamente visibile come le competenze su cui gli insegnanti si posizionano, indicandone la necessità di sviluppo, hanno come sfondo integratore la condizione di isolamento (Champollion 2008; Dos Santos et al., 2015), non solo di tipo geografico ma anche professionale.

All'interno dell'AREA DIDATTICA (Fig. 1), per quanto concerne l'ambito a) *Organizzazione delle situazioni di apprendimento*, buona parte del campione ha dichiarato di sentirsi debole sulla base dei descrittori di competenza 6) [Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per studenti con particolari problematiche e 10) [Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie].

In riferimento all'elaborazione di piani educativi individualizzati, i docenti di sostegno ritengono di non avere adeguate informazioni sull'alunno o sul percorso didattico della classe per elaborare un piano personale che favorisca l'inclusione. Tutti i docenti inoltre hanno dichiarato di non sentirsi in grado di rilevare particolari problematiche degli allievi al fine di progettare per loro percorsi adeguati, con obiettivi e ambiti di lavoro ad hoc, che ne favoriscano la progressione soprattutto in presenza di particolari problematiche. Il filo conduttore che lega i bisogni manifestati in questo ambito attraverso i descrittori specifici è quello della *dimensione inclusiva della didattica*, per la quale, sia i docenti di sostegno che non, richiedono una formazione adeguata. Attraverso la lettura dei testi relativi al descrittore n.10 [Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie], si rileva una sostanziale incapacità nell'utilizzo della tecnologia come fonte di valore aggiunto e di innovazione della didattica. Se la scuola in generale può trarre beneficio dall'utilizzo delle nuove tecnologie, nelle piccole scuole in particolare le tecnologie informatiche, come sostenuto anche dalla letteratura internazionale (Page, 2006; Laferrière et al., 2011), possono essere strumenti di primaria importanza. La specificità rispetto alla scuola rurale è quello di aver legato questa competenza non solo all'arricchimento, l'apertura e l'estensione dell'aula, ma soprattutto alla risoluzione di problematiche proprie di queste scuole come, ad esempio, l'isolamento che di norma le caratterizza, essendo spesso collocate in luoghi difficili da raggiungere, e il numero estremamente basso di alunni, spesso di profilo differente, che ne fanno parte (Alpe & Fauquet, 2008).

Per quanto riguarda l'ambito b) *Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo*, l'analisi testuale dei bilanci conferma un forte bisogno formativo riferito al descrittore 15) [Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa]. Molti docenti hanno manifestato un senso di inadeguatezza rispetto alla conoscenza delle tecniche e degli strumenti attraverso cui proporre una valutazione, che metta l'alunno nella condizione di progettare e monitorare il proprio apprendimento. La valutazione è un'attività complessa inserita all'interno del processo educativo. Quando si vuol fare valutazione con rigore tecnico, si cade spesso nell'errore di ridurla all'applicazione di una serie di test che permettano di collocare il rendimento di un alunno a livello di una scala costruita con procedure standardizzate (valutazione sommativa o normalizzata). Una valutazione formativa, pedagogicamente intesa, cerca invece di vedere qual è la situazione di un alunno allo scopo di aiutarlo a prendere decisioni adeguate al suo miglioramento, caratterizzandosi come orientamento (Garcia Hoz, 1981). La valutazione formativa o personalizzata consta quindi di osservazioni sistematiche e individuali che tengono conto delle eccellenze personali, dei progressi fatti dagli alunni, dell'unicità e irripetibilità delle loro persone. All'interno di una pluriclasse, spesso presente in una Piccola Scuola, dove è già molto difficile se-

guire tutti i gruppi contemporaneamente, diventa ancor più indispensabile da un lato guidare gli studenti nella pratica del *self* e *peer assessment* con una maggiore responsabilità rispetto al loro apprendimento (Hargreaves, 2001), e dall'altro predisporre compiti aperti, adatti a diverse età che favoriscono apprendimento e valutazione simultaneamente" (Smit et al., 2015, p. 102).

Quando ci spostiamo all'ambito di competenza c) *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, i bisogni emergono ancora più numerosi con particolare riferimento al descrittore 20) [Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e le forme di mutuo insegnamento]. I pochi docenti che hanno deciso di auto-valutarsi su questa capacità esplicitano nei testi un senso di inadeguatezza nel progettare e gestire situazioni nelle quali gli allievi sono impegnati a costruire conoscenza attraverso processi collaborativi e cooperativi, anche svolgendo attività di insegnamento reciproco. La capacità di mettere in atto strategie didattiche appropriate è sentita dal docente della piccola scuola come un bisogno a cui rispondere per la gestione di pluriclassi in cui attività di *peer-tutoring*, *peer-review* e *peer-learning* risultano essere fondamentali. Emergono qui modalità di lavoro basate su tipologie di raggruppamenti degli studenti che si trovano in un contesto *multigrade*, come il "flexible grouping" (Hoffman, 2002) che permette al docente di monitorare le interazioni nei piccoli gruppi e fornire anche specifiche indicazioni didattiche.

All'interno dell'AREA DEDICATA ALL'ORGANIZZAZIONE, l'ambito d) *Lavorare in gruppo tra insegnanti* ha portato i docenti a fare una riflessione sulle proprie capacità e raccontarsi utilizzando i descrittori 25) [Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi], 26) [Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare] e 27) [Innescare ed avvalersi di attività di *peer-review* e *peer-learning* tra colleghi].

I docenti hanno dichiarato la loro inadeguatezza rispetto alle competenze necessarie per animare gruppi di lavoro o condurre riunioni con i colleghi. In particolare, nelle sintesi è manifestato il bisogno di formazione rispetto ad elementi di innovazione didattica da sperimentare nel loro contesto scolastico, che va però accompagnato da una capacità, anche questa ritenuta da approfondire, di costruire, di co-progettare a livello orizzontale (di plessi) e verticale (di pluriclassi) insieme ai colleghi, in una dimensione di mutuo scambio e arricchimento reciproco, superando anche attraverso le tecnologie l'isolamento che di norma li caratterizza, essendo spesso collocati in aree difficili da raggiungere, e dove è presente un numero esiguo di colleghi (Alpe & Fauquet, 2008; Champollion, 2008; Dos Santos et al., 2015).

L'ambito e) *Partecipare alla gestione della scuola* viene accolto con interesse dai docenti che individuano i loro bisogni di competenza rispetto ai descrittori 29) [Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori] e 32) [Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola]. Gli insegnanti dichiarano di non sapere partecipare fattivamente e produttivamente alle situazioni che implicano una qualche forma di apertura a ciò che è al di fuori del contesto scolastico. Al tempo però manifestano la necessità di acquisire conoscenze sul processo di autovalutazione della scuola e sul significato che esso può avere per il miglioramento. In linea con i più recenti approcci legati alle pedagogie consapevoli di luogo e situazione (*place-conscious pedagogies*), si sostiene la necessità di una maggiore consapevolezza da parte del docente del contesto in cui agisce, utilizzandolo come substrato narrativo su cui collocare la storia del miglioramento e della innovazione della propria scuola. Nel processo di valutazione delle scelte fatte da un istituto scolastico è necessario quindi tener conto della situazione in cui questo si trova a operare e, nello stesso tempo, è necessario individuare le prospettive da cui guardare al miglioramento, ciascuna delle quali potrebbe presentare differenti livelli di coerenza con le condizioni socio-culturali e i bisogni che caratterizzano il territorio.

L'ambito di competenza *f) Informare e coinvolgere i genitori* è richiamato nei bilanci e risale ad un forte bisogno formativo relativo al descrittore 36) [Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti]. Dai testi si evince la necessità di migliorare le capacità di comunicazione e dialogo con i genitori, intendendolo anche in termini di progetto educativo-didattico, di messa in atto di strategie di intervento risolutive di problemi e criteri di costruzione della valutazione in itinere e finale. Il ruolo della famiglia è uno degli elementi di maggiore peso nel definire la dimensione socio culturale dell'istituzione scolastica e nel favorire o meno alcune linee di indirizzo del curriculum (Beccegato, 2015). I docenti dovrebbero innescare momenti di restituzione e dialogo al fine di far comprendere che i piccoli numeri aiutano l'individualizzazione dell'insegnamento, e favoriscono il legame con l'ambiente circostante che rendono le scuole come "aula aperta" al territorio<sup>6</sup>.

All'interno dell'AREA PROFESSIONALITÀ, l'ambito *g) Affrontare i doveri e problemi etici della professione* incontra una forte debolezza dei docenti, in particolare esplicitata attraverso il descrittore 40) [Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa]. Importanti sono state le riflessioni dei docenti che hanno manifestato la loro difficoltà nel realizzare interventi e strategie che favoriscano la comprensione del rispetto del valore dell'altro all'interno della comunità scolastica.

La valutazione rispetto all'ambito *h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative* richiama l'attenzione sulla competenza digitale e sulla capacità dei docenti di integrare e arricchire la pratica didattica nelle pluriclassi. I descrittori 43) [Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua] e 44) [Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici] permettono di rilevare un'inadeguatezza nell'utilizzo della tecnologia, non solo per la costruzione di scambi efficaci e produttivi con colleghi e esperti, ma anche per ripensare le strategie didattiche al fine di supportare gli allievi nell'apprendimento aumentato e inclusivo (Arrazola & Bozalongo, 2014). Le nuove tecnologie possono coniugare qualità dell'insegnamento ed esigenze sociali, specie nelle realtà decentrate. Tramite le tecnologie i docenti possono predisporre attività in cui è possibile fare interagire classi differenti di scuole di una RETE (come appunto quelle della Costiera o altre legate al tema delle piccole scuole), interagire e collaborare per classi aperte<sup>7</sup> o con opportuni "gruppi di livello" (Alpe & Fauguet, 2008).

Infine, la competenza legata all'ambito *i) Curare la propria formazione continua* permette di comprendere quanto per i docenti, che operano in un contesto isolato e rurale, sia importante sviluppare la capacità indicata nel descrittore 46) [Reinvestire, nelle pratiche i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito]. L'incapacità di saper trarre dalla riflessione sulla propria pratica professionale informazioni e indicazioni per la progettazione di nuove situazioni didattiche indica la necessità di sostenere percorsi di *professional vision* (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016), in modo da identificare le situazioni in classe che, da un punto di vista professionale, sono decisive per una efficace pratica didattica, prevedendo le conseguenze degli eventi osservati in termini di impatto sull'apprendimento

6 *Piccole scuole e qualità*. Proposte realistiche per garantire la sopravvivenza dei piccoli plessi e per l'innovazione qualitativa in [http://www.edscuola.it/archivio/ped/piccole\\_scuole\\_e\\_qualita.htm](http://www.edscuola.it/archivio/ped/piccole_scuole_e_qualita.htm).

7 Richiamo all'art. 4 dell' DPR 275 comma 2 lettera d del D.P.R. 275/99 (Regolamento dell'autonomia), laddove si parla di "articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso".

dello studente e intervenendo sul proprio agire didattico. L'incapacità di saper trarre dalla riflessione sulla propria pratica professionale informazioni e indicazioni per la progettazione di nuove situazioni didattiche fa sì che i docenti indichino, tramite il descrittore 47) [Aggiornare il proprio bilancio di competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale], la necessità di apprendere ad orientare il proprio sviluppo professionale verso obiettivi specifici, riguardanti il proprio percorso formativo/esperienziale o i bisogni della scuola in cui prestano servizio.

#### 4. Bilancio futuro. Prospettive di professionalizzazione dei docenti delle piccole scuole alla luce del piano nazionale di formazione

Al termine del percorso ai docenti veniva richiesto di realizzare un "Bilancio di prospettiva", una sorta di riflessione sugli ambiti di competenza da potenziare nel loro Sviluppo Futuro. Nello Sviluppo Futuro<sup>8</sup> venivano presentate le stesse aree e ambiti di competenza già presentati nei due altri bilanci di competenze; si chiedeva ai docenti di selezionare quali ambiti riteneva di volere approfondire in un futuro prossimo per la sua crescita professionale e di fornire una breve descrizione del perché, utilizzando un campo di testo libero di massimo 2000 battute.

L'area delle competenze relative alla Didattica evidenzia la centratura di interesse relativa agli ambiti a) *Organizzare le situazioni di apprendimento* e c) *Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro*. Per quanto attiene al primo dei due ambiti, molti dei docenti sottolineano la necessità di sapere organizzare e gestire percorsi di apprendimento *che rispettino le differenze individuali degli allievi in rapporto ai loro interessi, alle loro capacità, ai loro stili cognitivi, attitudini, carattere e inclinazioni per garantire il successo formativo di ciascuno*, e in rapporto alle crescenti difficoltà nell'attenzione e nella concentrazione. I docenti evidenziano anche la scelta di questa dimensione finalizzata a lavorare sugli approcci motivazionali: *se sentiranno "proprio" il percorso, lo rispetteranno come "utile", secondo un'espressione brutale ma che rispecchia la nostra contemporaneità*. Emerge nei commenti a questo ambito la fiducia che le tecnologie digitali possano costituire un valido supporto; a tal fine vi è quindi la necessità di potenziarne la propria padronanza.

Per quanto attiene al secondo dei due ambiti relativi alla Didattica c) *Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro*, molti dei docenti sottolineano nuovamente la necessità di individualizzazione e inclusione adducendo come motivazione delle loro scelte la necessità di *rispettare i ritmi e le caratteristiche degli alunni, riconoscendone le differenze individuali perché è importante sviluppare strategie metodologiche differenziate e inclusive e valorizzare le differenze*, così come enfatizzano l'inevitabilità di doversi rivolgere a potenziare questo ambito in ragione della *complessità in cui noi docenti siamo chiamati ad operare, vista la complessità e l'eterogeneità delle classi*, e perché è *difficile fare scuola oggi, perché essi [gli studenti] seguono altri percorsi, lontani dalla cultura scolastica. Gli insegnanti devono riscoprire la pluralità dei saperi come condizione positiva necessaria per "educare", per promuovere intelligenza sociale; ma devono trasformare gli oggetti di conoscenza in oggetti di apprendimento attraverso una conversazione vivace. Per questi motivi occorre coinvolgere gli studenti*

8 [http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni\\_bilancio\\_competenze\\_future.pdf](http://neoassunti.indire.it/2016/files/indicazioni_bilancio_competenze_future.pdf).

nel loro apprendimento e nel loro lavoro. Occorre chiederci: come possono le conoscenze che proponiamo a scuola servire ai ragazzi nei contesti di vita reale? [...] una scuola "viva" fa "vivere" tutte le trame della relazione, necessarie per crescere.

L'area delle competenze relative alla Partecipazione scolastica evidenzia una netta prevalenza per l'ambito e) *Partecipare alla gestione della scuola*. In coerenza con quanto si è osservato in Figura 2, l'indicatore n. 33 [Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica] è il solo relativo all'area Organizzativa a registrare una significativa variazione di occorrenza di selezione tra il Bilancio di ingresso e quello di uscita (Fig. 2, indicatore n.33 sulle ordinate); vediamo che tale preferenza è rispecchiata anche nello Sviluppo Futuro. Si osserva dunque che qualcosa è cambiato in termini di consapevolezza di essere sì docenti singoli in formazione, ma parte di una società più ampia in cui si migliora insieme, vuoi perché *la complessità scolastica richiede precisi strumenti di gestione per potere operare in modo rigoroso, trasparente e rispettoso delle normative vigenti che impongono un numero crescente di obblighi e oneri amministrativi*, e ancora perché *gli ultimi anni hanno visto il susseguirsi di numerose novità che hanno riguardato la stesura di documenti istituzionali quali il RAV, il nuovo PTOF, il PDM per il quale tutti i docenti sono chiamati a contribuire secondo le proprie capacità e competenze*. La stessa direzione di intenzione si rileva nei commenti dei docenti che hanno scelto l'ambito d) *Lavorare in gruppo*, perché *"la partecipazione scolastica fornisce scambi, permette condivisioni e confronti, facilitando il compito del docente e ancora perché per migliorare un processo non si può essere soli, ma la rete è necessaria. Quindi il lavoro di gruppo va potenziato e promosso, sia come forza per il raggiungimento di strategie che come metodologia di riflessione e condivisione di pratiche: uscire dall'io per essere Noi"*.

Si evidenzia infine, come già fatto nei precedenti paragrafi, l'ambito f) *Informare e coinvolgere i genitori: la partecipazione dei genitori alla vita della scuola è necessaria per garantire coerenza educativa all'azione di famiglia e scuola. La collaborazione tra scuola e famiglia è indispensabile, se si vuole rendere armonici i processi d'istruzione e di educazione portati avanti dalle due istituzioni*.

Per quanto attiene all'area di competenza Professionale, l'espressione di intenzione prevalente dei docenti riguarda l'ambito i) *Curare la propria formazione continua* anche avvalendosi delle tecnologie, come enfatizzato nei commenti di coloro che hanno selezionato anche l'ambito h) *Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative* considerate utili a motivare, coinvolgere, personalizzare ed includere gli studenti, ma anche a condividere e collaborare coi colleghi. Se già avevamo osservato, attraverso la Figura 3 (indicatori 47, 48, 49, 50<sup>9</sup>), che la variazione di interesse tra bilancio di ingresso ed uscita aveva fatto tesoro dell'esperienza formativa in cui il bilancio di competenze – dapprima considerato dispositivo nuovo e in parte anche un po' temuto – aveva dimostrato la sua utilità e il suo potenziale (indicatore 47 in figura 3), è parallelamente cresciuta durante il percorso la consapevolezza che sono necessarie e rilevanti competenze di ordine superiore per una vera ed efficace formazione continua (indicatori 48, 49, 50, non a caso quelli che il modello formativo andava sostenendo col suo impianto).

9 Indicatore 47. Aggiornare il proprio bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale. Indicatore 48. Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche. Indicatore 49. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa. Indicatore 50. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche.

A sostegno della scelta dei docenti, in relazione all'ambito *i) Curare la propria formazione continua*, è interessante menzionare che nelle loro motivazioni si coglie nuovamente tanto l'urgenza quanto l'inevitabilità di ricorrere ad una crescita professionale continua per fare fronte alla complessità e al cambiamento continuo che caratterizzano l'epoca attuale.

L'analisi condotta in questo lavoro tratteggia un profilo di un docente che si dispone a riconoscere e valorizzare gli aspetti peculiari positivi che contraddistinguono la sua realtà scolastica ed è consapevole della propria specifica professionalità e delle capacità e caratteristiche che si richiedono a questa figura. Alla luce del nuovo Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, recentemente emesso dal MIUR (PNF-MIUR 2016)<sup>10</sup> possiamo riconoscere che le dimensioni di competenza enfatizzate dai docenti coinvolti in questo studio riguardano principalmente 3 delle 9 priorità per la formazione nel prossimo triennio (Cap. 4 del Piano), ovvero: la didattica per competenze, l'innovazione metodologica e competenze di base (Par. 4.2), le competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento (par. 4.3), l'inclusione e disabilità (par. 4.5); andando così a toccare 3 temi chiave, uno per ogni area di priorità del Piano, rispettivamente relative a Competenze di Sistema, Competenze per il 21esimo secolo, Competenze per una Scuola inclusiva (Ibidem p. 26), consentendoci di azzardare una chiave di lettura stratificata che vede i docenti neo-confermati in ruolo, a valle del loro percorso di formazione dell'anno di prova, darci chiare indicazioni di come e dove occorrerebbe – con priorità – intervenire per andare incontro alle loro esigenze di rafforzamento professionale.

### Riferimenti bibliografici

- Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (2008). Enseigner dans le rural: un «métier» à part? *Travail et formation en éducation*, 2.
- Alston, M., & Kent, J. (2006). The impact of drought on secondary education access in Australia's rural and remote areas: A report to DEST and the Rural education program of FRRR. Wagga Wagga, NSW: Charles Stuart University.
- Amaturo, E. (1993). *Messaggio Simbolo Comunicazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Amaturo, E. (1998). L'analisi del contenuto tematico. in D. Giovannini (a cura di), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*. Roma: Carocci.
- Beccagato, L. S. (2015). Società plurale: quali rapporti scuola-famiglia? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), 151-165.
- Bouck, E. C. (2004). How size and setting impact education in rural schools. *Rural Educator*, 25(3), 38-42.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Champollion, P. (2008). La Territorialisation des processus d'orientation en milieu ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Education & Formations*, 77, DEPP.
- Clarke, H., Imrich, J., & Wells, N. (Eds.). (2003). Enhancing rural education: Report of the task force on rural education. Canberra: MCEETYA Task Force on Rural Education.
- Coggi, C. (2014). Verso un'università delle competenze. *A Scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2009). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

10 Il Piano nazionale formazione docenti è stato presentato il 3 ottobre 2016 dal MIUR ed è visualizzabile all'indirizzo [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf).

- Collins, T. (1999). Attracting and retaining teachers in rural areas. *Clearinghouse on rural education and small schools*. Eric: ED438152.
- Comber, B., Reid, J. A., & Nixon, H. (2007). Environmental communications: Pedagogies of responsibility and place (pp. 5-18). *Literacies in place: Teaching environmental communications*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9-26). Armidale: Kardoorair.
- Dorman, J., Kennedy, J., & Young, J. (2015). The development, validation and use of the Rural and Remote Teaching, Working, Living and Learning Environment Survey (RRTWLLES). *Learning Environments Research*, 18(1), 15-32.
- Dos Santos, C., May-Carle, T., & Champollion, P. (2015). Rural vs urban crossed approaches: school and territory representations of pupils at the end of primary education. Case study of drôme, France. *Sisyphus-Journal of Education*, 3(2), 118-133.
- Garcia Hoz, V., (1981). *Educazione personalizzata*. Firenze: Le Monnier.
- Garzia, M., (2009). *Gli impliciti culturali dell'identità scolastica*. Napoli: Tecnodid.
- Gibson, I. W. (1994). Policy, practice, and need in the professional preparation of teachers for rural teaching. *Journal of Research in Rural Education*, 10(1), 68-77.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654.
- Guglielmi, D. (1999). La metodologia dei focus group. *Risorsa Uomo*, 2, 227-231.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hyrý-Belhammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice*, 41(1), 47-52.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5-17.
- Jenkins, K. & Cornish, L. (2015). Preparing pre-service teachers for rural appointments. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(2), 14-27.
- Kvalsund, R., & Hargreaves, L. M. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48, 140-149.
- Laferrière, T., Breuleux, A., & Inchauspé, P. (2004). L'école éloignée en réseau. *Rapport de recherche*. Québec: CEFRIO.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (1989). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. *Scuola e città*, 3, 100.
- Lyons, T. (2009). Teachers' motivations for working in rural schools. *Improving Equity in Rural Education*, 167.
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A. & Rossi, P. G. (2016). Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 9(17), Dicembre 2016 (in press).
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Professional Vision Narrative Review: The Use of Videos to Support. In (eds) Pier Giuseppe Rossi, Laura Fedeli *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 1-23). Hershey: IGI Global.
- Mangione, G., Pettenati, M. C., Rosa, A., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development - Some results and insights from the pilot experience of Newly Qualified Teachers 2014/2015. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3). Special Issue for EM&M Conference 2015. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829.
- Mangione, G. R. & Rosa, A. (2016). L'entrata "in ruolo" delle insegnanti. *Bambini*, ottobre 2016, 49-52 (in corso di stampa).
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1996). Teachers' views of combination classes. *Journal of Educational Research*, 89(1), 36-45.
- Meazzini, P., & Soresi, S. (2002). L'insegnante valutato. *Psicologia e scuola*, 22(110), 59-64.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Nuzzaci, A. (2014). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9-28.

- Paquay, L. (1994) Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Rechercheet formation-pour les professions de l'éducation*, 16, 7-38.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2001). Chapitre 8. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. *Perspectives en éducationet formation*, 3, 153-179.
- Page, J. (2006). Teaching in rural and remote schools: Implications for pre-service teacher preparation, pedagogies of place, and their implication for preservice teacher preparation. *Education in Rural Australia*, 16(1), 47-63.
- Perla, L., & Tempesta M., (2016). *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L. (2016). Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione. In (a cura di) L. Perla & M. Tempesta *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente* (pp. 37-67). Lecce: Pensa Multimedia.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Pettenati, M. C., Mangione, G.R., Rosa A., Magnoler, P. & Rossi, P. G. (2015). Programma nazionale per la formazione dei docenti neoassunti: alcuni risultati dall'esperienza "Neoassunti 2015", *Bricks*, 6(4), 2015.
- Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Rossi, P. G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti, *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Scholz, I. (2010). *Pa'dagogische Differenzierung [Pedagogical differentiation]*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., & Raggi, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103.
- Tempesta, M. (2016). Il polimorfo virtuoso. Multidimensionalità della professione docente e società della capacitazione. In (a cura di) L. Perla & M. Tempesta *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente* (pp. 69-87) Lecce: Pensa Multimedia.
- Vigo Arrazola, B., & Bozalongo, J. S. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Yarrow, A., Ballantyne, R., Hansford, B., Herschell, P., & Millwater, J. (1999). Teaching in rural and remote schools: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 1-13.
- Zanniello, G. (2014). *La valutazione degli insegnanti a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.



# ICT e didattica: i comportamenti digitali dei docenti della scuola secondaria

## ICT and Teaching: Teachers' Digital Behaviours of Secondary School

Samuele Calzone

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa - INDIRE  
s.calzone@indire.it

Claudia Chellini

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa - INDIRE  
c.chellini@indire.it

### ABSTRACT

Over the past thirty years a lot of funds have been invested in order to provide the Italian schools with increased cutting edge technological equipment and to offer a program for teacher training to develop digital skills. Despite this attention, the ICT integration in the teaching activities seems to still be in the development phase.

This paper outlines the results of empirical research based on a survey sample of 7.732 teachers at all levels of education attending training course co-funded by the National Operational Program "Skills for development" (ESF) 2007-2013. The data are

related to the digital behaviors of teachers who express a greater knowledge of their own competences and abilities (perception of the self-efficacy) and at the same time, declaring a wider use of the technologies in their classrooms than may exist. These are not so different when compared to those related to teachers who consider the role of ICT in everyday classroom less relevant. This study provide a means to identify some teacher training needs and could be an opportunity to reflect on the effective use of ICT in teaching and learning.

Fin dagli anni '80 del secolo scorso, si è investito molto per arricchire la scuola italiana con dotazioni tecnologiche all'avanguardia e per formare e sensibilizzare i docenti alle tematiche connesse con il digitale. Nonostante ciò, l'integrazione delle ICT nell'attività professionale dei docenti sembra essere un fenomeno ancora in fase di sviluppo. I dati qui proposti mostrano i risultati di una ricerca esplorativa condotta nelle regioni del Sud Italia che hanno beneficiato degli investimenti resi disponibili dai Programmi Operativi Nazionali nel periodo 2007-2013 (i docenti coinvolti sono 7.732 di ogni ordine e grado scolastico). L'uso di tecnologie è poco frequente e riguarda per lo più attività connesse con la preparazione delle lezioni, non con lo sviluppo delle competenze digitali negli studenti. I risultati di questo lavoro offrono un'occasione di riflessione sulle modalità di utilizzo delle ICT da parte dei docenti, con una particolare attenzione agli ostacoli e alle resistenze che ne impediscono o ne rallentano l'adozione nella pratica didattica in classe.

### KEYWORDS

Educational Technologies, Teachers, Teaching, ICT.  
Tecnologie didattiche, Docenti, Didattica, ICT.

## 1. Introduzione

Con lo scopo di adeguare gli strumenti della scuola e la didattica ai cambiamenti della società, a partire dagli anni '80 del secolo scorso molto si è investito in Italia, sia per fornire le scuole di dotazioni tecnologiche all'avanguardia, sia per sensibilizzare il personale docente al tema della formazione di competenze metodologiche connesse con il digitale. I principi che hanno informato tali azioni si sono focalizzati in modo sempre più specifico: si è passati infatti dalla promozione di competenze tecniche nell'uso degli strumenti digitali, a percorsi formativi orientati all'esame e alla produzione di materiali didattici finalizzati allo sviluppo delle aree disciplinari, fino alla considerazione della tecnologia come parte integrante di un progetto didattico innovativo (Falcinelli & Limone, 2014) che porti a ripensare in modo complessivo il "fare scuola". A seguito di tale mole di investimenti, e del conseguente impulso dato alla riflessione sulle problematiche sollevate dalla pervasività (Calvani, 2009) delle tecnologie digitali in ogni ambito della vita (personale, scolastico e professionale) e sulle relazioni tra competenze metodologiche/disciplinari e competenze digitali, si è registrato nella scuola italiana una diffusione dell'uso delle tecnologie digitali in classe, ma con un'ampiezza minore del previsto (EU, 2013b). Le tecnologie sono individuate come motore dell'innovazione nell'ambito educativo (Gui, 2010) e organismi internazionali sottolineano l'importanza delle tecnologie digitali per un cambiamento della scuola che la ponga come "l'avanguardia della società della conoscenza" (OECD, 2010). D'altra parte, l'approccio complessivo che gli insegnanti mostrano è più cauto di quanto ci si aspetterebbe e l'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica quotidiana sembra essere un fenomeno ancora in fase di sviluppo (Midoro, 2003).

Con questo articolo si vuole contribuire all'osservazione dei modi con cui tale fenomeno prende forma, concentrandosi in particolare sui docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. L'interrogativo che ha guidato il nostro lavoro può essere esplicitato così: quanto le tecnologie digitali sono utilizzate dagli insegnanti come un fattore di innovazione che supporti l'attività didattica in classe?

## 2. La ricerca sulle competenze digitali

Il presente lavoro propone alcuni risultati dell'indagine esplorativa condotta dall'Indire nel 2015 e finanziata dall'Autorità di Gestione del Programma Operativo Nazionale (PON) Istruzione (MIUR), sul fabbisogno formativo e le competenze digitali del personale docente che ha partecipato ad almeno una iniziativa di formazione nell'ambito del Programma Operativo Nazionale<sup>1</sup> PON FSE *Competenze per lo Sviluppo* 2007-2013<sup>2</sup>, rivolto alle Regioni Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia).

### 2.1. Framework di riferimento

Il punto di partenza di questa indagine è la considerazione di uno stretto legame tra la percezione della *self-efficacy* (Bandura, 1994) dei docenti sull'uso delle ICT nella didattica e la realizzazione di attività didattiche che richiedono un uso im-

1 [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon/programmazione\\_2007\\_2013](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon/programmazione_2007_2013).

portante della tecnologia (Muscarà & Messina, 2014; Chen, 2008; EU, 2013b). Lo studio *Survey of School: ICT in Education* (EU, 2013b), per esempio, mostra come docenti che hanno un'alta confidenza nell'uso delle ICT siano maggiormente disposti a programmare attività didattiche *ICT-based*. Altri autori inoltre sottolineano la discrasia tra *enacted belief*, che sono realmente responsabili dell'adozione delle ICT nella didattica, e *espoused belief*, che rappresentano le credenze dichiarate (Berg, Benz, Lasley, & Raisch, 1998; Ertmer, Gopalakrishnan, & Ross, 2001; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Senderurur, & Senderurur, 2012)

Il tema della percezione della *self-efficacy* dei docenti, e più in generale, della credenza pedagogica e delle attitudini degli insegnanti ad integrare la tecnologia nella didattica è al centro di numerose indagini che negli ultimi anni hanno arricchito il dibattito sul miglioramento della qualità del sistema scolastico. Alcuni autori (Petrucco & Grion, 2015) evidenziano come, accanto ad una positiva considerazione del contributo che le tecnologie possono dare nella didattica, permangono tuttavia molte difficoltà di integrazione delle ICT a scuola (OECD, 2013b; Hew & Brush, 2007; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Senderurur, & Senderurur, 2012). Queste difficoltà sembrano dipendere maggiormente da ostacoli "esterni", come ad esempio la mancanza di dotazioni tecnologiche o di accesso ad Internet, e "interni", come le conoscenze e gli atteggiamenti nei confronti degli strumenti digitali e l'integrazione tra competenze più metodologiche e disciplinari con quelle digitali. L'uso della tecnologia in classe sembra essere maggiormente influenzato dalle credenze e dalle convinzioni pedagogiche dei docenti, che pertanto richiedono una maggiore attenzione (Pajares, 1992; Petrucco & Grion, 2015).

Alla luce di queste considerazioni, la ricerca si pone due obiettivi: esplorare alcuni comportamenti digitali dei docenti, in particolare le modalità di integrazione delle ICT nella didattica - come esito della partecipazione alle attività formative del PON 2007-2013 - e individuare i loro bisogni formativi sul tema delle tecnologie in classe, per orientare gli interventi del nuovo Programma PON 2014-2020.

## 2.2. Metodologia dell'indagine e strumenti

La rilevazione è stata effettuata somministrando un questionario ai docenti<sup>3</sup> che hanno partecipato agli interventi formativi del PON 2007-2013, attraverso un applicativo online<sup>4</sup>, tra marzo e aprile 2015. Il questionario è organizzato in quattro ambiti di analisi: percezione della *self-efficacy* nelle competenze professionali dei docenti, habitat tecnologico nel quale sono inseriti i docenti, competenze digitali, bisogni formativi. Le competenze professionali indicate per il primo ambito si basano in particolare su una rielaborazione di quelle individuate da documenti nazionali (CNL Insegnanti, art. 27, 2007), comunitari (Caena, 2011) e dal *Rapporto di Monitoraggio PON FSE 2015*. Per l'habitat tecnologico sono state uti-

- 2 La ricerca fa parte di una più ampia indagine che comprende anche una rilevazione sui fabbisogni formativi e le competenze digitali degli studenti coinvolti nel PON 2007-2013.
- 3 È stato effettuato un pre-test che ha previsto il coinvolgimento di 40 docenti di ogni ordine e grado.
- 4 L'applicativo, integrato nel Sistema online di Gestione della Programmazione Unitaria, GPU 2007-2013 (<http://pon.indire.it>), è stato rivolto a tutti i 173.000 docenti formati nel PON 2007-2013.

lizzate le indicazioni contenute negli avvisi del PON 2007-2013 per la realizzazione, l'ampliamento o l'adeguamento delle dotazioni tecnologiche e delle infrastrutture di rete LAN/WLAN. L'esplorazione dei comportamenti digitali e la loro articolazione in quattro dimensioni (fruitiva e informativa, di produzione e creativa, comunicativa e sociale) si sono basate in modo particolare su documenti comunitari e internazionali (EU, 2013b; OECD 2013a; 2014; UNESCO 2011), con un'attenzione al processo di cambiamento in atto nella scuola italiana (MIUR, 2014). Nel quarto ambito di analisi si sono rilevati i bisogni formativi percepiti dai docenti, rielaborando principalmente le indicazioni contenute nelle più recenti ricerche a livello internazionale (OECD, 2013b), comunitario (EU, 2013a) e italiano (Gasperoni, 2010).

La presente analisi si concentra esclusivamente sul tema dei comportamenti digitali dei docenti della scuola secondaria che, rispetto ai colleghi della scuola primaria e dell'infanzia, manifestano una maggiore fiducia nelle proprie competenze professionali, in particolare quelle disciplinari (98% dei docenti della secondaria II grado dichiara un'alta percezione della propria *self-efficacy*, 98% della secondaria I grado, 96% primaria, 85% infanzia) e digitali (87% secondaria II grado, 82% secondaria I grado, 75% primaria, 59% infanzia), e dichiarano di utilizzare maggiormente le nuove tecnologie nella loro pratica didattica quotidiana. La quasi totalità di questi docenti (di seguito chiamati "rispondenti") si è formata sull'uso della tecnologia nella didattica (92%) e la metà ha partecipato negli ultimi sette anni ad almeno due corsi di formazione su questo tema.

### 2.3. Partecipanti

I docenti che si sono sottoposti alla rilevazione sono 7.732 (di ogni ordine e grado scolastico) e provengono da 1.017 scuole, in prevalenza dalle regioni Puglia e Sicilia. Per la maggior parte di genere femminile (87%), i docenti dichiarano generalmente un alto investimento personale in termini di presenza di dispositivi digitali a casa (ad es. il 99% possiede un computer, il 73% uno smartphone, il 68% un tablet) e un buon accesso a molte tecnologie nel proprio plesso didattico (ad es. l'89% dichiara di avere accesso ad una LIM). La scuola più rappresentata è quella primaria (3.424 docenti) e tra le secondarie di secondo grado (1.820), il liceo ha il maggior numero di rispondenti (977). Relativamente alla scuola secondaria, il 46% dei rispondenti insegna discipline umanistiche, il 26% discipline matematiche e scientifiche, il restante 28% si distribuisce sulle altre aree disciplinari.

## 3. L'uso delle ICT in classe

Per la rilevazione dell'uso degli strumenti e delle risorse digitali degli insegnanti è stata costruita, sulla base del *framework* citato (EU, 2013b; OECD 2013a; 2014; UNESCO 2011), una serie di indicatori categorizzati secondo quattro dimensioni; per ciascun indicatore si è prevista una risposta secondo una scala di frequenza a cinque stati: Mai, Qualche volta all'anno, Qualche volta la mese, Settimanalmente e Tutti i giorni o quasi.

La prima dimensione comprende attività di tipo fruitivo e informativo, di uso del computer e della rete per ottenere informazioni, aggiornarsi e approfondire temi di rilevanza professionale. Sono queste le attività maggiormente realizzate con alta frequenza (settimanalmente o tutti i giorni o quasi).

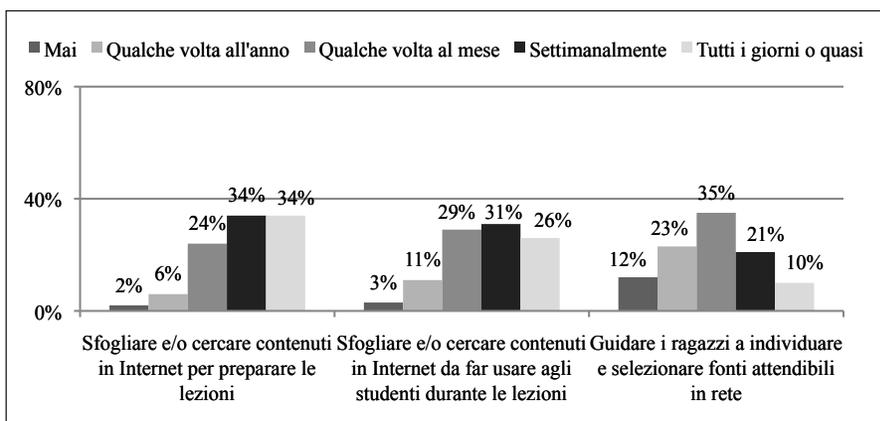


Fig. 1. Uso delle ICT in classe. Attività fruttivo/informative.

Un secondo gruppo di attività è relativo alla competenza creativa, nella quale sono comprese la produzione e rielaborazione di contenuti educativi, in cui la dimensione interpretativa e le capacità operative di manipolazione digitale sono evolute.

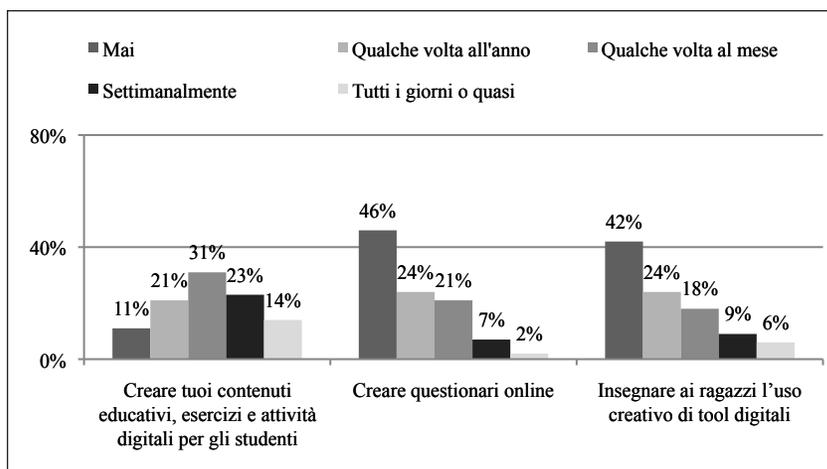


Fig. 2. Uso delle ICT in classe. Attività di produzione e creative.

La competenza sociale è al centro della terza dimensione individuata. In questo ambito si inseriscono le attività realizzate per migliorare il proprio capitale sociale, attivare opportunità e risorse per sé e per gli studenti.

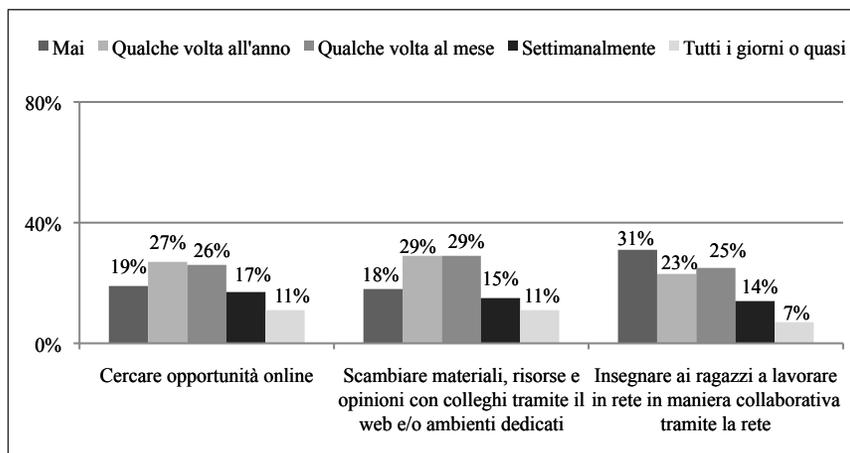


Fig. 3. Uso delle ICT in classe. Attività sociali.

Infine, nella dimensione comunicativa sono presenti attività che si riferiscono all'uso della rete per comunicare con i colleghi, con gli studenti e con le loro famiglie.

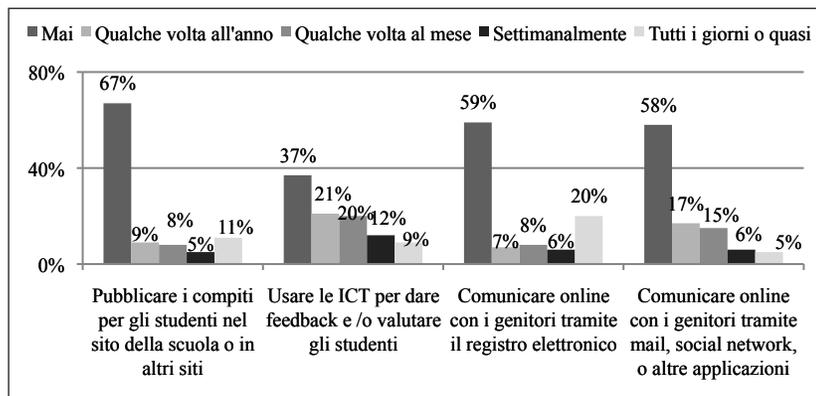


Fig. 4. Uso delle ICT in classe. Attività comunicative/1.

Abbiamo incluso qui anche due attività che, in linea con la strategia dell'Agenda digitale europea<sup>5</sup> dedicata alla sicurezza in internet per i ragazzi (EU, 2012), sono orientate allo sviluppo negli studenti di una maggiore consapevolezza dei rischi e delle conseguenze legate alla comunicazione online: la protezione della privacy e i comportamenti più o meno etici che si attuano in rete. Queste ultime sono le attività maggiormente realizzate con alta frequenza fra quelle comunicative (rispettivamente 34% e 40%).

5 <http://ec.europa.eu/digital-agenda/self-regulation-better-internet-kids>.

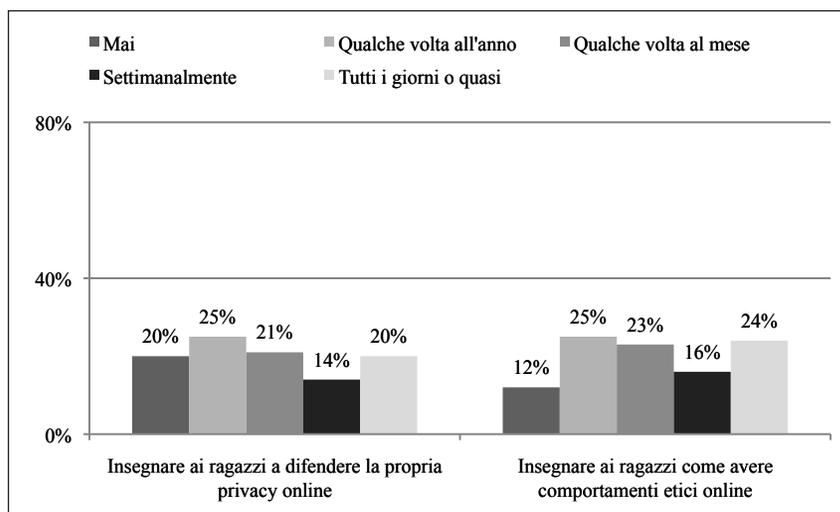


Fig. 5. Uso delle ICT in classe. Attività comunicative/2.

A livello generale si notano due fenomeni rilevati anche in altre ricerche (EU, 2013b; Gui, 2010; Giusti, Gui, Micheli, & Parma, 2015).

Da un parte le percentuali dei docenti che dichiarano di svolgere frequentemente attività che comportano l'uso dei strumenti e risorse digitali non sono alte. Nell'analisi dei dati è però importante tenere presente che la frequenza con la quale i docenti realizzano le attività in classe dipende, oltre che dal numero di ore settimanali della disciplina insegnata, dal tipo dell'attività stessa: in questo senso potremmo idealmente ricomprendere nell'uso frequente i rispondenti che, qualche volta al mese, creano questionari online (21%) e cercano in rete opportunità per sé e per gli studenti (26%).

L'altro fenomeno che si nota è che, per ciascuna dimensione ad eccezione di quella comunicativa, i rispondenti svolgono frequentemente soprattutto attività "di retroscena" (Goffman, 1969 [1959]; Gui, 2010), che riguardano soprattutto la preparazione propria e delle lezioni, riservando una minore porzione di tempo ad attività "di ribalta" (Goffman, 1969 [1959]) finalizzate allo sviluppo di competenze digitali negli studenti. Troviamo gli esempi più eclatanti nella dimensione fruitivo/informativa e in quella di produzione e creativa: l'uso frequente di internet per preparare le lezioni (68%) e per cercare contenuti da usare in classe (58%) vede coinvolti circa il doppio di rispondenti rispetto allo sviluppo negli studenti della capacità di verifica dell'attendibilità delle fonti in internet (31%), capacità che costituisce parte integrante e fondamentale della *digital literacy* (Buckingham, 2007; Calvani, Fini, Ranieri, 2009; Eshet-Alkalai, 2004; Midoro, 2007). Allo stesso modo la percentuale di docenti che dichiara di creare frequentemente i propri contenuti digitali (36%) è poco più del doppio di quella di coloro che dichiarano di insegnare frequentemente agli studenti l'uso creativo di *tool* digitali (15%). Ci siamo chiesti se esistesse un legame fra i due tipi di attività, consapevoli che in questa indagine, che ha un carattere esplorativo, sarebbe stato difficile, se non impossibile, trovare una correlazione statisticamente significativa. Nel presente studio, questo argomento è stato sondato con lo scopo di intercettare piste di lavoro da approfondire con una successiva indagine.

Ritenendo che l'uso delle risorse digitali in classe con gli studenti proceda dalla sicurezza acquisita nell'uso finalizzato alla propria preparazione, abbiamo considerato variabili indipendenti le attività "di retroscena" e variabili dipendenti

quelle “di ribalta”, scegliendo un’attività per ciascun tipo negli ambiti fruitivo/informativo, di produzione e creativo e sociale. Abbiamo escluso da questa analisi la dimensione comunicativa perché presentava item troppo eterogenei fra loro.

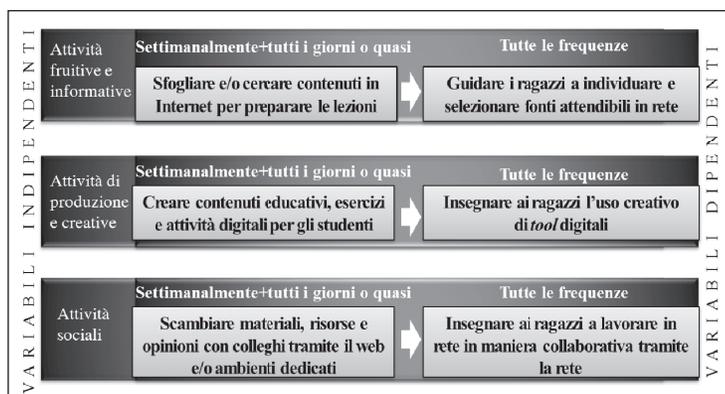


Fig. 6. Schema delle variabili considerate.

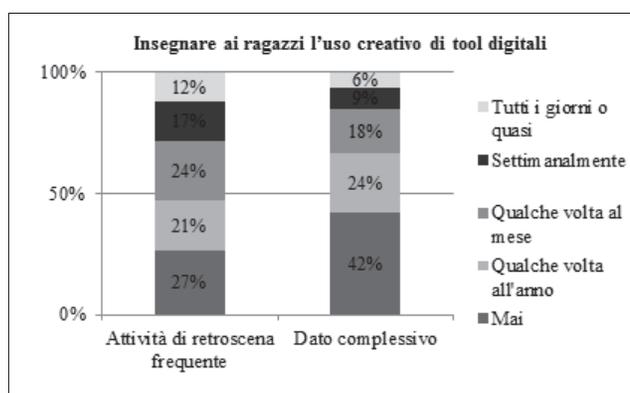
Abbiamo quindi isolato i rispondenti che dichiarano di realizzare settimanalmente o tutti i giorni o quasi le attività “di retroscena” scelte e siamo andati a vedere se e come cambia la frequenza di realizzazione delle corrispondenti attività “di ribalta”. I risultati sono illustrati nella Fig. 2 nella quale è riportato il confronto con la situazione complessiva. Come ci si poteva aspettare, in generale diminuiscono le basse frequenze e aumentano quelle più alte, ma con andamenti diversi nei tre ambiti. Fra le attività fruitive e informative gli scostamenti in negativo e in positivo rispetto alla situazione complessiva, pur presenti, sono di piccola ampiezza rispetto agli altri ambiti, mentre rimane invariata la frequenza media “qualche volta al mese”.



Fig. 7. Frequenza dei comportamenti digitali di ribalta dei docenti che realizzano frequentemente l’attività di retroscena “Guidare i ragazzi a individuare e selezionare fonti attendibili in rete” in confronto alla frequenza complessiva delle stesse attività.

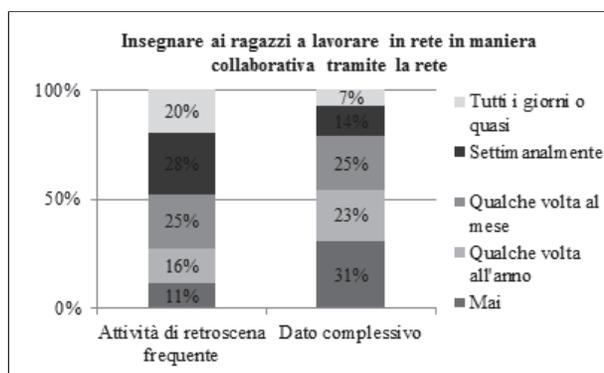
Molto diverso l’andamento nell’area delle attività di produzione e creative: fra i docenti che dichiarano di produrre frequentemente contenuti digitali, rispetto al dato complessivo, diminuisce molto (-16%) il numero di color che non insegnano mai agli studenti a usare i tool digitali in modo creativo, mentre aumentano sia la

frequenza media che quelle alte, con percentuali analoghe fra loro (6-8%).



**Fig. 8. Frequenza dei comportamenti digitali di ribalta dei docenti che realizzano frequentemente l'attività di retroscena "Insegnare ai ragazzi l'uso creativo di tool digitali" in confronto alla frequenza complessiva delle stesse attività.**

Ampio è invece lo scarto sia delle basse (-20% per il "mai") che delle alte frequenze (13-14%) nell'ambito sociale, rimanendo stabile la frequenza media. L'indicazione che ricaviamo da questi dati suggerisce di approfondire una pista di lavoro che esplori il legame che abbiamo osservato fra lo svolgimento di attività propedeutiche al lavoro in classe, che attengono alla preparazione professionale del docente, e di attività realizzate in classe, finalizzate invece allo sviluppo negli studenti delle competenze digitali.



**Fig. 9. Frequenza dei comportamenti digitali di ribalta dei docenti che realizzano frequentemente l'attività di retroscena "Insegnare ai ragazzi a lavorare in rete in maniera collaborativa tramite la rete" in confronto alla frequenza complessiva delle stesse attività.**

#### 4. Alcune prospettive di riflessione

I risultati di questa ricerca esplorativa si possono leggere alla luce di due prospettive di riflessione sulle *digital skill* dei docenti:

- Perché anche docenti che dichiarano una maggiore percezione di autoefficacia nell'uso degli strumenti digitali nella didattica e nell'impiego di competenze metodologiche e disciplinari, affermano di realizzare poco frequentemente le attività che prevedono tali strumenti?

- Quale significato assume il fatto che gli usi più frequenti si rilevino nell'ambito della preparazione delle lezioni più che nello sviluppo delle competenze digitali dei ragazzi?

Per riflettere sul primo interrogativo abbiamo preso in esame i fattori indicati dai rispondenti come ostacolanti l'adozione delle ICT nella pratica didattica fra i quali, contrariamente a quanto emerge da altre indagini rivolte ad una popolazione più generale di docenti (EU, 2013b), la scarsa disponibilità di risorse tecnologiche non è ritenuta fra i primi motivi che impediscono di utilizzare le ICT a scuola.

La maggior parte dei rispondenti individua come barriera la mancanza di un supporto tecnico (66%) e di un'adeguata preparazione (62%), la scarsa percezione da parte dei docenti dei benefici che possono derivare dall'uso delle tecnologie nella didattica (54%) e la difficoltà di integrare il digitale nei tempi della scuola (53%).

Se sulla preparazione dei docenti sono in atto, negli ultimi anni, azioni di formazione alle nuove tecnologie, rafforzate dalla convinzione pedagogica della necessità di promuovere il digitale a scuola per sostenere l'apprendimento degli studenti, rispetto all'assenza di un supporto tecnico e all'organizzazione del tempo scolastico che l'introduzione del digitale richiede, gli sforzi sono ancora percepiti come insufficienti. L'animatore digitale, introdotto dalla Legge 107/2015 non ha, infatti, funzioni di tipo tecnico, ma un ruolo funzionale alla diffusione dell'innovazione digitale a scuola: il suo profilo è rivolto alla promozione della formazione interna, al coinvolgimento della comunità scolastica e alla creazione di soluzioni innovative, sulla base di metodologie e di tecnologie sostenibili che possono essere diffuse nella scuola. Quello che invece i dati della rilevazione mostrano è il bisogno, da parte anche degli insegnanti che utilizzano più frequentemente le ICT in classe, di un supporto sostanzialmente tecnico, al quale delegare l'allestimento dello scenario didattico, cioè di "personale tecnico permanente [nelle scuole] che renda possibile la manutenzione delle risorse, evitando la caduta di interesse dei docenti e lasciando loro il tempo per dedicarsi ad altri compiti" (Del Moral Pérez, 1999, 21).

Inoltre, anche i rispondenti alla rilevazione ritengono l'organizzazione dell'orario scolastico come un fattore molto ostacolato l'uso delle ICT (EU, 2013b). La tecnologia, infatti, richiede un tempo di allestimento (avviare software specifici, collegare la LIM, caricare i materiali, ecc.) che non necessariamente si concilia con la rigidità dell'orario scolastico e può indurre l'insegnante a rinunciare alle ICT in favore di strumenti che ritiene "più agili" nell'economia del tempo scuola, in quanto "the integrated student-centred activities stimulated by ICT [...] do not fit well in the short lessons of conventional school timetables" (OECD, 2001, 89).

Un ulteriore fattore che i rispondenti hanno identificato come un elemento di ostacolo all'uso delle ICT in classe è la difficoltà, da parte degli stessi docenti, di riconoscere i benefici che le tecnologie apportano al processo di insegnamento/apprendimento. Sebbene vi sia la volontà di utilizzare gli strumenti digitali in classe, molti docenti sono consapevoli che integrare in maniera funzionale tali strumenti nella loro prassi didattica consolidata richiede uno sforzo consistente e non sempre efficace. Non sono mancati negli ultimi anni interventi di formazione su questo tema<sup>6</sup>, ma quello che emerge dalla rilevazione è il bisogno, da parte dei docenti, di una maggiore focalizzazione sull'agire quotidiano che consenta loro di capire come possono integrare meglio gli strumenti e le risorse digitali nella loro attività di insegnamento in classe. La tecnologia non è percepita come necessaria di per sé, diventa quindi fondamentale come e che cosa, attraverso di essa, è possibile fare meglio (Owens, 2015).

Riguardo al secondo interrogativo - quale significato assume il fatto che gli usi più frequenti si rilevino nell'ambito della preparazione delle lezioni più che nello sviluppo delle competenze digitali dei ragazzi - come abbiamo visto, si riscontra un'importante differenza fra le attività "di retroscena" e quelle relative allo

sviluppo delle competenze digitali negli studenti, evidente soprattutto nelle dimensioni fruitiva, creativa e sociale. Un fattore rilevante per analizzare questo fenomeno è identificabile nell'idea, ancora molto diffusa, che i giovani siano *naturaliter* digitali, capaci cioè di utilizzare gli strumenti per il solo fatto di essere nati in un contesto in cui le tecnologie digitali erano già presenti. Nonostante alcuni studi (Calvani, 2009; OECD, 2015) mostrino che i cosiddetti "nativi digitali" (Prensky, 2001; Ferri, 2011) hanno alte capacità nell'utilizzo tecnico e operativo degli strumenti, ma sono fragili nell'uso critico e avanzato delle funzionalità che la rete e gli altri *tool* rendono disponibili, si continua a ritenere che i giovani siano più esperti degli adulti nell'utilizzo del digitale. Inoltre, alla base dei comportamenti professionali degli insegnanti vi sono convinzioni pedagogiche che indirizzano l'agire in una determinata direzione: quanto i docenti ritengono utile l'uso della tecnologia per il proprio lavoro e la percepiscono invece come distrattiva o poco incisiva per i loro studenti? Quanto è valido per gli insegnanti l'approccio curricular-disciplinare (Aviram & Talmi, 2006), che vede nelle competenze digitali una forma di disciplina a sé stante? Un approfondimento condotto sulle aree disciplinari mostra che le percentuali più alte nell'uso frequente di strumenti e risorse digitali si rilevano negli insegnanti afferenti all'area disciplinare di Scienze dell'informazione (docenti di informatica e dei laboratori di informatica gestionale e industriale), ai quali sembra che si continui a demandare in larga parte lo sviluppo delle competenze digitali negli studenti.

## 5. Conclusione

I risultati di questo lavoro, che si riferisce a un'indagine esplorativa condotta nelle Regioni Obiettivo Convergenza, offrono un'occasione di riflessione sulle modalità di utilizzo delle ICT da parte dei docenti, nell'ottica di una migliore interrelazione tra competenze di tipo metodologico-disciplinare e digitale. La relazione ICT-didattica, come suggeriscono anche alcuni studi (Petrucco & Grion, 2015; Hew & Brush, 2007; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Senderurur, & Senderurur, 2012), richiede di approfondire nuove dimensioni di indagine, che tengano conto non solo dei fattori comunemente dichiarati come più ostacolanti l'adozione delle ICT nella pratica didattica quotidiana, ma anche riflettano sulle convinzioni pedagogiche, spesso inesprese, che orientano l'agire didattico dei docenti.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior* (p. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2000 [1997]). *Autoefficacia*. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Berg, S., Benz, C., Lasley, T., & Raisch, C. (1998). Exemplary technology use in elementary classrooms. *Journal of Research on Computing in Education* (31), 111-122.
- Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*, [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf).
- Chen, C. (2008). Why Do Teachers Not Practice What They Believe regarding Technology Integration? *The Journal of Educational Research*, 102 (1), 65-75.

6 Si segnalano, oltre alle iniziative di formazione nazionale, gli interventi promossi dal PON 2007-2013.

- Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era 2004 *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 13193-106
- Digital Natives, Digital Immigrants Part I 2001 *On the Horizon* (MCB Univesity Press) 95
- Ertmer, P., Gopalakrishnan, S., & Ross, E. (2001). Technology-using teachers: Comparing perceptions of exemplary technology use to best practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 33 (5).
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Senderurur, E., & Senderurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education* (59), 423-435.
- EU2012 *Strategia per un internet migliore per i ragazzi*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219\(04\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(04)&from=IT)
- EU. (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
- EU2013b *Survey in Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*, <http://ec.europa.eu/digitalagenda/en/news/survey-schools-ict-education>
- Gasperoni, G. (2010). La valutazione dell'insegnamento. In C. A. G. (Ed.), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno 2015 *MAateriali UVAL Analisi e studi Documenti Metodi* 33
- Goffman, E. (1969 [1959]). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Tech Research Dev* (55), 223-252.
- It's Not the Device; It's What the Device Can Do 2015 *The Journal: transforming education through technology*, <https://thejournal.com/articles/2015/10/27/its-not-the-device-its-what-the-device-can-do.aspx>
- La formazione dei docenti all'uso delle nuove tecnologie nel contesto educativo spagnolo 1999 *TD Tecnologie Didattiche* 17211-22
- 2014 *La scuola digitale: a che punto siamo?* Bari Franco Angeli
- Le ICT nella pratica e nello sviluppo professionale dei docenti 2003 *TD Tecnologie Didattiche* 318-24
- L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale reazione? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica 2009 *TD Tecnologie Didattiche* 489-14
- 2010 *L'uso didattico delle ICT* Bologna Il Mulino
- MIUR. (2014). *La buona scuola. Facciamo crescere il Paese*, [http://www.istruzione.it/allegati/2014/LA\\_BUONA\\_SCUOLA\\_Rapporto\\_3\\_settembre\\_2014.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/LA_BUONA_SCUOLA_Rapporto_3_settembre_2014.pdf).
- Muscarà, M., & Messina, R. (2014). 181 Percezione delle competenze e dell'utilità d'uso delle tecnologie in classe e modelli di formazione dei docenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa Italian Journal of Educational Research* (13), 181-195.
- Nativi digitali* 2011 Milano Mondadori
- OECD 2010 *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovation*, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/inspired-by-technology-driven-by-pedagogy\\_9789264094437-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/inspired-by-technology-driven-by-pedagogy_9789264094437-en) OECD Publishing
- OECD 2001 *Learning to Change: ICT in Schools* OECD Publishing
- OECD. (2014). *Measuring Innovation in Education: a New Perspective, Educational Research and Innovation*, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/measuring-innovation-in-education\\_9789264215696-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en#page1). OECD Publishing.
- OECD 2013a *Review of the Italian Strategy for Digital Schools, White paper*, <http://www.oecd.org/edu/ceeri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%202090.pdf>
- OECD 2015 *Students, Computer and Learning. Making the connection*, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning\\_9789264239555-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en) OECD Publishing
- OECD 2013b *TALIS. An International perspective on teaching and learning*, <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Petrucchio, C., & Grion, V. (2015). Insegnanti in formazione e integrazione delle tecnologie in classe: futuri docenti ancora poco "social"? *Qwerty*, 10 (2), 30-45.
- Quale alfabetizzazione per la società della consocenza? Per una definizione operativa di "digital literacy" 2007 *TD Tecnologie Didattiche* 41247-54.
- Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi 2009 *TD Tecnologie didattiche* 4839-46.

---

Esperienze e prospettive  
Experiences and perspectives







# L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze

## Educator and educationalist at school. Why, roles and competencies

Silvana Calapriceo

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"  
silvana.calapriceo@uniba.it

### ABSTRACT

Today, in order to be defined as "good, a school of quality cannot respond only and solely to the new educational needs coming from the increasingly complex and "liquid" current society. This essay aims to underline how, for this reason, the professional figures of the educator and the educationalist have been legitimated, just next to the professional and educational figure of teacher, as the ones most specifically prepared to intercept and face new educational needs, both in different social contexts and inside school institution itself. These are the figures which professionalism Pedagogy have to invest in strongly, today, both at training and guidance level, if it really want let education, its specific object, achieve his task in our society: supporting human mind to face changes.

Una scuola di qualità, oggi, per essere "buona" non può più rispondere da sola ai nuovi bisogni educativi emergenti dall'attuale società sempre più complessa e "liquida".

Il presente articolo mira ad evidenziare come, per tale motivo, si sono venute legittimando, accanto alla figura educativa professionale dell'insegnante, quella dell'educatore e del pedagogista specificamente preparate ad intercettare e fronteggiare i nuovi bisogni educativi sia nei vari contesti sociali, sia nella stessa istituzione scolastica. Figure sulla cui professionalità oggi la Pedagogia deve fortemente investire sia a livello orientativo che formativo se vuole che il suo oggetto specifico, l'educazione, possa in tale società, realizzare il suo compito: supportare la mente umana a fronteggiare i cambiamenti.

### KEYWORDS

School, Training, Educator, Educationalist, Professions.  
Scuola, Formazione, Educatore, Pedagogista, Professioni.

## 1. Le ragioni: dai nuovi bisogni educativi ai servizi alla persona e alla formazione dei professionisti dell'educazione e formazione

Le società del nuovo millennio, denominate postindustriali, sono caratterizzate da un processo di *globalizzazione* i cui effetti hanno generato sicuramente elementi positivi uniformando a livello planetario soprattutto le leggi del mercato e del commercio, ma dall'altro hanno causato delle debolezze sociali ed individuali con processi di esclusione sociale dovuti

- *all'ambivalenza del mondo* e impossibilità di poter ricondurre le azioni e gli atteggiamenti degli uomini e delle donne a modelli precostituiti ed a valori comuni e condivisi;
- *alla caduta dei miti*, che ha causato la perdita dell'orientamento e della guida di un modello culturale e valoriale forte (sono incerti i concetti di bene e male, di vero e di non vero);
- *ai flussi migratori* (in ingresso ed in uscita) che hanno determinato realtà sociali con al proprio interno una notevole *diversità* di soggetti, caratterizzati da differenze di varia natura (Cfr. Calaprice, 2016).

*La percezione dell'uomo* che ne è derivata è che viva nella "coscienza infelice" della separazione di sé da sé, nell'impossibilità di unificare il senso proprio della vita con una attività sociale che esprima integralmente le virtualità e le aspirazioni più profonde del proprio essere. Percezione che si rileva dal disagio che

- gli *adulti* (genitori, educatori, insegnanti) manifestano a *livello personale* con azioni cariche di incertezze, paura, sensi di colpa e insicurezza nella scelta dei valori e degli atteggiamenti da assumere, a *livello di vita collettiva* con azioni che manifestano la mancanza d'accordo sulle norme fondamentali e su una gerarchia di beni da tutti condivisa (tolleranza, solidarietà, etc.).
- *il/le bambin\**, *gl/le adolescenti* manifestano a *livello personale*, con aggressioni che fanno verso se stessi (ansia, depressione, anoressia, bulimia, suicidi, ecc.), a *livello di vita collettiva* con aggressioni verso gli altri (omicidi, bullismo, cyber-bullismo, violenza) (Calaprice, 2004).

Un periodo storico questo che ha causato nei soggetti una grave crisi di identità personale e nella società un venir meno delle fondamentali funzioni educative di contenimento e identificazione della famiglia e della scuola. Ha determinato, cioè, nei soggetti l'emergere dei nuovi bisogni educativi e formativi causati da carenze relazionali verificatesi tra ciò che *si ha* e *si è* e ciò che si pensa *la società richieda*<sup>1</sup>, e nella società la necessità di farvi fronte attraverso il sollecitare:

1 Bisogni si dispongono secondo una scala di urgenza che va dai bisogni fondamentali di sopravvivenza ai bisogni più elevati di autorealizzazione. Oggi si riconosce, quanta importanza ricopre il soddisfare i bisogni materiali di natura sociale ed economica; quanta quelli istituzionali che riguardano interventi della sanità, istruzione, tempo libero, spazi, etc., ma soprattutto, quanta quelli relazionali-educativi che necessitano per l'auto-realizzazione di rapporti interpersonali, affettivi, etc. Non soddisfare uno solo di tali bisogni significa, così come le analisi psicologiche hanno evidenziato, determinare un sentimento di malessere. Sentimento che, colto al suo insorgere, può assumere una valenza positiva se permette di percepire le situazioni, sentire gli ambienti e quindi trovare risposte adeguate e rispettose anche dell'altro; negativa quando, non generando soluzioni e non aiutando a risolvere il problema, determina vari tipi di reazioni. E sono proprie queste ultime reazioni che hanno generato sempre più il bisogno

- a) processi adattivi per tutta la vita;
- b) attenzione ai problemi di disadattamento o di criticità in molteplici sedi e fasi della vita;
- c) attenzione alla diffusa richiesta di forme di aiuto;
- d) diffusione di servizi e professionisti della “relazione di aiuto” (Orefice, Carullo & Calaprice, 2010, p. 54).

*I servizi alla persona* si sono andati costituendo diversamente Regione per Regione a seconda di come ognuno ha risposto alla legge 328/2000. Tale Legge quadro *per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, ha ridefinito il profilo complessivo del *welfare* e delle politiche sociali svolgendo una funzione di riorganizzazione dell’offerta socio-assistenziale. Essa, riconoscendo i diritti sociali come diritti di cittadinanza, ha promosso un sistema integrato dei servizi sociali e socio-sanitari e valorizzato il ruolo sociale dei diversi attori del pubblico, privato e privato sociale tra cui quella di Educatore e Pedagogista.

Contemporaneamente al proliferare dei servizi alla persona di varia natura (assistenziale, di recupero etc.) si andava sempre più specificando la formazione dei suoi professionisti.

L’offerta formativa che oggi i Dipartimenti di Scienze della Formazione o di quelli che accolgono i corsi di laurea in Scienze dell’educazione e formazione (L-19) e di Pedagogia (3+2) offrono è la risposta alla complessa domanda educativa e sociale di inclusione. Infatti il cambiamento universitario iniziato negli anni ‘90 con i nuovi Ordinamenti (legge n. 341 del 1990, c.d. legge Ruberti) ha trasformato l’unico Corso di Laurea in Pedagogia (nel 1992-1993) che fondamentalmente era finalizzato alla formazione degli insegnanti, in Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione quadriennale (Tab. XV) suddiviso in due bienni (di base e specialistico), con tre indirizzi o filiere (insegnanti di scuole secondarie, educatori professionali extrascolastici, esperti nei processi formativi). (Calaprice, 2011, pp. 82-83). Successivamente il D.M. n. 509 del 1999 ha ridefinito l’organizzazione universitaria trasformando tali corsi di laurea da quadriennali in 3+2, ridelineando la propria missione formativa alla luce dell’accordo di Bologna, e il decreto n. 270/2004 per rispondere ad una domanda professionale sociale ormai differenziata e complessa ha trasformato quelle che fino allora erano considerate le università della conoscenza in *università delle competenze* richiedendo offerte formative finalizzate:

- ad un orientamento di integrazione sociale e lavorativa;
- ad una efficacia-efficienza delle modalità organizzative;
- ad una ridefinizione dei curricula per renderli qualitativamente più validi e calibrati sulle figure professionali vecchie e nuove da formare.

Quale la loro legittimazione sociale e giuridica?

La legittimazione storico-sociale delle professioni educative e formative la troviamo nell’art. 33 e 34 della nostra Costituzione e nell’art 26 della Carta Europea dei diritti dell’uomo che evidenziano l’importanza dell’istruzione per attuare le possibilità del pieno sviluppo della personalità umana. La legittimazione del rapporto invece tra attività educativo-formativa che riguarda la loro adeguatezza formativa (i corsi di laurea) e mondo del lavoro, cioè il riconoscimento giuridico

di figure educative professionali, quali quella degli educatori e dei pedagogisti capaci di fronteggiare tali carenze. (Cfr. Calaprice, 2004, pp. 72-73).

delle loro attività, soprattutto ogni qual volta esse, per molteplici ragioni, si collocano al di fuori dell'usuale ruolo di docente incardinato in un istituto scolastico o di istruzione, manca invece di precisi riferimenti giuridici. Per questo la dimensione comunitaria che in questi anni ha inciso soprattutto sul piano della uniformazione dei sistemi scolastici dei paesi membri, (cosa che si ravvisa proprio nella normativa comunitaria di riconoscimento dei titoli scolastici ed universitari), attualmente sollecita la necessità di inquadrare come professioni quelle attività a contenuto educativo-formativo, le così dette professioni non regolamentate, che sempre più frequentemente sono richieste e che nel corso degli anni sono andate sempre più a consolidare la loro identità professionale senza per questo essere riconosciute giuridicamente.

Riconoscimento che oggi ancora manca e che mette in crisi tutto il sistema educativo.

## 2. Quale l'identità giuridica? La proposta di legge n. 2656 alla Camera, n. 2443 al Senato

La proposta di legge 2656 presentata il 7 ottobre 2014 alla Camera (oggi in Senato 2443), che ha come prima firmataria l'on. Vanna Iori, rappresenta oggi un atto dovuto e necessario<sup>2</sup>.

Tale proposta disciplina le professioni di *educatore professionale socio-pedagogico* e di *pedagogista*, nonché la professione di *educatore professionale sanitario*, che, per quanto non espressamente previsto, resta definita dal decreto ministeriale n. 520 del 1998 e successive modificazioni e integrazioni, emanato sulla base dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo n. 502 del 98.

L'art. 1 individua l'oggetto della legge, la quale interviene in tema di formazione universitaria, competenze, titolo, qualificazione, accesso al lavoro e formazione continua, rispondendo agli obiettivi fissati dall'Unione Europea relativamente allo sviluppo della formazione formale, non formale e informale durante tutto il corso della vita.

L'art. 2 definisce le figure dell'educatore e del pedagogista, professionisti di livello rispettivamente intermedio e apicale. *L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano in ambito educativo, formativo e pedagogico, in apporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, come indicato dall'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, attraverso la regolamentazione e l'integrazione della formazione universitaria, delle competenze, del titolo, della qualificazione, dell'accesso al lavoro e della formazione continua, per valorizzare il patrimonio professionale e per garantirne il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità.*

Gli articoli 3 e 4 individuano gli ambiti di intervento dell'educatore e del pedagogista, nonché i servizi, le organizzazioni e gli istituti di esercizio dell'attività professionale. Ambiti quali: a) educativo; b) scolastico; c) socio-sanitario e della salute; d) socio-assistenziale; e) della genitorialità e della famiglia; f) culturale; g) giudiziario; h) ambientale; i) sportivo e motorio; l) dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

Servizi quali: a) servizi educativi per lo sviluppo della persona e della comunità territoriale; b) servizi educativi per l'infanzia scolastici e extrascolastici dalla

2 Mi auguro che mentre state leggendo vi sia stata l'approvazione.

nascita a sei anni; c) servizi per la promozione dei diritti dei bambini e degli adolescenti; d) servizi educativi nelle istituzioni scolastiche; servizi extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica; e) servizi per la genitorialità e la famiglia; servizi educativi per le pari opportunità; servizi di consulenza tecnica d'ufficio in particolare nell'ambito familiare; f) servizi educativi di promozione al benessere e alla salute; servizi per la disabilità fisica e psichica; servizi per le dipendenze; g) servizi di educazione formale e non formale per gli adulti; h) servizi per anziani e servizi geriatrici; i) servizi educativi, ludici, artistico espressivi, sportivi, dell'animazione e del tempo libero dalla prima infanzia all'età adulta; l) servizi per l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e per la formazione interculturale; servizi per lo sviluppo della cooperazione internazionale

I successivi articoli da 5 a 8 riguardano unicamente la figura professionale dell'educatore mentre gli articoli da 9 a 12 quella del pedagogo.

Al fine di permettere un confronto fra le qualifiche acquisite in diversi Paesi, conformemente a quanto previsto dalla normativa europea, gli art. 5 e 9 riconoscono all'educatore e al pedagogo competenze e abilità idonee per operare nelle aree di professionalità rispettivamente del 6° e del 7° livello del Quadro europeo delle qualifiche (QEQ).

Gli art. 6 e 10 individuano le competenze rispettivamente dell'educatore e del pedagogo, elencando poi le attività che ciascuna delle due figure professionali è chiamato a svolgere.

Gli art. 7 e 11 regolamentano la formazione universitaria dell'educatore e del pedagogo, nei corrispondenti corsi di laurea triennale e magistrale, funzionale al raggiungimento delle conoscenze, abilità e competenze in coerenza con i livelli del QEQ.

La qualifica di *educatore professionale socio-pedagogico* è attribuita a seguito del rilascio del diploma di un Corso di laurea della classe di laurea L-19 Scienze dell'educazione e della formazione.

La qualifica di *pedagogo* è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM 50 programmazione e gestione dei servizi educativi, LM 57 scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua o LM 85 scienze pedagogiche, LM 93 teorie e metodologie dell'*e-learning* e della *media education*.

Gli art. 8 e 12 disciplinano l'esercizio dell'attività delle figure professionali in oggetto, prevedendo il possesso della relativa qualifica quale requisito obbligatorio per lo svolgimento, in qualunque forma e ambito, del lavoro rispettivamente educativo e pedagogico. La qualifica di pedagogo è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi sopra indicate.

L'art. 13 impone ai corsi di laurea afferenti alle classi di laurea triennali e magistrali di cui agli articoli 7 e 11 di uniformare il titolo e l'indirizzo del corso, il profilo, il curriculum formativo e i servizi di orientamento per il lavoro, alla regolamentazione delle professioni di educatore e di pedagogo.

L'art. 14 disciplina i corsi *post laurea*, finalizzati a rafforzare le specificità e i livelli professionali richiesti nei diversi ambiti e servizi educativi e pedagogici.

L'art. 15, chiarendo che le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogo rientrano fra quelle non organizzate in ordini o collegi, specifica che i relativi titoli sono registrati negli elenchi e nelle banche dati degli enti e organismi nazionali e regionali deputati alla classificazione, declaratoria, accreditamento delle professioni nonché nel repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualifiche professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo n. 13 del 2013. A tale scopo sono attivati e aggiornati gli specifici codici professionali, unificando in tal modo nomenclatura e classificazione delle professioni del Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro, dell'Istitu-

to per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, dell'ISTAT, dei Ministeri, delle regioni e degli altri organismi autorizzati, a cui dovranno attenersi anche gli organismi di accreditamento e certificazione della qualità, nonché le associazioni professionali e i singoli professionisti che esercitano in qualsiasi forma la professione.

L'art.16 detta le norme transitorie.

Come si collocano all'interno della scuola?

### 3. L'educatore e/o il pedagogo scolastico

Nel 2006 si è costituita una rete nazionale SIPED sulle professioni educative e formative che, attraverso processi di condivisione e di azioni sinergiche con le associazioni professionali di categoria e insieme ai risultati della ricerca PRIN attuata dal 2008 al 2011 ha messo in evidenza la grande presenza sul territorio nazionale di tali figure con i relativi profili professionali, profili per competenze, ambiti di intervento che negli anni si erano andati specificando rispondendo alle nuove urgenze educative (Orefice, Carullo & Calaprice, 2010)<sup>3</sup>. Ma in modo particolare il risultato della ricerca ha evidenziato come tali professionisti si presentavano per lo sviluppo di tutti i soggetti, soprattutto per quelli in difficoltà, come Volti dell'educazione e cioè come l'equivalente di una necessità, l'insostituibilità di una specifiche presenza. Volti che stavano ad indicare, al di là di quelle che erano le competenze che ogni professionista dell'educazione possedeva ed esprimeva a secondo del contesto e delle necessità, di seguire precise direzioni educative comuni quali:

- seguire le richieste educative provenienti dalla società complessa e dunque frammentata, senza mai smarrire quelli che erano i valori della sintesi educativa: coerenza, cooperazione, armonizzazione produttiva del diverso, il concorso di forze;
- testimoniare attraverso tutte le loro manifestazioni, un guardare le cose, il mondo e i sentieri della ricerca senza mai perdere il senso del vivere;
- essere professionisti forti cioè competenti, preparati, sicuri perché solo così potevano essere in grado di dare, offrire un servizio. Servizio che non significava essere schiavi dell'altro ma avere in sé la ricchezza del contenuto, la bellezza del dono e l'attrazione del gesto. L'azione formativa nasceva sempre dal bisogno ma si concludeva nell'offerta dell'intervento che si identificava con l'accompagnamento, l'ascolto, il sostegno, consiglio, aiuto, direzione;
- collocarsi non allo stesso livello dell'altro, cioè nell'eliminazione della simmetria, ma sapendo trarre il massimo frutto proprio dal non esserlo. Soltanto la differenza, infatti, permetteva di poter, nello stesso tempo accompagnare ed introdurre, mostrare e svelare, accostare e spiegare, consigliare e dirigere.

3 Il testo riporta come risultato del PRIN nazionale *Indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro oltre il lavoro sinergico e costruttivo* condotto dalla Rete SIPED e dal tavolo sulle professioni educative e formative delle Facoltà di Scienze della Formazione, la legittimazione e presentazione dello stato dell'arte oggi in Italia di tali professioni relativamente ai tre focus interconnessi della formazione, accesso alla professione e riconoscimento giuridico.

3 Molti i contributi che le associazioni professionali Aiped, Anpe, Apei, App, Uniped, in base all'esperienze dei loro soci, offrono in tale campo.

Nelle loro infinite declinazioni non miravano mai a possedere l'altro ma sempre a rispettarlo, condividendo e partecipando con lui il cammino educativo.

Ed è con questa *dimensione di necessità* che Educatori e Pedagogisti oggi si collocano all'interno della scuola. Non è più pensabile infatti che il corpo docente da solo assolva alle molteplici funzioni educative che un soggetto in sviluppo richiede, ma hanno bisogno di essere affiancati da figure professionali appositamente formate per fare da ponte tra soggetti in formazione e insegnanti, scuola, famiglia e territorio, per rispondere alle emergenze educative odierne, quali dispersione scolastica e disagio nelle sue varie forme, per orientare i giovani verso se stessi e il lavoro. Professionisti che attraverso *l'empowerment* siano dediti alla progettualità e al coordinamento educativo a tempo pieno. Questo perché i genitori si trovano sempre più in difficoltà nell'educazione dei figli, in quanto le pressioni mediatiche, la perdita ed il cambiamento dei valori della società rendono complesso il processo educativo, la scuola fa sempre più fatica a far fronte all'eterogeneità dell'utenza che oltre all'istruzione richiede aiuto relazionale, il territorio si è complessificato e frammentato determinando spesso nei ragazzi difficoltà di appartenenza.

Poiché la Scuola resta ancora l'agenzia educativa nella quale intercettare, individuare e fronteggiare forme di disagio e/o di disturbo nei bambini e quindi il cuore di importanti processi, culturali, sociali, educativi attraverso cui realizzare anche una mediazione culturale legata ai fenomeni migratori, integrazione di soggetti con disabilità, individuazione precoce e pertinente di soggetti con disturbi di apprendimento, segnalazione di casi con iperattività, prevenzione della dispersione ecc., continua ad essere anche l'istituzione educativa più idonea a fare rete.

Per questo negli anni si sono andate costituendo figure di supporto allo svolgimento di tali attività.

Infatti quando l'articolo 12 della Legge 104 del 1992 garantisce *"il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie"* (comma 2) e al successivo comma 3 precisa che *"l'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione"*, di conseguenza nel comma 3 dell'art.13 *"Integrazione scolastica"*, si precisa che *"nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del Decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n.616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici e sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati"*.

Dunque oltre l'insegnante di sostegno prevede altre figure di supporto quali quella *dell'assistente per l'autonomia o la comunicazione*. Solo che la mancanza di un profilo chiaro, chiamato a fornire un supporto aggiuntivo all'insegnante di sostegno e agli altri docenti della classe, durante le attività scolastiche, ha determinato negli anni lo sviluppo del suo ruolo come operatore - educatore, mediatore ecc. Come figura professionale capace di: facilitare la comunicazione dello studente disabile con le persone che interagiscono con lui, stimolare lo sviluppo delle abilità nelle diverse dimensioni dell'autonomia di base e sociale, mediare tra l'allievo con disabilità ed il gruppo classe per potenziare le relazioni tra pari, supportarlo nella partecipazione alle attività scolastiche, partecipare alla programmazione didattico-educativa e gestire le relazioni con gli operatori psico-socio-sanitari, in vista di progetti di intervento. Competenze queste che poiché non si possono improvvisare ma richiedono figure professionali con una formazione specifica, in molte regioni per la realizzazione di tali funzioni si sono andati realizzando e consolidando accordi di programma tra la scuola e gli enti lo-

cali. Così che l'amministrazione comunale (per la scuola di base) tramite affidamento alle cooperative e l'amministrazione provinciale (per le scuole superiori) tramite concorsi, hanno affidato agli educatori, sia laureati nelle facoltà di scienze dell'educazione che in quelle di medicina, il servizio di integrazione scolastica ed extrascolastica degli alunni diversamente abili (vedi il caso Puglia).

Un servizio questo che per le scuole è diventato essenziale e che oggi vede, su tutto il territorio nazionale, la loro presenza anche se distribuita a macchia di leopardo e secondo scelte e accordi regionali.

Il D.M. del 27 dicembre 2012 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*", poi è andato oltre. Infatti pur ridefinendo e completando il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, ha esteso il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: "*svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse*". Quindi richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003 e fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, ha attribuito ai Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie di indicare in quali altri casi (quindi oltre quelli enunciati) fosse opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni. Inclusione sociale che, pur non prestandosi a interpretazioni univoche, seguendo tale direttiva può essere definita come la situazione in cui tutti i soggetti, in riferimento ad una serie di aspetti multidimensionali che definiscono il loro diritto di vivere secondo i propri valori, le proprie scelte e gli standard essenziali di vita, compreso il lavoro, chiedono di poter essere messi nella condizione di poter usufruire di tutto questo. Superino quello che la Iori definisce Analfabetismo affettivo per avvicinare le unità formative alla realtà formativa.

Funzioni che oggi ritroviamo richieste anche dalla legge 107 che nell'ART 1, comma 6, punto l, m in cui dichiara la necessità della *l) prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014; m) valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese.*

Quali le competenze riconosciute oggi dell'educatore e del pedagogo scolastico?

#### 4. L'educatore scolastico e le sue pratiche professionali

L'educatore scolastico si colloca all'interno della cosiddetta categoria dei "professionisti dell'aiuto" cioè di coloro che entrano in contatto diretto con varie tipologie di utenti che necessitano di sostegno. Egli *non sostituisce né l'insegnante di classe, né l'insegnante di sostegno* ma rappresenta per l'alunno un *gancio* a cui aggrapparsi per passare attraverso le rigidità burocratiche istituzionali (la

scuola). Per questo deve essere flessibile e in grado di interagire con diversi interlocutori senza mai dimenticare i confini e le peculiarità del proprio ruolo. Infatti la sua *strategia* di natura *educativo-relazionale* è informale rispetto all'insegnante che detta le regole apprenditive, cosa che gli permette più facilmente di entrare in sinergia con gli alunni che faticano a intraprendere il tradizionale iter scolastico e/o sono a rischio di dispersione e concordare e programmare con gli insegnanti, l'avvio di percorsi individuali o a piccoli gruppi, per rispondere in maniera mirata ai loro bisogni specifici. Ciò con la finalità di rimotivarli allo studio, valorizzare competenze diverse da quelle curricolari, rafforzare le relazioni tra pari, promuovere esperienze di *peer education*, orientamento scolastico e/o lavorativo. Comporta la capacità di essere flessibile e in grado di interagire con diversi interlocutori senza mai dimenticare i confini e le peculiarità del proprio ruolo.

Quali le sue pratiche educative?

A. *Collaborare con il team degli insegnanti di classe.* Per essere legittimato a svolgere la funzione di mediazione e per incidere sulla posizione relazionale del bambino entro il sistema di interazioni in cui è inserito deve aiutare gli insegnanti, se necessario, a variare le proprie strategie educative al fine di coinvolgere l'intera classe in dinamiche maggiormente positive per tutti gli alunni. L'educatore cioè deve avere la possibilità di collocarsi in un macro-contesto esso stesso costruito su basi esplicitamente collaborative tra i soggetti istituzionali in campo ponendosi come obiettivi principali:

- sviluppare capacità creative di lettura dei bisogni sociali sommersi per ampliare il ventaglio delle risposte possibili;
- prevenire l'insorgere di situazioni di difficoltà o malessere ed evitare di agire sul piano dell'emergenza;
- valorizzare e mettere in rete le risorse del territorio per promuovere le competenze dei ragazzi;
- favorire le collaborazioni, sia in sede progettuale che di intervento, fra le agenzie educative rivolte ai giovani e alle loro famiglie.;
- favorire l'inserimento dell'E.S. nel tessuto sociale della scuola.

B. *Interagire con tutti gli alunni*, ma in particolare con il minore o i minori che mostrano disagio, per

- portarli ad affrontare domande circa il loro impegno, le loro difficoltà nell'apprendimento, il loro rapporto con gli altri all'interno della classe;
- soffermarsi, quando emergono, sui conflitti tra i compagni, in particolare sulle singole individualità portatrici di disagio;
- contenere il bambino che in classe si agita, riprendendolo e conducendolo all'esecuzione di un esercizio che si attarda a svolgere, affrontando con lui le motivazioni del rifiuto e, talvolta, della reazione aggressiva alla sollecitazione a riprendere il lavoro;
- intervenire affinché il minore riconosca le regole generali del contesto scolastico e quelle specifiche di alcuni momenti.

Tale azione educativa deve avvenire nel pieno rispetto della soggettività ed unicità del minore, del suo patrimonio familiare, genetico e culturale, con le sue peculiarità, non condizionate da dover essere altro da sé. A tal fine è importante che egli si muova nell'ottica che qualunque manifestazione dei soggetti, anche le più inadeguate al contesto, hanno un loro significato, ovvero gli manifestano qualcosa del Sé. Ogni manifestazione è pertanto importante e va colta per il suo potenziale espressivo e la sua intenzione comunicativa. Un compito particolare generalmente assunto dall'educatore è quello di trattare con i compagni del minore le emozioni e i significati che suscitano in ciascuno le interazioni con il compagno più problematico.

C. *Interagire con gli insegnanti per*

- offrire suggerimenti per la gestione del bambino che sta creando difficoltà;
- rivedere insieme alcune regole di conduzione della classe;
- dialogare con tutti i docenti affinché eventuali incomprensioni o divergenze tra colleghi siano superate;
- in alcuni casi, può indicare altre risorse utili alla famiglia e alla scuola.

Il suo compito è facilitare, quando richiesto dagli insegnanti e comunque con la loro autorizzazione, la ricerca di quanto offerto dal territorio in materia di iniziative, opportunità, risorse che possano rispondere a bisogni emersi nelle classi (relazionali, scientifiche, culturali, artistiche, ludico-ricreative ecc.). Può quindi contribuire all'organizzazione di eventi o uscite scolastiche. Per questo svolgono *funzioni di orientamento pedagogico/educativo* per gli alunni, esercitando un'attività di ascolto informale e indirizzando ragazzi/e in situazione di difficoltà verso i Servizi e le agenzie che potranno essere loro d'aiuto.

Gli insegnanti possono tendere ad assumere un atteggiamento di parziale delega all'educatore del trattamento del problema; se questa interpretazione fosse accettata dall'educatore, questi si vedrebbe costretto a rinunciare alla possibilità di operare anche nella direzione di un cambiamento del sistema-classe, al fine di restituire ai docenti l'opportunità di intervenire direttamente rispetto alle difficoltà dell'alunno, e vedrebbe ridursi le strade per operare nella direzione di una reale inclusione scolastica del minore in stato di disagio. Questa asimmetria tenderebbe a trasformare l'educatore in una risorsa degli insegnanti e della scuola, quindi a renderlo, di fatto, una sorta di operatore scolastico, in contrasto con la propria appartenenza istituzionale ai servizi socio-educativi territoriali e in parziale contraddizione con l'incarico ricevuto dagli insegnanti stessi.

Si tratta di partire da quella richiesta di collaborazione per costruire regole condivise di cooperazione e per stabilire alleanze educative. L'educatore, allora, può anche accettare di stare fuori dalla classe, di relazionarsi individualmente con il minore, di impegnarsi in prima persona nel trattare il problema del bambino, ma lo fa portando uno sguardo altro, svelando i giochi relazionali del sistema-classe, suggerendo, condividendo con gli insegnanti strategie di intervento rivolte al minore e al gruppo, aiutando a intravedere nuove possibili strade comunicative e cooperative all'interno dell'équipe docente.

Questo approccio non è esente dal provocare resistenze, che occorre conoscere e prevedere nel loro possibile manifestarsi. Negli insegnanti, le principali resistenze possono essere legate al dover modificare prefigurazioni e aspettative rispetto al possibile ruolo dell'educatore in classe, al non sentirsi immediatamente alleggeriti nella gestione del minore con problemi e all'essere chiamati a rimettere mano, con l'educatore, alle proprie strategie di intervento; può farsi strada anche la percezione che il proprio lavoro sia costantemente esposto alle valutazioni dell'educatore e, per suo tramite, a quelle dei servizi.

D. *Condividere il Piano Educativo Individualizzato*. L'elaborazione del piano educativo individualizzato, se e quando è formulato, solitamente è di competenza degli organismi scolastici, della famiglia e delle ASL. Il coinvolgimento e il contributo da parte dell'educatore si esplica nel monitoraggio quotidiano dei punti di forza e dei deficit del minore, che permette a tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, di costruire una serie percorribile di obiettivi e di attività per l'alunno, in quella specifica situazione, con le risorse realmente a disposizione.

Una fase indispensabile del PEI è la verifica degli interventi sulla base degli

esiti oggettivi delle attività intraprese. Oltre che monitorare il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati, l'educatore deve valutare anche il grado di generalizzazione delle abilità, il grado di mantenimento nel tempo delle competenze acquisite e il livello raggiunto rispetto alle capacità di autoregolazione autonoma dell'alunno nell'esecuzione di un dato compito.

Infine è importante che l'educatore, così come tutte le altre figure professionali, verifichi costantemente se le abilità, le competenze che si cerca di far acquisire al minore, siano davvero significative per lui e se lo aiutano a livello qualitativo di sviluppo. Per la positiva realizzazione di questo è necessario sia la collaborazione con le famiglie che con i servizi sanitari.

- E. *Collaborare con le famiglie* perché i genitori sono spesso una grande risorsa non sfruttata dagli operatori scolastici e anche dagli educatori. Nella misura in cui sono in grado di dare validi contributi, il loro coinvolgimento è importantissimo per lo sviluppo del minore.

Se i genitori sono percepiti come competenti, come fonti preziose di informazioni e di supporto, come risorsa, come collaboratori di un progetto, allora è più semplice per l'educatore impostare un processo educativo realmente produttivo per il minore a lui affidato. Sottovalutare l'importanza della creazione e del mantenimento nel tempo della collaborazione con la famiglia del minore in carico, può vanificare o rendere estremamente faticoso l'intervento educativo al punto di provocare nell'educatore fenomeni di *burn out*. Molti studi hanno dimostrato che quando i genitori sono coinvolti come partecipanti attivi di un progetto educativo, il progetto stesso ha maggior successo. Senza un sufficiente coinvolgimento della famiglia, ogni effetto dell'intervento educativo rischia di essere di breve durata.

Normalmente i genitori trovano il tempo di partecipare al programma d'intervento se questo effettivamente ha un senso per loro e partecipano di più al lavoro se ciò che si fa insieme è connesso alla loro situazione e permette applicazioni dirette. Così come si coinvolgono più facilmente, quando sono regolarmente informati dei progressi dovuti ai loro sforzi e quando il loro impegno li aiuta a conseguire dei risultati visibili.

Uno strumento utile per consolidare la collaborazione e la fiducia dei genitori, è la creazione di un flusso costante di informazioni che mette al corrente "in tempo reale" i diversi interlocutori rispetto a esperienze emotivamente significative e importanti, vissute dal minore nei due contesti di vita quotidiana, in modo che l'insorgere di reazioni o comportamenti apparentemente ingiustificate e/o strane possano essere velocemente comprese e rielaborate per far fronte ai momenti di crisi.

- F. *Collaborare con i servizi sociali e sanitari* perché lo scambio di informazioni e il confronto con i servizi sociali e sanitari che hanno in carico i soggetti disabili, sono fondamentali per chi opera in ambito educativo, in quanto è estremamente importante conoscere i principali eventi che hanno segnato lo sviluppo fisico e psichico dell'alunno e soprattutto sapere se le condizioni fisiche del minore sono possibili di miglioramento, oppure se esiste una tendenza al peggioramento o altro ancora.

## 5. Il Pedagogista scolastico e le sue pratiche professionali

Il pedagogista, così come precisa anche la proposta di legge 2656 (al senato 2443) nell'art.2, in quanto specialista della formazione, è la figura che più di ogni altra possiede le competenze per sostenere il personale docente e la popolazione scolastica lungo il percorso formativo. La sua figura con funzione apicale può collaborare alla gestione della scuola e delle sue finalità facilitando il compito dell'insegnante permettendogli, a sua volta, di svolgere al meglio il suo ruolo<sup>4</sup>.

Egli pertanto può assolvere importanti funzioni quali:

- consulenza pedagogica (collaborando con il team docenti e con il consiglio di classe per la redazione del PDP, organizzando incontri individuali destinati ai vari utenti della scuola e/o incontri di gruppo relativi a problematiche specifiche); evidenziando la tipologia di recupero didattico delle competenze cognitive e formative dei bambini e cioè dei suoi Bisogni Educativi Speciali (BES) ma anche DSA - dislessia, discalculia, disgrafia, ADHD causate NON da un deficit cognitivo (come ci vogliono far credere) ma da un errato rapporto dei genitori e degli insegnanti con il bambino, e da una cattiva didattica e formazione;
- progettualità (operando in relazione al territorio e alle specifiche realtà scolastiche nell'ambito del POF);
- coordinamento (diventando la principale figura di riferimento per i GLH, cioè i gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica, ma anche gestendo il piano annuale di formazione e di aggiornamento o pianificando gli incontri di coordinamento organizzativo);
- orientamento (disponendo incontri e percorsi specifici rivolti agli alunni delle scuole secondarie);
- formazione e aggiornamento (pianificando corsi e seminari che rispondano alle reali esigenze del personale in servizio);
- raccordo con il contesto extrascolastico (mantenendo i contatti con Enti e strutture esterne);
- promozione delle attività di sensibilizzazione e di riflessione didattico/pedagogica (per diffondere la cultura dell'inclusione, educare all'intercultura, potenziare la conoscenza degli stili educativi eccetera).

Nello specifico il pedagogo nella scuola può:

- favorire lo sviluppo di *un'offerta formativa personalizzata* resa al singolo studente, sostenendo il personale docente in merito a: analisi dei bisogni del bambino, pianificazione di interventi di potenziamento degli apprendimenti e promozione delle eccellenze, ricognizione e individuazione di soggetti con bisogni speciali, indirizzamento mirato (e non casuale) ai servizi specialistici, screening sulla predisposizione agli apprendimenti, altro;
- effettuare una ricognizione e *una prima valutazione* di soggetti che i docenti ritengono di segnalare ai servizi per qualche problematica (screening DSA, valutazione dei pre-requisiti, ecc.) e fare un *invio ai servizi mirato e pertinente*;
- *sostenere i genitori sotto il profilo pedagogico* (relazione di aiuto per suscitare adeguate strategie educative nei genitori, sensibilizzare la famiglia a certe problematiche del bambino, promozione di una sinergia pro-bambino fra scuola e famiglia, orientamento dei genitori nella fruizione dei servizi, affiancamento degli interventi riabilitativi mediante un percorso scolastico efficacemente integrato, altro)
- *supervisione pedagogica dei docenti* e favorire in essi l'adozione di un approccio relazionale sempre migliore, improntato a criteri di maggiore efficacia (incrementare le opportunità di apprendimento degli studenti, sopperire ad eventuali disturbi o criticità...), ma anche sostenere i docenti nella gestione dei casi complessi (mediazione culturale, disturbi di apprendimento, soggetti autistici, bambini iperattivi, ecc.);
- attivare degli *sportelli per i genitori*, aperti alle diverse problematiche dell'infanzia e dell'adolescenza e utile anche a rilevare le possibili criticità latenti;
- attivare degli *sportelli per gli studenti*, attraverso il quale offrire loro un luogo di condivisione su alcune delle difficoltà che caratterizzano il proprio percorso.

so scolastico e creare un ponte con quel mondo sommerso del disagio (adolescenziale, sociale, familiare, ecc.).

### Senza concludere ma per “rimbocarsi le maniche”

Se si pensa che tutto l’impegno educativo che oggi la *Buona Scuola* richiede possa essere assolto solo dall’insegnante, significa partire *educativamente* con il piede sbagliato. L’insegnante oggi, lasciato da solo, per far fronte a tutte le problematiche educative che gli vengono attribuite come compito, sta commettendo errori di non poco peso.

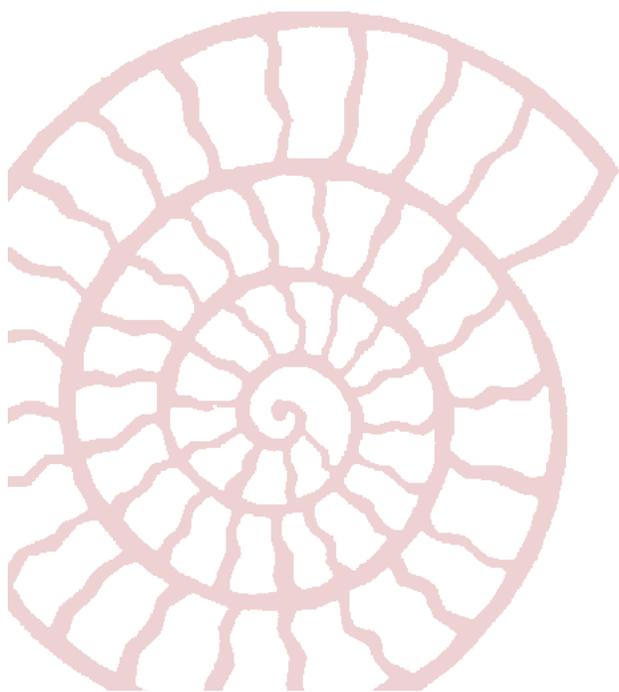
Federico Bianchi di Castelbianco, psicoterapeuta dell’età evolutiva e direttore dell’Istituto di Ortofonia (IdO), ha aperto il XVII convegno nazionale a Roma 21-23 ottobre 2016 intitolato *Oltre 2 mln diagnosi, 1 bambino su 4 ha difficoltà psicologiche?* con questa riflessione.

“Nel mondo della scuola abbiamo 1.350.000 bambini con difficoltà, a questi si vogliono aggiungere 900 mila bambini con un’ipotizzata malattia mentale. Sono oltre 2 milioni di diagnosi che riguardano 1 bambino su 4. Possiamo affermare che esiste un’emergenza nel mondo educativo ed un’emergenza tra gli esperti. Questi dovrebbero rivedere le loro riflessioni e le loro modalità diagnostiche relative alla salute mentale dei bambini” L’emergenza oggi, secondo Bianchi di Castelbianco, “è educativa”. “Ci troviamo di fronte al silenzio degli adulti (Calaprice, 2016). Gli adulti hanno rinunciato progressivamente ad educare. Ovviamente un bambino non educato mette in atto comportamenti inadeguati che sono poi considerati patologici. Stiamo arrivando così a circa 2 milioni di diagnosi di malattia mentale. È necessario separare i disturbi reali dai disagi determinati dalla società. Oggi non si fa più l’anamnesi- denuncia lo psicoterapeuta-, a questi bambini non si chiede nulla della loro storia, si fa solo la fotografia del qui ed ora. Questa è la diagnosi? Il silenzio assordante di noi esperti.” Infatti emerge con chiarezza la difficoltà che fa la mente umana e dunque anche quella degli insegnanti, a tollerare la fatica di agire in una realtà complessa.

La via che porta all’integrazione e all’inclusione è quella di fare agire insieme il più possibile tutti i professionisti dell’educazione e formazione (insegnanti, educatori e pedagogisti), in modo che l’operare degli uni supporti e orienti quello degli altri. La *Buona scuola* e la proposta di legge 2656 (al senato 2443) vanno in questa direzione chiedendo a tutti di *imparare a pensare educativamente in modo diverso* (Morin 2001).

### Riferimenti bibliografici

- Calaprice, S. (2004). *Alla ricerca d’identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Calaprice, S. (2006). Il corso di laurea in Educazione professionale nel campo del disagio minorile, della devianza e della marginalità a Bari. In C. Laneve & E. Bosna (a cura di). *Dalla formazione dei docenti alle nuove professioni educative*. Roma-Bari: Laterza
- Calaprice, S. (2016). *Paradosso dell’infanzia e dell’adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una Pedagogia dell’infanzia e dell’adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2001). *Educare nell’era planetaria*. Milano: Raffaello Cortina Editori
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (a cura di) (2010). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.





# Competenze metodologiche e sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria: un'esperienza di formazione in servizio

## Methodological skills and professional development for teachers of kindergarten and primary school: experience of in-service training

---

Rosanna Tammaro

Università degli Studi di Salerno - rtammaro@unisa.it

Marika Calenda

Università degli Studi di Salerno - macalenda@unisa.it

Concetta Ferrantino

Università degli Studi di Salerno - cferrantino@unisa.it

### ABSTRACT

From many years the construct of competence entered in the Italian school as an educational target to achieve and around which rethink the teaching/learning paths.<sup>1</sup> It is a complicated challenge that required and requires to the teachers of the schools of all levels a considerable commitment in terms of restructuring of consolidated practice in education and revision of the way of working in the classroom. The paper proposes a reflection on the teacher's professional figure with particular reference to the methodological skills to be acquired in relation to this important paradigmatic change and to the importance of in-service training for the improvement of those skills. In the first part we focus on the analysis of the teacher's professional figure and about the set of knowledge and skills that qualify him as such, with particular reference to the methodological skills required to meet the challenge of competence. In the second part we describe what is the challenge of competence and how this challenge is transposed by the legislature in the text of the National Guidelines for the curriculum in kindergarten and in the first cycle of education (September 2012). In the third part we describe an experience of in-service training for teachers of kindergarten and primary school which took place in the Comprehensive Institute of San Marzano sul Sarno with the aim to improve the expertise in the didactic planning. In closing it tell about some products of this experience that have been developed by working groups during lab training hours.

Nella scuola italiana da anni ha fatto irruzione il costrutto di competenza come traguardo formativo da raggiungere e intorno al quale ripensare i percorsi di insegnamento/apprendimento. Si tratta di una sfida complessa che ha richiesto e richiede agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado un impegno notevole in termini di ristrutturazione delle prassi didattiche consolidate e di revisione del modo di lavorare in classe. Il contributo propone una riflessione sulla figura dell'insegnante professionista con particolare riferimento alle competenze metodologiche da acquisire in relazione a questo importante cambiamento paradigmatico e all'importanza della formazione in servizio per il miglioramento di tali competenze. Nella prima parte ci soffermiamo sull'analisi della figura professionale dell'insegnante e dell'insieme di saperi e competenze che lo qualificano come tale, con particolare riferimento alle competenze metodologiche necessarie per rispondere alla sfida della competenza. Nella seconda parte descriviamo in cosa consiste la sfida della competenza e come tale sfida viene recepita dal legislatore nel testo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (settembre 2012). Nella terza parte descriviamo un'esperienza di formazione in servizio destinata agli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria che si è svolta presso l'Istituto Comprensivo di San Marzano sul Sarno con l'obiettivo di migliorare la competenza nella progettazione didattica. Si forniscono, in chiusura, alcuni prodotti di questa esperienza che sono stati elaborati dai gruppi di lavoro durante le ore di laboratorio formativo.

### KEYWORDS

Skill; Teacher; Professionalism; Education; Didactic Planning.  
Competenza; Insegnanti; Professionalità; Formazione; Progettazione Didattica.

## Introduzione

La tendenza a definire un profilo professionale dell'insegnante mediante una serie di competenze è ormai diffusa e consolidata a livello europeo e da tempo la figura dell'insegnante sta evolvendo da depositario assoluto del sapere a guida propositiva affinché il discente diventi da semplice ricettore passivo di informazioni a costruttore attivo di conoscenza. Il ruolo degli insegnanti deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi e infatti, in gran parte dei paesi occidentali, "l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale professionista" (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006, p. 17). Saper insegnare presuppone un profilo complesso che non si improvvisa, né si costruisce in astratto: è il risultato di un faticoso cammino che si perfeziona nelle relazioni quotidiane con i propri alunni e in un confronto continuo con i propri colleghi (Cerini, 2008).

La concezione sociologica del professionista, cioè di colui che è detentore di una pratica professionale acquisita dopo un lungo periodo di studio al termine del quale si è capaci di raggiungere determinati obiettivi in modo autonomo e responsabile, si sta imponendo anche per gli insegnanti portando con sé una serie di interrogativi, primo tra tutti: che cosa dovrebbe essere capace di fare un insegnante professionista. Si tratta indubbiamente di un professionista che diventa regista e guida, facilitatore e catalizzatore dei processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambiente formativo (Marzano, 2013). Nel dibattito pedagogico esistono numerosi riferimenti teorici su un possibile modello di competenze per gli insegnanti. Margiotta (1999) affermava che alla scuola spetta il compito di attrezzare l'individuo con abilità e motivazioni in grado di sostenere l'acquisizione di apprendimenti sempre più difficili, autonomi e personalizzati, un tipo di apprendimento da intendersi come un abito mentale che non può ritenersi di dominio esclusivo della scuola. Già allora emergeva la necessità di ridefinire le mete formative in termini di alfabetizzazione tecnologica, flessibilità negli apprendimenti, abilità riflessive, imparare ad imparare in relazione non solo all'istruzione formale ma in uno scenario più ampio e complesso, quello dell'apprendimento *long life*. La scuola del futuro, auspicava Margiotta, non potrà più permettersi di conservarsi come un'istituzione autosufficiente e autoreferente poiché le finalità dell'istruzione formale vanno ben oltre gli apprendimenti base (saper leggere, scrivere e far di conto) su cui innestare progressivamente ulteriori nozioni e informazioni e tali finalità devono essere ripensate in vista del raggiungimento di un apprendimento che possa preparare gli allievi ad affrontare globalmente le sfide nella vita fuori dalla scuola.

Alcuni framework internazionali (InTASC, 2013; Perrenoud, 2009; Danielson, 2007, 2011) hanno delineato le aree di competenza che meglio rappresentano il profilo del docente. Bandini, Calvani, Falaschi, Menichetti (2015) affermano che da un'analisi comparativa di questi modelli internazionali per il profilo dell'insegnante, unitamente a quelli forniti dal Ministero dell'Educazione Francese<sup>2</sup> e dallo Stato del Québec<sup>3</sup> emerge innanzitutto che essi rimandano a delle competen-

- 1 Attribuzioni: Concetta Ferrantino ha redatto l'Abstract e l'Introduzione; Rosanna Tammaro il I paragrafo; Marika Calenda il II paragrafo. Le conclusioni sono da attribuirsi a tutte e tre le autrici.
- 2 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013.
- 3 Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles, 2001.

ze che vanno oltre la conoscenza disciplinare e l'atteggiamento di cura e sono accomunati da un'idea di sviluppo professionale e dalla necessità di sottoporre l'esperienza professionale ad un processo di continuo miglioramento. Gli autori hanno ricondotto tutte le competenze a quattro aree che sono: valori e atteggiamenti, conoscenze di base e disciplinari, interazione didattica, comunità professionale e formazione (pp. 91-92). Il profilo proposto dal Council of Chief State School Officers (CCSO) a cura dell'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) degli Stati Uniti d'America costituisce un riferimento fondamentale per quanto concerne la definizione di standard professionali del docente, il modello InTASC è stato elaborato per la prima volta nel 1992 e poi aggiornato nel corso degli anni. Attualmente tale modello sintetizza le caratteristiche chiave della professionalità docente particolarmente significative. Partendo dal principio che l'insegnamento debba essere orientato a promuovere lo sviluppo di tutti gli allievi, le competenze sono raggruppate nelle seguenti quattro aree: l'allievo e i processi di apprendimento, i contenuti, la progettazione formativa, la responsabilità individuale. Il modello di Perrenoud (2002) è frutto della collaborazione e del dialogo con insegnanti e dirigenti nei contesti reali e si sviluppa a partire dalle pratiche concrete connesse alle interazioni con gli alunni e i colleghi, al processo di insegnamento/apprendimento, all'agire in un contesto specifico, alle esigenze di crescita professionale del docente. L'autore ha formalizzato in un modello molto accreditato e diffuso dieci competenze articolate in tre macro dimensioni che riguardano: il lavoro in aula, il lavoro fuori dall'aula e lo sviluppo professionale. Il modello di Perrenoud evidenzia alcune competenze ampiamente riconosciute come qualificanti la professionalità degli insegnanti, esse hanno a che fare con la capacità di personalizzare il percorso di insegnamento/apprendimento, di contestualizzare la didattica nelle classi sempre più eterogenee, di collaborare e confrontarsi con i colleghi, di saper usare le tecnologie e lavorare nell'ottica dello sviluppo professionale. Il framework proposto da Danielson, in linea con gli standard InTASC, individua dimensioni chiave o ambiti di responsabilità articolati analiticamente in ventidue aspetti dell'attività del docente. Gli ambiti di responsabilità individuati all'interno di questo quadro di riferimento sono: pianificazione e preparazione, contesto classe, insegnamento, responsabilità professionali. In esso si possono riconoscere, inoltre, alcune dimensioni trasversali comuni a tutti gli ambiti come l'attenzione agli alunni con BES, l'uso delle tecnologie, saper adeguare i contenuti e le modalità di presentazione agli alunni, garantire uguali opportunità formative, tener conto delle diversità socio-culturali degli alunni. Come si evince da questi importanti modelli, la capacità di organizzare e gestire la progressione dell'apprendimento, le competenze didattiche, docimologiche e di progettazione, la pianificazione dell'insegnamento sulla base di obiettivi di apprendimento significativi per ciascun allievo sono alcune tra le competenze metodologiche ritenute fondanti della professionalità degli insegnanti. Tutti i modelli risultano, inoltre, accomunati da alcune caratteristiche chiave di tale professionalità che riguardano la capacità di personalizzare l'apprendimento. Dobbiamo precisare che oggi al centro dell'interazione didattica c'è il concetto di competenza, insegnare per competenze significa in primo luogo riconsiderare le abilità, le conoscenze e i contenuti disciplinari nello sforzo di legare tali conoscenze e abilità a problemi concreti, agganciati ai contesti di realtà. La didattica per competenze supera la divisione disciplinare poiché non esistono problemi nella vita quotidiana cui far fronte mobilitando un solo sapere disciplinare piuttosto esistono problemi che si affrontano da più punti di vista. Da un punto di vista metodologico insegnare per competenze non vuol dire sacrificare i contenuti in quanto essi costituiscono i campi di esperienza in cui esercitare abilità e competenze. Affinché questo possa realizzarsi occorre far sì che essi si trasformino in un insieme di conoscenze che

vadano a costituire un patrimonio stabile e duraturo in possesso dell'allievo: le conoscenze servono a supportare sia le abilità che le competenze. L'esperienza di formazione che ha coinvolto gli insegnanti dell'infanzia e della primaria dell'Istituto Comprensivo di San Marzano sul Sarno prende il via da queste considerazioni e dall'esigenza di fornire le abilità sia teoriche che pratiche per riuscire a promuovere negli alunni la capacità di affrontare i problemi che le esperienze di vita possono presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo in modo funzionale in un contesto complesso. Promuovere questo tipo di apprendimento significa riuscire a collegare le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita e significa lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e mondo circostante (Castoldi, 2016). Sono questi gli argomenti intorno ai quali ripensare l'insegnamento scolastico nello sforzo di orientare l'azione didattica verso un apprendimento profondo e significativo che non perda mai di vista il collegamento con l'esperienza di vita reale degli alunni.

### 1. Ridefinire i traguardi formativi: quali competenze per una nuova logica progettuale

Verso la fine del XX secolo, l'Unione Europea si è sempre più interessata alle competenze, avviando un dibattito internazionale che ha prodotto una serie di importanti documenti in cui si sottolinea la centralità delle competenze nei percorsi di istruzione, educazione, formazione e nel mondo del lavoro, in una prospettiva di valorizzazione del "capitale umano"<sup>4</sup> come fattore alla base dello sviluppo economico e sociale. Il documento che fornisce l'orizzonte di riferimento per la costruzione dei percorsi formativi ed educativi in ambito scolastico è la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 in cui vengono enunciate in maniera definitiva le otto competenze chiave per la cittadinanza europea, che sono: i) comunicazione nella madrelingua; ii) iii) comunicazione nelle lingue straniere; iv) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; v) competenza digitale; imparare a imparare; vi) competenze sociali e civiche; vii) spirito di iniziativa e imprenditorialità; viii) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti poiché ciascuna di esse può contribuire alla realizzazione di sé nella società della conoscenza. Le otto competenze sono chiamate, appunto, "chiave", perché sono delle "metacompetenze" che vanno oltre e attraversano le specificità disciplinari per delineare quegli strumenti culturali, metodologici, relazionali che permettono alle persone di svolgere un ruolo significativo nella società in cui vivono.

Le Indicazioni nazionali (2012) inquadrano le funzioni istituzionali della scuo-

- 4 Il concetto di capitale umano è stato esplicito dall'economista Becker che lo definisce come l'insieme delle conoscenze e delle capacità produttive (skills) che un soggetto acquisisce attraverso il processo di istruzione e formazione nel mercato del lavoro. Lo studioso evidenzia come sussista una sostanziale differenza tra i percorsi formativi e l'esperienza lavorativa in sé, poiché sono questi ambiti che possiedono caratteristiche, problematiche e politiche specifiche. Le strategie di istruzione e formazione lavorativa sono risorse e strumenti che incidono sulla produttività economica e, soprattutto, determinano la realizzazione professionale del soggetto nella sua comunità di appartenenza. Alla definizione proposta da Becker, opportunamente segue quella dell'OECD (2001) che identifica con capitale umano l'insieme delle conoscenze, capacità e attitudini che contribuiscono al benessere personale, sociale ed economico del soggetto, nel quale l'istruzione è variabile principale per la propria realizzazione personale.

la nello scenario della società attuale caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità e precisano le finalità generali della scuola da perseguire assumendo come riferimento le otto competenze-chiave delineate dalla Raccomandazione. Nel testo sono indicati gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze per ogni disciplina o campo di esperienza, in vista della finalità generale che concerne lo sviluppo armonico e integrale della persona. Come suggerisce Castoldi (2013) bisogna prestare attenzione a non utilizzare le competenze chiave come una sovrastruttura e a non vedere nei due livelli, quello delle competenze chiave e quello dei traguardi, una contrapposizione, piuttosto una complementarità, in quanto “le competenze chiave vengono proposte come la trama unitaria della proposta curricolare, dentro cui innestare i traguardi disciplinari; dentro, non sopra o sotto” (p. 86).

Da tempo nel mondo della scuola è in corso un dibattito sulla “sfida della competenza” (Castoldi, 2013, 2016), in generale tale dibattito ruota intorno ad alcune importanti questioni che possono essere sintetizzate in alcuni punti essenziali. Nel campo dell’istruzione e della formazione è emerso che l’apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali non garantisce lo sviluppo negli allievi di capacità funzionali a fronteggiare le richieste della vita e del mondo del lavoro, in modo particolare per quanto attiene la capacità di problem solving, di intraprendere iniziative, di mobilitare e integrare i saperi per gestire situazioni complesse. Il concetto di competenza, l’insegnamento e l’apprendimento per competenza sono temi intorno ai quali i professionisti della scuola riflettono e si confrontano quotidianamente proprio perché sembrano allinearsi alle mutate esigenze della società. Agli insegnanti è demandato, tra gli altri, il compito di progettare percorsi formativi per lo sviluppo di competenze e non sempre essi riescono ad operare in modo concreto per strutturare tali percorsi. Senza dilungarci troppo nel descrivere il fitto dibattito in corso in questi anni e i molteplici contributi che la letteratura psico-pedagogica ha prodotto su tali argomenti, ci limitiamo in questa sede a fornire un quadro sintetico sul costrutto di competenza partendo da una famosa ed efficace definizione di Pellerey, utilizzata anche come punto di partenza per sviluppare la parte teorica del corso di formazione. La competenza è un costrutto con cui si indica una capacità dell’individuo che consiste nel mobilitare consapevolmente ed efficacemente le proprie risorse interne ed esterne disponibili per far fronte efficacemente a un compito o a un insieme di compiti (Pellerey, 2004).

La competenza richiede, dunque, sia la cognizione che la metacognizione nel senso che una vera competenza non si limita alla padronanza dell’esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri: la capacità di fare insieme a quella di spiegare come si fa e perché aiuta a distinguere il livello dell’esperto (colui che ha familiarità con un compito) da quello del principiante (Castoldi, 2012). Riformulare i traguardi formativi in termini di competenza è un lavoro complesso sia sul piano progettuale che valutativo poiché bisogna partire dalla consapevolezza che la natura stessa della competenza è multidimensionale e molti studiosi affermano che ad essa si debba riconoscere una struttura complessa inclusiva di vari aspetti sia cognitivi che affettivi (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1997; Allal, 1999), senza trascurare l’apporto metacognitivo (Flavell, 1976; Brown, 1978). Un’altra importante precisazione riguarda il fatto che nella competenza è presente una componente esterna, visibile, cioè la prestazione e una interna, non visibile e astratta (Bara, 1990) ovvero la padronanza mentale dei processi esecutivi e per questo è possibile definire una competenza sia sul piano della *performance* osservabile sia su quello del flusso delle operazioni cognitive che l’alunno compie. La letteratura sulla progettazione didattica da anni ha proposto una molteplicità di modelli progettuali, una proposta di classificazione di questi modelli è quella fornita da Massimo Baldacci

(2005), il quale li riconduce a tre tipologie di fondo, distinte in base alla differente unità di analisi della progettazione:

- l'unità didattica: definita come l'unità progettuale minima che presenta tutti gli elementi di un progetto complesso (obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione), relativamente all'insegnamento-apprendimento di un certo argomento, può essere di carattere disciplinare o multidisciplinare entro un certo ambito di saperi; essa può essere collocata, quindi, al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molecolare, volta a riconoscere le unità elementari del percorso didattico;
- il modulo didattico: un percorso d'insegnamento-apprendimento, dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione, incentrato su un blocco di contenuti di una certa ampiezza e di natura prevalentemente curricolare. Un modulo didattico è, solitamente, composto da unità didattiche e può essere, a sua volta, abbinato con altri moduli in un corso di studi; esso si pone, quindi, al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità;
- il progetto didattico: un percorso di insegnamento-apprendimento, dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione, focalizzato su un argomento di una certa ampiezza, per lo più di carattere extracurricolare e con riferimenti alla realtà empirica che, per la sua intrinseca complessità, richiede una trattazione curricolare; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia induttiva, basata su un approccio euristico ed esplorativo al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità.

Uno degli strumenti più completi e potenti per realizzare in modo concreto una didattica per competenze è l'unità di apprendimento (UDA), cioè un segmento del curricolo progettato con l'intento di far conseguire agli allievi determinate competenze articolate in abilità e conoscenze ad esse riconducibili: si tratta di un percorso strutturato di apprendimento che prevede la realizzazione di un prodotto in un contesto di esperienza. Come l'unità didattica, anche l'UDA è un modulo di apprendimento che si propone di coprire fasi del curricolo, ma con alcune differenze sostanziali. Entrambe prevedono lezioni frontali per fornire alla classe informazioni per la realizzazione dei lavori, esercitazioni per consolidare conoscenze e abilità, tuttavia le UDA sono maggiormente centrate sulle competenze degli allievi, sulla loro azione autonoma, propongono la realizzazione di un prodotto per far conseguire nuove conoscenze e abilità. Invece, le unità didattiche sono centrate principalmente su obiettivi del docente, sulla sua azione, prendono il via da obiettivi e si prefiggono il raggiungimento di conoscenze e abilità attraverso l'uso di diverse tipologie di mediatori. La valutazione, quindi, si basa su un apparato di verifica che riguarda le conoscenze e le abilità, mentre per l'UDA essa contiene un apparato di verifica e valutazione delle conoscenze, abilità, competenze e si basa sull'analisi non solo del prodotto ma anche del processo, fondandosi sulla riflessione e ricostruzione da parte dell'allievo. Un'altra importante differenza rispetto all'unità didattica concerne il modo di lavorare per la realizzazione del prodotto di apprendimento: nell'UDA le attività organizzate in gruppo sono condotte in modo autonomo dagli studenti grazie al supporto e alla mediazione dell'insegnante, mentre nell'unità didattica le attività sono prevalentemente di tipo individuale o collettive ed eterodirette dall'insegnante (Da Re, 2013, pp. 91-92).

## 2. L'esperienza di formazione per il miglioramento delle competenze metodologiche: i laboratori formativi

L'input iniziale del percorso formativo arriva dalle esigenze riscontrate dalla committenza, ovvero dal Dirigente Scolastico che ha opportunamente individuato alcuni temi da approfondire nel corso dell'intervento formativo, quali il costruito di competenza, la progettazione per competenze, la costruzione di unità di apprendimento. Partendo dalle esigenze riscontrate dalla committenza e prima di costruire il percorso formativo abbiamo ritenuto opportuno svolgere dei focus group a fini conoscitivi con l'intento di giungere ad una analisi puntuale degli effettivi bisogni formativi dei docenti rispetto ai nuclei tematici evidenziati dalla committenza. Quindi, il percorso formativo si è articolato in due momenti, il primo dedicato all'analisi dei bisogni formativi dei docenti e alla formazione teorica, il secondo incentrato sulle attività laboratoriali e sulle esercitazioni, per cui il corso risulta articolato in trenta ore, di cui dieci di didattica frontale e venti di laboratorio. Richiamando quanto affermato nella prima parte del contributo, l'obiettivo del corso è stato quello di migliorare la competenza nell'area dell'interazione didattica individuata dal modello di Bandini, Calvani, Falaschi, Menichetti (2015), frutto di una comparazione analitica tra i modelli internazionali per il profilo dell'insegnante. Nel nostro caso, l'attenzione si è focalizzata sulle competenze relative a questa area per quanto riguarda: competenza nella progettazione didattica (InTASC), gestire la progressione dell'apprendimento, organizzare e animare le situazioni di apprendimento, coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro (Perrenoud), selezionare gli obiettivi didattici, progettare un'istruzione coerente (Danielson), progettare e gestire situazioni di insegnamento-apprendimento in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze (modello del Québec).

Nella prima fase sono stati organizzati due focus group, uno con i docenti della scuola dell'infanzia e uno con i docenti della scuola primaria (FGi; FGp) composti da sette partecipanti, un moderatore e un osservatore. I focus group hanno visto la partecipazione in prospettiva riflessiva dei docenti per far emergere le conoscenze, capacità e competenze, il punto di vista e le esperienze professionali sui temi proposti. Ricordiamo che l'obiettivo del focus group è proprio quello di far discutere i partecipanti focalizzando la discussione su un dato argomento, favorendo lo scambio di idee e punti di vista e che trovano numerose applicazioni, come nel nostro caso, "soprattutto quando è necessario rilevare in tempi molto brevi informazioni con la ricchezza tipica dei dati non strutturati" (Trincherò, 2004, p. 101). I focus sono stati condotti da un moderatore in presenza di un osservatore che ha preso appunti durante la discussione e annotato i punti salienti e le affermazioni chiave. Abbiamo scelto di utilizzare lo stile di conduzione *pop corn*, cioè senza particolare ordine degli interventi per i suoi elementi positivi che sono riconducibili ad un maggiore senso di libertà e spontaneità tra i partecipanti, alla possibilità di intervenire nel momento in cui emerge l'idea e, infine, perché risulta efficace nei contesti educativi dove c'è abitudine al confronto collettivo (Bezzi, 2013, p. 59). La discussione ha preso il via da alcuni stimoli aventi come oggetto i nuclei tematici riconducibili alle esigenze formative rappresentate dalla committenza attraverso domande presentate con l'ausilio di materiali estratti dalla letteratura di riferimento, quali il costruito di competenza (Spencer&Spencer, 1993; Castoldi, 2013, 2016), modelli progettuali (Baldacci, 2005), unità di apprendimento (Da Re, 2013). Successivamente il contenuto del materiale trascritto è stato analizzato attraverso la tecnica della codifica a posteriori del testo che "prevede una classificazione in categorie dei segmenti informativi che compongono il materiale raccolto" (Trincherò, 2002, p. 374), cercando di pervenire ad un accordo intersoggettivo sull'interpretazione da assegnare al

materiale empirico raccolto. In relazione ai temi proposti sono emerse alcune categorie fondamentali che descrivono nello specifico i bisogni formativi emergenti dalla discussione con i docenti, come esemplificato nel seguente schema:

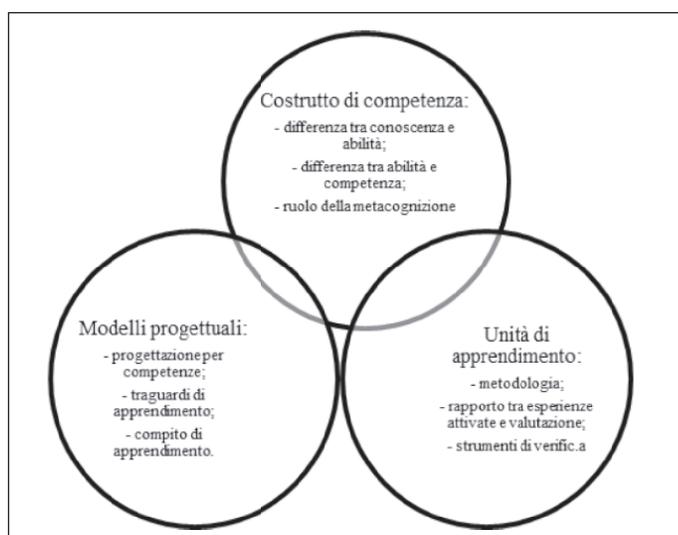


Fig.1. Rappresentazione delle categorie riconducibili ai nuclei tematici

Tali categorie hanno guidato il formatore nella selezione dei contenuti da approfondire durante le ore di lezione frontale e nella scelta del tipo di attività da proporre nelle ore di laboratorio. La prima parte del corso (dieci ore di lezione frontale) è stata dedicata in parte alla descrizione del costrutto di competenza con un richiamo alle Indicazioni nazionali e in parte ad uno degli strumenti che si possono impiegare per realizzare la didattica per competenze, l'unità di apprendimento. Durante le lezioni frontali sono stati trattati alcuni dei contenuti che abbiamo descritto nei paragrafi precedenti mentre i laboratori formativi sono stati incentrati sull'attività pratica accompagnata da una costante riflessione sulla pratica professionale.

La principale esigenza che emerge è quella di sviluppare maggiormente le competenze metodologiche con particolare riferimento alla costruzione delle unità di apprendimento. Possiamo dire che gli incontri laboratoriali hanno permesso di declinare sul piano della pratica i nuclei tematici affrontati durante le ore di lezione, arricchendo ulteriormente la discussione e il confronto tra i docenti su quali possano essere i metodi, le attività, gli strumenti e le risorse da attivare per il raggiungimento dei traguardi formativi in termini di competenza. Gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, suddivisi in gruppi di lavoro, si sono esercitati nella costruzione di UDA seguendo il modello proposto (Da Re, 2013, pp. 95-97) e discusso durante le ore di lezione frontale. Queste esperienze sono state progettate e si inseriscono nell'ambito di una progettazione curricolare per competenze. Abbiamo ribadito che bisogna superare l'artificiosa contrapposizione tra competenze e conoscenze, in quanto non avrebbe senso svincolare le competenze dai contenuti (le conoscenze), così come non avrebbe senso acquisire conoscenze statiche e inutilizzabili, che non si traducono cioè in competenze per il soggetto e nella capacità di mobilitare tali conoscenze in maniera finalizzata per i propri scopi nei contesti di vita reale. Nel passaggio dalla parte teorica a quella pratica del corso, abbiamo condiviso alcune riflessioni con gli inse-

gnanti su come impostare i lavori di gruppo e sui possibili vantaggi dell'UDA per una progettazione indirizzata allo sviluppo della competenza. Il primo aspetto positivo è dato dal fatto che le abilità e le conoscenze essendo contestualizzate e quindi utilizzate per risolvere un problema, assumono una significatività diversa per gli alunni che riescono più facilmente a ricordarle e rafforzarle. Un altro aspetto positivo è rappresentato dall'opportunità che il docente ha di verificare se l'allievo sa mettere in pratica le proprie risorse per fronteggiare una situazione problematica in modo autonomo e responsabile. Raggiungere la competenza significa aver acquisito un apprendimento significativo; essa è, inoltre, tendenzialmente trasversale, interdisciplinare, in quanto non si può confinare all'interno di una sola disciplina o materia. Ad esempio nelle indagini internazionali, una delle competenze da verificare è quella relativa alla lettura nella madre lingua (*reading literacy*<sup>5</sup>). Sarebbe fuorviante pensare che di quella competenza possa occuparsi soltanto l'insegnante di italiano, poiché la lettura è un'attività trasversale, propedeutica a qualsiasi attività di studio o di sviluppo autonomo della persona, tanto che indagini scientifiche hanno dimostrato che una scarsa competenza nella lettura è altamente predittiva dell'insuccesso scolastico, o comunque, della difficoltà di raggiungere alti livelli di istruzione. In un'ottica di progettazione per competenze, tale competenza dovrebbe essere messa al centro delle azioni didattiche, con il coinvolgimento di tutti gli insegnanti. Progettare per competenze significa, in prima battuta, individuare alcune competenze su cui centrare l'azione didattica (scomposte negli elementi che ne sono costitutivi e articolate in base a livelli) e su di esse sviluppare percorsi interdisciplinari, sperimentando le possibili connessioni tra le diverse discipline. Nella costruzione delle unità di apprendimento si è tenuto conto di alcuni aspetti principali individuati da Perrenoud (2003) di cui l'insegnante deve tener conto in un approccio per competenze: considerare i saperi come risorse da mobilitare; lavorare per situazioni-problema, condividere progetti formativi con i propri allievi, adottare una pianificazione flessibile, andare verso una minore chiusura disciplinare.

L'obiettivo dei laboratori è stato sostanzialmente quello di introdurre una nuova metodologia di lavoro per costruire unità di apprendimento prendendo spunto dal modello già citato. La formazione laboratoriale è stata condotta seguendo alcuni passaggi fondamentali che hanno guidato i docenti nello svolgimento delle attività:

- Analisi dei contenuti delle Indicazioni Nazionali;
- Formulazione dei traguardi di apprendimento (competenze chiave e specifiche);
- Discussione sul compito di apprendimento da proporre agli alunni;
- Scelta delle metodologie e delle attività appropriate;
- Condivisione delle proposte di lavoro.

L'esperienza di formazione in servizio è stata, inoltre, incentrata sulla pratica riflessiva (Sch n, 1993) e sulla conoscenza nell'azione (Saint Arnaud, 1992), ossia su una forma di riflessività in cui "il soggetto prende la propria azione, i propri funzionamenti mentali per oggetto della sua osservazione e della sua analisi, egli

5 La *reading literacy* è intesa come la capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi (*engaging with*) nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società (OECD, 2009, p. 23).

tenta di percepire e di comprendere il proprio modo di pensare e di agire [...]. Tutti i dispositivi di formazione interattivi, e tutte le forme di cooperazione e di lavoro di gruppo possono non solamente stimolare una pratica riflessiva, ma prepararvisi, attraverso *l'interiorizzazione* progressiva delle pratiche di spiegazione, di anticipazione, di giustificazioni, di interpretazione, prima iscritte in un dialogo" (Perrenoud, 2006, p. 190). Abbiamo preso spunto dai passaggi di carattere logico-operativo alla base della progettazione per competenze fornita da Maccario (2006). Seguendo questo schema, nella costruzione delle unità per prima occorre stabilire i *traguardi di apprendimento in termini di competenza*, definendo:

- Il profilo formativo: la prima operazione consiste nell'individuazione, a partire dalla rilevazione dei bisogni formativi e in relazione alle Indicazioni, delle classi di situazioni che ci si aspetta l'allievo sia in grado di fronteggiare autonomamente al termine del percorso di apprendimento;
- L'ambito di competenza: occorre specificare contestualmente le aree di competenza direttamente legate ai diversi campi di sapere che si ritengono strategiche per la formazione in quanto riconducibili agli ambiti di esperienza che l'allievo deve imparare ad affrontare nei contesti scolastici e di vita reale;
- I traguardi di apprendimento in termini di competenza: nella formulazione di un traguardo di questo tipo è utile identificare il tipo azione che l'alunno dovrà essere in grado di realizzare in relazione ad un preciso ambito di esperienza attivando le proprie risorse interne ed esterne disponibili;
- Le componenti o apprendimenti-risorsa: sono gli apprendimenti specifici (conoscenze e abilità) su cui si basa la competenza individuata che l'allievo dovrebbe possedere e saper integrare per agire in situazione.

Un altro passaggio fondamentale consiste nella definizione del compito di apprendimento, cioè nell'identificazione di una situazione-problema che corrisponde alla competenza di cui si vuole promuovere l'acquisizione. Il compito che lo studente deve saper affrontare costituisce un criterio di riferimento per poter individuare non solo gli apprendimenti (apprendimenti risorsa) da promuovere in vista del raggiungimento di quella competenza, ma anche per poter definire i prerequisiti indispensabili per iniziare il percorso formativo. Successivamente, si potranno scegliere ed organizzare i contenuti di apprendimento, quindi gli argomenti specifici e le discipline coinvolte, le metodologie didattiche appropriate finalizzate al duplice scopo di far acquisire un patrimonio solido e trasferibile di saperi e la capacità di integrare tali risorse per risolvere un problema. Si tenderà, dunque, a privilegiare, sia forme tradizionali di didattica con impostazione teorica (lezioni, esercitazioni, approccio induttivo) che modalità più strettamente pratiche e laboratoriali (elaborazione di progetti, analisi di un caso, produzioni di artefatti). Infine, vengono stabilite le modalità di verifica e valutazione degli apprendimenti risorsa e della competenza complessiva nelle sue dimensioni costitutive. L'approccio valutativo ideale è un approccio articolato con prove tradizionali e autentiche costruite in riferimento al compito previsto in fase iniziale.

Riassumendo i passaggi chiave della progettazione per competenze sono: i) stabilire i traguardi di apprendimento in termini di competenza; ii) definire il compito di apprendimento; iii) individuare gli apprendimenti risorsa; iv) individuare i prerequisiti; v) scegliere ed organizzare i contenuti di apprendimento; vi) scegliere ed organizzare le metodologie didattiche appropriate; vii) stabilire criteri e modalità di verifica e valutazione.

Di seguito, nelle tabelle (Tab.1 e Tab.2), vengono illustrati alcuni esempi di lavori prodotti al termine delle ore di laboratorio. L'unità "*Movimento e gusto*" è destinata agli alunni della scuola primaria, mentre l'unità "*O come orto*" è stata

elaborata per i bambini di scuola dell'infanzia; ricordiamo che il docente del corso di formazione (la prof.ssa Tammaro) ha fornito un esempio di UDA e ha predisposto delle linee guida per la stesura dei lavori finali prendendo spunto dai riferimenti teorici discussi in precedenza:

UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola primaria	
Denominazione	Movimento e gusto
Prodotti	Realizzazione di una brochure informativa, da diffondere fra gli alunni della scuola, sulle abitudini alimentari e di movimento per il benessere della mente e del corpo.
Competenze mirate (Competenze chiave europee e competenze specifiche delle aree disciplinari)	1 Competenze di base in matematica Rilevare dati, analizzarli, interpretarli utilizzando rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo. Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, esponendo attraverso il linguaggio specifico le strategie e il procedimento utilizzato per raggiungere l'obiettivo.
	2 Competenze in scienze e tecnologia Utilizzare le conoscenze acquisite per assumere comportamenti sani e consapevoli in relazione al proprio stile di vita e alla promozione della salute e all'uso delle risorse. Progettare e realizzare una brochure informativa utilizzando le più comuni tecnologie.
	3 Comunicazione nella madrelingua Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi per comunicare in vari contesti. 4 Competenze sociali e civiche Comprendere l'importanza del rispetto delle regole per la convivenza sociale. Sviluppare atteggiamenti responsabili nel rapporto con l'alimentazione.
	5 Imparare ad imparare Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione, anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
Abilità	Conoscenze
Rappresentare problemi con tabelle e grafici che ne esprimono la struttura. Rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi, tabelle. Descrivere un percorso che si sta facendo e dare istruzioni.	Le fasi risolutive di un problema e loro rappresentazioni con diagrammi.
Osservare comportamenti rispettosi del proprio corpo.	Semplici procedure di utilizzo di internet per ottenere dati, fare ricerche. Principali programmi di videoscrittura: word, excel, power point.
Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta. Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti	Lessico fondamentale per la comunicazione orale in contesti formali ed informali.
Assumere incarichi e portarli a termine con responsabilità. Partecipare e collaborare in modo produttivo e pertinente al lavoro collettivo. Mettere in atto comportamenti appropriati nel gioco e nella convivenza in generale.	Regole della vita e del lavoro in classe. Norme fondamentali nello stare in gruppo e in comunità.

UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola primaria	
Leggere un testo e porsi domande su di esso. Leggere, interpretare, costruire semplici grafici. Individuare ed applicare semplici strategie e collegamenti delle informazioni reperite.	Schemi, tabelle, scalette, grafici.
<i>Utenti destinatari</i>	Classe 4 e 5 primaria
<i>Prerequisiti</i>	Conoscenza della funzione dei principali alimenti. Conoscenza del programma di videoscrittura word, power point come risorsa per la ricerca di informazioni e la realizzazione della brochure. Concetto di regole. Coordinazione motoria. Conoscenza di alcune modalità di tabulazione dati.
<i>Fase di applicazione</i>	Febbraio/Maggio
<i>Tempi</i>	30 ore
<i>Esperienze attivate</i>	Visita guidata in un agriturismo con relative attività. Conversazioni. Presentazione di un power point con immagini e frasi sull'alimentazione. Indagini sul tipo di colazione/merenda consumata abitualmente mediante questionario. Intervallo "alternativo" con giochi di movimento e percorsi sicuri.
<i>Metodologia</i>	Lezione frontale. Lavori di gruppo e individuali. Visita guidata. Cooperative learning. Giochi sportivi.
<i>Risorse umane interne esterne</i>	Interne: docenti delle discipline indicate; alunni classi 4 <sup>A</sup> e 5 <sup>A</sup> . Esterne: Specialista per le attività da eseguire nell'agriturismo.
<i>Strumenti</i>	Computer, internet, cartelloni, testi, materiale presente in palestra.
<i>Valutazione</i>	Valutazione del processo: l'allievo come ha lavorato singolarmente e nel gruppo, impegno, precisione, collaboratività, responsabilità, autonomia (Griglia di osservazione).  Valutazione specifica del compito/prodotto: proprietà di linguaggio, accuratezza comunicativa rispetto al contesto, al contenuto e al destinatario delle comunicazioni, pertinenza, completezza, ricchezza, originalità, estetica, tempi di esecuzione.  Tipologie di attività valutative utilizzate: questionario di ingresso e di uscita sulle abitudini di vita; compilazione di un diario alimentare; griglie di osservazione; capacità di lavorare in gruppi, di interagire e produrre; prove oggettive, verbali e motorie  La prova finale per la valutazione delle competenze sarà realizzata in collegamento a questa UDA e sarà composta di una parte pratica (realizzazione di una brochure) e di una parte testuale per comunicare agli altri le esperienze fatte.  Tipologie di strumenti valutativi: Criteri quantitativi / punteggi per le domande; Criteri qualitativi/ le conoscenze riguardo agli argomenti affrontati sono state raccolte in rubriche-griglie valutative, condivise con gli alunni affinché realizzino la loro autovalutazione; Griglia autovalutativa dell'allievo

**Tab.1. Unità di apprendimento "Movimento e gusto"**

UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola dell'infanzia	
<i>Denominazione</i>	O come ORTO (dal seme al frutto)
<i>Prodotti</i>	Realizzazione dell'orto in cassetta Costruzione ed utilizzo di misure non convenzionali
Competenze mirate (Competenze chiave europee e competenze specifiche delle aree disciplinari)	Misurare con strumenti non convenzionali. Conoscere le fasi del ciclo vitale Operare con quantità e simbolo. Collaborare nel gioco e nel lavoro, apportando contributo positivo/osservare e condividere regole. Sa raccontare esperienze vissute, Individuare relazioni spaziali/formulare ipotesi per spiegare fenomeni/individuare problemi e attivare strategie. Assumere e portare a termine compiti ed iniziative.
Abilità	Conoscenze
Confrontare quantità con qualità diverse. Misurare spazi ed oggetti utilizzando strumenti non convenzionali. Interpretare e produrre simboli. Individuare problemi e applicarsi per risolverli. Collaborare ed interagire con il gruppo. Partecipare alla realizzazione di un progetto comune. Rispettare nei compagni tempi e modalità diverse. Manipolare dati. Costruire brevi sintesi di testi - racconti - filmati attraverso immagini guida. Utilizzare informazioni per risolvere semplici problemi legati al vissuto Individuare materiale per realizzare i lavori. Ricavare informazioni da storie narrate o lette dall'adulto. Interagire con altri, mostrando fiducia nelle proprie capacità comunicative, ponendo domande, esprimendo sentimenti e bisogno, comunicando con azioni e avvenimenti.	Riconosce le quantità, relazione, simboli insieme. Formulazione di domande attinenti all'esperienza. Regole della vita e del lavoro di sezione. Significato dei simboli. Riconoscere i ruoli Strumenti e tecniche di misurazione. Conoscere tabelle – grafici – mappe. Conoscere il significato di prima – poi- infine. Conoscere gli attrezzi del mestiere. Conoscere e distinguere materiali amorfi e materiali strutturali. Regole della vita scolastica e del lavoro di gruppo. Applicare le conoscenze per la soluzione di semplici problemi legati al vissuto diretto Conosce i principi essenziali di organizzazione del discorso Si esprime con un lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali.
<i>Utenti destinatari</i>	Bambini di 5 anni
<i>Prerequisiti</i>	Contare fino a 10; leggere simboli, immagini; maneggiare strumenti. Conoscere e distinguere le parti di una pianta.
<i>Fase di applicazione</i>	Aprile/maggio
<i>Tempi</i>	
<i>Esperienze attivate</i>	Lettura di una storia. Esperienze di misurazione. Costruzione di strumenti per misurare. Visita al mercato rionale per acquisto di semi e piantine. Realizzazione dell'orto in cassetta; Rielaborazione verbale e fotografica delle varie fasi messa in sequenze.
<i>Metodologia</i>	Brain storming Circle time for problem solving Attività in piccolo gruppo. Rielaborazione delle esperienze a livello verbale e grafico.
<i>Risorse umane</i>	Docenti di sezione, alunni e collaboratori.

UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola dell'infanzia	
<i>Strumenti</i>	Lim Attrezzi da giardino Materiale di facile consumo Materiale da riciclo Macchina fotografica
<i>Valutazione</i>	Osservazione. Valutazione del processo, si osserva se l'alunno : E' capace di scegliere uno strumento adatto allo spazio o all'oggetto da misurare. E' capace di portare a termine una consegna. E' capace di interagire e produrre all'interno del gruppo. E' capace di curare e utilizzare strumenti e luogo di lavoro. Valutazione del prodotto: Rispetto degli spazi di piantumazione. Correttezza nella raccolta e nella tabulazione dei dati. Qualità del prodotto realizzato. Qualità delle rappresentazioni grafiche.

**Tab.2. Unità di apprendimento "O come orto"**

La sfida della competenza produce cambiamenti tecnici e professionali per i docenti, ma parte da un rinnovamento che è di tipo culturale, in quanto investe l'intera comunità sociale e scolastica, assegnando un ruolo importante agli alunni, alle famiglie, agli altri attori coinvolti nei processi di valutazione della competenza. L'approccio per situazioni-problema rinvia al metodo utilizzato per fare ricerca di tipo esplorativo, orientato ad acquisire conoscenza per dare una risposta concreta ai problemi che si presentano in una data circostanza, sapendo riconoscere in essa opportunità, risorse ed eventuali ostacoli. Seguendo questo tipo di approccio, la pianificazione delle azioni formative deve necessariamente essere impostata in maniera estremamente flessibile, definendo in fase iniziale solo alcune linee di azione che si andranno poi a modificare e ad adattare alla situazione in corso d'opera. La prima differenza riguarda il profilo in uscita: nel caso dell'approccio per obiettivi il profilo definisce i contenuti che, al termine del percorso formativo, devono essere riprodotti e rielaborati in modo personale dall'allievo, mentre seguendo l'approccio per competenze, il profilo in uscita stabilisce quali sono le famiglie di situazioni in cui, al termine del percorso, l'alunno dovrebbe sapersi comportare in modo competente. La seconda differenza attiene al modo di scegliere e di organizzare i contenuti disciplinari. Nell'approccio per obiettivi il contenuto viene proposto in modo decontestualizzato, in funzione del potere formativo ed esplicativo dei saperi disciplinari ad esso riconosciuto, a prescindere dai possibili contesti in cui può essere impiegato. Nell'approccio per competenze, i contenuti disciplinari vengono, invece, organizzati seguendo una logica contestualizzata e, soprattutto, vengono considerati come risorse che, in prospettiva interdisciplinare, una volta acquisite vanno ad incrementare la capacità di agire in modo autonomo del soggetto per risolvere una classe di situazioni. Un modo proficuo per affrontare la questione competenze/discipline di insegnamento consiste nel riconoscere lo specifico contributo (conoscenze dichiarative e procedurali) che ciascuna disciplina di insegnamento può fornire allo sviluppo di una competenza. Dal punto di vista metodologico, le scelte sono centrate sull'azione dell'insegnante nel caso della progettazione per obiettivi, nella progettazione per competenze le scelte metodologiche valorizzano, piuttosto, l'agire e le decisioni dell'allievo. Infine, la valutazione dell'apprendimento riguarderà il livello di acquisizione dei saperi, dei processi, dei concetti, delle procedure, ecc. in un caso, mentre nell'altro la valutazione sarà orientata a stabilire non solo il grado di acquisizione dei saperi, ma anche il potenziale impiego in situazione delle conoscenze acquisite dal soggetto (Maccario, 2012).

## Conclusioni

Nello sforzo di definire un modello di competenze per gli insegnanti, non si può evitare di considerare come competenza prioritaria quella che fa sì che il docente fornisca gli strumenti per leggere la realtà, per interpretare e fronteggiare i problemi, per formare menti pronte ad affrontare l'incertezza: per fare tutto questo i docenti dovranno mettere in campo quella competenza metodologica per ripensare l'insegnamento seguendo un approccio per competenze.

La vera sfida, cui sono chiamati a rispondere i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, consiste nel progettare percorsi didattici e formativi per promuovere negli allievi la capacità di affrontare i problemi che si possono presentare nelle situazioni di vita reale. Tuttavia, in fase progettuale questo non si traduce nella sostituzione, per quanto attiene ai traguardi formativi, degli obiettivi con le competenze, piuttosto nell'elaborazione di percorsi flessibili finalizzati alla connessione tra le esperienze di apprendimento scolastico con i contesti di realtà. Se le competenze hanno acquisito, come abbiamo visto, un ruolo centrale nei documenti formativi internazionali e nazionali, come possono realmente trovare applicazione nell'attività didattica quotidiana? Rispondere a tale domanda è complicato e, in questa sede, ci siamo limitati soltanto a fornire un accenno su questo tema e alcune indicazioni sulla progettazione per competenze, rinviando, per ulteriori approfondimenti, alla letteratura che si sta sviluppando negli ultimi anni su questo argomento (Trincherò, 2012; Le Boterf, 2008; Perrenoud, 2003). Oggi la scuola non è l'unico luogo in cui si impara e si acquisiscono conoscenze, la sua funzione si è evoluta nella direzione di fornire metodi per acquisire conoscenza, per organizzarla in modo sistematico e significativo, per adoperarla nei diversi contesti d'esperienza. Durante questa esperienza di formazione in servizio abbiamo cercato di riflettere con gli insegnanti su come riconsiderare i contenuti disciplinari all'interno di un approccio per competenze: essi sono veicoli e strumenti per raggiungere la competenza. Per gli allievi abbiamo elaborato i percorsi per dare l'opportunità di assolvere in modo autonomo i compiti significativi, compiti cioè vicini a situazioni di esperienza reali o verosimili e valutati a più livelli richiedendo la realizzazione di un prodotto materiale o immateriale (es: un manufatto o una brochure). I momenti di confronto e discussione tra gli insegnanti nelle ore di laboratorio hanno favorito lo sviluppo di idee, punti di vista, riflessioni, conducendo all'elaborazione di materiali che sono il frutto di un lavoro di ricerca partecipato e condiviso. L'impostazione delle unità di apprendimento si basa sulla selezione di saperi (insiemi di contenuti, concetti, teorie, principi) e sulla scelta di metodologie e tecniche didattiche appropriate, finalizzate all'acquisizione di conoscenze che possono essere di supporto alla formazione di abilità e alla costruzione di competenze. La competenza metodologica è stata intesa, in questo senso, come un punto di partenza indispensabile per riuscire ad insegnare per competenze. Tuttavia, l'insegnante ha un ruolo di primo piano che oltrepassa la competenza metodologica nel senso che essa è vuota senza un atteggiamento positivo da parte del docente, è mero tecnicismo senza uno spessore umano, intellettuale e culturale. Il senso della professionalità sta nel fatto che l'insegnante è prima di tutto un modello significativo con cui potersi identificare, un esempio con cui misurarsi. La competenza metodologica si esprime anche attraverso l'empatia, la serietà, l'autorevolezza, la passione per il proprio lavoro e il saper attrezzare gli alunni con gli strumenti indispensabili per interpretare la realtà, in altre parole, nell'esercizio della competenza metodologica entra in gioco la capacità di fornire gli strumenti di cittadinanza.

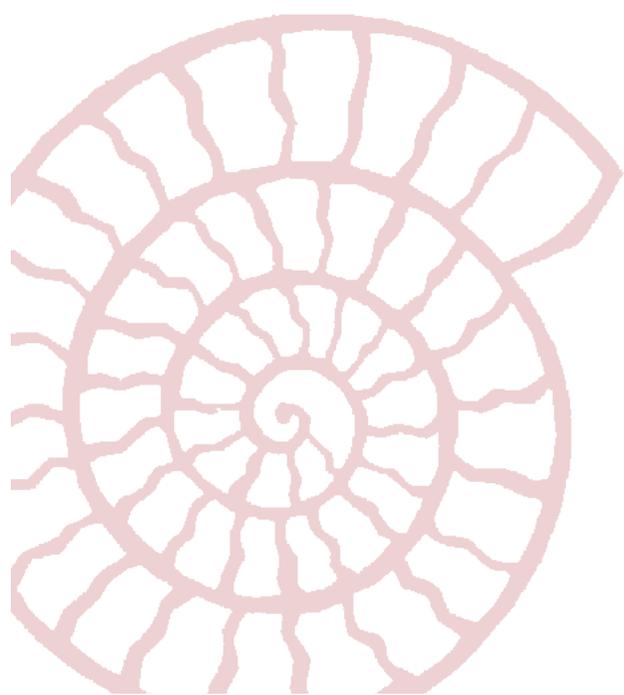
Questo tipo di insegnamento per competenze è l'unico che ha senso e significato nella società attuale ed è l'unico che può promuovere quel tipo di apprendimento necessario per la formazione di cittadini attivi, autonomi e responsabi-

li, in grado di conseguire la piena realizzazione personale e sociale. Nell'insegnamento e apprendimento efficaci è importante il ruolo di guida che gli insegnanti assumono rispetto ad altri che si esplica nelle capacità di gestire gli alunni, di predisporre e differenziare il percorso di insegnamento-apprendimento, di gestire flessibilmente il lavoro con passione nel proporre e responsabilizzando gli alunni. Gli insegnanti efficaci programmano il lavoro, le unità didattiche e le lezioni individualizzate, prestano attenzione a tutto ciò che avviene e hanno un approccio logico e sistematico nei confronti del lavoro in modo che tutti gli allievi rispondano positivamente. Gli insegnanti non devono fare genericamente un buon lavoro, ma sapere valutare e misurare i risultati rispetto a standard interni di accettabilità e, man mano che gli insegnanti si avvicinano ad essi, si adoperano al massimo per migliorare i risultati dei loro allievi, per rendere la scuola stessa più efficace rispetto agli obiettivi formativi e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze. Gli insegnanti efficaci collegano il loro miglioramento al miglioramento della scuola, riflettono sulla propria pratica professionale al fine di migliorarla, pertanto non è solo ciò che avviene all'interno della classe che fa l'insegnante efficace, bensì la relazionalità tra il proprio insegnamento, l'insegnamento/apprendimento nella scuola e nella più ampia comunità. Ed è con questa consapevolezza che gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo di San Marzano sul Sarno hanno vissuto questa esperienza di formazione che ha significato qualcosa di più di un mero aggiornamento metodologico, costituendo, infatti, un proficuo momento di confronto e riflessione in vista di un effettivo miglioramento professionale.

### Riferimenti bibliografici

- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Ginevra: De Boeck Supérieur.
- Amidon, E., & Hunter, E. (1971). *L'interazione verbale nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Anderson, J. R. (1976). *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., Menichetti, L. (2015). *Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria*. *Formazione Lavoro Persona*, V, 15, pp. 89-104. <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/434/77339.pdf>. (Ultima consultazione 18/07/2016).
- Bara, B. G. (1990). *Scienza cognitiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bezzi C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed). *Advances in instructional psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Cerini, G. (2008). *Maestre d'Italia. Insegnare*, 4. Roma: CIDI.
- Council of Chief State School Officers (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: Author. [http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013\\_INTASC\\_Learning\\_Progressions\\_for\\_Teachers.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf). (Ultima consultazione: 20/07/2016).
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson. [http://media.pearsonitalia.it/0.07002\\_1455276099.pdf](http://media.pearsonitalia.it/0.07002_1455276099.pdf). (Ultima consultazione 15/07/2016).

- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare*. Milano: Franco Angeli.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2011). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions D'Organisation.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. San Cesario di Lecce: Pensa Editore.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>. (Ultima consultazione 19/07/2016).
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2006). *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Perrenoud, Ph. (2003). *Costruire competenza a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Issy-les Moulineaux: ESF.
- Rogers, C., R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Saint Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presse de L'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Original work published 1983).
- Spencer L. M., Spencer S. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley.
- Torre, E. M. (2014). *Nuove competenze per insegnare*. In A. Rosa. E. M. Torre, *Media e scuola tra forma mentis e modus operandi. Analisi teorica e dati di ricerca* (pp. 39-62). Roma: Aracne [https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/147360/51189/2014-609%20inter-no%20\(4\).pdf](https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/147360/51189/2014-609%20inter-no%20(4).pdf). (Ultima consultazione 18/07/2016).
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza & Figli.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.





# Momenti di formazione a distanza per lo sviluppo professionale dei docenti: CLIL e Tecnologie in un Learning Event di eTwinning

## Online training events for teachers' professional development: CLIL and technologies in a Learning Event promoted by eTwinning

Letizia Cinganotto

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa – INDIRE

[l.cinganotto@indire.it](mailto:l.cinganotto@indire.it)

### ABSTRACT

The paper aims at describing an online training initiative (Learning Event) promoted by eTwinning focused on CLIL (Content and Language Integrated Learning) and on ICT.

After a brief overview of the theoretical and methodological framework underlying the two “souls” of the initiative, the paper will try to depict the processes of discovering, learning, experimentation and socialization activated in the participants, directly referring to their comments and remarks collected through the initial and final questionnaire.

Examples of materials produced during the course and excerpts of the teachers' interactions in the forum and on the blog will help understand how training episodes such this one may enhance teachers' professional development and improve teaching practices, also considering the latest Reform Law (Law 107/2015) and the recently approved National Teacher Training Plan (2016-2019).

Il contributo mira a descrivere una iniziativa di formazione online (Learning Event) promossa da eTwinning in un contesto internazionale costituito da una comunità di pratiche di docenti e formatori europei, per la maggior parte italiani. Il tema del Learning Event è l'intreccio tra CLIL (Content and Language Integrated Learning) e tecnologie per una didattica innovativa e efficace. Dopo un breve riferimento al quadro teorico e metodologico sotteso alle due “anime” dell'iniziativa, l'attenzione si concentra sui processi di scoperta, apprendimento, sperimentazione e socializzazione attivati nei partecipanti, descritti attraverso i loro stessi commenti raccolti attraverso il questionario iniziale e il questionario finale.

Esempi di materiali prodotti nel corso dell'iniziativa e estratti delle interazioni nel blog e nel forum mirano a dimostrare il contributo che iniziative simili possono apportare allo sviluppo professionale dei docenti e di conseguenza, al miglioramento delle pratiche didattiche, anche alla luce del nuovo quadro normativo delineato dalla Riforma della “Buona Scuola” (Legge 107/2015) e dal recente Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti (2016-2019).

### KEYWORDS

CLIL, ICT, Learning Event, eTwinning, Teacher Training.

CLIL, TIC, Learning Event, eTwinning, Formazione dei Docenti.

## Introduzione

eTwinning<sup>1</sup> è il programma della Commissione Europea che promuove la collaborazione scolastica in Europa mediante l'uso delle tecnologie: attraverso una piattaforma specifica e una serie di strumenti e servizi, eTwinning favorisce la costituzione di partenariati (gemellaggi elettronici) a breve e lungo termine tra scuole europee su qualunque tematica di carattere curriculare o extra-curriculare, sulla base di un'idea progettuale condivisa.

Il Portale eTwinning, disponibile in 28 lingue, permette ai docenti di comunicare e collaborare con i loro colleghi, scambiandosi idee, materiali, buone pratiche, sia in sincrono che in asincrono.

Lanciato nel 2005 come principale azione del programma di eLearning della Commissione Europea, eTwinning è stato integrato con successo in Erasmus+, il recente Programma che è subentrato nel 2014 al precedente LLP (Life-Long Learning Programme). Nel corso degli anni eTwinning ha dato vita ad una vera e propria comunità di pratica online, grazie agli aspetti "social" della piattaforma, alle possibilità di sviluppo professionale e alla formazione non formale tra pari.

L'Unità Europea eTwinning è gestita da European Schoolnet (EUN), un consorzio internazionale di 31 Ministeri dell'Istruzione europei, di cui INDIRE rappresenta il *National Support Service* italiano. L'Unità Europea è affiancata da una Unità nazionale per ciascun paese aderente: per l'Italia, il supporto nazionale è gestito dall'Agenzia Erasmus+ di INDIRE.

Il programma eTwinning supporta e affianca i progetti di gemellaggio elettronico tra scuole europee attraverso una vasta gamma di iniziative di formazione in presenza e online, finalizzate allo sviluppo di una serie di competenze<sup>2</sup> per l'arricchimento della professionalità e dell'*expertise* del docente *eTwinner*, tra cui *workshop* a livello europeo, nazionale o regionale, gruppi eTwinning online, Learning Event, oltre alle reti informali degli *Ambassador* e dei docenti *eTwinner* (Scimeca, 2012).

Come affermano Gilleran e Kearney (2014) nella pubblicazione che raccoglie alcuni esempi di buone pratiche relative a progetti eTwinning finalizzati allo sviluppo delle 8 Competenze Chiave degli studenti, eTwinning è un *progetto molto appagante, ma non privo di sfide, quindi gli insegnanti devono essere supportati (...) sia ri-orientando i programmi di formazione, sia con l'apprendimento permanente e il supporto fra pari. eTwinning si impegna a fare tutto questo, attraverso le opportunità di sviluppo professionale che offre agli insegnanti.*

Tra il 2014 e il 2016 ai docenti eTwinner europei è stato somministrato un questionario, finalizzato a comprendere le ricadute del programma eTwinning sullo sviluppo professionale dei docenti, prendendo in considerazione un'ampia gamma di competenze. Dai 6000 questionari compilati è emerso che le iniziative di formazione proposte da eTwinning hanno forti ricadute e sono ritenute molto efficaci e utili, in particolare i seminari residenziali (63%), i workshop nazionali (58%) e i Learning Event (57%) (Kearney & Gras-Velázquez, 2015; Mangione et al., 2015).

Molto apprezzati dai docenti di tutti i paesi europei, i Learning Event, condotti da un esperto della tematica in questione, prevedono la costituzione di una comunità di pratiche per tutta la durata dell'evento (generalmente circa due setti-

1 <https://www.etwinning.net>

2 eTwinning si ispira al *Quadro di Riferimento Europeo delle 8 Competenze Chiave* (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente).

mane) e attività interattive in sincrono e asincrono in piattaforma che richiedono un continuo scambio di idee, riflessioni e materiali fra gli insegnanti di tutta Europa. Il Learning Event si pone dunque, come un breve corso intensivo che stimoli la riflessione, la condivisione e l'approfondimento di una particolare tematica, contribuendo allo sviluppo professionale in un'ottica di comunità di pratiche internazionale. I materiali sono accessibili liberamente da tutti i partecipanti in base ai tempi, alle esigenze e agli stili di apprendimento individuali.

Dal 28 settembre al 9 ottobre 2015 l'autrice di questo contributo, su apprezzato invito e in collaborazione con Donatella Nucci e Massimiliano D'Innocenzo, referenti dell'Unità nazionale eTwinning Italia, nonché sotto la supervisione e il coordinamento scientifico di Rute Baptista, esperta dell'Unità Centrale eTwinning presso il Consorzio EUN, ha moderato un Learning Event in lingua italiana dal titolo "CLIL & ICT", incentrato sul tema della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) con l'uso delle tecnologie multimediali e multimodali e della rete, che ha registrato la partecipazione di 165 docenti di vari paesi europei, tra cui moltissimi italiani.

## 1. Le due "anime" del Learning Event

La metodologia CLIL sta entrando in modo sempre più massiccio nei curricula degli stati europei (Eurydice, 2012), anche grazie alle sempre più incalzanti Raccomandazioni della Commissione Europea (European Commission, 2012), che la definisce un motore per l'innovazione e il miglioramento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione.

Si tratta di una metodologia "dual focus", che mira al contempo allo sviluppo delle competenze linguistiche e all'acquisizione di contenuti disciplinari mediante l'uso della lingua straniera in cui questi sono veicolati.

*CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language* (Marsh, 2002).

La metodologia si fonda sul coinvolgimento attivo degli studenti, come reali protagonisti del percorso di apprendimento, nonché sul ricorso a strategie didattiche interattive e laboratoriali, a lavori di gruppo e a pratiche didattiche ispirate al TBL (*Task Based Learning*) (Willis D.&J., 2007) e al PBL (*Project Based Learning*) (Markham, 2011).

*Educators, policymakers and parents consider CLIL a strong means to offer children a better preparation for their future life, in which international contacts and mobility will be increasingly more widespread* (Dale et al., 2011).

Questa considerazione, ampiamente supportata dalla ricerca scientifica di questi ultimi anni (Coyle & Baetens Beardsmore, 2007; deGraaff, Koopman & Westhoff, 2007; Dalton-Paffer, 2011), nasce dall'esigenza sempre più pressante di conferire una dimensione internazionale ai curricula scolastici, che passa anche attraverso l'uso di codici linguistici diversi, non solo per comunicare nella vita quotidiana, ma anche per apprendere, discutere e confrontarsi su tematiche e contenuti di carattere disciplinare (a sfondo scientifico oppure umanistico).

Con la metodologia CLIL dunque, l'attenzione si sposta sulle molteplici dimensioni legate all'apprendimento di una lingua straniera, rimodellandone il significato e l'approccio, come illustrato nella figura seguente (Coyle et al. 2010):

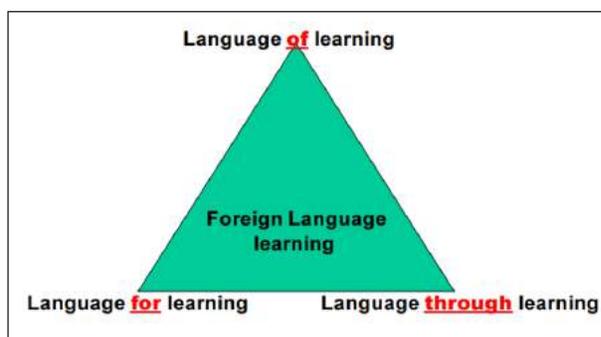


Fig. 1. Language Triptych

Come sottolinea Coonan (2008), *the language issue is all pervasive and can be looked at from many angles*. Tra le molteplici questioni legate alla lingua si fa riferimento ai seguenti aspetti: la competenza del docente nella lingua straniera; l'alternanza L2/LS<sup>3</sup>; l'attenzione alla lingua come codice veicolare dell'attività CLIL; il ruolo del docente di lingua all'interno del "team CLIL"; le opportunità per l'uso della LS nelle lezioni CLIL.

Per quanto riguarda i contenuti disciplinari veicolati in lingua straniera, Serragiotto (2014) mette in rilievo come alcune discipline non linguistiche si prestino in modo quasi naturale all'approccio CLIL, in quanto, per le loro caratteristiche epistemologiche intrinseche, già tendenzialmente si avvalgono di altri codici non linguistici (cartine, mappe, grafici, immagini) come supporto e potenziamento del messaggio verbale, spostando così l'attenzione dall'espressione linguistica e dalla performance comunicativa al contenuto disciplinare oggetto dell'interazione stessa.

Un recente Rapporto della Commissione Europea (European Commission, 2014) focalizza l'attenzione sulle necessarie interconnessioni tra l'apprendimento delle lingue, la metodologia CLIL e le tecnologie multimediali e multimodali racchiuse nell'acronimo CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Questo Rapporto dunque, ci permette di introdurre la seconda "anima" del Learning Event: le tecnologie.

Il documento succitato riprende un'analisi comparativa effettuata nel 2013 dal Gruppo di Lavoro Tematico della Commissione stessa, *Languages in Education and Training*, dalla quale si evince che un numero sempre più alto di paesi europei ha adottato in questi anni la metodologia CLIL per promuovere l'efficacia dell'apprendimento delle lingue straniere.

Nello specifico, il Rapporto fa riferimento a tre tipologie di CLIL, che sono diffuse tra i vari paesi europei (Budvytyte-Gudiene & Toleikien, 2008):

- Una prima tipologia definita "immersion", in base alla quale il percorso formativo è orientato all'insegnamento di una seconda lingua o di una lingua regionale che non rappresenti la lingua ufficiale della società;
- Una seconda tipologia definita "submersion", che si riferisce all'integrazione linguistica e culturale degli immigranti (minoranza linguistica): in questi contesti gli studenti immigranti apprendono la lingua istituzionale della più ampia comunità in cui sono inseriti;

3 L2/LS: Lingua Seconda/Lingua Straniera

- Una terza forma di integrazione di contenuti e lingua straniera che focalizza l'attenzione sulla relazione tra disciplina, apprendente e lingua: *CLIL as an educational approach in which a foreign language is used as the medium of instruction to teach content subjects for mainstream students* (Nikula et al.2013).

Partendo dalle definizioni e dai modelli teorici di riferimento, il Rapporto della Commissione Europea concentra l'attenzione sulle potenzialità delle tecnologie e della rete per un efficace apprendimento linguistico e per un CLIL di qualità.

I nostri studenti interagiscono costantemente nella rete, usando i social network e i canali digitali in modo del tutto naturale: stimolare l'apprendimento della lingua straniera e di contenuti in lingua straniera attraverso questi strumenti può sicuramente offrire risultati vantaggiosi.

La possibilità di consultare video e materiali autentici, i contatti che si possono instaurare con parlanti e apprendenti di altri paesi, l'autenticità delle attività in ambienti simulati e immersivi rappresentano solo alcune delle innumerevoli potenzialità delle ICT nella didattica delle lingue straniere e nella didattica CLIL.

L'efficacia dell'uso delle tecnologie nella didattica è stata potenziata grazie all'avvento del Web 2.0, il web remixabile, che permette agli utenti di essere non solo fruitori passivi, ma anche autori di contenuti, creando, aggiungendo, modificando dati e informazioni. È un nuovo modo di intendere la rete, che pone al centro i contenuti, le informazioni, l'interazione sociale realizzata grazie alla tecnologia. È evidente come la scuola sia profondamente mutata dopo l'avvento delle tecnologie multimediali e multimodali (Biondi, 2007) e di conseguenza anche l'insegnamento/apprendimento delle lingue.

Un fervido dibattito internazionale (Farr & Murray, 2016) ruota in questi ultimi anni intorno alle tecnologie per l'apprendimento delle lingue, attirando l'attenzione di ricercatori e studiosi su tematiche di grande interesse, tra le quali: *Computer Assisted Language Learning* (CALL) (Thomas et al., 2012), *Technology Enhanced Language Learning* (TELL) (Walker & White, 2013), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology* (Thomas & Reinders, 2013).

In riferimento allo stato dell'arte del CLIL in Italia, l'introduzione di questa metodologia negli ordinamenti scolastici della scuola secondaria di secondo grado (DPR 88 e 89 del 2010) costituisce senza dubbio un fattore positivo per il sistema scolastico italiano. Da un lato, lo avvicina a quello di altri Paesi europei in cui l'insegnamento in lingua veicolare è già una pratica consolidata. Dall'altro, può avere importanti ricadute sul percorso formativo degli studenti: sotto il profilo socio-economico le competenze linguistiche possono aiutare ad affrontare meglio le sfide del mondo del lavoro; sotto il profilo socio-culturale si raggiunge un'apertura mentale e una visione interculturale dei saperi e del mondo che rappresentano indubbiamente un arricchimento personale.

La metodologia CLIL è ormai entrata a pieno regime nelle scuole secondarie di secondo grado italiane e il MIUR in questi ultimi anni ha supportato la sua diffusione e implementazione promuovendo una serie di progetti e azioni di accompagnamento (Langé & Cinganotto, 2014).

Recentemente la Riforma denominata "Buona Scuola" (Legge 107/2015) ne raccomanda la diffusione, ampliando il raggio d'azione a partire dal primo ciclo. All'interno di questa Riforma, il Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti (ottobre 2016) colloca le competenze di lingua straniera tra le priorità per il triennio 2016-2019 (Paragrafo 4.4), facendo riferimento, tra i contenuti chiave, alle seguenti dimensioni: *lingue straniere; competenze linguistico-comunicative; curricula verticali per le lingue straniere; la dimensione linguistica nella metodologia CLIL; educazione linguistica; competenze metodologiche per l'insegnamento delle lingue straniere; verifica e valutazione dell'apprendimento linguistico in re-*

lazione al Quadro Comune Europeo di Riferimento; competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento (...),<sup>4</sup>

Sulla base di questa cornice di riferimento è stato progettato il Learning Event oggetto di questo contributo, finalizzato a sensibilizzare i partecipanti all'uso delle tecnologie per il CLIL e a renderli partecipi dei più recenti sviluppi in ambito normativo, nonché del dibattito scientifico e culturale nazionale e internazionale in corso.

## 2. La community del Learning Event

I 165 partecipanti iscritti al Learning Event erano per la maggior parte italiani, trattandosi di un evento formativo in lingua italiana, come richiesto dall'Unità centrale stessa. Tuttavia vi erano anche partecipanti provenienti dalla Grecia, dalla Turchia, dalla Romania, dalla Serbia.

Di seguito la mappa della *community*, realizzata in modo collaborativo dai partecipanti stessi, su sollecitazione della moderatrice, attraverso l'uso di un *webtool* (*zeeMaps*<sup>5</sup>): la scoperta e sperimentazione pratica dei *tool* e delle risorse della rete ha rappresentato il filo rosso di tutta l'iniziativa.

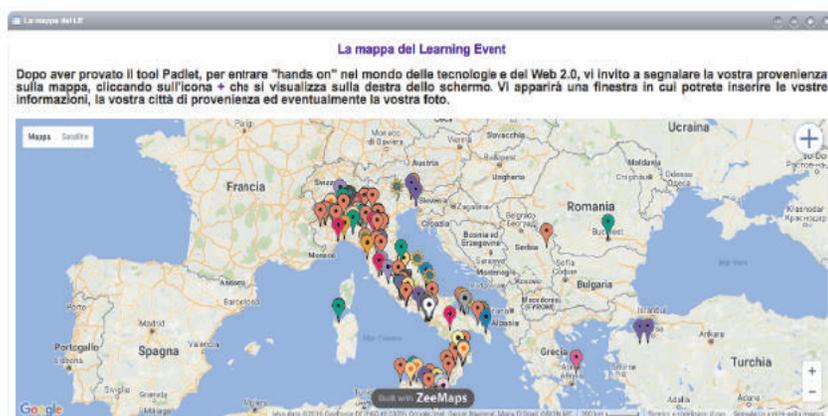


Fig. 2. La mappa della community

Sempre con l'obiettivo di stimolare la scoperta e l'uso delle tecnologie per la pratica didattica, i docenti sono stati invitati a postare la loro presentazione attraverso l'uso di un altro *webtool*, *padlet*<sup>6</sup>, una sorta di bacheca digitale che consente di inserire immagini, file testo/audio/video, collegamenti a link esterni ecc. Si trattava di un modo efficace e accattivante per "rompere il ghiaccio" e formalizzare la *community* dei partecipanti, facilitandone la socializzazione.

Il risultato è stato molto suggestivo, in quanto le presentazioni si sono succedute in modo animato e dinamico, coinvolgendo e incoraggiando emotivamente la *community* verso gli obiettivi del Learning Event (fig. 3).

4 MIUR, Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti (2016-2019), p. 36.

5 <https://www.zeeMaps.com/>

6 <https://it.padlet.com/>



Fig. 3. Il padlet della community

All'inizio del percorso è stato somministrato un questionario, attraverso il quale si cercava di comprendere la situazione in ingresso dei partecipanti, il loro *background* e le loro aspettative, nel tentativo di rispondere ai bisogni formativi, seppure nel breve arco di tempo in cui si sarebbe sviluppato il Learning Event.

Nello specifico si riportano di seguito alcune domande tratte dal questionario, che hanno prodotto risultati interessanti, soprattutto ai fini della progettazione dei contenuti e delle attività previste dal *syllabus*.

- *Hai mai partecipato a iniziative di formazione sulla metodologia CLIL? Se sì, con quali modalità?*

Ai docenti si chiedeva di indicare la loro eventuale precedente partecipazione a seminari, corsi di perfezionamento o aggiornamento sulla metodologia CLIL, in modo da sondare il livello di interesse e la conoscenza pregressa di questa tematica. È emerso un panorama molto variegato di corsi e iniziative formative, a riprova di un interesse molto forte in questa direzione (fig. 4).

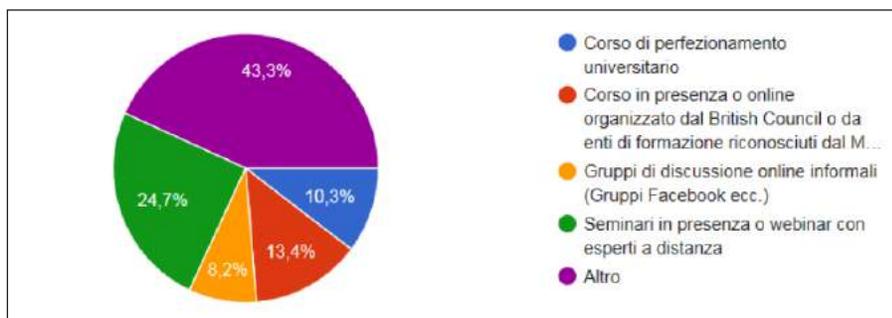


Fig. 4. Precedente formazione CLIL dei partecipanti

- *Hai mai partecipato a qualche iniziativa di formazione sulla didattica digitale? Se sì, con quali modalità?*

Altrettanto variegata e ricca la gamma di corsi e iniziative di formazione frequentate in precedenza dai partecipanti sulle tematiche della didattica digitale (fig. 5). Si trattava dunque, di una *community* molto attiva e dinamica, pienamente recettiva e pronta a mettersi in gioco e a sperimentare le due "anime" del Learning Event: CLIL e ICT. Peraltro molti docenti erano *eTwinning Ambassador*, nonché esperti, formatori qualificati proprio sulle tematiche del corso, ponendo

dunque i presupposti per un interessante e proficuo scambio di esperienze, conoscenze e pratiche didattiche. Una piccola percentuale della *community* (28%) non aveva mai partecipato a progetti eTwinning, ma era interessata a farlo nell'immediato futuro.

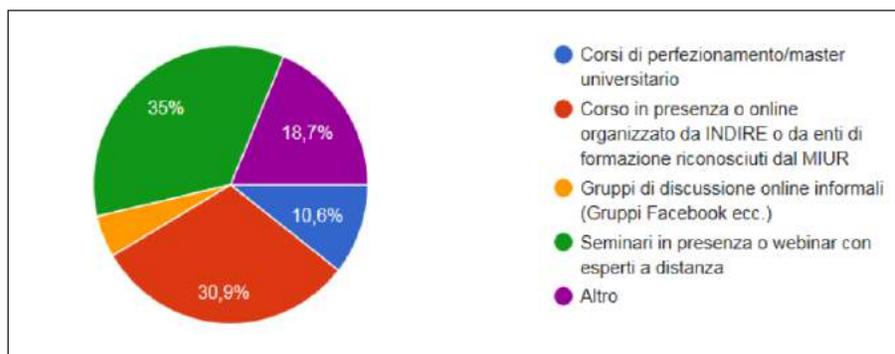


Fig. 5. Precedente formazione dei partecipanti in ambito di didattica digitale

- *Hai suggerimenti per valorizzare le competenze acquisite in eTwinning?*

Questa domanda mirava a elicitare suggerimenti e proposte per una maggiore valorizzazione delle iniziative e dei progetti di eTwinning ai fini dello sviluppo delle competenze della professionalità docente “a tutto tondo”, in chiave olistica.

Di seguito si riportano i primi cinque commenti dei partecipanti, che ben esprimono la percezione del valore aggiunto dato dalla partecipazione al Programma eTwinning, nonché il desiderio di valorizzarne ulteriormente la spendibilità anche in termini di certificazioni:

*Un suggerimento per i docenti non coinvolti: le competenze sviluppate in un progetto son ben altra cosa rispetto alle abilità acquisite con un insegnamento più tradizionale...*

*Creare le rubriche di valutazione che valorizzino le competenze raggiunte grazie a eTwinning, che possano affiancare alle certificazioni vigenti e essere utilizzate nel seno del consiglio di classe per i crediti nel triennio delle scuole superiori.*

*Non avere paura di provare a sperimentare e a cercare partner, anche se ci vuole pazienza. Sentirsi partecipi della crescita culturale europea e non solo più italiana. Non darsi scadenze nelle proprie capacità (io ho quasi 60 anni ma non voglio fossilizzarmi nella modalità di lavorare e di apprendere..).*

*Sarebbe interessante realizzare anche per i discenti percorsi coinvolgenti e gratificanti con il relativo riconoscimento delle competenze raggiunte.*

*Creare un interesse per questo tipo di attività da condividere con i colleghi per farne una prassi abituale di lavoro e dare agli insegnanti che si sono formati in questo settore, la possibilità di poter diventare a loro volta formatori nelle proprie scuole.*

- *In che modo a tuo giudizio, i progetti eTwinning possono coniugare la didattica CLIL e le ICT?*

Questa domanda mirava a contestualizzare la connessione tra CLIL e CALL all'interno della cornice delineata dal Programma eTwinning e dalla logica sottesa del *Project Based Learning*.

I partecipanti trovano quasi connaturata in eTwinning una progettualità che coniughi la metodologia CLIL e le tecnologie per un efficace apprendimento della lingua in situazione anche attraverso l'esecuzione di compiti di realtà, come testimoniano i commenti di seguito riportati:

*Credo che l'ICT possa essere un completamento per la didattica CLIL. La didattica CLIL nasce per favorire l'apprendimento di una lingua comunitaria; il più delle volte i discenti hanno una conoscenza solo parziale di tale lingua. Detto ciò possiamo dunque affermare che l'ICT possa essere fondamentale nel colmare attraverso altri vari supporti (quali quelli visivi e audio) le eventuali lacune linguistiche, che in una fase di "interlingua", lì dove non fossero adeguatamente compensate, potrebbero invece spiazzare gli alunni e intaccarne la motivazione all'apprendimento. I progetti eTwinning possono coniugare le due didattiche attraverso la realizzazione di lezioni o brevi corsi che si avvalgano dell'uso di una delle lingue comunitarie ma con il supporto di tecnologie che mantengano viva l'attenzione e la motivazione, come per esempio video con fumetti e disegni animati o pagine interattive.*

*Si crea un ambiente di apprendimento collaborativo e significativo dove il discente è al centro dell'apprendimento. Lo studente sa quello che fa e perché. L'esposizione in lingua avviene in un contesto naturale, hanno più peso le strutture e non la sola correttezza grammaticale, aprendo le frontiere e potendo confrontare con realtà sempre più vicine anche se lontane.*

*La collaborazione con partner di altri paesi europei per la realizzazione di un progetto mi sembra la via maestra (e sicuramente la più motivante e divertente) per l'utilizzo delle ICT e della lingua straniera in un compito di realtà. La comunicazione, la conoscenza, la progettazione (in tutte le sue fasi) attraverso tools e social network riempiono di "senso" per i nostri studenti (e per noi con loro) l'esperienza di apprendimento e consentono di appropriarsi della lingua straniera "in situazione".*

- *Da chi vorresti essere valutato al termine di un percorso formativo?*

Questa domanda mirava a focalizzare un nodo cruciale della formazione docenti: la valutazione al termine di un percorso formativo. Trattandosi di una comunità di pratiche e di uno scambio e confronto tra pari di materiali, idee, pratiche didattiche, lo scopo era capire se i docenti preferissero l'autovalutazione alla valutazione esterna e in questo ultimo caso, quale figura professionale fosse ritenuta adeguata a valutare la qualità e gli esiti conseguiti al termine del percorso. Dal grafico sottostante (fig. 6) emerge che la valutazione esterna è complessivamente considerata più idonea rispetto all'autovalutazione e la figura del *tutor* mantiene comunque la sua valenza formativa, a metà strada tra il gruppo dei pari e gli esperti esterni o docenti universitari.

Si trattava di un incoraggiamento a strutturare il Learning Event attraverso attività collaborative e progetti di scambio e interazione, pur mantenendo costantemente l'occhio vigile del *tutor* che seleziona i materiali, progetta il *syllabus*, modera le discussioni nel forum, valida il completamento delle attività. Un dato molto significativo questo, che ci induce a pensare come al di là dell'autovalutazione sia comunque abbastanza condivisa l'esigenza di una qualche forma di validazione o valutazione esterna, anche solo come conferma dell'avvenuto completamento del percorso formativo.

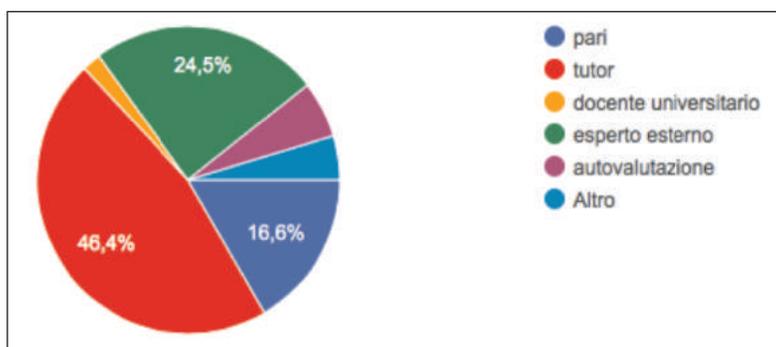


Fig. 6. La valutazione al termine del percorso formativo

### 3. La struttura del Learning Event

Il Learning Event, interamente progettato, implementato e moderato dall'autrice su un apposito spazio della piattaforma eTwinning, si strutturava secondo la seguente articolazione:

- Webinar di presentazione iniziale.
- Materiali e attività in asincrono in classe virtuale.
- Webinar di condivisione a conclusione del percorso.

Questa la suggestione di partenza del Learning Event:  
*How can we integrate Language, Content (CLIL) and Technology in our school curricula and in eTwinning projects?*

Gli obiettivi dell'evento erano i seguenti:

- Approfondire il quadro teorico e metodologico del CLIL.
- Illustrare lo stato dell'arte del CLIL in Europa e in Italia.
- Favorire la progettazione e sperimentazione di attività CLIL con l'uso della multimedialità e della rete, all'interno della cornice progettuale del Programma eTwinning.

I partecipanti potevano consultare facilmente la *roadmap* del corso grazie alla *timeline* realizzata con un *webtool*<sup>7</sup>, sempre per promuovere la sperimentazione diretta delle risorse della rete parallelamente alle varie attività di volta in volta proposte durante il corso.

7 <http://www.dipity.com/>

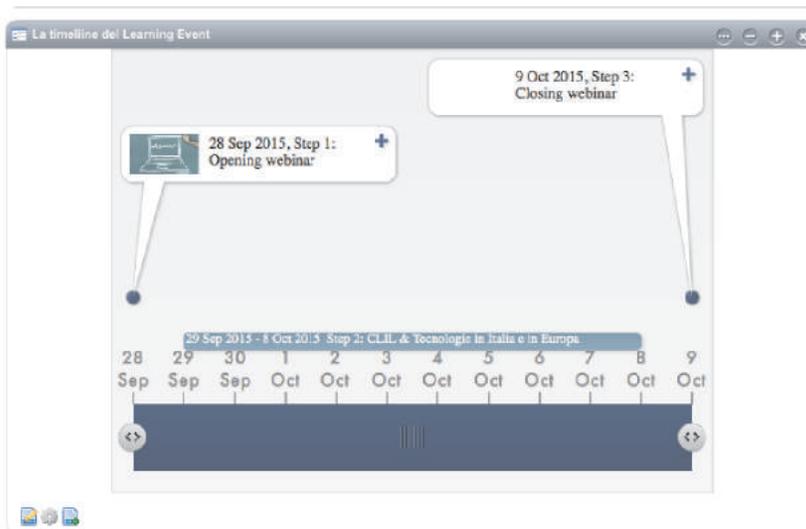


Fig. 7. La timeline del Learning Event

L'iniziativa dunque si articolava nei seguenti *step*:

#### *Step 1: Il webinar iniziale*

Il webinar di apertura era finalizzato alla presentazione degli obiettivi, dei *task* e dei materiali del Learning Event, nonché ad una prima familiarizzazione tra i partecipanti, anche se, a causa dell'elevato numero di utenti collegati e del tempo limitato a disposizione, l'interazione è stata possibile solo in chat testuale e non vocale.

#### *Step 2 (a): Il CLIL in Europa e in Italia*

Questa fase si concentrava sullo stato dell'arte del CLIL in Europa e in Italia, proponendo una serie di materiali, approfondimenti, link a video e siti web.

#### *Step 2 (b): CLIL & ICT*

Questa fase mirava ad immergere i partecipanti nel mondo della rete, dei *webtool* e delle *Open Educational Resources*, offrendo alcune piste per l'integrazione delle ICT nella didattica, tra cui CALL (*Computer Assisted Language Learning*); TELL (*Technology Enhanced Language Learning*); MALL (*Mobile Assisted Language Learning*); BYOD (*Bring Your Own Device*); *Flipped Classroom* ecc.

#### *Step 3: Forum & Blog*

Si trattava del cuore del Learning Event, in quanto era lo spazio dedicato alle interazioni dei docenti, che si scambiavano materiali, riflessioni, idee, ma anche segnalazioni, richieste di collaborazione e commenti informali. Questo spazio rappresentava anche il *repository* all'interno del quale i docenti inserivano i loro prodotti, in base ai *task* previsti dal Learning Event. I materiali raccolti in questo *repository* rappresentano un tesoro prezioso di idee e spunti didattici per chiunque voglia mettersi in gioco con il CLIL e le ICT.

#### *Step 4: Webinar finale*

Il webinar finale mirava a tirare le fila dell'iniziativa, delineandone un sommario bilancio sia in termini di partecipazione che in termini di processi e prodotti

realizzati nell'ambito del corso. Questo webinar, a differenza di quello iniziale, ha inteso dare "voce" alle attività dei partecipanti, rendendoli i reali protagonisti del loro percorso formativo: a loro è stata data la possibilità di descrivere le attività svolte e i risultati raggiunti, prendendo direttamente la parola in sincrono e commentando di volta in volta i contenuti didattici realizzati. Questa modalità ha permesso di sollecitare i partecipanti a condividere la loro esperienza con i colleghi, attraverso un proficuo scambio tra pari.

#### 4. Le attività dei partecipanti

Il Learning Event si è rivelato una fucina di idee, spunti didattici e materiali, che i docenti si scambiavano volentieri, non solo ai fini del completamento dei vari *task* previsti, ma per il piacere di mettersi in gioco, di scoprire nuovi mondi e di arricchire la loro sfera professionale ma anche personale.

Questa passione emerge in molti *post* in cui è possibile cogliere lo slancio, l'entusiasmo, la volontà di aiutare qualche collega in difficoltà, offrendo il proprio contributo e la propria esperienza.

Mentre il blog raccoglieva i prodotti delle sperimentazioni che i docenti realizzavano di volta in volta con i vari tool proposti, il forum invitava alla discussione e allo scambio di riflessioni sulla base di *input* forniti dalla moderatrice, oppure dai colleghi stessi.

La figura sottostante ha catturato una parte dei *thread* aperti nel forum e densi di *post* che hanno animato intensamente il Learning Event lungo tutta la sua durata.

Category	Categories	Threads	Posts
<b>CLIL &amp; ICT</b> <a href="#">L'integrazione possibile?</a> Subcategories: <a href="#">Aurora Mariani</a> , <a href="#">felicetta mancuso</a> , <a href="#">Sonia MAGNANI</a>	4	15	67
<b>CLIL: condividiamo le esperienze</b> <a href="#">La tua esperienza rappresenta un tesoro prezioso per tutti noi! Raccontala!</a> Subcategories: <a href="#">Il CLIL non è full immersion!</a> , <a href="#">Marisa Badini</a> , <a href="#">CLIL Primaria: schema progettazione delle attività</a>	2	23	64
<b>eTwinning, CLIL e ICT</b> <a href="#">Come integrare CLIL &amp; ICT in eTwinning? Quali sono le tue idee ed esperienze? Convidile con noi! Grazie!</a>	0	14	45
<b>Grazie!</b> <a href="#">Grazie</a>	0	1	2
<b>In previsione del 9 ottobre</b> <a href="#">Verso il Closing webinar...</a> Subcategories: <a href="#">Carmela Simone</a>	1	7	11

Fig. 8. Il forum

Di seguito è riportato un *post* di una docente che bene esprime l'entusiasmo per l'appartenenza alla comunità dei docenti eTwinning e la volontà di intraprendere nuove avventure e nuove sfide didattiche, come quella del progetto CLIL di scienze in digitale da lei brevemente menzionato. Il *post* conferma esplicitamente la percezione del Programma eTwinning come sede privilegiata per svolgere attività che integrino CLIL e tecnologie.



**eTwinning CLIL & ICT - un progetto di scienze**

9/29/15 3:36 PM

Ciao a tutti,

insegno inglese alla secondaria di primo grado. Durante l'anno scolastico svolgo lezioni CLIL in collaborazione con colleghi di DNL, spesso di scienze, musica etc.

Da quasi un anno sono iscritta a eTwinning e i primi progetti che ho creato, lo scorso anno, erano volti a favorire i contatti degli alunni con coetanei (scambi di messaggi, mail, presentazioni di sé volti a costruire delle relazioni/amicizie, descrizione della scuola/città di appartenenza e del territorio e messa a confronto con le realtà delle scuole partner).

Quest'anno, invece, voglio lavorare a un progetto tutto diverso, che abbia per argomento le scienze, precisamente i terremoti e altri fenomeni naturali e presentarlo in veste "digitale" rispetto agli anni passati in cui gli stessi argomenti venivano trattati in modo "tradizionale". E' senz'altro più impegnativo ma è anche una sfida: si possono utilizzare video, quiz, giochi di parole, lavagne condivise, immagini, webquest, e il prodotto finale sarà un giornalino digitale.

Per me eTwinning è l'ambiente ideale per condividere CLIL e ICT.  
Avete realizzato progetti simili o altre esperienze ?  
Looking forward to your ideas...

Elena

Elena Modesti

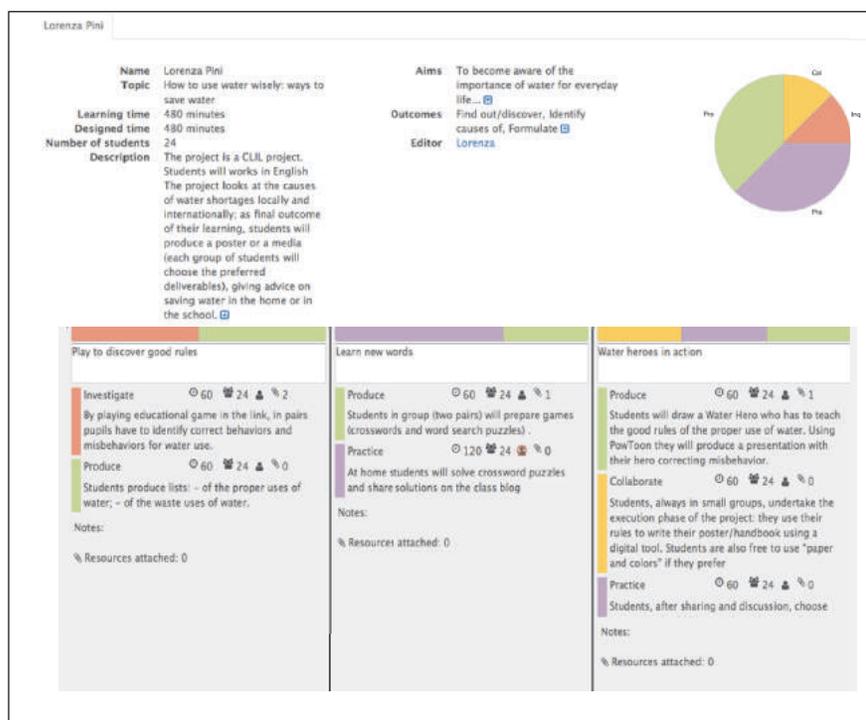
Fig. 9. Un *post* dal forum

Altrettanto ricca e interessante è la galleria dei *lesson plan* prodotti dai docenti: nel *lesson plan* si chiedeva di specificare la tipologia di progetto eTwinning all'interno del quale collocare le attività CLIL in digitale proposte. Tali attività talvolta venivano persino documentate in dettaglio, perché i docenti avevano già avuto modo di sperimentarle con gli studenti.

Uno degli strumenti proposti per la progettazione didattica è stato *Learning Designer*<sup>8</sup>, una web-app che permette di impostare la pianificazione delle attività in dettaglio, specificandone le fasi, i tempi e i contenuti anche attraverso la visualizzazione grafica, come dimostra questo esempio di *lesson plan* realizzato da una docente iscritta al corso:<sup>9</sup>

8 <http://learningdesigner.org/>

9 Il *lesson plan* di Lorenza Pini è consultabile al seguente link: <http://learningdesigner.org/viewer.php?uri=/shared/57e6ea49228ed1710b3deed160f8bbab81117b70978a1731e35f67218f41e0fb>



**Fig. 10. Un esempio di lesson plan realizzato con Learning Designer**

Anche il blog ha raccolto numerosi spunti didattici e esempi pratici di connubio tra CLIL e ICT: i docenti postavano le loro sperimentazioni, in modo che tutti i partecipanti potessero visionarle e eventualmente commentarle fornendo feedback positivi oppure suggerimenti per un possibile miglioramento futuro.

Di seguito un esempio di post nel blog che contiene interessanti link ad alcuni prodotti realizzati per gli studenti della scuola primaria con l'obiettivo di potenziare l'efficacia degli apprendimenti in lingua straniera. Sicuramente si tratta di stimoli notevoli per il rinforzo delle competenze linguistiche e digitali sia per gli studenti che per gli stessi docenti.

**Project: Our summer trips**  
 October 6, 2015 2:34 PM  
 Per partecipare a questo Learning Event ho prodotto i materiali con alcuni strumenti disponibili sul web per realizzare una lezione in modalità CLIL per la scuola primaria.  
 I materiali sono visionabili ai seguenti link:  
 Project: [popplet.com/app/#/2701142](http://popplet.com/app/#/2701142)  
 Task for students: [popplet.com/app/#/2706489](http://popplet.com/app/#/2706489)  
 Glossary: [popplet.com/app/#/2711414](http://popplet.com/app/#/2711414)  
 Presentation: [scratch.mit.edu/projects/80104120/#fullscreen](http://scratch.mit.edu/projects/80104120/#fullscreen)  
 Dialogue: [scratch.mit.edu/projects/79838536/#fullscreen](http://scratch.mit.edu/projects/79838536/#fullscreen)  
 Saluti, Susanna  
**By Susanna Fornari**

**Fig. 11. Un esempio di post del blog**

## 5. Riflessioni dal questionario finale

Ai partecipanti è stato somministrato un questionario finale, finalizzato a verificare l'efficacia del percorso formativo e le reazioni dei docenti, anche in previsione di eventuali iniziative simili future.

Il feedback è stato complessivamente molto buono, anche se per un gruppo di partecipanti molto esperti e competenti sia in ambito di didattica CLIL che di didattica digitale, alcune attività potevano apparire poco sfidanti: in gruppi di lavoro con livelli di competenza disomogenei ed esperienze diverse questo aspetto può rappresentare un punto di debolezza. Resta tuttavia una conquista per tutti l'arricchimento reciproco, sia personale sia professionale, reso possibile grazie al confronto delle esperienze, anche e soprattutto da parte di quei docenti già avviati a queste pratiche didattiche innovative.

Si riportano di seguito alcune domande tratte dal questionario finale.

- *Hai completato le attività del LE?*

Il 98,7% delle risposte positive rappresenta un dato molto incoraggiante.

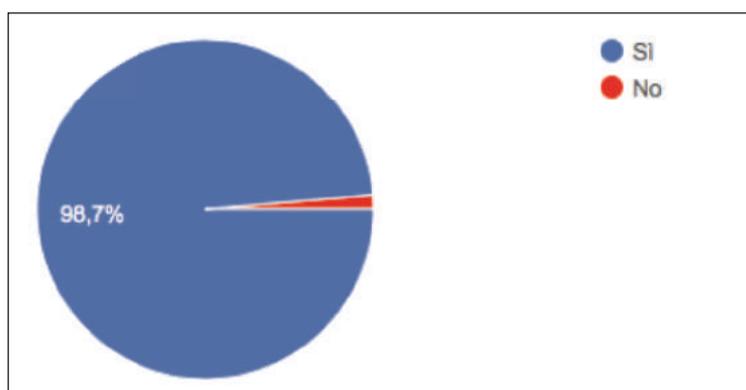


Fig. 12. Completamento delle attività

- *Pensi che questo LE possa incidere nella tua pratica didattica futura?*

Il 92% di risposte positive a questa domanda permette di confermare la validità dell'iniziativa in generale, al di là della tematica specifica affrontata in questo percorso e indipendentemente, forse, anche dal moderatore: i docenti avvertono il bisogno di aggiornarsi, di sperimentare percorsi di Ricerca-Azione insieme ai loro colleghi e crescere con loro come comunità di pari: solo così il docente potrà modellare la sua didattica futura, mantenendosi sempre al passo con i tempi, con le innovazioni in campo tecnologico e didattico e con le esigenze dei nostri studenti del ventunesimo secolo.

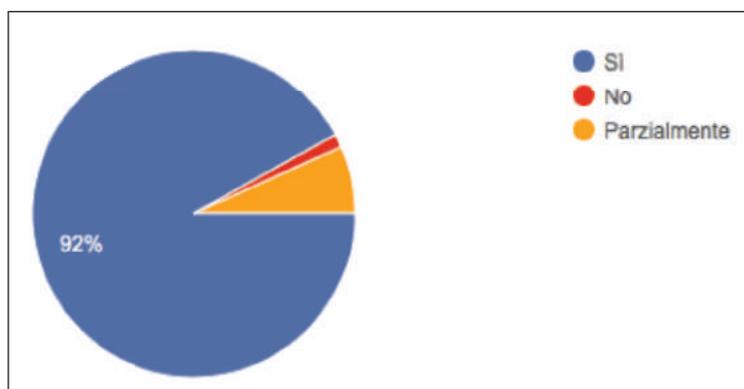


Fig. 13. Percezione delle ricadute sulla didattica futura

- *Quali competenze ritieni che questo LE possa aver contribuito a sviluppare?*  
 I cinque commenti riportati di seguito dimostrano come l'iniziativa abbia contribuito ad attivare processi riflessivi e meta-cognitivi nei docenti, aiutandoli a sviluppare competenze linguistiche, digitali, trasversali, metodologiche, arricchendo la loro professionalità di nuove sfaccettature e nuove sfumature. Anche la dimensione della condivisione e della socializzazione emerge molto chiaramente: lo stimolo allo scambio e al confronto ha sicuramente rappresentato un valore aggiunto. Al contempo si inferisce anche l'esigenza di "metabolizzare" il percorso, ripercorrendone le varie tappe e tornando ad esaminare i vari materiali anche in un secondo momento, senza l'ansia della *deadline* fissata dal limitato tempo a disposizione e dalla chiusura della piattaforma ai fini del rilascio dell'attestato.

*Facendo riferimento alle 21st Century skills, potrei dire innanzitutto 'critical thinking' perché ho avuto occasione di riflettere su diversi approcci CLIL e ho potuto anche conoscere qualche nuovo webtool!*

*Competenze digitali, per i tanti "digital tools" presentati dai colleghi, conoscenze metodologiche perché non mi era mai capitato prima di frequentare un corso sul CLIL e sono molto contenta di questa opportunità.*

*Essendo una docente di L2 e non di DNL ho riflettuto molto sulla situazione attuale e penso che il percorso del Learning Event sia stato un momento di confronto e crescita con altri colleghi e ha contribuito a:*

- riflettere sulla Ricerca-Azione
- pianificare le lezioni creando uno scaffolding
- promuovere la coscienza culturale
- creare un ambiente di apprendimento che sia attivo e allo stesso tempo stimolante e divertente con l'uso intelligente delle TIC.

1. Ho sviluppato competenze pedagogiche, didattiche e disciplinari.
2. Ho imparato a organizzare meglio le situazioni di apprendimento.
3. Ho acquisito maggiore consapevolezza delle mie competenze.

*Più che competenze, ho vissuto questo percorso come un momento di riflessione sulla metodologia dell'apprendimento di Lingua 2. Sarà comunque necessario metabolizzare il tutto e ritornare sulla lettura del materiale pubblicato e sulla visione dei prodotti realizzati dai colleghi.*

Al termine del questionario è stato presentato il seguente spunto per la narrazione:

*Immagina di scrivere un breve messaggio ad un collega eTwinner descrivendo la tua esperienza formativa all'interno di questo LE.*

Inutile sottolineare la creatività e l'originalità delle risposte che ben esprimono l'entusiasmo per questa esperienza, motivandone gli esiti in modo articolato e compiuto.

Di seguito alcune note dei partecipanti:

*Caro collega,  
Peccato tu non abbia potuto seguire il Learning Event sul CLIL. È stato importante vedere come tutti i partecipanti abbiano partecipato attivamente e numerosi sia sul forum che sul blog. Ognuno ha dato il suo contributo e le riflessioni saranno utili per migliorare la nostra didattica. (...) La piattaforma eTwinning rimane uno spazio utile per attivare attività CLIL e per migliorare la propria formazione.*

*Carissimo collega eTwinner,  
l'esperienza formativa vissuta durante il LE è stata per me molto interessante ed arricchente. Mi ha permesso di approfondire le mie conoscenze e di sperimentare con grande curiosità dei tools eccezionali, davvero utili ed accattivanti per una didattica innovativa ed inclusiva.*

*Ho appena portato a termine il mio primo Learning Event su CLIL e tecnologia (ne ho seguito altri due ma senza riuscire a finirli). È stato interessante sia per i materiali di studio che per la condivisione di esperienze con i tanti colleghi partecipanti. Ciò che mi ha dato è sicuramente la voglia di continuare a esplorare il vastissimo universo dell'uso della tecnologia nella didattica e ad adottare la metodologia CLIL per il reale sviluppo delle competenze.*

*Il LE mi ha offerto l'occasione di "incontrare" persone meravigliose con le quali ho condiviso entusiasmanti esperienze, strategie e strumenti, ma anche dubbi, ansie e preoccupazioni. L'entusiasmo dei partecipanti è contagioso così come la loro generosità. È molto efficace apprendere in modo collaborativo in un ambiente che offre spunti e contributi didattici di alto livello, ma importante è stato anche il supporto ricevuto. Tutti i contributi mi hanno fatto riflettere sull'importanza della formazione e del confronto con gli altri.  
Viva eTwinning e i LE!*

*Ricordi? Nel 2007 abbiamo sperimentato insieme la metodologia CLIL grazie ad un progetto eTwinning. Sono passati 8 anni ed oggi ho appena concluso il corso "Integrating CLIL and Technology su Learning Labs". In questa occasione ho parlato della nostra esperienza e per quanto innovativa nel 2007, ho riflettuto su come potrebbe essere implementata ed ho individuato tre aree da migliorare/integrare: il lavoro di gruppo, un uso più interattivo e coinvolgente delle nuove tecnologie, la flipped classroom. Se anche tu sei d'accordo, avviamo un altro progetto eTwinning?*

Ancora una volta da questi commenti emerge l'entusiasmo per l'esperienza vissuta e le competenze acquisite, ma anche la gioia per l'essere stato membro attivo di una comunità di pratiche di piccole dimensioni, quale quella costituita ai fini del Learning Event, che tuttavia preconizza la più grande comunità internazionale rappresentata dallo stesso programma eTwinning.

I dati raccolti mediante il questionario finale sono stati sottoposti all'analisi

qualitativa attraverso il software NVivo<sup>10</sup> e sono stati interrogati attraverso una serie di *query*, tra cui quella relativa alla frequenza delle parole in tutta la fonte presa in esame. La *query* ha generato la tabella di seguito riportata (fig. 14) che raccoglie i primi tredici risultati.

L'acronimo CLIL guadagna il primo posto con 123 occorrenze, mentre gli item "tecnologie" e "tools" guadagnano rispettivamente il settimo posto con 33 occorrenze e il tredicesimo posto con 20 occorrenze. Tra le due "anime" del Learning Event, probabilmente la dimensione del CLIL è quella che maggiormente catalizza l'attenzione dei partecipanti.

Significativa la quarta posizione occupata dalla parola "competenze", che riporta l'attenzione sulla tematica della formazione continua e dello sviluppo delle competenze dei docenti attraverso le iniziative promosse da eTwinning, tra cui, appunto questo Learning Event.

Tra i primi posti (ottavo posto con 30 occorrenze) si rileva la parola "collegli", che richiama la dimensione sociale del Learning Event, che grazie alla condivisione e al confronto tra pari, ha consentito di potenziare l'efficacia del percorso formativo e il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Word	Length	Count	Weighted Percentage
CLIL	4	123	1,72%
2015	4	78	1,09%
eTwinning	9	44	0,61%
competenze	10	40	0,56%
didattica	9	39	0,54%
metodologia	11	36	0,50%
tecnologie	10	33	0,46%
collegli	8	30	0,42%
conoscenza	10	23	0,32%
learning	8	23	0,32%
interessante	12	22	0,31%
percorso	8	22	0,31%
tools	5	20	0,28%

Fig. 14. "Word frequency query" dal questionario finale

## Conclusioni

Il contributo ha inteso focalizzare l'attenzione su una iniziativa di formazione online promossa dal Programma eTwinning nell'ambito di una comunità di pratica formata da 165 docenti europei, per la maggior parte italiani. Si trattava di un Learning Event della durata di circa due settimane, incentrato sul tema della metodologia CLIL e delle tecnologie, con l'obiettivo di stimolare la riflessione sul dibattito nazionale e internazionale in corso, nonché la sperimentazione diretta di *tool* e risorse digitali per una maggiore efficacia della didattica CLIL.

10 NVivo. Software. <http://www.qsrinternational.com/product>.

L'articolo, prendendo in esame i dati raccolti dal questionario iniziale, dal questionario finale e da alcuni esempi di interazioni in piattaforma e di prodotti digitali realizzati nel corso dell'iniziativa, ha inteso dimostrare il contributo che simili eventi di formazione possono apportare allo sviluppo professionale dei docenti, anche attraverso lo scambio e il confronto tra pari, in ottica di *peer learning*. Si è inteso inoltre mettere in luce l'entusiasmo, la passione e la voglia di mettersi in gioco che può animare una comunità di docenti e formatori desiderosi di mantenersi al passo con le innovazioni didattiche e digitali per rispondere ai sempre più pressanti interrogativi che la scuola del ventunesimo secolo ci pone. Queste riflessioni ben si collocano all'interno del nuovo quadro normativo delineato dalla Riforma della "Buona Scuola" (Legge 107/2015), con particolare riferimento al recente Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti (2016-2019) che mira a disegnare nuovi orizzonti per la formazione dei docenti e, nello specifico per quanto riguarda le competenze di lingua straniera, intende valorizzare *percorsi che combinino diverse modalità formative (es. lingua e cultura, tecniche innovative, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche, corsi in presenza, online, stage all'estero, ecc.)*<sup>11</sup>.

### Ringraziamenti

Desidero ringraziare sentitamente Donatella Nucci, Massimiliano D'Innocenzo e Rute Baptista per avermi offerto l'opportunità di questa iniziativa e avermi supportato durante il suo svolgimento, nonché la comunità dei docenti eTwinning iscritti al Learning Event.

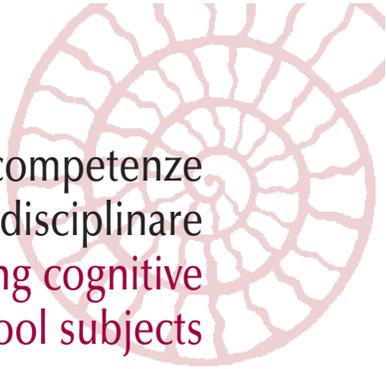
Un ringraziamento a Patrizia Garista per la collaborazione nella elaborazione dei questionari e in particolare a Fausto Benedetti per il costante supporto durante tutta l'attività di ricerca.

### Riferimenti bibliografici

- Biondi, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Milano: Apogeo.
- Būdvytytė-Gudienė, A., Toleikienė, R. (2008). Content and Language Integrated Learning: Features of Educational Methods. *Social Sciences*, 2(60), 90-97.
- Coonan, C. M. (2008). *The foreign language in the CLIL lesson, in CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Atti, 8, Dipartimento di Scienze del Linguaggio. Venezia: Università Cà Foscari.
- Coyle, D., & Baetens Beardsmore, H. (2007). Research on content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism: Special Issue*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, L., van der Es, W. & Tanner, R. (2011). *CLIL Skills*. Leiden: European Platform.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 182-204.
- deGraaff, R., Koopman, G. J., & Westoff, G., (2007). *Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)*. Vienna English Working Papers 16 no. 3, 12-19.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669> [Ultima consultazione

11 MIUR, Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti (2016-2019), p. 36.

- 04/11/2016].
- European Commission (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning*. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf). [Ultima consultazione 04/11/2016].
- Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Retrieved from: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)
- Farr, F., & Murray L., (2016). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Routledge Handbooks.
- Gillera A., & Kearney C. (2014). *Sviluppare le competenze degli alunni con eTwinning*. Unità Europea eTwinning.
- Kearney, C. & Gras-Velázquez, À., (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Brussels: Central Support Service of eTwinning – European Schoolnet.
- Langè, G., & Cinganotto, L. (2014). *E-CLIL per una didattica innovativa*. I Quaderni della Ricerca, 18. Loescher.
- Mangione, G., Mosa, E., & Pettenati, M. C. (2015). Dalla Gelmini alla Giannini. Il Piano Nazionale Scuola Digitale, i PON disciplinari e il ruolo dell'INDIRE nella formazione continua degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 13(3), 139-165.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100.
- Scimeca, S. (2012). eTwinning. La comunità delle scuole europee. *TD-Tecnologie Didattiche*, 20(1), 35-39.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino: Utet.
- Thomas, M., & Reinders, H. (2013). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Thomas, M., Reinders H., & Warschauer, M. (2012). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Walker, A., & White, G. (2013). *Technology enhanced language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



# Conoscere, osservare e insegnare competenze cognitive attraverso didattica disciplinare

## Understanding, observing and teaching cognitive competences through school subjects

Cristina Vedovelli

Università di Cagliari  
crivelli@uniss.it

### ABSTRACT

Is taking place in a general rethinking of the school system. Today, the purpose of the school is to prepare students to rapid socio-cultural changes so that they are not overwhelmed. Fundamental for this purpose executive functions have proved to be, especially the mental planning of idea, the reflexivity, the systematic in addressing a task/problem and the ability to stay focused. These are skills they will need tomorrow's leaders (Diamond and Lee, 2011). But cognitive competences need a foundation for being applied, developed and generalized, and they find it in the disciplinary contents that from goal become tool of the training process.

The Feuerstein's Instrumental Enrichment (IE) is one of the methods that develop cognitive competences (Feuerstein, Rand & Rynders, 1995). The main purpose is to develop in students the competence of learn to learn by training effective cognitive habits and transferable to other contexts. One of the strengths of the Feuerstein's teaching proposal is that it is structured around methodological criteria separable from the program itself and transferable in teaching discipline. It contains clear directions and simple to allow teachers to apply immediately. Our study aims to integrate the methodological criteria developed by Feuerstein in the usual school activities to teach cognitive competences through disciplinary contents.

È in atto un ripensamento generale del sistema scolastico. Oggi la finalità della scuola è di preparare gli studenti ai rapidi cambiamenti socio-culturali in modo che non ne siano travolti. Fondamentali a questo scopo si sono rivelate le funzioni cognitive di tipo esecutivo, in particolare la pianificazione mentale di un'idea, la riflessività, la sistematicità nell'affrontare un compito/problema e la capacità di rimanere concentrati. Queste sono le competenze di cui avranno bisogno i leader di domani (Diamond e Lee, 2011). Ma le competenze cognitive necessitano di un fondamento per essere applicate, sviluppate e generalizzate, e lo trovano nei contenuti disciplinari che da obiettivo diventano strumento del processo formativo.

Uno dei metodi che sviluppano competenze cognitive trasversali è il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di Feuerstein (Feuerstein, Rand & Rynders, 1995). La finalità principale è sviluppare negli studenti la competenza di imparare ad imparare allenando abitudini cognitive efficaci e trasferibili in altri contesti. Uno dei punti di forza della proposta didattica di Feuerstein è che si struttura intorno a criteri metodologici scindibili dal programma stesso e trasferibili in ambito scolastico, nella didattica disciplinare. Contiene indicazioni chiare e semplici che consentono agli insegnanti immediatezza di applicazione. Il nostro studio si propone di integrare i criteri metodologici elaborati da Feuerstein nelle consuete attività scolastiche per insegnare competenze cognitive attraverso contenuti disciplinari.

### KEYWORDS

Cognitive Competences, Executive Functions, School Subjects, Feuerstein Method.  
Competenze Cognitive, Funzioni Esecutive, Didattica Disciplinare, Metodo Feuerstein.

## Introduzione

Di cosa hanno bisogno i bambini per avere successo in ambito scolastico, lavorativo e nella vita in generale? Le profonde trasformazioni che hanno investito la realtà negli ultimi decenni hanno fatto sì che i fattori che rendevano una persona “vincente” ieri, non siano gli stessi che la rendono “vincente” oggi. Per orientarsi in una realtà caratterizzata da incessante progresso tecnologico e dall’infittirsi della rete dei saperi occorrono creatività, flessibilità, self control e disciplina (Diamond & Lee, 2011). Sono queste le competenze che consentiranno agli studenti di affrontare la complessità del reale e continuare a sviluppare il proprio potenziale lungo tutto l’arco della vita.

È in atto un ripensamento generale del sistema scolastico, all’interno del quale le conoscenze acquisiscono un nuovo status. Da obiettivo diventano strumento per l’acquisizione di competenze cognitive trasversali. La finalità della scuola oggi è di preparare gli studenti ai rapidi cambiamenti della realtà in modo che non ne siano travolti. Fondamentali a questo scopo si sono rivelate le funzioni cognitive di tipo esecutivo, in particolare la pianificazione mentale di un’idea, la riflessività, la sistematicità nell’affrontare un compito/problema e la capacità di rimanere concentrati. Queste sono le competenze di cui avranno bisogno i leader di domani (Diamond & Lee, 2011).

L’educazione al pensiero, a una mente capace di intervenire in modo intenzionale sul proprio percorso di vita e di agire in termini di trasformazione e cambiamento della realtà, poggia le sue radici nella lezione di molti maestri pedagogisti. Nel pensiero montessoriano l’educazione è occasione per la mente di costruire se stessa per meglio dominare la vita individuale e collettiva (1952). La studiosa non menziona direttamente le funzioni esecutive ma ciò che intende con il concetto di “normalizzazione” è il passaggio dal disordine, dall’impulsività e dalla disattenzione alla concentrazione, al self control, all’ordine e all’autonomia. La proposta didattica montessoriana può essere definita “walking mediation”. La scuola si configura come una clinica didattica all’interno della quale l’insegnante attende, dopo un’adeguata predisposizione dell’ambiente e dei materiali, la comparsa della concentrazione su una determinata attività da parte degli alunni per poi osservare i loro comportamenti nel percorso che li condurrà alla autoformazione e all’autonomia.

Oltreoceano Dewey (1961), con la sua teoria dell’indagine, introduce e fonda una didattica della ricerca e dell’educazione del pensiero. L’intelligenza per lo studioso nasce e si alimenta all’interno dell’esperienza e presenta una natura essenzialmente operatoria, pragmatica, esecutiva, orientata al futuro in direzione trasformativa, di intervento e cambiamento. Ricalcando gli step del metodo scientifico (dubbio, ipotesi, vaglio attento delle possibilità disponibili, decisione) consente all’individuo di affrontare con successo una realtà problematica, complessa e che cambia rapidamente. Ma affinché il pensiero operi efficacemente sono necessarie attitudini fondamentali che l’educazione deve promuovere: apertura mentale, adesione totale all’argomento e senso di responsabilità.

Metodo e attitudini che confluiranno nelle proposte teoriche e metodologiche di Kilpatrick (1962) e di Lipman (2005). La “scuola dei progetti” di Kilpatrick si fonda su problemi reali e accompagna gli studenti nei processi che conducono alle soluzioni. Le fasi della progettazione richiamano i momenti dell’indagine deweyana e i passaggi cognitivi di un pensiero teso all’obiettivo. Dall’ideazione, che individua lo scopo dell’attività, si prosegue con il piano di fattività, l’analisi delle direttive di attuazione, sino all’esecuzione, alla quale segue la valutazione dei risultati del progetto rispetto allo scopo e gli apprendimenti acquisiti attraverso di esso. Allo stesso modo, ma in una veste didattica differente, la “Philosophy for Children” di Lipman introduce la filosofia di Dewey nella pratica educativa e la

supera. Secondo lo studioso l'educazione deve stimolare l'atteggiamento riflessivo, deve predisporre un ambiente di apprendimento che consenta al pensiero di confrontarsi con situazioni difficili, ambigue e complesse. Per formare i cittadini della democrazia occorre investire nel pensiero degli studenti, in un pensiero riflessivo, introspettivo, responsabile, ragionevole, collaborativo e cooperativo. Si tratta di un approccio metodologico nel quale il curricolo formativo diventa spazio dialogico per un esercizio critico e consapevole del pensiero. Nove racconti diventano lo strumento per mettere in gioco il pensiero di tutti e di ciascuno attraverso la discussione, l'argomentazione e il dialogo finalizzato alla co-costruzione di conoscenza.

Ma in quali termini è possibile oggi insegnare a pensare? Quali sono i metodi che sviluppano le competenze cognitive necessarie per avere successo a scuola e nella vita?

Uno dei metodi che accoglie e sistematizza la lezione dei grandi psicologi e pedagogisti del pensiero è il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di Feuerstein (Feuerstein, Rand & Rynders, 1995). Si tratta di un metodo ampiamente sperimentato e diffuso a livello internazionale per sviluppare un approccio strutturato, attivo ed efficace nei confronti degli apprendimenti ed abituare alla ricerca di strategie flessibili di fronte a problemi nuovi e complessi. La finalità principale è sviluppare negli studenti la competenza di imparare ad imparare allenando abitudini cognitive efficaci e trasferibili in altri contesti.

Una delle principali critiche alla proposta teorica e didattica di Feuerstein è l'insufficienza delle prove scientifiche in merito agli effetti di transfert, in particolare sul rendimento scolastico (Bradley, 1983; Moseley et al., 2005; Campione & Brown, 1987; Bransford, DelClos, Vy, Burns & Hasselbring, 1987; Loarer, 1998; Loarer, Chartier, Huteau & Lautrey, 1995). Feuerstein ritiene che sia possibile insegnare abilità cognitive generalizzabili utilizzando materiali decontestualizzati. In realtà le meta-analisi condotte sui risultati emersi dagli studi controllati sul programma (Romney e Samuels, 2001; Shiell, 2002) hanno evidenziato che le abilità cognitive acquisite sono difficilmente generalizzabili alle aree disciplinari. Diversi studiosi ritengono che uno dei nodi problematici fondamentali del programma si collochi nella relazione tra funzionamento cognitivo e contenuti (Jensen & Singer, 1987; Haywood & Arbitman-Smith, 1981; Campione, Brown & Ferrara, 1982; Bansford, 1984; Büchel, 1990a, 1990b; Büchel & Sharnorst, 1993; Moseley et al., 2005). L'effettivo funzionamento del bambino esige, infatti, sia competenze cognitive valide che un fondamento di conoscenza su cui queste possano essere applicate.

Questo stesso problema si è riscontrato anche in altri programmi che implementano le funzioni cognitive. Ci riferiamo, in particolare, a *Tools of the Mind*, un curricolo per la scuola dell'infanzia e l'asilo nido sviluppato da Bodrova e Leong (2007) basato sulla teoria di Vigotskij (1978). Inizialmente questo programma è stato affiancato al curriculum esistente, ma in questo modo i bambini miglioravano solo nelle abilità che praticavano e non generalizzavano le competenze acquisite ad altri contesti. Per favorire la generalizzazione è stato necessario far divenire l'allenamento e la sfida delle funzioni esecutive parte integrante di ciò che i bambini facevano ogni giorno a scuola, e così questo programma è adesso inserito nelle attività accademiche.

Si tratta dunque di ripensare il ruolo dei contenuti nella didattica disciplinare.

Uno dei punti di forza della proposta didattica di Feuerstein è che si struttura intorno a criteri metodologici scindibili dal programma stesso e trasferibili in ambito scolastico. Contiene indicazioni chiare e semplici che consentono agli insegnanti immediatezza di applicazione nella pratica didattica. Il nostro studio si propone di integrare i criteri metodologici elaborati da Feuerstein nelle consuete attività scolastiche per insegnare competenze cognitive attraverso contenuti disciplinari.

## 1. Il concetto di competenza e il problema del transfert delle conoscenze e abilità

L'attuale orientamento della politica educativa dell'Unione Europea si basa sul principio di competenza come concetto chiave per preparare le nuove generazioni alla sfida della globalità. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 la competenza è definita come «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». La competenza si sviluppa dal sapere, dal saper fare e dal saper essere, ma non coincide con essi. È qualcosa di più. È la mobilitazione di capacità, conoscenze e abilità per affrontare le sfide quotidiane, risolvere problemi, eseguire compiti di diversa natura, sviluppare idee, pianificare azioni, progettare il futuro.

Il transfert è dunque condizione essenziale per lo sviluppo di competenza. Ma cosa fa sì che una conoscenza o abilità specifica, localizzata, utilizzabile nella situazione in cui è stata acquisita, diventi una competenza generale del pensiero, trasversale, applicabile a diversi domini e contesti? (Loarer, Chartier, Huteau & Lautrey, 1995). Si tratta di un aspetto essenziale sulla base del quale è possibile valutare la riuscita dei percorsi formativi. Da esso dipende l'adattamento dell'uomo alle sfide della società complessa.

Alla base del trasferimento di conoscenze e abilità a diversi domini e contesti c'è il processo cognitivo della generalizzazione. Affinché l'alunno generalizzi è necessario che capisca il senso profondo del compito, il suo significato in relazione ai contesti di vita e i processi cognitivi che mette in gioco. Ma è necessario anche che attivi il confronto tra un compito vecchio e uno nuovo e ipotizzi, verificandola virtualmente, la possibilità di applicare strategie rivelatesi efficaci a compiti nuovi (Borkowski, 1995; Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001). «Non c'è propensione ad applicarla [la generalizzazione] se non si ha una visione d'insieme del nostro funzionamento mentale, se non si è realmente convinti dell'importanza dell'impegno personale e dell'efficacia delle azioni che compiamo, se non ci sono chiare prospettive finalizzate a un miglioramento personale e al raggiungimento di taluni obiettivi, se non si è convinti dell'efficacia delle proprie iniziative e, infine, se non si possiede una capacità di autoregolazione e pianificazione in grado di organizzare la propria attività in maniera da raggiungere gli obiettivi prefissati» (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001, p. 19).

Queste considerazioni rinviano a due livelli del funzionamento cognitivo che rivestono un ruolo centrale nel processo di generalizzazione delle conoscenze e abilità:

1. Il funzionamento esecutivo.
2. Il funzionamento metacognitivo.

Il termine funzioni esecutive si riferisce a un insieme di funzioni cognitive coinvolte nel controllo del comportamento al servizio di un obiettivo (Diamond, 2006; Espy et al., 2004; Hughes, 2005; Miyake et al., 2000; Pennington, 1997; Zelazo & Mueller, 2002). Il nucleo centrale del funzionamento esecutivo comprende: controllo inibitorio, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva. Ma, a un livello superiore, include anche: problem solving, ragionamento e pianificazione (Diamond, 2012). Analizziamole nel dettaglio:

*Controllo inibitorio.* Il controllo inibitorio è la capacità di controllare la propria attenzione, il comportamento, i pensieri e le emozioni ignorando i distrattori interni o esterni e focalizzandosi esclusivamente su ciò che è più opportuno o necessario. Consente di scegliere come reagire e comportarci, rende possibile il cambiamento e contrasta l'automatismo. (Diamond, 2013).

*Memoria di lavoro.* È la capacità di tenere a mente un certo numero di informazioni mentre si lavora con esse. Questa funzione esecutiva è fondamentale per dare un senso a tutto ciò che si dispiega nel tempo, perché consente di connettere mentalmente ciò che è avvenuto in precedenza con ciò che sta accadendo ora. Senza la memoria di lavoro il ragionamento non sarebbe possibile. È fondamentale per la creatività che coinvolge la scomposizione e la ricombinazione di elementi in modo nuovo, ma anche per la nostra capacità di fare progetti e prendere decisioni, in quanto consente di connettere le esperienze passate e la situazione attuale con le speranze future (Diamond, 2013)

*Flessibilità cognitiva.* È una funzione esecutiva che si fonda sulle altre due ma compare più tardi nello sviluppo cognitivo (Davidson et al., 2006; Garon et al., 2008).

Si riferisce alla capacità di cambiare prospettiva a diversi livelli: interpersonale (vedere qualcosa dal punto di vista di un'altra persona), spaziale (osservare una situazione da una angolazione diversa), concettuale (cambiare la nostra idea su qualcosa o qualcuno) e strategico (trovare un modo nuovo per risolvere un problema) (Diamond, 2013).

*Problem solving.* È la capacità di percepire e analizzare gli elementi che costituiscono una situazione problematica e le loro relazioni al fine di comprendere e modificare la situazione stessa in base ai nostri bisogni o obiettivi. Comporta ragionamento e pianificazione. Il soggetto, infatti, deve rappresentarsi mentalmente gli elementi coinvolti nella situazione, attivare schemi di ragionamento e operazioni logiche all'interno di un piano sequenziale di atti cognitivi che conduca, step by step, alla risoluzione positiva del problema (Gagliardini, 2015).

*Ragionamento.* È quel processo cognitivo che, partendo da determinate premesse conduce, attraverso operazioni logiche, a una conclusione. Può essere di due tipi: induttivo e deduttivo. Il ragionamento induttivo si sviluppa dal particolare per arrivare al generale: si utilizzano item o fatti specifici per inferire una conclusione di carattere generale. Il ragionamento deduttivo, invece, si sviluppa dal generale per arrivare al particolare: date una o più premesse considerate vere si giunge ad affermare che una certa conclusione è vera o falsa. Spesso si presenta nella forma del sillogismo e richiede di verificare la coerenza interna dell'argomento (Gray, 1997).

*Pianificazione.* Consiste nella formulazione di un piano d'azione finalizzato alla risoluzione di un problema o al raggiungimento di un obiettivo. Richiede la progettazione, l'organizzazione e il sequenziamento di un percorso a stadi successivi ognuno dei quali consente il raggiungimento di un obiettivo intermedio sino al raggiungimento dell'obiettivo finale. Comporta formulazione di ipotesi, anticipazione di strategie, previsione di conseguenze. Si può considerare il processo del "guardare avanti" (Shallice, 1988).

Le funzioni metacognitive sono funzioni cognitive sovraordinate che hanno il compito di coordinare e guidare le funzioni esecutive riflettendo intorno ad esse (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001). Per "metacognizione" si intende la riflessione e il controllo sui propri processi mentali. Il funzionamento metacognitivo comprende: l'atteggiamento metacognitivo, le conoscenze metacognitive specifiche e i processi metacognitivi di controllo.

L'atteggiamento metacognitivo riguarda «la propensione a riflettere sul proprio funzionamento mentale» (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001, p.20).

Le conoscenze metacognitive specifiche sono le conoscenze sul funzionamento mentale che un soggetto possiede, le idee che sviluppa sulla mente ma anche sul proprio stile di apprendimento (Cornoldi, 1999).

I processi metacognitivi di controllo riguardano il modo in cui monitoriamo e dirigiamo i processi di pensiero. «Capire il compito, valutarne la difficoltà e l'importanza, stimare le proprie abilità e risorse, definirsi gli obiettivi (in relazio-

ne alle caratteristiche personali ma anche a quelle della prova), esaminare le strategie utilizzabili, decidere, pianificare, monitorare l'attenzione e il rispetto del piano, valutare gli esiti della propria azione e trarne delle conseguenze» (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001, p.20).

Un buon funzionamento esecutivo e la consapevolezza metacognitiva di questo funzionamento favoriscono il processo di apprendimento e il transfert di conoscenze e abilità a diversi domini e contesti. I percorsi formativi che vogliono trasformare le acquisizioni scolastiche in competenze per la vita non possono prescindere dall'attenzione e riflessione intorno al funzionamento cognitivo. Si tratta di sviluppare un approccio consapevole, strutturato, attivo ed efficace nei confronti degli apprendimenti e dei meccanismi sottostanti, intervenendo sulla capacità di pensare prima di agire (Feuerstein et al., 1980).

## 2. Costruire una didattica per competenze cognitive con il metodo Feuerstein

### 2.1. Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein

Il metodo nasce tra il 1945 e il 1948 quando Feuerstein si occupa come psicologo dei bambini sopravvissuti all'Olocausto. Questi bambini non solo presentavano un funzionamento cognitivo deficitario e gravi problemi di apprendimento, ma non mostravano alcun spiraglio di apertura alla vita. È stata questa l'esperienza cruciale che ha portato Feuerstein all'elaborazione dei principi cardine del metodo. Non bastava lavorare sulle funzioni cognitive trasversali che sottostanno agli apprendimenti carenti, occorreva creare le condizioni per la ricostruzione del senso di competenza e di autostima di questi bambini, suscitare emozioni, sentimenti e progetti che li aiutassero ad affrontare con ottimismo e fiducia le sfide della vita (Vanini, 1999). I risultati incoraggianti ottenuti con i bambini scampati all'Olocausto portarono Feuerstein alla formulazione dell'assunto che sta alla base di tutta la sua psicopedagogia: l'uomo è strutturalmente modificabile (Feuerstein et al., 1995) ma il cambiamento può avvenire solo all'interno di un contesto relazionale stimolante dal punto di vista affettivo-motivazionale. Iniziò così la sistematizzazione teorica e metodologica del Programma di Arricchimento Strumentale (PAS).

Leggiamo, a questo proposito, le parole di Feuerstein: «Agli inizi della mia attività sostenevo, contro il parere di tutti, che era possibile contrastare i limiti biologici cambiando il comportamento di un individuo. Ancora non osavo affermare quello che ho sempre creduto e che oggi trova una conferma ufficiale nella scienza, e cioè che noi possiamo cambiare non solo il comportamento umano, ma anche la struttura del cervello [...] il cervello non solo può arricchirsi ogni giorno di nuove conoscenze, ma è in grado di creare nuove strutture neuronali, è capace, se sottoposto a stimoli adeguati, di re-inventarsi, attivando nuovi circuiti» (Laniado, 2002, pp. 17-18).

I geni sono importanti, ma non hanno l'ultima parola. La realtà biologica può essere modificata e così le strutture cerebrali. E sono soprattutto le azioni dell'ambiente, e in particolare le esperienze di apprendimento mediato, a incidere significativamente sullo sviluppo e sul potenziamento delle strutture nervose. Ricalcando il pensiero di Vygotskij (1978) Feuerstein attribuisce all'azione del mediatore un ruolo centrale nel dirigere l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo del bambino (Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik e Rand, 2013). La mediazione è una qualità di rapporto, un linguaggio, un'attitudine di fondo che l'insegnante esperto mette in atto consapevolmente in ogni atto educativo. La sua dimensione formativa è rintracciabile nell'intenzione di intervenire sulle capacità cognitive degli studenti (Tébar, 2003).

In una rappresentazione “ingenua” del processo didattico l’insegnante è colui che trasferisce conoscenze e abilità e verifica il sapere e il saper fare. Al contrario, il mediatore si occupa del processo più che del risultato. Studia l’impegno cognitivo richiesto allo studente in quello specifico compito e costruisce un’attività adeguata per raggiungere gli obiettivi. L’apprendimento di conoscenze e abilità diventa il pretesto per promuovere l’acquisizione di efficaci percorsi cognitivi che consentiranno all’alunno di affrontare con successo i compiti successivi.

Sulla base di questi presupposti teorici Feuerstein ha costruito il Programma di Arricchimento Strumentale. Si tratta di una strategia di intervento volta a creare, attivare e sviluppare quei prerequisiti del pensiero che possono presentarsi non adeguati, attraverso una serie di situazioni strutturate che non richiedono requisiti di tipo contenutistico e forniscono ad ogni persona l’occasione di riflettere sui propri processi cognitivi per migliorarli. Prevede che questa riflessione avvenga con una procedura dialogica che coinvolge mediatore e individuo/i e che, attraverso l’esercizio costante, porta ad acquisire e consolidare un pensiero efficiente.

Si tratta di un insieme di 500 schede (esercizi carta-matita) suddivise in 14 Strumenti. Ogni strumento è dedicato ad una particolare attività cognitiva ed è formato da un insieme di schede poste in ordine di difficoltà crescente. Ogni scheda può essere utilizzata per una esperienza di apprendimento mediato e corrisponde ad una lezione. Gli strumenti del PAS sono scollegati dai contenuti delle discipline scolastiche e sono stati creati per poter lavorare su particolari funzioni cognitive isolando quelle che in un certo momento non interessano.

## *2.2. Feuerstein a scuola: dal programma al metodo*

Nel Programma di Arricchimento Strumentale sono centrali i 14 strumenti, ossia le schede sulle quali l’alunno lavora per potenziare il proprio funzionamento cognitivo. Ma altrettanto importante è la metodologia attraverso la quale il mediatore propone il programma all’alunno. Si tratta di veri e propri criteri didattici trasferibili in un curriculum e applicabili ai contenuti disciplinari. Essi sono:

- La lista delle funzioni cognitive.
- La carta cognitiva.
- Le fasi della lezione.

### 2.2.1. La lista delle funzioni cognitive

Possiamo definire le funzioni cognitive come i mezzi e gli strumenti con cui l’uomo raccoglie le informazioni, le analizza, le valuta, le trasforma per poi utilizzarle nel momento in cui agisce sull’ambiente. In questo senso per funzione cognitiva si intende un’abilità intellettuale (ad esempio la capacità di definire un problema), ma anche un comportamento, un’attitudine, un orientamento: qualcosa che l’uomo esprime o manifesta nel momento in cui pensa e nel quale l’atto di pensiero si concretizza, diventando leggibile dall’esterno (Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik & Rand, 2013).

Il modello proposto da Feuerstein può non essere esaustivo, egli stesso lo indica come uno strumento dinamico, suscettibile di cambiamenti e integrazioni in funzione dell’avanzamento del processo di ricerca, ma presenta indubbi vantaggi per la sua praticità e la sua immediata applicabilità in situazione didattica.

Feuerstein propone di individuare in ogni processo di pensiero tre momenti fondamentali:

1. Una fase di ingresso, *input*, in cui il soggetto di fronte al problema in atto raccoglie dati e informazioni;
2. Una fase centrale, *elaborazione*, in cui il soggetto elabora, seleziona, confronta i dati raccolti, cioè utilizza le informazioni che possiede;
3. Una fase finale, *output*, in cui fornisce il risultato dell'elaborazione e comunica la risposta.

Secondo il modello proposto, in ognuna delle tre fasi l'individuo mette in gioco specifiche funzioni cognitive che definiscono la qualità dell'atto di pensiero, o al contrario la cui carenza o inadeguatezza producono errore. In questa prospettiva l'intervento del mediatore consiste nell'analizzare il pensiero scandendolo nelle sue tre fasi, per individuare all'interno di ognuna di esse le funzioni cognitive impegnate (Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik & Rand, 2013).

Tab. 1. Lista delle funzioni cognitive

INPUT	ELABORAZIONE	OUTPUT
Percezione chiara Esplorazione sistematica e non impulsiva Possesso di una terminologia adeguata Orientamento spaziale e temporale Conservazione della costanza dell'oggetto Considerazione contemporanea di più informazioni Bisogno di precisione ed esattezza	Percezione dell'esistenza di un problema e sua definizione Distinguere i dati rilevanti dai dati irrilevanti Comportamento comparativo spontaneo Ampiezza del campo mentale Comportamento di pianificazione Bisogno di ragionamento logico Interiorizzazione Pensiero ipotetico Individuazione di strategie per verificare le ipotesi Elaborazione di categorie cognitive Comportamento sommativo	Comunicazione non egocentrica Ridurre l'approccio per tentativi ed errori Controllo dell'impulsività Superamento delle situazioni di blocco Bisogno di esattezza e di precisione nel comunicare le risposte Trasposizione visiva sufficiente Proiezione di relazioni virtuali

(Fonte: Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik e Rand, 2008)

### 2.2.2. La carta cognitiva o schema di preparazione della lezione

La Carta Cognitiva è uno strumento utilizzato dall'insegnante esperto per analizzare il compito prima della lezione, registrare i risultati conseguiti e valutare i progressi degli allievi. È composta da sette parametri che «consentono di mettere in relazione le caratteristiche di un compito con la prestazione del soggetto che l'affronta» (Vanini, 2003, p. 97).

I parametri della carta cognitiva sono illustrati nella seguente tabella:

**Tab. 2. Carta cognitiva**

CARTA COGNITIVA	
Nome:	Data:      Attività:
<b>CONTENUTO</b>	Di che cosa si parla?
<b>MODALITÀ</b>	Quali sono i linguaggi con i quali il compito si presenta e attraverso i quali l'alunno deve rispondere (verbale, numerico, grafico...)?
<b>FUNZIONI COGNITIVE</b>	Quali sono le funzioni cognitive che il compito coinvolge?
<b>OPERAZIONI MENTALI</b>	Quali operazioni cognitive richiede il compito?
<b>LIVELLO DI COMPLESSITÀ</b>	Quanti sono gli elementi che costituiscono il compito (colori, tabelle, grafici...)? Quanto sono familiari all'alunno?
<b>LIVELLO DI ASTRAZIONE</b>	Si tratta di un compito concreto o astratto? Qual è il livello di astrazione?
<b>LIVELLO DI EFFICIENZA</b>	Quale livello di performance mi aspetto dagli alunni (velocità, precisione, chiarezza)?

(Fonte: Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik e Rand, 2013)

È fondamentale che l'insegnante abbia chiare le funzioni cognitive che un'attività mette in atto in modo da osservare e valutare il funzionamento cognitivo dell'alunno. Esiste una sottile differenza tra funzioni cognitive e operazioni mentali.

Le funzioni cognitive sono date dall'insieme delle nostre capacità, dal bisogno/motivazione che abbiamo di esercitarle e dal sapere come e dove orientarle. Costituiscono i prerequisiti delle operazioni mentali, ciò che ci permette di esprimerle. L'operazione mentale è, invece, l'azione interiorizzata che si colloca nel cuore dell'elaborazione: attraverso essa l'informazione esterna viene manipolata, trasformata, elaborata.

Le operazioni mentali sono: confronto, identificazione, categorizzazione, analisi, sintesi, seriazione e sequenziamento, codifica, decodifica, pensiero inferenziale, pensiero analogico, deduzione, induzione, permutazione, pensiero sillogistico, pensiero transitivo, addizione, sottrazione, divisione e moltiplicazione logica.

### 2.2.3. Le fasi della lezione

La struttura della lezione così come la propone Feuerstein non è da considerarsi in maniera rigida, bensì flessibile. Ogni insegnante la adatterà al suo stile d'insegnamento, agli obiettivi che vuole di volta in volta raggiungere con gli alunni, al compito specifico che si trova ad affrontare o alle diverse direzioni verso le quali il gruppo si orienta.

Si articola in diversi momenti (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980; Vaini, 2003):

1. *Riassunto dell'attività precedente*  
L'insegnante chiede agli alunni di riassumere brevemente cosa si è fatto nella lezione precedente, affinché ogni apprendimento sia collocato all'interno di un percorso armonico e coerente di cui il discente sia consapevole e gradatamente padrone.
2. *Osservazione panoramica del compito*  
L'insegnante chiede agli alunni qualche minuto di silenzio per osservare con attenzione e concentrazione il compito; gli stessi saranno poi chiamati a condividere le loro osservazioni con il gruppo. Questa fase è molto importante per attivare l'interesse degli alunni e favorire i processi attentivi.
3. *Individuazione e definizione precisa degli obiettivi*  
Quando non è presente una consegna esplicita gli alunni si confrontano per cercare di comprendere il compito e il suo obiettivo operativo. Se invece la consegna è esplicita l'insegnante invita gli alunni a leggerla e parafrasarla.
4. *Ricerca sistematica dei dati in funzione degli obiettivi individuati*  
L'insegnante stimola gli alunni a far emergere gli elementi presenti nel compito che aiutano a raggiungere gli obiettivi richiesti, in particolare la presenza di facilitatori e/o indici testuali (parole in grassetto, tabelle, grafici, esempi...).
5. *Previsione di eventuali difficoltà e anticipazione di possibili strategie*  
Agli alunni viene chiesto di prevedere le difficoltà che il compito comporta e le eventuali strategie che intendono utilizzare per portarlo a termine. Questa fase richiede uno sforzo metacognitivo finalizzato a pianificare la propria azione e a scoraggiare la modalità per tentativi ed errori.
6. *Lavoro individuale e mediazione individualizzata*  
L'insegnante chiede agli alunni di eseguire sola una parte del lavoro proposto. Ciò è utile per accorciare il divario tra i soggetti lenti e quelli veloci, migliorare la prestazione successiva, riflettere sul compito.
7. *Discussione, analisi delle strategie, dei processi e degli errori*  
Si tratta di un momento metacognitivo necessario per imparare dagli errori propri e degli altri, per discutere sulle strategie più efficaci, per rivedere i propri percorsi cognitivi qualora non si siano rivelati efficaci.
8. *Puntualizzazione dei termini specifici*  
Il mediatore aiuta gli alunni a capire quanto sia importante stabilire un linguaggio comune. Alcuni vocaboli sono specifici in relazione ai diversi contenuti trattati: il mediatore li richiama costantemente e si preoccupa che i soggetti li utilizzino. Per favorirne l'interiorizzazione scrive i termini specifici alla lavagna e/o chiede agli alunni di annotarli. Si tratta di una fase che può essere attivata in qualsiasi momento della lezione.
9. *Lavoro individuale e mediazione individualizzata*  
Gli alunni completano individualmente il compito. L'insegnante passa tra i banchi mediando l'apprendimento degli alunni in difficoltà.
10. *Nuova discussione, analisi delle strategie adottate, dei processi e degli errori*  
Gli alunni ridiscutono sulle strategie adottate per risolvere il compito, sui processi cognitivi efficaci e fallimentari, sugli eventuali errori e su come non commetterli in compiti successivi.
11. *Generalizzazione*  
Si tratta di un momento della lezione in cui è richiesto agli alunni un grande sforzo metacognitivo. Generalizzare significa estendere i dati e le informazioni a disposizione ad altri contesti. Può scaturire da un concetto espresso nel compito o da una esperienza emersa durante la lezione. Generalizzando esprimiamo considerazioni più astratte rispetto alla situazione nella quale le abbiamo vissute. Il valore della generalizzazione è relativo, non è assoluto, e ha il potere cognitivo di legare le esperienze in un tutto armonico e coerente.

## 12. Bridging

Gli alunni sono invitati a creare un ponte tra la generalizzazione e la realtà che vivono quotidianamente, a formulare un esempio concreto di una riflessione astratta affinché ogni apprendimento abbia una ricaduta sul reale e ogni apprendimento si trasformi in competenza.

## 13. Riassunto della lezione

... o un pensiero da portare a casa!

### 2.3. Un esempio di attività di matematica condotta con il metodo Feuerstein

Di seguito è descritta in maniera dettagliata un'attività di matematica per la classe quarta condotta con il criteri metodologici Feuerstein. Rispetto al modello proposto dallo studioso sono stati introdotte alcune modifiche/integrazioni allo scopo di snellire il lavoro delle insegnanti. In particolare:

- Lo schema di preparazione della lezione che presentiamo è un riadattamento della Carta Cognitiva elaborata da Feuerstein, in quanto è stato ridotto il numero dei parametri considerati;
- Nelle fasi della lezione è stato introdotto un momento specifico nel quale gli alunni potessero riflettere sul proprio funzionamento cognitivo utilizzando una lista delle funzioni cognitive semplificata (Lista degli Esercizi del Cervello, v. Tabella 3). Rispetto allo schema della lezione elaborato da Feuerstein è stata aggiunta la fase "Mind Process Evaluation";
- Inoltre è stata dedicata maggiore attenzione alla fase di "fissazione" dei vocaboli nuovi o importanti introducendo due strumenti: la busta delle parole e il classificatore delle parole.

Entrambi i riadattamenti sono da considerarsi schemi di riferimento flessibili, aperti alle molteplici direzioni alle quali il lavoro con gli alunni può condurre.

Quest'attività, insieme a tante altre, è stata predisposta e sperimentata in uno studio sull'integrazione dei principi e criteri metodologici Feuerstein al curricolo scolastico condotta per due anni scolastici (2013/2015) in quattro scuole primarie della provincia di Sassari (Vedovelli, 2016)

**TABELLA 3**  
**Lista degli esercizi del cervello (per gli alunni)**

OSSERVO IL COMPITO	PENSO IL COMPITO	ESEGUO IL COMPITO
Sto attento e mi concentro Freno la mia impulsività Osservo Ascolto Leggo Capisco ciò che osservo, ascolto, leggo Denomino gli elementi del compito Mi oriento nello spazio Mi oriento nel tempo	Definisco il problema Individuo i dati importanti Mantengo più informazioni nella mente contemporaneamente Confronto Ragiono Pianifico Immagino di vedere Mi assicuro che la risposta sia giusta Prevedo conseguenze Comunico il bisogno di aiuto Trovo i concetti chiave	Mi esprimo in modo chiaro Sono preciso Controllo i movimenti Supero le situazioni di blocco Sono sicuro di me

### Scheda alunno

Avevo 15 pasticcini e ne ho mangiati i  $\frac{3}{5}$ .  
Quanti pasticcini ho mangiato?

### Schema di preparazione della lezione

<b>CONTESTO</b>	Scuola Primaria – Istituto Comprensivo Monte Rosello Basso- Sassari
<b>CLASSE</b>	IV
<b>ETÀ</b>	9 anni
<b>N° ALLIEVI</b>	20
<b>MEDIATORE</b>	Giovanna Masia
<b>AMBITO DISCIPLINARE</b>	MATEMATICA
<b>ATTIVITÀ</b>	Calcolare la frazione di un numero
<b>MATERIALI</b>	Scheda, timer, busta delle parole, tavola degli esercizi del cervello, quaderno dei principi
<b>DATA</b>	Febbraio 2015

<b>CONTENUTO</b>	- Frazione di un numero
<b>MODALITÀ</b>	- Verbale - Grafico-pittorica - Numerica/simbolica
<b>COMPONENTI DEL COMPITO</b>	- Un numero - Una parte del numero rappresentata in frazione - La rappresentazione grafica della frazione - Il valore della frazione in numero
<b>VOCABOLI</b>	Problema, domanda, risolvere, numero, frazione, parti, parti uguali, nominatore, denominatore, insiemi, gruppi, frecce, ripartire, raggruppare, operare, diagramma, dividere, dividere in parti uguali, moltiplicare, regola/principio, inferire...
<b>OBIETTIVI</b>	1. OPERATIVO: calcolare il valore corrispondente alla frazione di un numero 2. COGNITIVO: tradurre una rappresentazione grafico-pittorica in linguaggio matematico 3. METACOGNITIVO: inferire la regola matematica per calcolare il valore corrispondente alla frazione di un numero
<b>FUNZIONI COGNITIVE</b>	INPUT: - Percezione chiara della rappresentazione grafico-pittorica e numerico-simbolica - Esplorazione sistematica e non impulsiva rispetto alla raccolta dei dati nel problema e alla loro organizzazione nella modalità grafico-pittorica - Conservazione della costanza dei dati nelle tre modalità ELABORAZIONE: - Percezione e definizione accurata del problema: qual è la richiesta? - Selezione dei dati rilevanti: numero e frazione - Comportamento comparativo spontaneo tra le tre modalità in cui è rappresentato il problema - Ragionamento logico - Pensiero inferenziale per dedurre la regola intrinseca al problema OUTPUT: - Modalità di risposta riflessiva e consapevole - Ridurre l'approccio per tentativi ed errori nell'inserire i numeri nelle celle vuote - Precisione ed accuratezza nel comunicare dati e ragionamenti

### Fasi della lezione

	COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FANNO GLI ALUNNI
<b>OSSERVAZIONE PANORAMICA DELLA SCHEDA</b>	<p>L'insegnante consegna agli alunni la scheda piegata (il diagramma non è visibile) e chiede agli alunni di osservare la pagina.</p> <p>Aziona il timer (2 minuti circa).</p> <p>Al termine dei minuti raccoglie le osservazioni degli alunni alla lavagna aiutandoli ad esprimersi con la terminologia specifica (v. vocaboli). Si sofferma sulla verbalizzazione della rappresentazione grafico-pittorica e sul significato della dicitura "3 SU 5"</p> <p>Chiede:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cosa vedete? Descrivete tutti gli elementi presenti nella scheda</li> <li>2. Cosa rappresentano le palline? Quante sono in tutto?</li> <li>3. Quanti gruppi di palline? Quante palline per gruppo?</li> <li>4. Ci sono ulteriori raggruppamenti? Perché tre gruppi di palline sono stati ulteriormente raggruppati? Cosa rappresenta questo maxi-gruppo?</li> <li>5. Cosa rappresenta la frazione <math>\frac{3}{5}</math>? Cosa indica il denominatore? E il numeratore?</li> </ol>	<p>Osservano la scheda.</p> <p>Descrivono gli elementi presenti nella scheda sollecitati dalle domande dell'insegnante.</p>
<b>INDIVIDUAZIONE E DEFINIZIONE PRECISA DEGLI OBIETTIVI</b>	<p>Chiede agli alunni di aprire la scheda completamente, leggere con attenzione il testo e osservare il diagramma.</p> <p>Aziona il timer (2 minuti circa).</p> <p>Chiede agli alunni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Qualcuno vuole spiegare il testo del problema?</li> <li><input type="checkbox"/> Cosa dobbiamo fare?</li> <li><input type="checkbox"/> Che tipo di risposta è richiesta? Numerica, grafica o verbale?</li> <li><input type="checkbox"/> Perché alcune celle del diagramma hanno forma circolare e altre quadrata? Cosa indicano le celle circolari? E le celle quadrate?</li> </ul>	<p>Leggono il testo del problema e osservano il diagramma.</p> <p>Parafrasano il problema e la consegna. Descrivono il diagramma. Possibili risposte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Numerica</li> <li><input type="checkbox"/> Nelle celle circolari inserisco l'operatore, in quelle quadrate i dati a disposizione e i risultati delle operazioni.</li> </ul>

	<input type="checkbox"/> <sup>7</sup> Quante operazioni sono richieste? <input type="checkbox"/> Cosa indicano le frecce? <input type="checkbox"/> Che relazione c'è tra la rappresentazione grafica (cioè il disegno dei raggruppamenti di palline) e il diagramma?  Dopo aver discusso con i bambini scrive la consegna alla lavagna: <b>osserva la rappresentazione grafica e completa il diagramma.</b>	<input type="checkbox"/> Due  <input type="checkbox"/> Il risultato dell'operazione <input type="checkbox"/> È la stessa cosa, ma rappresentata in modo diverso: nel primo caso con il disegno, nel secondo con i numeri
<b>PREVISIONE DI EVENTUALI DIFFICOLTÀ E ANTICIPAZIONE DI POSSIBILI STRATEGIE</b>	Chiede agli alunni: 1. C'è qualcosa che facilita il vostro lavoro? 2. Quali difficoltà pensate di incontrare? 3. Come intendete procedere in questo lavoro?  L'insegnante focalizza l'attenzione degli alunni sui raggruppamenti e sul parallelismo tra la rappresentazione grafica e il diagramma come supporto alla risoluzione del compito.	Possibili risposte: 1. Il disegno, la rappresentazione grafica... 2. Non sapere quali numeri inserire nelle celle del diagramma 3. Osservo il disegno, conto le palline...
<b>LAVORO INDIVIDUALE E MEDIAZIONE INDIVIDUALIZZATA</b>	Passa tra i banchi e media l'apprendimento dei bambini in difficoltà. Osserva i diversi modi di procedere.	Lavorano individualmente.  Utilizzano il cartello AVANTI/FERMATI per richiedere aiuto all'insegnante.
<b>DISCUSSIONE, ANALISI DELLE STRATEGIE, DEI PROCESSI E DEGLI ERRORI</b>	Guida gli alunni a: - confrontare le risposte - analizzare gli errori e il perché si sono verificati - confrontare i diversi modi di procedere.	Discutono e si confrontano su risposte, difficoltà, errori e strategie.

<b>MIND PROCESS EVALUTATION</b>	Chiede ai bambini di prendere la <b>tavola degli esercizi del cervello</b> e di cercare quali esercizi del cervello hanno allenato con questo lavoro.	Individuano gli esercizi del cervello coinvolti in questa attività.
<b>VOCABOLI</b>		Inseriscono i vocaboli nuovi o importanti nella <b>busta delle parole</b> .
<b>GENERALIZZAZIONE</b>	<p>Chiede agli alunni di mettersi in coppia con il vicino di banco e di verbalizzare su un foglietto la regola matematica per calcolare il valore della frazione di un numero.</p> <p>Le coppie leggono le loro verbalizzazioni e l'insegnante ne scrive una condivisa alla lavagna aiutandoli a completare o esprimere correttamente il principio elaborato.</p> <p>Chiede agli alunni di spiegare cosa hanno imparato con questa attività o di fare una riflessione generale sul lavoro svolto con particolare attenzione alle diverse rappresentazioni di uno stesso concetto o regola o principio.</p> <p>Scrivono le riflessioni alla lavagna.</p>	<p>Trascrivono la regola matematica inferita sul quaderno di matematica.</p> <p>Esprimono liberamente il loro pensiero sul lavoro svolto.</p> <p>Scrivono le riflessioni più interessanti nel <b>quaderno dei principi</b>.</p>
<b>BRIDGING</b>	Chiede agli alunni di fare degli esempi rispetto alle riflessioni emerse (es. posso raccontare un'emozione con un disegno, una poesia o un testo)	Raccontano episodi in riferimento alle riflessioni emerse.

## Conclusioni

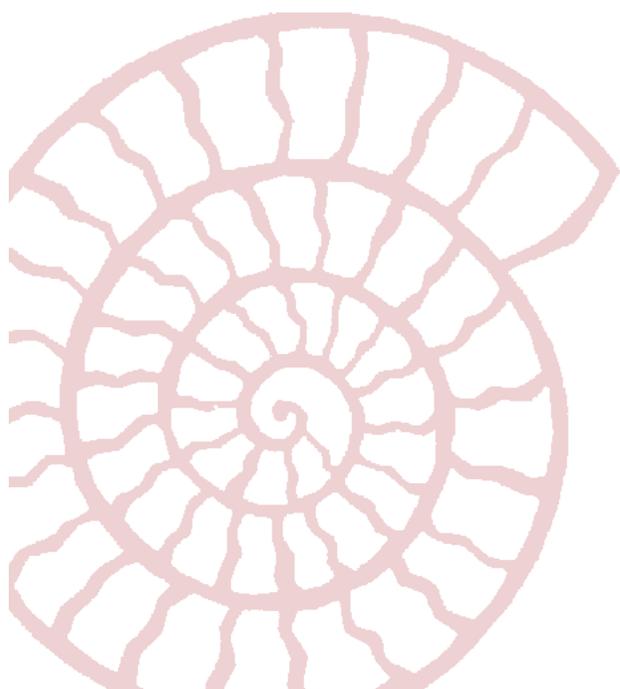
Oggi la scuola è chiamata a favorire l'implementazione delle competenze cognitive chiave necessarie per orientarsi e avere successo nella società complessa: creatività, flessibilità, self-control e disciplina (Diamond & Lee, 2011). Le conoscenze non perdono valore ma acquisiscono nuovo status: da obiettivo diventano strumento e tramite per l'acquisizione di competenze cognitive trasversali.

Il modello proposto da Feuerstein risponde alle richieste della società complessa e aiuta il sistema scolastico che lo voglia adottare a ridefinire i suoi obiettivi formativi. È supportato da un impianto teorico-metodologico forte e coeso che consente facilmente agli insegnanti di proporlo in ambito scolastico allo scopo di migliorare considerevolmente le pratiche educative, lo stile di pensiero e l'apprendimento. Si struttura intorno a criteri metodologici scindibili dal programma stesso e trasferibili nella didattica disciplinare. Contiene indicazioni chiare e semplici che consentono agli insegnanti immediatezza di applicazione nella pratica didattica al fine di insegnare competenze cognitive attraverso contenuti disciplinari.

## Riferimenti bibliografici

- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New York: Merrill/Prentice Hall.
- Borkowsky, J.C. (1995). Signs of intelligence: strategy, generalization and metacognition. In S. R. Yursen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 105-144). Orlando: Academic Press.
- Bradley, T. B. (1983). Remediation of cognitive deficits: A critical appraisal of the Feuerstein model. *Journal of mental deficiency research*, 27(2), 79-92.
- Bransford, J. D., Delclos, V. R., Vye, N. J., Burns, M. S., & Hasselbring, T. D. (1987). State of the art and future directions. In C. Schneider-Lidz (Ed.), *Dynamic assessment* (pp. 479-496). New York: Guilford Press.
- Büchel, F. P. (1990a). How are learning activities initiated? An epistemological view of mediated learning experience. In R. Feuerstein, P. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychological, and learning implications*. Tel Aviv/London: Freund Publ. House.
- Büchel, F. P. (1990b). La perception épisodique et le problème du transfert. In *Le temps des autres. Actes des Journées Romandes d'étude ASA 1988*. Sion, Suisse: Association suisse d'aide aux handicapés mentaux.
- Büchel, F. P., & Scharnhorst, U. (1993). The Learning Potential Assessment Device (LPAD): Discussion of Theoretical and Methodological Problems. In J. H. M. Hamers, A. J. J. M. Ruijsenaars, & K. Sijtsma (Eds.), *Learning potential assessment. Theoretical, methodological, and practical issues* (pp. 83-111). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. Schneider-Lidz (Ed.), *Dynamic assessment* (pp. 82-115). New York: Guilford Press.
- Campione, J. C., & Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erikson.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change* (pp. 70-95). New York: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335-341.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333, 959-963.
- Espy, K. A., McDiarmid, M. D., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contributions of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni Editore.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*. Trento: Erikson.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L.H., & Rand, Y. (2013). *LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*. Trento: Erikson.
- Gagliardini, E. (2015). *Abilità cognitive. Programma di potenziamento e recupero*. Trento: Erikson.
- Garon, N., Bryson, S. E., Smith, & I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.

- Gray, P. (1997). *Psicologia*. Bologna: Zanichelli.
- Haywood, H. C., & Arbitman-Smith, R. (1981). Modification of cognitive functions in slow learning adolescents. In P. Mittler (Ed.), *Frontiers of knowledge in mental retardation: Social, educational and behavioral aspects* (pp. 129-140). Baltimore: University Park Press.
- Hughes, C. (2005). Executive function and development. In B. Hopkins (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of Child Development* (pp. 313-316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, M. & Singer, J. (1987). *Structural cognitive modifiability in low functioning adolescents: An evaluation of Instrumental Enrichment*. Report submitted to the State of Connecticut Department of Education, New Haven, Yale University.
- Kilpatrick W. H. (1962). *I fondamenti del metodo. Conversazioni sui problemi dell'insegnamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laniado, N. (2003). *Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini*. Novara: Red.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Università Cattolica del S. Cuore, Milano: Vita e Pensiero.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive: modèles et methods pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.
- Loarer, E., Chartie, D., Huteau, M., & Lautrey, J. (1995). *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Bern: Peter Lang.
- Miyake, A., Freidman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino (Mente assorbente)*. Milano: Garzanti.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliot, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., et al. (2005). *Frameworks for Thinking*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Pennington, B. F. (1997). Dimensions of executive functions in normal and abnormal development. In N. A. Krasreger, G. R., Lyon & P. S. Goldman (Eds.), *Development of the Prefrontal Cortex* (pp. 265-281). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Romney, D., & Samuels, M. (2001). A meta-analytic evaluation of Feuerstein's IE program. *Educational and Child Psychology*, 18(4), 19-34.
- Shallice, T. (1988). *From Neuropsychology to Mental Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shiell, J. L. (2002). *A meta-analysis of Feuerstein's Instrumental Enrichment*. (Ph.D. thesis). University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Tebar, B. L. (2003). *El perfil del professor mediator: pedagogia de la mediacion*. Buenos Aires: Santillana.
- Vanini, P. (1999). I concetti chiave dell' Educazione Cognitiva: la Mediazione. *Innovazione Educativa*, 6, 18-21.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il Metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini Editrice.
- Vedovelli, C. (2016). *Imparare ad imparare con il metodo Feuerstein*. Un'indagine sperimentale sull'integrazione dei criteri metodologici del Programma di Arricchimento Strumentale in un curriculum di Scuola Primaria. *Formazione & Insegnamento*, 14(1), 95-111
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Processes*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Zelazo, P. D., & Mueller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford, UK: Blackwell.





# e-Book per comunicare e informare in ambiente di lavoro: studio di caso

## e-book to communicate and instruct at workplace: case study

Barbara Todini

INAIL-Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro  
b.todini@inail.it

Carla Simeoni

INAIL-Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro  
c.simeoni@inail.it

Viviana Rinaldi

INAIL-Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro  
v.rinaldi@inail.it

### ABSTRACT

The workplaces have high levels of danger for the lack of real perception of the risks from workers, although the systems have planned in full compliance with rules, correctly certificated and periodically checked. It is happened that authorised personnels have the correct attitude with difficulties because of the unintelligible and copious amount of rules to be followed. As a consequence, the occupational safety rules are turned to wrong automatism behaviour in spite of compulsory prearranged training, information and continuing education courses.

The project is aimed to give an essential and noteworthy key factor to support both employers, who have to set up training courses for workers, and employees, who have to respect the instructions for teamwork and personal safety (art. 20 D. Lgs. 81/08).

The followed method is based on several aspects, such as: firstly, make easier the message for people who it is aimed to; secondly, make easier the information access, mainly when it is needed.

The e-book represents the right, useful and modern work tool for workers knowledge, transferring from the "knowledge" to "knowing how to be" (security ethics) and "know-how" (preventions competence acquired), understandable to all workers.

I luoghi di lavoro, sebbene gli impianti siano progettati nel pieno rispetto delle norme di sicurezza e correttamente certificati e verificati periodicamente, presentano, comunque, elevati livelli di pericolosità anche addebitabili alla mancata reale percezione del rischio da parte del lavoratore. Ciò avviene in quanto le nozioni da conoscere in modo che plasmino il corretto comportamento degli addetti ai lavori, risultano essere copiose e non facilmente intelleggibili per trasformarsi in automatismi immediati per cui si generano atteggiamenti sbagliati nonostante il previo percorso formativo, informativo e, se necessario, di addestramento, a cui tutti i lavoratori sono sottoposti obbligatoriamente.

Il progetto si prefigge di costruire un elemento di supporto sia per i datori di lavoro, a cui è tenuto l'obbligo di formare i dipendenti, sia per i lavoratori, tenuti ad osservare le disposizioni e le istruzioni impartite dal datore di lavoro, dai dirigenti e dai preposti, ai fini della protezione collettiva e individuale (art. 20 D.lgs 81/08).

La metodologia prevede, in primo luogo, di trasferire le corrette indicazioni prevenzionistiche, in forme comunicative più immediate e semplificate capaci di modellare l'informazione sul target verso cui è diretta; in secondo luogo, di veicolare l'informazione con l'utilizzo dei media digitali efficaci che consentono l'immediatezza di reperimento dell'informazione. L'e-book, infatti, è il mezzo che unisce il sapere tecnico al mondo dei lavoratori e che plasma trasferendo efficacemente quel "sapere" ad un "saper essere" (etica della sicurezza) e "saper fare" (competenza prevenzionistica acquisita) comprensibile a tutti i lavoratori.

### KEYWORDS

E-Book, Workers, Workplace, Instruct, Prevention.

Libro Elettronico, Lavoratori, Ambiente Di Lavoro, Informare, Prevenzione.

## 1. Premessa

Leggere su un dispositivo elettronico e leggere su un libro cartaceo, istintivamente percepiamo tutti noi, non essere la stessa cosa.

Uno studio condotto nel 2014 guidato da Anne Mangen all'Università di Stavanger in Norvegia (Mangen, 2014, pp. 150-177) conferma proprio questo assunto, cioè la reale differenza tra l'utilizzo di un dispositivo elettronico e un libro cartaceo e le correlate ricadute cognitive. Lo studio, pur avendo delle lacune e delle manchevolezze di cui la stessa Mangen ne è consapevole, arriva alla conclusione secondo cui la lettura di un libro su dispositivo pone il lettore in una condizione di minore empatia, coinvolgimento e trasporto facendo trasparire una maggiore difficoltà nel mettere nella giusta sequenza temporale i fatti accaduti nel racconto letto e nel ricordare la trama poiché, sembra, si ricordi in modo più impreciso. Avendo dei riscontri empirici di dati elaborati secondo una metodologia scientifica, non implica automaticamente conoscere le cause di questo gap ma se ne possono dedurre delle connessioni legate alla fisicità del libro, quindi entra in gioco il senso tattile nel cogliere la sequenzialità entrando nella sfera percettiva. Aspetto che sarà argomento di ricerca futura della stessa Mangen. Quello che a noi in questo contesto interessa prioritariamente è sapere che la comprensione dello scritto rimane invariato, cioè il lettore capisce ciò che legge sia su dispositivo elettronico sia su un libro cartaceo, con l'unica differenza che nel primo caso si riscontrano alcune imprecisioni nell'assimilazione del racconto. Questo vuol dire che con il mezzo digitale si devono adottare sistemi comunicativi diversi rispetto al mezzo cartaceo. L'elemento di diversificazione nell'assimilazione dello scritto è un importante parametro da tenere nel dovuto conto, volendo utilizzare i nuovi dispositivi in un'ottica informativa-formativa e quindi apprenditiva poiché la comprensione del tutto e di ogni singola parte dello scritto è fondamentale.

Il nuovo mezzo divulgativo impone nuovi sistemi comunicativi volti a costruire una consultazione facile e veloce inerente argomenti tecnico-scientifici e una conoscenza di alcuni meccanismi di azione/reazione negli ambienti di lavoro in una prospettiva prevenzionistica da parte dei lavoratori. Ciò pone nelle condizioni di proporre sistemi comunicativi grafici differenti rispetto al libro cartaceo, sviluppando nuove metodologie in rapporto all'utilizzo degli attuali media messi a disposizione. È facilmente intuibile che le nuove tecnologie impongono una rivisitazione anche dei sistemi relazionali e comunicativi rispetto ad un pregreso storico in cui non esistevano innovazioni di tale portata. Per cui non possiamo pensare che la mera traslazione di uno scritto veicolato da carta stampata ad uno diffuso attraverso un monitor possa avere i medesimi riscontri, perché ciò che rimane inalterato è il segno, cioè il "grafo", tutto il resto deve essere adattato e adeguato al media utilizzato.

Partendo da uno studio statistico, i cui dati sono stati estratti dall'open data dell'INAIL (<http://dati.inail.it/opendata/default/Infortunati/index.html>) facendo riferimento agli anni compresi tra il 2011 e il 2015, sono state analizzate le denunce di infortunio in occasione di lavoro, esaminando in particolare quelli occorsi nello svolgimento dell'attività lavorativa. I dati presi in esame sono afferenti gli ambiti lavorativi dell'industria e dell'agricoltura, per età e per cittadinanza, al fine di conoscere il target nel modo più dettagliato possibile per poter analizzare il progetto nella sua forma microgranulare lasciando all'incognita uno spazio marginale, per quanto possibile.

Costruire un e-book per informare, divulgare, rendere consapevoli in un modo veloce, comprensibile, nel rispetto delle norme di riferimento e dei lavoratori, fruitori del libro elettronico, non vuol dire scrivere un manuale d'istruzione, né raccontare una storia romanzata, né tantomeno proporre un saggio. Informa-

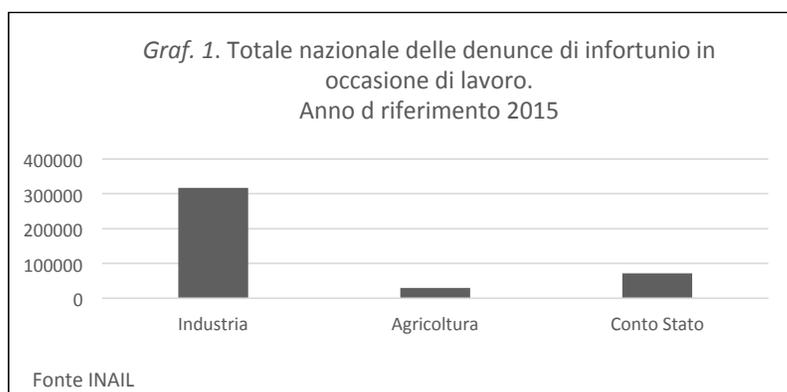
re vuol dire avere contezza che si affronti un qualsiasi argomento in modo che ne venga carpito il concetto; con l'obiettivo di divulgare si vuole far arrivare l'informazione al numero più ampio possibile di persone che potenzialmente sono coinvolte perché inserite nel settore professionale di riferimento. Rendere consapevoli i lettori rappresenta il punto focale da cui si dipana il progetto: senza che il lavoratore apprenda realmente, faccia proprie le nozioni e sia in grado di adottarle nel momento opportuno, non solo non si è realizzato nel modo adeguato il progetto ma si deve mettere in dubbio anche la bontà dell'assunto teorico, *tout court*, e di ciascuna parte che lo compone. La modalità veloce indica il fatto che il lettore deve essere in grado di consultare lo scritto oltre che nel suo insieme anche nelle singole parti argomentative che questo affronta, quindi si presume che ci sia la possibilità di esaminare direttamente la parte interessata, come potrebbe essere un indice linkato, e che ciascun argomento non sia visivamente monotonale altrimenti si rischierebbe una simulazione della proposta cartacea, pertanto è utile l'uso dei termini chiave posti in evidenza cromatica. Anche la comprensibilità del testo non è un tassello scontato, considerando che non conosciamo il livello formativo dei fruitori, la loro esperienza lavorativa in quel settore, che costituisce una base della conoscenza terminologica importante, e il numero dei lavoratori stranieri la cui lingua madre non corrisponde all'italiano. Dati considerati per una appropriata declinazione dell'informazione.

Importante anche sapere che non esiste il lettore modello, cioè un'approssimazione del lettore empirico, che rappresenta l'idea che l'autore ha del suo lettore, ma esistono vari lettori modello e vari dispositivi di lettura. Tutti elementi questi che concorrono a costruire un e-book con delle finalità: contribuire a diminuire il numero degli incidenti sul posto di lavoro partendo dai lavoratori stessi. Proprio per questo lo studio che sottende la creazione del libro elettronico in cui è insito un messaggio di efficacia, deve essere sviluppato nei segmenti che ne determinano l'assunto siano essi teorici o empirici, metodologici o causali.

## 2. Studio oggettivo

### 2.1. Riferimenti Statistici

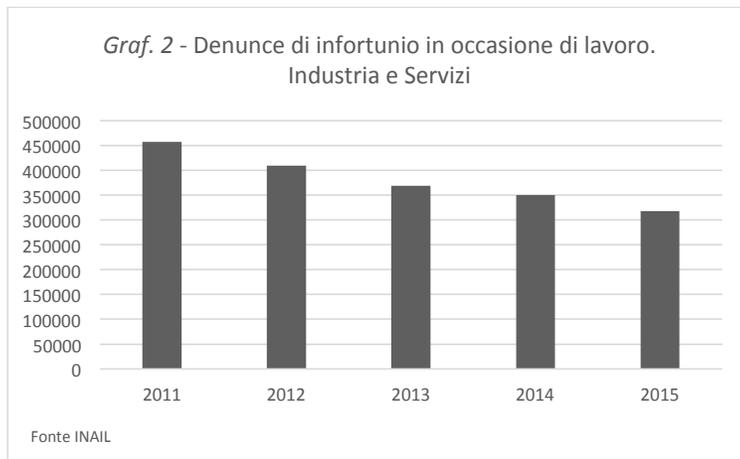
Mediante uno studio statistico si possono effettuare delle analisi comportamentali collettive e studiarne le probabilità di frequenza del verificarsi di quel comportamento, che nel nostro caso è l'infortunio nell'atto di compiere attività lavorativa, e quindi poter elaborare delle risoluzioni per contribuire alla sicurezza sul lavoro.



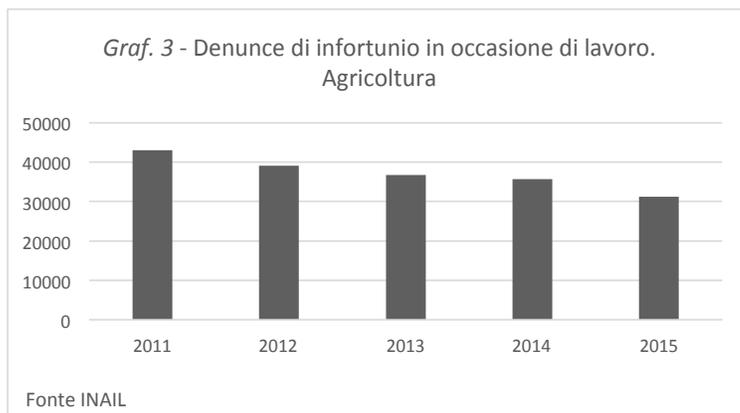
Il flusso dei dati INAIL prende in considerazione tre gestioni, Industria, Agricoltura e Conto Stato, caratterizzate dal tipo di lavorazione e per gli infortuni occorsi "in occasione di lavoro" in quanto maggiormente correlati al rischio della specifica attività lavorativa svolta dall'infortunato.

L'età media degli infortunati è rispettivamente 42, 48 e 21 anni e sta a indicare che l'incidenza infortunistica tocca la fascia di età professionalmente attiva che in termini di utilità economica di una nazione è la più importante. Per il 2015, sul totale nazionale delle denunce di infortunio pari a 419778, il 75,7% riguarda la gestione industria (Graf. 1). Gli infortuni con esito mortale rappresentano lo 0,17% sul totale delle denunce: il settore agricolo, anche se presenta una numerosità di denunce inferiore rispetto agli altri, ha una percentuale di infortuni mortali superiore con il 16,4% contro l'1,4% del settore Conto Stato. Pertanto le analisi successive sono state condotte sui settori Industria (che comprende le voci di 4 tariffe in riferimento a industria, artigianato, terziario e altre attività) e Agricoltura. All'interno dei due macro-settori si riscontrano infortuni anche mortali tra chi è direttamente coinvolti nell'utilizzo delle attrezzature meccaniche. In agricoltura si verificano con l'uso del trattore: il capovolgimento, l'investimento, la caduta dal mezzo, l'investimento da terra e lo schiacciamento<sup>1</sup>. Nell'industria rappresentata da una realtà diversificata, possiamo identificare alcuni rischi ricorrenti: intrappolamento, schiacciamento, tagli, urti, scottature e folgorazione. In entrambi i casi, pur in considerazione di elementi e condizioni differenti sussistono i pericoli per inalazione di sostanze tossiche, vibrazioni, rumore, radiazioni. Quindi i campi di applicazione per un intervento informativo e prevenzionistico sono molteplici, disparati e tutti determinanti.

I grafici 2 e 3 mostrano l'andamento delle denunce tra il 2011 e il 2015 che nel corso degli anni hanno subito un decremento. Va sottolineato che il dato rappresenta il numero totale di denunce non rapportato al numero di lavoratori afferenti al settore che negli anni in questione (2011-2015) è diminuito notevolmente a causa della congiuntura economica.



1 Electronic Resources tratto da *Osservatorio INAIL sugli infortuni nel settore agricolo e forestale* [http://www.inail.it/cs/internet/docs/ucm\\_184750.pdf](http://www.inail.it/cs/internet/docs/ucm_184750.pdf) (ultima consultazione 11/2016)



La presenza di lavoratori stranieri negli impianti produttivi italiani è un fenomeno che ha preso avvio da diversi decenni e nello studio procedurale del progetto si è voluto dare anche a queste figure una rilevanza di specificità culturale nel particolare idiomatico, poiché la difficoltà di scambio verbale, lessicale in generale, perché anche la segnaletica di sicurezza non è tale se sussistono difficoltà nella lettura, potrebbe essere una concausa dell'incidenza infortunistica. A tale proposito si è effettuato un'analisi statistica dell'incidenza delle denunce infortunistiche nei settori industria e agricoltura, per i lavoratori di nazionalità straniera professionalmente attivi in Italia.

*Tab.1: Denunce di infortunio in occasione di lavoro per luogo di nascita dell'infortunato Anno 2015*

	Industria N (%)	Agricoltura N(%)
Italia	266255 (83,8)	27010 (86,3)
Europa (esclusa Italia)	27901 (8,8)	2597 (8,3)
	Romania 32,0%	Romania 40,3%
	Albania 18,9%	Albania 18,8%
	Moldavia 6,6%	Macedonia 10,0%
	Svizzera 5,4%	Polonia 5,3%
	Germania 5,3%	Germania 3,5%
	Macedonia 3,7%	Altre 22,1%
	Ucraina 3,7%	
	Altre 24,4%	
Africa	12955 (4,1)	982 (3,1)
Asia	5712 (1,8)	586 (1,9)
America Sud	3829 (1,2)	89 (0,3)
America Centro	694 (0,2)	16 (0,1)
America Nord	320 (0,1)	16 (0,1)
Australia	160 (0,1)	12 (0,01)

**Tab.1: Denunce di infortunio in occasione di lavoro per luogo di nascita dell'infortunato**

La distribuzione delle denunce secondo il luogo di nascita dell'infortunato per l'anno 2015 è riportata in tabella 1. L'8,8% delle denunce sono presentate da lavoratori europei (ad esclusione dei lavoratori con nazionalità italiana ai quali corrispondono l'83,8% delle denunce), a seguire il 4% dei lavoratori provenienti dall'Africa.

Analizzando in particolare il dato riferito all'Europa, sia per l'industria che per l'agricoltura la percentuale maggiore di denunce proviene da lavoratori di nazionalità rumena e albanese.

La descrizione fornita è un quadro generale, desumibile dai dati, utile a definire il target del progetto; a seconda del campo di interesse specifico del singolo programma di formazione/informazione, l'analisi entrerà maggiormente nel dettaglio, studiando la distribuzione dei dati anche all'interno dei singoli comparti produttivi in modo omogeneo rispetto alle caratteristiche di salute e sicurezza.

### 3. Obiettivi

#### 3.1. *Informare*

Alcune considerazioni di ordine metodologico sono d'obbligo. Isolare la macro-area di riferimento a cui è destinato il progetto è un parametro importante da tenere in considerazione. È quasi irrilevante sottolineare la profonda differenza di approccio sia apprenditivo che informativo e formativo, che sussiste tra una classe di adulti e una di bambini. Conseguentemente va costruito un sistema che poggia anche sulle dinamiche cognitive, sulle precedenti competenze e sulle volontà personali di ciascun lavoratore di avvicinarsi a qualsiasi forma di nuova conoscenza, non solo valutando le potenzialità e le modalità del mezzo divulgativo quale l'e-book.

L'adulto, fascia generazionale a cui appartiene il lavoratore che ne è una sottocategoria ed è quella con cui il progetto di ricerca si interfaccia, è propenso a cogliere l'informazione solo se ne vede un vantaggio, cioè deve sapere il motivo per cui quella determinata nozione, anche se inserita in un articolo di giornale, sia interessante per lui e quali ripercussioni può avere nella sua vita: ampliamento culturale, uso fattuale o mera curiosità. Quindi l'adulto deve essere appagato da ciò con cui entra in una sorta di relazione apprenditiva. Questo è dovuto anche al fatto che gli adulti hanno una percezione di sé stessi quali individualità responsabili delle loro decisioni, cioè sono autogovernati, al contrario dei bambini che invece vivono in funzione della dipendenza da terzi. Gli adulti, quindi, si trovano a manifestare delle resistenze se vivono una situazione eterodiretta. L'istinto autogovernativo dell'adulto gli è insito poiché ha una definizione esperienziale ben tracciata rispetto al giovane. La sua cultura e conoscenza pregressa lo porta al discernimento delle scelte presenti e future. La costruzione di una personalità definita dell'adulto impone un'offerta culturale che vada a integrare e aggiungere qualcosa di nuovo e utile, in qualche modo deve andare a completare il pregresso conoscitivo dell'adulto. Altro parametro che ne deriva è l'interesse, da parte dell'adulto, di temi e argomenti settoriali di approfondimento proprio in conseguenza a quanto delineato sino ad ora.

Informare in modo efficace vuol dire prendere in considerazione tutti gli elementi che costituiscono una personalità adulta e porre l'informazione al servizio della persona, quindi che sia percepibile l'immediata spendibilità pratica.

Come può l'e-book essere un mezzo utile per il lavoratore adulto? Il progetto della costruzione di un libro elettronico destinato a settori lavorativi specifici, nel particolare a operatori di macchine sia del settore industriale che di quello

agricolo, nasce dall'esigenza dei risultati statistici di infortunio, in taluni casi anche di mortalità come delineato precedentemente, nei luoghi di lavoro e diverse sono le cause addebitabili alle più disparate condizioni di lavoro: organizzazioni del lavoro e adeguamento agli standard di sicurezza oltre che al rispetto degli obblighi formativi e informativi del personale. Le responsabilità possono essere sia del datore di lavoro a cui è demandato il rispetto delle norme in vigore di sicurezza dei macchinari, dei locali, della cartellonistica, della formazione e addestramento del personale sia del lavoratore il quale è tenuto a tutelare la propria salute e sicurezza e quella delle altre persone presenti sul luogo di lavoro mediante l'osservanza delle norme, conformemente alla sua formazione, alle istruzioni e ai mezzi forniti dal datore di lavoro. Pur essendo un'analisi non esaustiva si evince che gli elementi da considerare sono molteplici e si tenderà ad assecondarli tutti perché, altrimenti, si rischierebbe di dover rendere fruibili offerte informative troppo segmentate e microgranulari non debitamente inserite in un contesto generale più ampio di riferimento. Quindi si è scelto l'e-book e non il cartaceo, sebbene gli interlocutori abbiano maggiore familiarità con il secondo veicolo informativo in considerazione della loro età quindi della loro esperienza, non solo per rendersi attuali con i tempi ma perché vede in questo strumento un mezzo attraverso cui la nozione informativa può essere presentata in sezioni ripartite, inserite in un insieme logico-consequenziale, cioè consultabile in tempi ragionevolmente brevi durante una fase del ciclo lavorativo.

Dalle modalità di approfondimento del progetto si può facilmente evincere quanto la base teorica sia molto conforme a quella del *web marketing* pur mantenendo delle divergenze notevoli soprattutto nelle finalità, alcuni aspetti nella micro struttura sono assimilabili anzitutto nella constatazione del fatto che, in ogni caso, il mezzo comunicativo è quello digitale e che l'interesse del *marketing* è rendersi interessante al pubblico come per noi lo è il lavoratore (corrispondente a un pubblico di settore). Per esempio chi fa *marketing* sa che l'attenzione su schermo presenta una media di otto secondi. Il dato, per chi vuole sfruttare le potenzialità dell'e-book per informare i lavoratori, è importante perché la spinta di interesse o di curiosità, possono venir meno nel momento in cui l'oggetto digitale offerto è articolato in modo disincentivante all'attenzione. Inoltre se vogliamo che l'informazione raggiunga l'utente dobbiamo sapere che il lettore digitale legge seguendo un percorso visivo ad F (Fig. 1), come Jakob Nielsen (2006) ha scoperto, il che vuol dire che dopo le prime righe la pagina viene scansionata con un moto verticale verso il basso, quindi se ne deduce che nelle prime righe si deve catturare l'attenzione cioè deve essere inviata l'informazione utile.

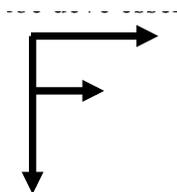


Fig.1. Movimento dell'occhio nella lettura su media digitale

Per far sì che l'e-book non diventi una tecnologia-gadget deve essere realizzato con tutte le metodiche studiate per la comunicazione *web* qualsiasi sia l'origine dello studio e la finalità ultima rispetto al presente progetto, esistendo quale fattore comune il raggiungimento dell'attenzione dell'utente-lettore-fruitore finale.

### 3.2. Divulgare

Avere a disposizione il materiale divulgativo e conoscerne il bacino di utenza non vuol dire automaticamente che i due fattori entrino automaticamente in relazione. Entrare nei diversi comparti di lavoro e diffondere capillarmente il saper agire per prevenire il rischio è un nodo cruciale del progetto in essere, poiché si pongono in contatto i risultati dello studio ingegneristico, meccanico, giuridico e igienistico con chi quei risultati li deve acquisire e praticare quotidianamente nel luogo di lavoro.

Cosa si intende per divulgazione del sapere nel campo della prevenzione dai rischi? Come è noto, la redazione di qualsiasi libro "tecnico" include in sé un valore aggiunto rispetto al suo, anche più immediato, pregresso. Deve offrire un elemento sconosciuto, una novità altrimenti il senso intrinseco del testo non avrebbe alcun significato se non, tutt'al più, quello della riedizione. La divulgazione di quel sapere tecnico, più prettamente scientifico, deve saper semplificare il codice che non vuol dire banalizzare il concetto. La divulgazione del sapere scientifico è una forma del saper fare comunicazione al grande pubblico rendendosi comprensibile. Questo è un elemento caratterizzante la diffusione della conoscenza che va a scomporsi per poi essere ricomposta a seconda del mezzo comunicativo con cui ci si vuole relazionare con il mondo, senza alterare il significato, partendo dal presupposto che in questo ambito a noi interessa più orientare il sapere verso una sollecitazione della parte cognitiva che della parte emotiva dell'individuo. Ciò consta della mancata presa in considerazione della comunicazione interpretativa, onirica, subliminale come può essere la fotografia, alcune forme di pittura moderna, la narrativa e la pubblicità. Mentre ci si soffermerà su una elaborazione comunicativa esegetica in cui il codice corrisponde a un solo rispettivo segno significante bandendo, per quanto possibile, la decifrazione individuale.

Divulgare materiale scientifico corrisponde a rendere fruibile la conoscenza ad un pubblico vasto che pecca di mancata conoscenza specifica ma che presenta volontà di approdare alla comprensione di alcuni elementi. Quindi trasmissione del sapere a soggetti terzi diversi dai produttori dello stesso (sapere). Nel mondo del sapere scientifico c'è da sottolineare anche l'esponenziale aumento quantitativo oltre che qualitativo delle informazioni, questo porta ad una razionalizzazione e organizzazione delle modalità divulgative e del materiale da divulgare perché sia compresa l'informazione in tutti gli step di erogazione.

La divulgazione tecnico-scientifica di cui siamo più strettamente interessati in questo consesso non è far conoscere e rendere fruibile al popolo non di settore le scoperte, gli sviluppi, i processi innovativi o le evoluzioni di qualsiasi sorta, ma rendere fruibile l'informazione specifica, utile al corretto funzionamento del sistema esecutivo attraverso le nuove strategie operative nei settori degli impianti produttivi con l'obiettivo che le informazioni siano realmente comprese e che riescano a modificare l'atteggiamento degli addetti ai lavori in nome della sicurezza e prevenzione dai rischi nei luoghi di lavoro. Da questo si deduce che la divulgazione non è relegata ad una, seppure indispensabile, diffusione al vasto pubblico ma ad un bacino di utenza ristretto che ha un obbligo, oltre che giuridico, etico nei propri confronti di adoperarsi per conoscere nel dettaglio le procedure adeguate, la terminologia corretta perché la distanza tra chi 'produce' innovazione e chi la apprende e la 'adopera' si avvicini sempre più sino ad annullarsi. Per fare ciò non è sufficiente che la divulgazione si traduca in un genere di discorso specifico con delle caratteristiche formali in modo che sia compreso, ma necessita di una bidirezionalità.

Fin qui descritta, la divulgazione ha come sua caratteristica intrinseca la unidirezionalità: dal detentore della conoscenza si passa attraverso una comunica-

zione semplificata fino ad arrivare alla gente comune. L'attuazione divulgativa del materiale tecnico-scientifico destinata ai lavoratori di settori altamente specializzati in professioni sottoposte a rischio di incidente lavorativo, quali gli operatori di macchine sia agricole che industriali, consta in una comunicazione dell'informazione in cui viene effettuata una analisi particolareggiata delle nozioni da diffondere ma avendo l'accortezza che il destinatario non solo ne abbia preso visione ma che ne abbia preso piena contezza affinché la sua operatività su campo ne sia plasmata. Quindi avendo come presupposto la divulgazione si approda a una forma di informazione formativa attraverso una sorta di scambio dialogante e non solo comunicativo, cioè una bidirezionalità dell'informazione che si compone di un riscontro di acquisizione delle nozioni da cui non si può prescindere. Pertanto l'e-book proporrà anche dei giochi-quiz che rappresentano dei quesiti (quiz) per accertare l'avvenuto conseguimento dell'apprendimento ma al contempo organizzati come dei giochi che si possono fare a squadre, per esempio, oppure secondo altri sistemi di gioco individuale come la ricostruzione di un apparecchio/utensile sull'esempio del "gioco del 15" (Fig. 2).

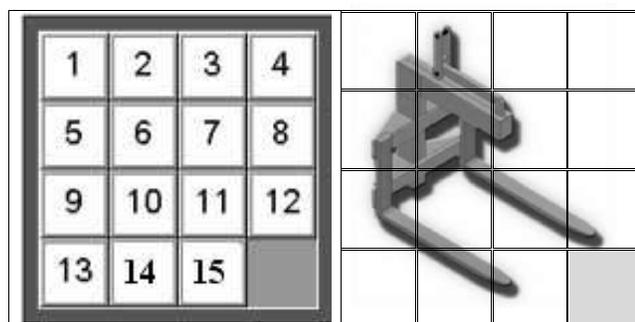


Fig. 2. Ricostruire un Forca di Sollevamento, con le regole del gioco del 15<sup>2</sup>

Il gioco a squadra ha la funzione anche di creare spirito di appartenenza tra i lavoratori di uno stesso settore e tutti i giochi-quiz offerti si propongono di alleggerire l'aspetto formativo secondo delle modalità ludiche semplici, veloci e ben note soprattutto al pubblico adulto perché i giochi appartengono non all'ultima generazione di intrattenimento ricreativo digitale. Il fatto di scegliere schemi di giochi appartenenti alla memoria della persona, rientra nella strategia metodologica "speedy". La persona sa le regole del gioco perché questo rientra nei suoi ricordi di un'esperienza passata e vissuta ma non dimenticata. La memoria fa riaffiorare il ricordo in modo automatico senza alcuno sforzo e impegno cerebrale aggiuntivo. Anzi la familiarità con l'oggetto ludico fa vivere con minore apprensione il quiz minimizzandone la difficoltà e facendo venire meno l'ansia di sottoporsi a una sorta di valutazione. La divulgazione ha maggiore incisività se le nuove informazioni, da apprendere, sono poste in parallelo a elementi noti (quale

2 Immagini prese dai siti:

<http://areeweb.polito.it/didattica/polymath/htmlS/probegio/GAMEMATH/Blocchetti/Img/3.jpg> e da [https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKewik0paBhbTOAhUL6xQKH9Y19BXgQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fwww.movintech.it%2Fpage10%2Fattrezzature%2520di%2520sollevamento.html&psig=AFQjCNFqMHj3ekul7tfoMf1fqM\\_WLq3CGg&ust=1470821984841725](https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKewik0paBhbTOAhUL6xQKH9Y19BXgQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fwww.movintech.it%2Fpage10%2Fattrezzature%2520di%2520sollevamento.html&psig=AFQjCNFqMHj3ekul7tfoMf1fqM_WLq3CGg&ust=1470821984841725) e adattate alle esigenze di formattazione.

può essere a livello esemplificativo, il gioco in questione). La mente dell'adulto avendo degli "appigli" mentali vive l'apprendimento effettuando dei collegamenti (link-agganci) tra ciò che conosce e ciò che deve apprendere.

### 3.3. Rendere consapevoli

La comunicazione, la divulgazione, la diffusione dell'informazione inerenti tematiche e ambiti lavorativi tecnico ingegneristici, non sono azioni sottoposte alle varie forme interpretative tra comunicatore e ricevente, tra scienziato e popolo come è stato formulato negli anni quaranta del Novecento con la teoria ipodermica<sup>3</sup> il cui schema semplificato è riportato in Tab. 2:



Tab. 2. Comunicazione di materiale scientifico per il pubblico secondo la teoria ipodermica

In questo schema la funzione dei media è determinante nel collegamento tra i detentori della conoscenza e un pubblico più vasto, altrimenti escluso, il quale riceve passivamente i contenuti veicolati negandogli qualsiasi forma di elaborazione quindi di *feedback* e il mediatore non assurge a competente comunicatore della materia scientifica ma è percepito più come un traduttore. Mentre nel nostro caso la divulgazione della materia prevenzionistica, in base alle mansioni, al target e al ruolo professionale all'interno di una filiera lavorativa, il compito della mediazione per la divulgazione dell'informazione riveste una funzione determinante, sia perché i saperi giungano al *target* prefissato, sia perché le conoscenze diventino un bagaglio culturale intrinseco al lavoratore in modo che la l'azione prevenzionistica diventi un automatismo. Rendere consapevole il lavoratore non basta obbligarlo a seguire i corsi di aggiornamento professionale, i quali spesso non sono sufficienti alla realizzazione di cambiamenti radicali nelle azioni dello svolgimento delle mansioni quotidiane. La mancata attuazione degli obiettivi può essere dovuta a concause con percentuali di incidenza differenti e vanno dalla dimenticanza e/o inadempienza del recepimento corretto da parte del lavoratore dell'informazione, dalla mancanza e/o inadempienza dei doveri di formazione, informazione ai lavoratori e manutenzione delle attrezzature da parte del datore di lavoro.

Partendo dal presupposto che non ci sia un atteggiamento di dolo da alcuna delle due parti prese in causa, spesso ci si trova di fronte a una comunicazione non efficace perché questa sia compresa e appresa nel modo adeguato: il destinatario dell'informazione è troppo spesso considerato all'interno di un gruppo più ampio con la naturale conseguenza che non saranno affrontate le specificità della sua mansione lavorativa distinta se non in modo poco approfondito; le necessità di azienda portano al rispetto delle norme giuridiche nei tempi e modi strettamente necessari, non considerando le diverse esistenze di appartenenza dei lavoratori con cui ci si relazione, del loro livello di scolarizzazione, della loro esperienza professionale nella medesima attività, della loro madrelingua, della loro età. Tutto ciò concorre a non assolvere, da un punto di vista prettamente etico e non giuridico,

3 "La teoria ipodermica o *bullet theory* sosteneva una connessione diretta tra esposizione ai messaggi e comportamento: se una persona è raggiunta dalla propaganda, può essere controllata, manipolata, indotta ad agire" (Wolf, 2013).

la ottimale trasferibilità delle informazioni in modo tale che vengano fatte proprie da tutti i lavoratori. Le esigenze per assolvere efficacemente alla prevenzione del rischio in ambito lavorativo richiedono non solo competenze, conoscenze e formazione, anche consapevolezza. Una persona consapevole è una persona che ha coscienza e si assume la responsabilità e le conseguenze delle proprie decisioni. Pertanto le conoscenze e le informazioni acquisite, che plasmano la coscienza, determinano l'adozione di comportamenti idonei atti alla prevenzione e sicurezza, impegnandosi in termini decisionali e di responsabilità. Esemplicando, nel caso delle attività agricole, si darà una posizione di rilievo nell'affrontare e maneggiare utensili e mezzi che provocano un impatto infortunistico quali i trattori, gli alberi cardanici e i motocoltivatori. Mentre se si affronta l'uso di macchine industriali di sollevamento e movimentazione dei carichi, ci si soffermerà sulla stabilità del mezzo e del carico nonché l'uso delle imbracature e degli accessori di sollevamento, del rischio di investimento e di collisione con altre persone. Questo perché sia chiaro che l'obiettivo è circoscrivere il rischio, illustrarne le dinamiche, valutarne le conseguenze, dimostrare l'efficacia del giusto comportamento e inserirlo in un tutto quale è il sistema lavorativo e produttivo.

Per creare consapevolezza non basta elargire nozioni e informazioni che, seppur fondamentale, risulta essere la fase iniziale per la crescita verso la consapevolezza. Questa è una condizione in cui la cognizione del dato iniziale si plasma e si fa coerente con il resto della persona. Da qui il sapere si trasforma da una parte in un'etica comportamentale quindi in un costume in un'abitudine di cura per la propria vita, e dall'altra in una disciplina che, rifacendosi all'etimologia del termine legato all'apprendimento, è quella forma di insegnamento atta a instillare delle regole di vita andando oltre la mera nozione.

L'informazione e la formazione, in questa ottica, devono avere come obiettivi il recepimento di acquisizione di abilità più complesse e che nel tempo si manifestano con il perfezionamento nell'esecuzione delle pratiche prevenzionistiche in modo tale che sia innata la rappresentazione mentale del gesto corretto da eseguire. Questo obiettivo presuppone un'analisi dettagliata delle nozioni tecnico-scientifiche da erogare e delle metodologie funzionali da adottare per il raggiungimento del fine ultimo: rendere consapevoli. Solo con una reale consapevolezza i lavoratori possono interagire mediante senso critico, arbitrio motivato e anche messa in discussione delle regole meno consone alla sicurezza con un apporto alla crescita aziendale nella direzione della sicurezza.

A suffragio della possibilità reale di infondere consapevolezza mediante l'offerta informativa ci sono gli studi del Prof. De Bono<sup>4</sup> sul funzionamento del cervello umano nell'atto di immagazzinare dati. Il cervello può rispondere in modo passivo, cioè di deposito stratificato di informazioni esattamente come sono state veicolate, o in modo attivo che si verifica quando le informazioni afferenti vanno a costituire dei gruppi di appartenenza concettuali. Mediante degli stimoli il cervello può essere educato a percepire e vedere delle situazioni, valutare delle alternative e adottare delle decisioni che non rientrano in un ragionamento verticale spesso troppo rigido e inefficace se la risoluzione non rientra tra le probabilità conosciute, ma in un pensiero laterale (De Bono, 2013), l'alternativa che il Prof. De Bono definisce la parte creativa del pensiero e che risulta essere quella risolutiva perché l'occhio ha visto da una prospettiva in quel momento più idonea alla situazione contingente. Questa teoria delle grandi potenzialità di adattamento e quindi sopravvivenza del pensiero creativo nulla ha a che fare con la

4 De Bono E., Biografia [https://it.wikipedia.org/wiki/Edward\\_De\\_Bono](https://it.wikipedia.org/wiki/Edward_De_Bono) (ultima consultazione 08/2016)

creatività determinata da un pensiero casuale e caotica i cui risultati risultano essere sì originali ma improduttivi. Perché tutto questo si possa realizzare, sempre secondo il Professore, l'individuo deve essere educato, istruito, indirizzato ad acquisire il senso critico, il pensiero inerente e l'azione fattuale risolutiva. In questa ottica "Il Pensiero Laterale può essere considerato non come un metodo di creatività, ma come un meta-metodo, ovvero una collezione di tecniche diverse da utilizzare, secondo la situazione, in modo individuale e di gruppo, con approcci differenziati" (Bersano, 2008). Il progetto dell'e-book vuole mostrare, per quanto possibile, il numero maggiore di tecniche da adottare all'occorrenza nelle diverse condizioni lavorative per stimolare le capacità individuali di intervento in previsione dell'incolumità sia della persona fisica che dell'ambiente di lavoro che consta di spazi, attrezzature e persone.

#### 4. Metodologia

Il progetto prevede una distribuzione capillare di una documentazione in formato digitale tra la popolazione lavorativa di ciascun micro settore professionale in cui si estrinseca l'attività degli impianti produttivi. Il progetto vuole esserci<sup>5</sup> negli impianti produttivi, insieme al lavoratore, perché l'informazione possa essere reperibile e consultabile alla bisogna, sempre inserita in un contesto a cui è connessa in un tutto strutturato e con cui si relazione in modo interdipendente. L'ingresso dell'informazione da esaminare all'uopo nel contesto lavorativo è possibile grazie ai nuovi dispositivi multimediali la cui divulgazione di massa ci apre alla possibilità di essere di supporto alle contingenze.

L'elaborazione del progetto consta di uno studio, delle attività che si svolgono all'interno dell'impianto e degli addetti divisi per comparti, settori, direzioni, mansioni, attività e organizzazione nel suo insieme, poiché in strutture del genere tutto è legato da un flusso continuo e comune di lavorazione, trasformazione e informazione finalizzato alla produzione.

In questo contesto il progetto di divulgazione dell'informazione mediante i nuovi mezzi digitali deve tener conto dei parametri da analizzare in considerazione dell'attività di riferimento: il target, ossia il gruppo professionale a cui ci si vuole rivolgere, il contesto lavorativo specifico cioè il settore micro operativo in cui questo gruppo esercita e l'obiettivo a cui si vuole giungere il che vuol dire quale "sapere" o "saper fare" aggiuntivo si vuole trasmettere e se rientra nella sfera di una conoscenza teorica o di un facilitatore pratico nella procedura fattuale o entrambi.

Conoscere il più approfonditamente possibile, per quanto sia lecito, le persone a cui è destinato il lavoro informativo è fondamentale per tentare di impostare e offrire nel modo adeguato il materiale. Se noi ci prefiggessimo di informare gli

- 5 Rifacendosi al pensiero filosofico di Heidegger (Germania 1889-1976), l'Esserci è l'esistente umano che divide il mondo in scompartimenti a seconda di come lo vede: fisico, biologico, chimico, matematico. La segmentazione del mondo causata dalle diverse scienze, hanno messo in crisi la visione da parte dell'uomo del mondo. L'unica, secondo il filosofo, è ripartire dal concetto generale dell'essere umano che sta all'apice della piramide in grado di riunificare i segmenti mediante uno studio ontologico, quindi filosofico e non scientifico. "L'Esserci [...] a causa di un modo di essere che gli è proprio, tende a comprendere il proprio essere *in base* all'ente a cui si rapporta in linea essenzialmente costante e innanzitutto, cioè in base al "mondo". Fa parte dell'Esserci, e perciò della comprensione d'essere che gli è propria, ciò che noi mostreremo come il riflettersi ontologico della comprensione del mondo sulla interpretazione dell'Esserci (Negri, 1991, pp. 273-275).

addetti all'esecuzione dei controlli non distruttivi dei serbatoi a pressione presenti negli impianti industriali, avremmo individuato una professionalità ben specifica e sapendo che, nell'osservanza delle norme di recepimento europeo (EN 473), devono essere "qualificati a tale mansione, quindi a conoscenza delle disposizioni di legge, norme, standard di prodotto, regole tecniche, codici o specifiche tecniche applicabili, deve essere a conoscenza delle procedure di fabbricazione utilizzate, nonché della funzione e delle condizioni operative dell'attrezzatura a pressione, e deve essere in grado di utilizzare le apparecchiature strumentali di ausilio ai controlli" (De Petris, Mennuti, Inguì, 2012, p. 12), sappiamo che il loro livello culturale, per ciò che attiene la loro mansione professionale in questione, è avanzata. La sezione che è destinata alle forme esplicative di terminologie di settore, non saranno sicuramente omesse ma sarà loro dedicato uno spazio digitale non posto in primo piano, mentre sarà dato un risalto all'oggetto informativo in modo più dettagliato, dipanandolo mediante una multivisione prospettica. Opportunità per dare più chiavi di lettura e assimilare la conoscenza e il saper agire nelle diverse condizioni in cui si può manifestare la problematica o in cui è richiesta una risoluzione quanto più efficiente possibile in tempistiche non favorevoli.

Per quanto riguarda il contesto operativo, questo è relativo allo spazio circostante in cui sono immesse le procedure lavorative affrontate: se inserite in una catena produttiva focalizzare lo stadio entro cui si opera e quali sono le azioni che precedono e che seguono, se in presenza di macchinari effettuare un'analisi dettagliata di quelli utilizzati, se la mansione è svolta in un gruppo di persone valutare i compiti di tutti i membri e il loro livello sinergico di interdipendenza, constatando per quanto possibile le ricadute infortunistiche del proprio mancato o scorretto operato sugli altri colleghi, su sé stessi e sull'ambiente circostante. La consapevolezza di essere inseriti in un 'tutto' spazio-temporale che non sia isolato e limitato al sé, dà una maggiore responsabilità all'individuo poiché un comportamento scorretto, la cui causa può annoverarsi tra ciò che rimane ignoto, ha nella maggior parte dei casi delle conseguenze amplificate rispetto al fulcro originale della manifestazione dell'incidente. È come un'azione deflagrante: da un punto si dipana e gli effetti non sono sempre prevedibili e/o di lieve entità, per questo motivo avere contezza dei reali rapporti di interdipendenza tra uomo-uomo e uomo-macchina crea responsabilità individuale.

L'atto del progettare un e-book informativo e in qualche modo anche formativo, ha, tra i suoi punti focali, l'obiettivo a cui si vuole giungere e che in ogni *step* deve avere presente. Spesso sono anche più di uno e determinarli facilita l'individuazione e la programmazione dei contenuti e la costruzione dell'offerta. Gli obiettivi, soprattutto volendo relazionarsi con degli adulti, i cui approcci mentali all'informazione li abbiamo sopra enunciati, devono rispondere a delle caratteristiche ben precise di spendibilità nel suo quotidiano di vita vissuta che sia lavorativa o privata o entrambe.

Per cui la descrizione degli obiettivi non può presentarsi in concetti aleatori, poco concreti e non ben definiti perché il rischio sarebbe il mancato interesse anche effettuando il primo vaglio dei punti nodali rappresentanti gli obiettivi oppure si può verificare una curiosità iniziale ma con un conseguente abbandono all'approfondimento. Questo può avvenire perché se il primo contatto con lo scritto ha avuto luogo attraverso la disamina degli obiettivi e se questi sono risultati poco convincenti, il contatto disincentivante provoca un approccio dissacratore con inevitabile abbandono. Gli studi portati avanti da B. S. Bloom<sup>6</sup> ci danno

6 Bloom B. S., Biografia [http://www.treccani.it/enciclopedia/benjamin-samuel-bloom\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/benjamin-samuel-bloom_(Enciclopedia-Italiana)/) (ultima consultazione 08/2016)

un quadro preciso e ordinato entro cui definire gli obiettivi a cui si vuole giungere attraverso la Tassonomia che "...deve essere costruita in modo che l'ordine dei termini corrisponda a qualche ordine "reale" tra i fenomeni rappresentati dai termini. [...] una tassonomia deve essere validata dimostrando la sua coerenza con le teorizzazioni dei risultati della ricerca nell'area che essa tenta di ordinare" (Bloom, 1986, p. 28). Sempre in questi studi, si dipanano tre ambiti in cui possono essere collocati gli obiettivi: cognitivo, affettivo, psicomotorio. Contestualmente al nostro progetto di ricerca mediante e-book, ci si sofferma su quello cognitivo poiché risulta essere l'unico valido per le offerte informative e formative in modalità digitale. Da questi studi se ne sono sviluppati altri altrettanto sofisticati ed efficaci, come per esempio D. Merrill (1983), R. M. Gagné e L. J. Briggs (1990), il cui comune denominatore rimane la descrizione di un obiettivo in cui è presente il raggiungimento di una capacità, di una prestazione aggiuntiva, di un saper fare ignorato fino a quel momento.

Riprendendo il nostro esempio dell'attività di controllo non distruttivo degli impianti a pressione da parte degli operatori addetti, si potrebbe proporre come elemento informativo addizionale alle procedure standard di cui gli operatori sono a conoscenza poiché vengono applicate regolarmente nell'assolvimento della loro attività, una procedura sperimentale di verifica delle attrezzature a pressione adottando il "metodo spessimetrico statistico che permette di ottenere risultati nei casi frequenti di membrature parzialmente accessibili e/o di ampi passi della matrice dei punti di misura in rapporto alle dimensioni dell'altezza stessa" (Gagné, Briggs, 1990, p. 8). Gli obiettivi che ci si è prefissati di raggiungere sono quelli di "fornire indicazioni circa: l'esecuzione dei controlli, la valutazione dei risultati e la registrazione e archiviazione della documentazione" (Ivi). Da come si evince possiamo affermare che questa definizione di obiettivi a cui si vuole tendere propone l'attuazione di metodiche di approccio ai controlli non distruttivi secondo modalità innovative. Gli autori e ricercatori di questo metodo sperimentale metteranno a disposizione tutte le informazioni necessarie perché possa essere comprovata la bontà dagli addetti al controllo direttamente "sul campo".

#### 4.1. Modalità Speedy

La modalità *Speedy* è una modalità veloce, dinamica, di facile percezione, riconoscibile nell'interfaccia grafica e nello sviluppo della mappa argomentativa.

La tecnologia ci ha messo nelle condizioni di poter assolvere alle esigenze di un pubblico adulto poiché il lavoro è quello di capire come programmi e applicazioni possano essere utilizzati per una efficacia comunicativa. Un tramite che traduce il concetto della modalità *Speedy* è, per esempio, l'immagine: le immagini hanno il pregio di essere intelleggibili in un tempo breve. La mente riconosce e contestualizza immediatamente le immagini di apparecchiature e di strumentazione di lavoro con cui si ha reciprocità quotidianamente, avendo una pronta percezione dell'icona, mentre risulta più lento il percorso di identificazione attraverso uno scritto, per quanto breve e con i facilitatori di *font*. Riproponendo l'esempio dei controlli non distruttivi su impianti a pressione, la Fig. 3 riporta la forma più semplice di un serbatoio utilizzato per gli impianti a pressione, ma per l'operatore è un codice simbolico o un segno i cui significanti sono le linee del disegno e il significato è esattamente l'interpretazione dell'immagine cioè il serbatoio, senza alcuna possibilità di fraintendimento anche se il contesto argomentativo prende in esame forme più complesse di serbatoio, l'operatore e il comunicatore si intendono attraverso la simbologia più elementare, utilizzando un codice interpretativo comune. Quindi la comunicazione per immagini è molto

più empatica, cioè evita orpelli interpretativi che allontanerebbero dall'obiettivo di comprensibilità immediata e di efficacia.

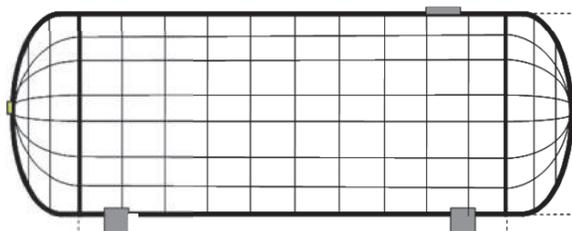


Fig. 3. Serbatoio

Il mezzo visivo, quindi, rappresenta il mezzo comunicativo per eccellenza nel mondo dei dispositivi. Se pensiamo alla breve, a livello temporale, ma profonda, a livello esegetico, evoluzione della comunicazione *Speedy*, la cui prima espressione si vede con gli SMS, passando successivamente ai social network, notiamo che il parallelo e contestuale linguaggio veloce ha subito una trasformazione in cui lo scritto è stato in parte soppiantato dal simbolo, *emoticon*, più vicino a una decodifica verbale che scritta così come l'uso della punteggiatura rispecchia un linguaggio la cui volontà precipua è di immediatezza verbale.

Ritornando dal linguaggio alla comunicazione e rimanendo nella modalità *Speedy* possiamo riscontrare che ci si avvale dell'aiuto dei mezzi visivi digitali quali, appunto, l'*emoticon* e il *jpeg* (o altri formati di immagine), insieme a didascalie: per esempio l'*emoticon* è accompagnato da una parola o frase breve mentre con un'immagine si ha una frase leggermente più articolata. Entrambi le didascalie vanno a integrare e specificare l'argomento in modo essenziale, chiarificatore tale da rappresentare un tassello aggiuntivo o una spiegazione anche se esemplificata e facilitata, illuminante a ciò che l'immagine ha già trasmesso. Un esempio di utilizzo dell'immagine nel linguaggio e comunicazione *Speedy* in Fig. 4.

SMS	JPEG
<p>Che ridere!!!!</p> 	

Fig. 4. Utilizzo dell'immagine nella comunicazione *speedy*

Il cambiamento di ritmo sia nel linguaggio che nella comunicazione è evidente: incalzante, veloce, immediato, intuibile. Quindi le immagini sono affiancate da didascalie e con un'azione sinergica vanno a definire la comunicazione veloce.

Con il metodo veloce qualsiasi premessa, presentazione discorsiva, preamboli di natura dialettica sono presenti in un formato ridotto e bilanciato senza alcun risalto rispetto alle altre modalità comunicative in un modo in cui è contemplato per lo più ciò che "è" mediante la divulgazione visiva e in una modalità esplicativa rapida.

In fondo il termine comunicare deriva da latino *comunis* e denota il voler rendere comune una notizia, informazione, idea in modo partecipativo. Quindi l'idea di semplificare il metodo e illustrare in modo quanto più ripartito il concetto perché realmente si renda compartecipe l'interlocutore alla comunicazione, ha un valore principalmente dialogico.

Rientra a tutti gli effetti nella comunicazione rapida e visiva l'utilizzo del video. Anche in questo caso ci si avvale degli studi portati avanti dal *marketing* digitale che elabora video per informare e formare in funzione di un pubblico specifico, nel tentativo di assecondare le istanze, che nel *marketing* sono legate al *business*. Il sistema di ideare video pubblicitari, i quali di solito si aggirano intorno ai 2-3 minuti, ripropongono delle brevi storie secondo il modello del carosello dei primi anni della televisione, ben argomentate ed eseguite in modo snello e leggero (Ronchi, 2012). Facilmente si evince che le tecniche di sviluppo nel corso della storia visivo-comunicativa sono diverse secondo l'utilizzo del media utilizzato, mentre l'archetipo si ripropone invariato. Anche i tempi di proposta del video devono rispettare quelli di attenzione del fruitore, quindi il riferimento tempistico soprattutto al *business-marketing* è da tenere in considerazione se non si vuole incorrere nel disincentivare e favorire l'abbandono della visualizzazione.

Le basi di studio teorico e fattuale devono essere sintetizzate per il fine ultimo che è la costruzione di un e-book informativo e formativo di materiale tecnico-scientifico destinato ai lavoratori, per cui si creerà un sistema capace di assecondare le necessità di esaustività e completezza del messaggio. Per assolvere a tale scopo saranno create delle aree dedicate di approfondimenti e riferimenti normativi, di illustrazioni dettagliate della strumentazione industriale utilizzata, un glossario per le spiegazioni della terminologia utilizzata perché nell'ottica prevenzionistica dei rischi professionali nulla va demandato a forme interpretative personali e soggettive come, invece, potrebbe verificarsi nel caso del *business marketing* digitale. Nella progettazione dell'e-book in questione le due sezioni, una destinata alla comunicazione veloce e l'altra di appendice esplicativa e discorsiva inerente gli approfondimenti, devono essere collegate tra loro in risposta ad una completezza tematica che solo una parte a integrazione dell'altra può assicurare. Nulla deve essere presunto elementare altrimenti si rischia di omettere delle informazioni che invece si rendono fondamentali per il lettore e plausibilmente ignorate. Ma le parti devono rimanere visivamente separate altrimenti la mente deve leggere due segni comunicativi diversi e poi unire le informazioni facendo un'operazione di sintesi aggiuntiva, facendo venire meno il principio di comunicazione veloce. Nell'interfaccia i due diversi metodi non si devono sovrapporre, altrimenti creerebbero l'effetto inverso: tempi lenti di comprensione.

#### 4.2. Comprensibile

Rendere un concetto comprensibile vuol dire renderlo intellegibile, che sia ad una stregua cognitiva dell'interlocutore. Facendo riferimento ad argomentazioni di ordine tecnico-scientifiche, il rendere fruibile un'informazione non è sempre agevole e questo per diversi ordini di idee. Prima di tutto la nozione che si vuole divulgare è la sintesi di un risultato di studi, di sperimentazioni portati avanti per anni e che hanno in sé delle conoscenze pregresse, le quali, se per gli addetti ai lavori rappresentano le basi culturali elementari, per tutta la popolazione estranea al mondo scientifico non sono sempre sottintese.

Il motivo per cui è sempre bene conoscere il livello sia scolastico che professionale in cui opera il *target* di riferimento è anche questo. Sapere quale sia con certezza l'ambito culturale degli interlocutori, dà la possibilità di adeguare il lessico e le tematiche in modo, appunto, che l'informazione sia fruibile e comprensibile e che il tutto abbia un'organicità d'insieme, il che vuol dire offrire una propeuticità delle informazioni atte a non lasciare delle incognite nello svolgimento di apprendimento-lettura. Quindi, per quanto micro-granulare sia l'offerta informativa per soddisfare i relativi micro-settori lavorativi, il materiale deve contenere una consequenzialità sia esplicativa che illustrativa logica del processo professionale in cui il micro- è inserito.

L'ambito scientifico impone una terminologia adeguata da cui non ci si può discostare, altrimenti andrebbe a inficiare l'esattezza e la correttezza della trasmissione degli argomenti trattati, per questo motivo il progetto dell'e-book contempla una sussistenza della sezione di delucidazione di affiancamento alla sezione visiva, come già precedentemente evidenziato.

Nella storia ci sono sempre stati tentativi di divulgare alla popolazione ricerche, concetti, innovazioni che appartengono ad una società di *élite* culturale e di studio, soprattutto nel secolo della rivoluzione scientifica: il Seicento. Questo vuol dire che il tentativo di rendere fruibile materiale scientifico a persone non del settore è nato da quando si è affermata con maggiore forza la scienza, quindi anche la capacità divulgativa in termini comprensibili si è studiata ed evoluta parallelamente all'esigenza di far conoscere. È interessante vedere che nacque proprio in quel secolo la divulgazione per immagini, rappresentando queste un metodo facile, veloce e immediato di comprensione.

Il caso specifico di informare i lavoratori, indipendentemente dal settore e dalle mansioni, significa rivolgersi ad una fascia culturale intermedia inserita tra il pubblico *tout court* e i detentori del sapere scientifico. I lavoratori sono in possesso di un *background* formativo e culturale, di competenze, anche se apprese esclusivamente attraverso la pratica e l'esperienza, per cui non sono completamente avulsi dal contesto in cui operano da un punto di vista conoscitivo. Nonostante questo, i detentori e gli addetti alla divulgazione del sapere non devono omettere alcuna informazione per quanto possa apparire elementare.

Ciò che rende uno scritto comprensibile non è solo il livello culturale e di conoscenza della persona che si avvicina al detto scritto, ma anche la lingua è un tassello da cui non si può prescindere, spesso si riscontra la presenza di persone di nazionalità diversa dal paese in cui vivono e lavorano. A tale riguardo, il progetto dell'e-book prevede traduzioni contestuali in alcuni idiomi, proprio tenendo conto della popolazione straniera che lavora regolarmente in Italia. Non tutti loro sono in possesso fluentemente della lingua italiana quindi si può verificare che conoscano la terminologia tecnico-professionale nella loro madrelingua ma non sappiano il termine corrispondente in italiano. Correlato ai lavoratori stranieri sussiste la difficoltà di valutare la scolarizzazione poiché, si assiste a un disallineamento dei percorsi scolastici nei diversi paesi europei, questo suffraga l'iniziativa di proporre l'e-book in diverse lingue in modo che ci sia una omologazione lessicale.

Con la proposta pluri-idiomatica oltre che essere una informazione di base utile, è facilmente individuabile l'aspetto formativo: porre delle basi linguistiche comuni a un gruppo di lavoratori che operano in un qualsiasi settore vuol dire rendere più agevole lo scambio tra di loro, utilizzando lo stesso idioma, anche se limitatamente al luogo di lavoro, significa anche rendere comprensibile lo scambio, il dialogo tra le persone. La mancanza di comprensione reciproca causata dalla non conoscenza della stessa lingua può causare delle conseguenze esiziali sia per la persona sia per il *team* di lavoro che possono sfociare nell'isolamento, o nella ripetitività della stessa mansione o nel relegare la persona a svolgere compiti molto elementari al di sotto delle proprie potenzialità senza possibilità di crescita. Questo nella migliore delle ipotesi perché la mancata comprensione nello scambio verbale può causare anche incidenti se un comando o una richiesta non vengono colti nel loro significato, se un cartello segnaletico di pericolo o di attenzione o di avvertimento non si è in grado di leggerlo. L'aspetto formativo dal punto di vista dell'insegnamento all'utilizzo di una lingua comune a tutti coloro che sono operativi in un medesimo settore, rende un ambiente di lavoro indubbiamente più sicuro e anche il datore di lavoro ne può beneficiare utilizzando l'e-book di supplemento e ausilio agli obblighi di legge di sua competenza afferenti la formazione, l'informazione e addestramento dei lavoratori.

## 5. Conclusioni

In base alle valutazioni statistiche, alla graduale e crescente complessità delle procedure lavorative, alla necessità di osservanza delle norme vigenti, alla constatazione della disparità culturale dei lavoratori si è pianificato un metodo di intervento per la divulgazione della conoscenza professionale secondo delle modalità attuali sia di utilizzo dei media sia di comunicazione adeguata al mezzo informatico per veicolarla.

La constatazione della diffusione dei dispositivi elettronici anche tra la popolazione adulta ha fatto sorgere l'ipotesi che questi potessero essere il mezzo attraverso il quale poter informare. Adeguando le modalità comunicative, mediante uno studio dei parametri di base quali il *target*, le mansioni lavorative e l'ambito professionale, si è giunti a porre le basi teoriche di una ricerca che porti a breve i riscontri reali di efficacia auspicati quali maggiore conoscenza delle proprie mansioni e quindi consapevolezza delle procedure, nonché una incidenza infortunistica inferiore, constatabile in termini statistici cioè di denunce effettuate.

La sicurezza nei luoghi di lavoro è un obbligo di legge di tutte le figure responsabili: lavoratore, datore di lavoro e stato, per cui anche gli enti preposti allo studio per le implementazioni delle strategie atte alla prevenzione e alla sicurezza nei luoghi di lavoro sono tenuti a studiare sistemi che apportino un contributo finalizzato a questo scopo. La diminuzione delle denunce infortunistiche rappresenta il dato statistico più importante per indicare uno stato sociale di avanguardia e modernità. Interventi quale il progetto dell'e-book sono di tipo culturale e formativo con ricadute nel lungo termine. Per la valutazione dell'efficacia del progetto, si effettuerà una fase sperimentale della metodologia studiata su lavoratori appartenenti ad un settore specifico. I *feedback* ottenuti saranno utili per l'elaborazione di indicatori per la valutazione del metodo stesso.

## Riferimenti bibliografici

- Bersano, G. (2008). *Creare il Futuro con le tecniche di innovazione sistematica*. Editore Lulu.com.
- Bevilacqua, G. (2014). La Comunicazione scientifica: il delicato rapporto tra scienza, media e pubblico. In *Memorie descrittive della carta geologia d'Italia*, XCV, 387-390.
- Bloom, B. S. (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Area cognitiva*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- De Bono, E. (2013). *Il pensiero laterale. Come produrre idee sempre nuove*. Milano: Rizzoli.
- De Petris, C., Mennuti, C., Ingui, G. (2012). *Esame visivo e spessimetria, procedura sperimentale di verifica delle attrezzature a pressione. Disegno di linee guida e strumenti operativi*. Milano: Inail.
- Gagné, R. M, Briggs, L. J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Mangen, A., kuiken, D. (2014). Lost in an iPad: Narrative engagement on paper and tablet. In *Scientific Study of Literature*, IV, 2,150-177.
- Merrill, M. D. (1983). *Component display theory*. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Negri, A. (a cura di). (1991). *Novecento filosofico e scientifico*, vol. 2, pp. 273-275. Milano: Marzorati.
- Nielsen, J., Loranger, H. (2006). *Web Usability 2.0. L'usabilità che conta*. Milano: Apogeo.
- Ronchi, M. C. (2012). *e.CRM tutta la verità, E.CRM. Dal progetto alla campagna di vendita*. Milano: Franco Angeli.
- Tontini, V. (2003). La Scienza divulgata. Nascita e definizione di un concetto. *Multimediarichitecture, Internet*. maggio. <http://www.multimediarichitecture.it/science/audiovisivi/pdf/sapere.pdf>. [Ultima consultazione 30/08/2016].
- Wolf, M. (2013). *Teorie della Comunicazione di massa*. Milano: Bompiani.



# La riflessione sulla pratica didattica in laboratorio dei tutor di Scienze della Formazione Primaria

## Reflection on tutors' teaching practices in Primary Education workshops

Giuseppa Cappuccio  
giuseppa.cappuccio@unipa.it

### ABSTRACT

The paper presents an exploratory qualitative study design focusing on the organization of Primary Education workshops at the University of Palermo; in particular, tutor coordinators and tutor organizers of the training, along with the teachers, have been observed in their reflection attitude on their actions during specific practice activities. The intent was to initiate a reflection on what is really needed to run a workshop as well as on the skills teachers are supposed to have to be effective in their professional acting.

We have chosen to use the university workshops as a pedagogical space where experimenting alternative solutions that may open the way for integration between theory and practice; a place of conjugation between teachers and researchers that requires reflection on the purposes of education and knowledge of study disciplines.

The research involved the workshop tutors and teachers working in the Degree Course of Primary Education, in the academic year 2015/2016.

The instrument used for the exploratory study has been the focus group which favours in-depth analysis and allowed us collect a multiplicity of points of view on the subject of the investigation in a limited time of three work sessions: initial, ongoing and final.

Il contributo presenta un'indagine esplorativa che ha come oggetto l'organizzazione dei laboratori di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo; in particolare ci si è prefissi di osservare nei tutor coordinatori e organizzatori di tirocinio, che li conducono insieme ai docenti, le capacità di riflessione del proprio agire nell'ambito delle specifiche attività laboratoriali. L'intento è stato quello di avviare una riflessione su ciò che è realmente necessario per condurre un laboratorio e sulle competenze che l'insegnante deve possedere, per essere efficace nel suo agire professionale.

Si è scelto di utilizzare il laboratorio universitario in quanto spazio pedagogico in cui si sperimentano soluzioni alternative che aprono la strada ad un'integrazione tra la teoria e la pratica. Un luogo di coniugazione tra insegnanti e ricercatori che richiede riflessione sui fini dell'educazione e conoscenza delle discipline di studio.

L'attività di ricerca ha coinvolto i tutor di tirocinio e i docenti di laboratorio del CdL di Scienze della Formazione Primaria, nell'A.A. 2015/2016.

Lo strumento utilizzato per l'indagine esplorativa è stato il focus group che privilegia l'analisi in profondità e ha permesso in tre sessioni (iniziale, in itinere e finale) di raccogliere in un tempo limitato una molteplicità di punti di vista sul tema dell'indagine.

### KEYWORDS

Teacher training, reflection in action, laboratory, focus group.  
Formazione insegnanti, riflessione in azione, laboratorio, focus group.

## 1. La professionalità docente

La qualità del sistema educativo dipende da molti fattori, tra questi la preparazione e la competenza professionale dei docenti rivestono una funzione essenziale; la loro formazione, iniziale e permanente, infatti, è oggetto della nuova riforma della scuola (legge 107/2015) che cerca di riconfigurare il profilo professionale, di potenziare le competenze, di valorizzare il ruolo all'interno della scuola.

Il tema della formazione dei docenti, elemento conduttore nella riflessione pedagogica sull'efficacia degli interventi educativi, oggi assume una rilevanza nel dibattito sociale e politico sia perché porta a un miglioramento della qualità del sistema scolastico, sia perché entra nella discussione circa la professionalità dell'insegnamento.

Professione e professionalità sono due termini fondamentali per parlare di insegnanti competenti; la professione si configura come attitudine a fare qualcosa a seguito di una formazione iniziale; la professionalità è, invece, un *habitus*, una disposizione duratura e trasferibile, predisposta a funzionare come un principio generatore e organizzatore di pratiche, soggetta a evolversi in ragione dell'ampliarsi dell'esperienza e della capacità di saper apprendere dall'esperienza.

Il concetto di professionalizzazione implica che l'insegnante passi da strumento di controllo a strumento di miglioramento della scuola, da insegnante-impiegato ad insegnante-professionista decisore principale delle scelte delle operazioni del sistema.

Il dibattito scientifico nazionale e internazionale sui temi della professionalità dell'insegnante e sui percorsi di formazione (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Koster & Dengerink, 2008; Richardson & Placier, 2002; Coggi, 2014; Zanniello, 2012) focalizza l'attenzione sulle peculiari competenze relative sia alla capacità in azione sia alle aree di sapere e conoscenza.

La riflessione sulla professione insegnante si arricchisce del contributo che, in questi ultimi anni, ha avuto la ricerca sulle competenze che contribuisce a ridisegnare i ruoli e le funzioni del docente. Se per insegnare occorre, in primo luogo, padroneggiare i saperi da insegnare, essere capaci di fare lezione, gestire una classe e valutare, in secondo luogo, è necessario sapere analizzare attentamente il funzionamento delle competenze soprattutto per redigere le conoscenze teoriche e metodologiche che esse mobilitano.

La ricerca sulle competenze (Perrenoud, 1999; Altet, Chartier, Paquay, & Perrenoud, 2006; Milani, 2000) conduce alla considerazione che non bisogna solamente formare sul piano cognitivo e culturale, ma bisogna insegnare a mobilitare le conoscenze in contesti problematici con elementi sempre nuovi ed avviare ad uno sviluppo permanente della professionalità. I docenti devono potenziare la competenza professionale, cioè quell'insieme organico di caratteristiche su differenti piani: sul piano delle conoscenze dichiarative, delle conoscenze metodologiche, delle abilità, delle strategie, della motivazione, della sicurezza in sé, della fiducia in sé, del progetto di sé (Coggi, 2005).

La mobilitazione pone l'accento sulla capacità di riconoscere tra le situazioni analoghe che permettono di ricorrere a conoscenze disponibili che possano essere decontestualizzate e ricontestualizzate. Il concetto di mobilitazione si differenzia per Perrenoud (1999) da quello di *transfert* perché va oltre il trasferimento delle conoscenze ad una situazione analoga, riconosce infatti al soggetto una capacità di elaborazione. Mobilitare vuol dire utilizzare, applicare ma anche adattare, differenziare, integrare, generalizzare o specificare, condurre una serie di operazioni mentali complesse che, connettendoli alle situazioni, trasformano le conoscenze piuttosto che trasferirle.

Il concetto di mobilitazione pone al centro la persona con le sue operazioni mentali e le azioni che sono il frutto di un incontro tra la situazione e le struttu-

re anteriori del soggetto. Una competenza mobilita, infatti, sempre le risorse del soggetto interne del soggetto: informazioni, saperi, schemi, capacità, competenze più specifiche, atteggiamenti, norme, valori e attitudini che guidano nei suoi aspetti assiologici (Perrenoud, 2002). La competenza intesa come mobilitazione è frutto dell'apprendimento; non bastano le potenzialità della persona a indicarla, piuttosto queste si modificano solo attraverso gli apprendimenti che si generano spontaneamente.

Il laboratorio traduce in linguaggio la pratica educativa, richiede la collaborazione del ricercatore che formula ipotesi e percorsi differenti commisurati ai contesti operativi, traccia schemi esplicativi e modelli, senza far prevalere il suo desiderio di interpretazione. È questo il luogo di un modo di dire accreditato, in grado di alimentare e legittimare il divenire della professionalizzazione; un luogo di scambio in cui docenti esperti e tutor interagiscono con i futuri docenti. Sarà attraverso gli scambi tra questi attori che si potrà formalizzare l'esercizio diretto, in situazione, del lavoro di aula e di scuola (Altet, 2003, 2012; Damiano 2004; Hashweh, 2005; Prushiek, McCarty & McIntyre, 2001).

Il laboratorio costituisce uno spazio didattico la cui struttura risponde al principio della concretezza, dell'operatività e dell'attivismo, che può rivolgersi indifferentemente a competenze motorie, sociali, intellettuali, estetico-espressive; avvalersi di contenuti disciplinari, multidisciplinari, interdisciplinari; partire da esperienze programmate oppure informali e involontarie (Moscato, 2008, p. 224).

Per l'insegnante il punto cruciale risiede nel rapporto pratica-teoria-formazione. Nell'approvare il laboratorio come luogo di congiunzione tra esperienza, ricerca e formazione si avvia la costituzione di un sapere insegnare autentico, in grado di alimentare un effettivo processo di professionalizzazione.

## 2. Il laboratorio: riflessione in azione

La formazione degli insegnanti non è un problema di facili soluzioni, soprattutto quando si entra nella prospettiva della pratica e del suo rapporto con la teoria.

Ogni docente è consapevole di essere immerso in una realtà educativa complessa ed eterogenea in cui è uno dei protagonisti. Nello stesso tempo percepisce di essere obiettivo di un flusso di attenzioni, di attese, sia dagli alunni sia da parte delle famiglie e del tessuto sociale in cui la scuola è inserita.

L'insegnante è al tempo stesso soggetto ed oggetto delle azioni e delle aspettative altrui, due forme fondamentali dell'esperienza sociale di ciascuno ma che nel caso dell'insegnante acquistano un'importanza specifica, in quanto investito di un mandato sociale, che va oltre l'agire individuale, per diventare agire professionale dentro un'istituzione per l'educazione delle nuove generazioni.

Il superamento di una concezione che vede la pratica come una applicazione della teoria si intravede proprio nel laboratorio, inteso come spazio pedagogico in cui si sperimentano le possibili strategie di soluzione ai problemi della didattica quotidiana.

I laboratori, all'interno del percorso universitario, sono stati concepiti come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione formale e della preparazione pratica attraverso l'analisi, la progettazione e la meta-riflessione (Damiano 1998, 2004, 2006) o come luogo/struttura di operazionalizzazione del nesso teoria-pratica-teoria (Perrucca, 2005, p. 89). L'esperienza a livello nazionale ha dato luogo a modelli empirici plurimi (Galliani, 2001; Kanizsa, Gelati, 2010) realizzati secondo quattro tipologie organizzative e pedagogiche (Agrati, 2008): il laboratorio mono-disciplinare, il laboratorio interdisciplinare, laboratori didattici di area e laboratori di tirocinio; laboratori di scienze dell'educazione, di didattica disciplinare e laboratorio pedagogico-didattico integrativo. Finalità dei laboratori

possono essere l'acquisizione di competenze disciplinari e per la trasposizione didattica oppure la formazione di competenze nella progettazione e nella ricerca didattica; si configurano inoltre secondo una gradualità di partecipazione ad una comunità di apprendimento e di promozione della creatività degli studenti: da seminari monografici del corso, all'insegnamento di strategie applicative, alla ricerca-azione (Restiglian, 2010; Grange, 2006; Gemma, 2010).

Fu Schön a ideare il laboratorio come sede specifica della ricerca educativa e luogo di coniugazione tra insegnanti e ricercatori. Già Dewey intravedeva nella soluzione laboratoriale, lo spazio in cui l'attività intellettuale traduce l'esperienza d'insegnamento in attività di ricerca scientifica che richiede riflessione sui fini dell'educazione e conoscenza delle discipline di studio.

Il laboratorio universitario si propone come luogo in cui piccoli gruppi di studenti con la conduzione di un tutor (altrimenti detto mentore esterno il cui compito è quello di facilitare la presa di coscienza dei processi di adattamento), svolgono attività didattiche che permettono, oltre la sperimentazione, la riflessione e l'analisi delle azioni di insegnamento/apprendimento.

Il laboratorio può diventare strumento efficace per rafforzare il rapporto tra scuola ed università, entrambe preoccupate per la formazione e la professionalizzazione degli insegnanti. Il problema vede al centro ancora il tema del sapere, meglio dei saperi disponibili per la formazione degli insegnanti: un sapere sapiente delle scienze dell'educazione, per la formazione intellettuale e razionale; un sapere tecnico per la realizzazione di materiali didattici atti a progettare, supportare, valutare l'azione educativa; un sapere artigiano contestualizzato e opportunistico, che si avvale dell'analisi retrospettiva dell'esperienza educativa; un sapere pedagogico, ovvero l'esercizio diretto, in situazione, del lavoro di aula e di scuola; un sapere strategico, un autentico sapere pratico o sulla pratica. A questi aggiungiamo i saperi disciplinari. Il laboratorio diventa così un luogo in grado di alimentare e legittimare il divenire della professionalizzazione; un luogo di scambio in cui insegnanti veterani e supervisor interagiscono con i futuri insegnanti (Damiano, 2004, 308).

Il laboratorio è designato, quindi, a tradurre in linguaggio la prassi educativa, richiedendo anche la collaborazione di un terzo mediatore, cioè il ricercatore che formulerà ipotesi e percorsi differenti commisurati ai contesti operativi, traccerà schemi esplicativi e modelli, senza far prevalere il suo desiderio di interpretazione. Questo è il laboratorio dove è possibile generare innovazione, riflessione e azione didattica.

Diversi studi (Clark, & Peterson, 1986, pp. 255–296) mettono in luce i pensieri "pre-attivi", "interattivi" e "post-attivi" che si verificano rispettivamente prima, durante e dopo l'interazione degli insegnanti con gli allievi e che consentono all'attività di pianificazione di riaggiornarsi in risposta alle situazioni del momento (Clark, & Dunn, 1991, pp. 183–201). Schön (1983) identifica due tipi di azione riflessiva: *reflection in action* che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità, e *reflection on action* che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre.

L'intento è quello di dedurre dei dati per poterne eventualmente tenere conto nella formazione iniziale e in itinere degli insegnanti, i quali, grazie all'uso della riflessione, possono dare significato alle azioni, comprendere le ragioni del perché si agisce in un certo modo ed essere stimolati nella creazione di nuove azioni (Schön, 1983; Boyd, & Fales, 1983; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Reid, 1993; Atkins, & Murphy, 1995; Roldão, 2008; Laneve, 2010; Mortari, 2010).

Nell'ottica di un continuum tra esperienza-ricerca-formazione, si ottiene un modello integrativo di formazione, in cui il laboratorio continua e anticipa periodi

di formazione sul campo: non solo nelle fasi finali di formazione ma fin dal principio, con pause, riprese e superamenti. Nell'alternanza il laboratorio funge da cerniera rispetto agli acquisti precedenti, per aprire il passaggio all'ordine successivo.

Per rendere più chiaro il quadro della complessa attività del laboratorio è fondamentale riflettere sui livelli logici degli apprendimenti che vi si possono realizzare. Secondo Dewey (1986), in un'esperienza, si può procedere secondo due modalità: procedere per prove ed errori, in cui si osserva una azione e la connessione con la conseguenza senza cogliere il significato su come ciò avvenga; e l'esperienza riflessiva, in cui il pensiero intenzionalmente coglie le modalità di connessione tra le azioni e le conseguenze per scoprire la relazione che le collega.

Un'esperienza è riflessiva quando il pensiero agisce come forza organizzatrice, come tensione euristica, quando si usa la riflessione in modo attivo, consapevole e metodico. In questo senso il pensiero riflessivo è un dispositivo regolativo in quanto costruisce conoscenza funzionale alla comprensione e al controllo dell'agire umano, ne orienta l'evoluzione, prefigura le conoscenze. Il pensiero riflessivo sembra essere contenuto naturalmente nell'esperienza umana ma non emerge immediatamente in ogni esperienza. È necessario, infatti, organizzare situazioni ed esperienze complesse, indeterminate, problematiche, in cui la persona possa agire in modo autonomo e attivo, in cui il pensiero possa svolgere la sua funzione esplorativa grazie alla rigosità garantita dalla sua strutturazione logica e metodologica (Montalbetti, 2005, p. 36).

Il pensiero riflessivo è caratterizzato dall'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle nuove conclusioni alle quali essa tende. Esso non è fantasticheria, piuttosto è controllato in vista di un certo fine, in quanto mira a trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, di un dubbio, un conflitto o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa (Dewey, 1986, pp. 68, 172).

Passare al pensiero riflessivo significa conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi; significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche), individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare expertise (Damiano, 2006, p. 167).

Il pensiero riflessivo è un processo di validazione o di falsificazione delle conoscenze o delle credenze consolidate e di costruzione di nuove strutture conoscitive; quindi, educare al pensiero riflessivo significa educare a problematizzare, a considerare le proprie conoscenze e le proprie credenze, ad esercitare un controllo rigoroso dei risultati dei propri apprendimenti, in sintesi, a sviluppare un atteggiamento investigativo. Tali apprendimenti possono mostrare il loro valore quando forniscono risposte pertinenti e soddisfacenti, empiricamente fondate (Montalbetti, 2005, 34; Vinatier & Altet, 2008).

L'insegnante si configura, così, come un pratico-riflessivo che, trovandosi di fronte a situazioni complesse, svolge un'attività di bricolage, utilizza, cioè, tutti gli strumenti e le conoscenze di cui dispone per rispondere in modo coerente, prudente, responsabile e inedito alle esigenze situazionali (Laneve, 2011, p. 163).

Il laboratorio riflessivo va mantenuto in alternanza fra esperienza e ricerca lungo l'intero corso della vicenda professionale dell'insegnante.

Nel laboratorio si prende coscienza della continuità dei dati di esperienza e i dati di ricerca (Damiano, 2004, pp. 295-311). Con l'approccio per laboratori la sfida non riguarda solamente il raffinamento delle pratiche ma anche il cambiare la concezione dell'educazione intesa come democratizzazione della società.

### 3. L'indagine esplorativa

Dopo aver individuato nell'ambito francofono il quadro teorico di riferimento, nell'A.A. 2015/2016, nel periodo compreso tra ottobre 2015 e giugno 2016, è stata condotta un'indagine esplorativa di tipo osservativo sulla capacità di riflettere sulla pratica didattica dei 43 docenti tutor che collaboravano come conduttori nei 24 laboratori attivi nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Palermo, con l'obiettivo di raccogliere dati ed indicazioni che servissero alla identificazione di linee guida e principi orientativi per la successiva sperimentazione didattica.

Attraverso l'indagine ci si è prefissi di osservare nei 43 tutor coordinatori e organizzatori, che conducono i laboratori insieme ai docenti, la capacità di riflessione del proprio agire nell'ambito delle specifiche attività laboratoriali. L'intento è stato quello di avviare una riflessione su ciò che è realmente necessario per condurre un laboratorio e sulle competenze che l'insegnante deve possedere per essere efficace nel suo agire professionale.

Un'indagine volta a rilevare la pratica professionale intesa come indagine riflessiva, contraddistinta dall'azione del docente-professionista che riflette sull'azione e nel corso dell'azione. La riflessione nell'indagine pratica trova una forma di rappresentazione nel processo in cui si struttura una conversione riflessiva con la situazione, implicando il susseguirsi di un ciclo di fasi, ossia dall'impostazione del problema, la relazione tra l'esperienza/conoscenza pregressa e la situazione unica, la verifica del come e dell'agire come in una specifica situazione. La riflessività, secondo Mezirow (2003), si presenta come una tesoriera esperienziale che si alimenta di nuova conoscenza grazie alla messa in comune, alla condivisione e al trasferimento delle competenze di cui la persona possiede.

Per raccogliere le riflessioni dei 43 tutor coordinatori e organizzatori è stato utilizzato il *focus group*. Tre valutazioni complessive, una iniziale, una in itinere e una finale, hanno consentito di avere un quadro generale dei processi di riflessione dei tutor.

Le tre sessioni di focus group sono state effettuate all'inizio dell'anno accademico (ottobre 2015), all'inizio del secondo semestre (marzo 2016) e alla fine di tutti i percorsi laboratoriali (giugno 2016).

Si è scelto di utilizzare i focus group perché risultano particolarmente efficaci per raccogliere dati qualitativi in un tempo limitato privilegiando l'analisi in profondità. Il focus group è in grado, inoltre, di aprire prospettive particolari ed imprevedibili nello studio del tema per il qual era indispensabile acquisire dati significativi sugli atteggiamenti e sulle convinzioni dei tutor.

L'utilizzo dei focus group è importante poiché simula/anticipa il gioco decisionale, consentendo di ridurre le perplessità. Si tratta, secondo Palumbo (2001, p. 170), di una produzione di conoscenza di tipo cooperativo, ma anche più pragmatico poiché ancorata a finalità programmatiche o decisionali. Il quid in più rispetto alle altre tecniche quindi è proprio la co-produzione degli osservati con gli osservatori, e soprattutto il fatto che un eventuale scostamento ex post della previsione fatta ex ante dipende da quanto le azioni si sono discostate dalle dichiarazioni d'intenti.

Così come rileva Trinchero (2004, pp. 245-246) i focus group sono risultati utili per rilevare empiricamente delle descrizioni ordinarie della realtà condivise dai tutor del tirocinio che conducono i laboratori, nella consapevolezza che l'intervista di gruppo non elimina, quindi, la soggettività di chi interpreta i dati riguardanti le specifiche opinioni ed atteggiamenti ma può ridurla, attraverso un processo di creazione della conoscenza di natura stipulativa.

Una volta definite le premesse teoriche dell'indagine e i bisogni conoscitivi ai quali si intendeva rispondere, è stato possibile tradurre tali interrogativi in una

forma adeguata ai tutor. La scaletta è stata costruita sulla base degli obiettivi dell'indagine, delle proprie competenze teoriche, dei propri paradigmi, di ricerche precedenti e della letteratura sul tema trattato. Si è cercato di far in modo che la scaletta comprendesse domande ben formulate e rilevanti per l'argomento preso in esame. Si è verificato che le domande fossero concrete e poste in maniera più diretta e lineare possibile, senza ambiguità o forme grammaticali tali da indurre i soggetti verso risposte pre-determinate.

La scaletta con le domande guida è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca seguendo le indicazioni di Krueger (1998).

Accanto alle domande vere e proprie poste dal moderatore agli intervistati sono state formulate delle domande sonda, ossia domande e specificazioni usate dal moderatore per stimolare e dirigere la discussione.

Si è cercato di far in modo che la sequenza delle domande potesse soddisfare due requisiti<sup>1</sup>: procedere da quelle generali a quelle specifiche e particolari; prevedere prima le domande più importanti e poi quelle meno importanti. Lo scopo della scaletta era quello di stimolare la discussione e, pertanto, le domande sono state formulate in modo tale da non richiedere risposte chiuse del tipo "sì" o "no", ma includevano forme del tipo "Cosa ne pensate di...", "Secondo voi come...", "A vostro avviso perché...", "Quali sono le condizioni, secondo voi, per...", "Come si potrebbe...", che richiedono risposte aperte e discorsive.

I focus group sono una forma di intervista direttiva e, pertanto, una delle prerogative che li caratterizzano è la presenza di un moderatore con un ruolo di direzione attiva dell'intervista stessa. Accanto al moderatore, in ogni focus group, era presente un assistente moderatore (logista), il quale ha potuto osservare la discussione e annotare elementi importanti, quali, ad esempio, il comportamento non verbale degli intervistati, eventuali relazioni di leadership o rapporti di dipendenza, aree di influenza dei membri e impatto delle loro opinioni sulle posizioni altrui.

Nel corso di ogni discussione i moderatori hanno cercato di toccare tutti gli argomenti della scaletta, dedicando a ciascuno un tempo equo. Si è utilizzata la strategia del *funneling* (Frisina, 2010, p. 41) e quindi gli argomenti più importanti sono stati messi al centro della discussione, affrontati indicativamente a metà incontro, dopo che i partecipanti hanno familiarizzato e hanno iniziato a esplorare il tema.

Le aree tematiche scelte per i focus group sono:

- La percezione dei docenti delle implicazioni delle competenze possedute nella conduzione del laboratorio;
- La riflessione personale sul progetto proposto dal docente di laboratorio;
- Il confronto tra strategie di autoregolazione utilizzate nel processo di insegnamento/apprendimento nel laboratorio e a scuola;
- Il valore formativo dell'esperienza di conduzione laboratoriale e le competenze acquisite o potenziate durante i percorsi laboratoriali.

Il materiale raccolto dai focus group è stato sistematizzato dal gruppo di ricerca in un insieme di asserti e nessi tra asserti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si

1 Bisogna sempre tener presente che tali requisiti possono a volte entrare in conflitto tra di loro: il gruppo di ricerca deve costruire la scaletta mediando tra diverse esigenze.

erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998). Per l'analisi del materiale ricavato dalle sessioni sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati.

Nel rapporto di ricerca riguardante i risultati dei focus, affinché le interpretazioni dei ricercatori fossero coerenti con la situazione osservata, abbiamo inserito anche alcune parole precise pronunciate dai partecipanti ai focus, utilizzando una modalità espositiva in cui si delineano con un linguaggio chiaro e sintetico le principali acquisizioni citando - quando è opportuno - le opinioni dei partecipanti, ma in un numero ridottissimo e scelte solo per la loro icasticità e densità informativa.

Ciascun gruppo era composto da venti partecipanti in media; ogni focus group ha avuto una durata media di un'ora e trenta minuti.

Anche se il focus group è per sua natura un'esperienza di ricerca con finale aperto e quindi difficilmente i suoi risultati possono essere puntualmente predefiniti alla stregua di una indagine statistica, si è comunque cercato di far in modo che l'analisi fosse sistematica, che tenesse conto di alcuni criteri definiti a priori ed esplicitati e che fosse verificabile.

#### 4. L'interpretazione dei risultati

Le tre sessioni di focus group condotti nell'A.A. 2015/16 hanno permesso ai tutor coordinatori e organizzatori coinvolti di attivare la riflessione sulle esperienze e la costruzione collaborativa di saperi in comunità di pratiche, che evolvono grazie al confronto e alla ricerca comune.

L'attività di riflessione sulla pratica messa in azione in laboratorio ha innescato un processo coordinato e sistematico di raccolta di osservazioni e esperienze dirette, che sono state opportunamente confrontate e integrate in un quadro condiviso, adeguatamente documentato e che sono coerenti con il costruito teorico di riferimento sopra descritto. Ogni tutor, nel corso del processo ha compiuto osservazioni, rilevazioni, narrazioni e riflessioni sulla propria esperienza di lavoro. I dati sono stati raccolti e resi oggetto di ulteriori riflessioni da parte dei docenti responsabili dei laboratori.

Nel corso di laurea in Scienze della Formazione di Palermo i 24 laboratori previsti vengono affidati a un docente strutturato che viene aiutato nella conduzione dai docenti tutor del tirocinio. Ogni laboratorio prevede 8 gruppi di studenti affidati a 8 tutor coordinatori e organizzatori. Ogni docente responsabile del laboratorio, sotto la direzione del coordinatore dei laboratori, svolge almeno due incontri propedeutici del laboratorio di cui è titolare, durante i quali illustra il progetto e fornisce i materiali ai tutor che condurranno le attività. I laboratori prevedono la frequenza obbligatoria e sono 24 distribuiti nei 5 anni di corso.

Ogni tutor di tirocinio nell'A.A. 2015/16 ha condotto 1 gruppo di circa 30 studenti in 5 laboratori, che ha scelto secondo le competenze specifiche possedute.

Il gruppo dei docenti è composto per il 95% da donne e per il restante 5% da uomini, sono per il 90% docenti di ruolo nella scuola primaria, mentre il restante 10% lavora nella scuola dell'infanzia; l'anzianità di servizio è piuttosto varia, il 20% ha meno di dieci anni di ruolo, il 58% più di dieci anni di ruolo, il 22% più di vent'anni di ruolo.

Vengono di seguito proposte i dati maggiormente significativi relativi alle tre sessioni di focus group.

Dall'elaborazione dei dati si evince che il 79% dei tutor intervistati è consapevole di avere sviluppato e potenziato, grazie alla conduzione dei laboratori, le competenze disciplinari, progettuali, cooperative e di conduzione di gruppi differenti; il 90% rileva che gli incontri propedeutici svolti dai docenti dei laborato-

ri, per la presentazione dei progetti hanno permesso loro, negli anni, di attivare un processo di riflessione prima dell'azione didattica, durante e alla fine di ogni percorso di laboratorio. L'81% degli intervistati sostiene che le strategie di autoregolazione utilizzate nel processo di insegnamento/apprendimento nel laboratorio poi vengono messe in atto anche a scuola e viceversa e questo ha migliorato il processo didattico; infine il 95% dei tutor afferma decisamente il valore formativo dell'esperienza di conduzione laboratoriale e le competenze acquisite o potenziate durante i percorsi laboratoriali, quali elementi che hanno motivato il loro lavoro professionale.

Nello specifico, la maggior parte dei tutor coordinatori (82%) sono convinti che l'esperienza di conduzione dei laboratori promuove l'incontro delle teorie, studiate attraverso le discipline, con le pratiche, generando una trasformazione di prospettiva e si propone come guida metodologica che modifica il personale rapporto con la disciplina e la didattica. Fattore determinante è la qualità dei contenuti della proposta, in particolare quando concetti o ragionamenti sono resi visibili e tangibili dal riferimento alla quotidianità dell'esperienza scolastica perché permette loro di potersi avvalere degli strumenti e delle strategie che utilizzano a scuola e agli studenti universitari di potersi sperimentare.

I laboratori di area psicopedagogica, in particolare, risultano fondamentali per acquisire competenze ritenute indispensabili nei primi ingressi a scuola.

Il 78% dei tutor sostiene che le esperienze di laboratorio contribuiscono a sviluppare schemi di possibili pratiche, repertori di attività e percorsi potenzialmente sperimentabili con i bambini. Si tratta di spunti da rielaborare adattandoli al contesto.

Dalle riflessioni si evince che l'81% degli intervistati nel condurre il laboratorio, parte dal progetto del docente responsabile e poi progetta e realizza interventi articolati e dettagliati che fanno leva sulla propria esperienza didattica.

Sono tutti convinti che le condizioni di un laboratorio efficace si riassumono in: ruolo di facilitazione del conduttore, attivazione degli studenti, alternarsi di azione e riflessione, lavoro di gruppo.

I tutor coordinatori e organizzatori (87%) sottolineano che utilizzano i feedback degli studenti, nonché un continuo processo di progettazione e verifica dei propri interventi didattici al fine di autoregolare e rivedere il processo di insegnamento/apprendimento.

Tutti i tutor ammettono che, attraverso la conduzione dei laboratori, possono sperimentare la comprensione di nuclei concettuali disciplinari e nel contempo potenziare le competenze metodologiche, in particolare le metodologie attive che in fase riflessiva vengono formalizzate e costruiscono saperi sufficientemente generalizzati da potere essere utilizzati in diverse situazioni scolastiche.

La riflessione è continua e di gruppo, accompagna l'intero percorso e promuove la consapevolezza dei cambiamenti che vanno maturando. Inoltre, sono tutti concordi nell'affermare che la possibilità e la voglia di confrontarsi, di modificare le proprie idee e impostazioni, di contribuire ad un progetto condiviso è una componente essenziale. Il lavoro di gruppo tra i tutor che conducono lo stesso laboratorio li aiuta alla responsabilità, che pertiene alla capacità di concepire se stessi come persone in relazione agli altri, la crescita personale, soprattutto dal punto di vista della capacità di gestire le proprie emozioni, la competenza professionale intesa come capacità di lavorare in gruppo.

Il 78% dei tutor è concorde nell'affermare che la didattica laboratoriale è stata, oltre che da loro stessi anche dagli studenti, intesa e interiorizzata come modello e chiave di lettura delle pratiche e schema di riferimento per la propria azione a scuola.

Sono tutti consapevoli che questi momenti di riflessione metacognitiva hanno permesso loro di comprendere la misura delle competenze acquisite e ha

mostrato che il laboratorio è un luogo dove è possibile verificare la validità dei metodi utilizzati.

Il 79% dei tutor coordinatori conferma che i laboratori, per come si sono delineati nel corso degli anni, essendo basati su un apprendimento esperienziale e riflessivo, generano connessioni sia tra i saperi pratici e sia su quelli metodologici che si vanno delineando. Inoltre forniscono la possibilità della trasferibilità del metodo e di sperimentarsi e riflettere sui propri processi pervenendo a formalizzare e generalizzare l'esperienza.

Dato che la peculiarità del laboratorio universitario è l'apprendimento di strategie didattiche da mettere in atto a scuola, emerge chiaramente l'efficacia per lo sviluppo e il potenziamento in termini di competenze professionali.

La maggior parte dei tutor sottolinea come la loro esperienza e le loro competenze si riflettono sul modo in cui gestiscono e conducono le sessioni dei laboratori.

Lo stile di conduzione, i metodi d'insegnamento proposti, la modalità di gestione delle relazioni individuali e con il gruppo, la chiarezza dei compiti e delle consegne, l'articolazione e la strutturazione del percorso sono indicatori che disegnano le diverse competenze di insegnanti tutor. Inoltre, i tutor rilevano (81%) che l'esperienza di conduzione permette loro di integrare il fare con la riflessione focalizzata su diversi oggetti di analisi: i contenuti, l'esperienza nella sua dimensione logica e processuale (cosa abbiamo fatto e come), i propri processi cognitivi e metacognitivi, affettivo-relazionali e di apprendimento.

Dalle riflessioni dei tutor emergono anche i fattori di criticità relativi l'organizzazione e la progettazione dei laboratori. Tra questi, quest'anno, sono stati rilevanti: la difficoltà di riuscire a lavorare in piccoli gruppi, dovuta alla mancanza delle aule e degli strumenti didattici e tecnologici necessari alle attività; la mancanza in alcuni laboratori di un costante confronto con il docente responsabile; il numero esiguo dei tutor che il corso di laurea ha a disposizione e infine la concomitanza, spesso, dei laboratori con il tirocinio in classe.

Attraverso i focus group sul percorso di laboratorio in ogni tutor è stata stimolata una riflessione metacognitiva grazie a cui si è innescato il recupero della propria esperienza in relazione all'esperienza didattica svolta in laboratorio e la sua ricaduta nella didattica a scuola: il docente è stato naturalmente condotto a chiedersi fino a che punto sono state fatte proprie le modalità differenti di apprendimento dello studente per poi modificare la propria didattica, come è riuscito ad apprendere una determinata conoscenza o sapere, come questa conoscenza possa avere generato capacità e competenze e conseguenze su azioni successive.

## Conclusioni

Sulla base del costrutto teorico definito e di quanto proposto dal gruppo di ricercatori attraverso le tre sessioni di focus group si è delineata una figura di docente riflessivo che avverte il manifestarsi di un determinato evento prima che questo venga banalizzato e assimilato ad una categoria interpretativa precostituita; possiede la capacità di vigilanza critica, di ascolto autentico, esercizio costante del dubbio; quando l'azione è conclusa, la riflessione assume una valenza retrospettiva per capire meglio il senso di alcune decisioni, la congruenza con i paradigmi di riferimento; riflette sugli episodi critici, sulle discontinuità. Ciò permette di riflettere sull'azione possibile, ipotizzando una progettualità futura che raccolga anche emozioni, desideri, aspettative e sappia muoversi tra razionalità e immaginazione creatrice.

I risultati ottenuti attraverso i focus group, non solo sono stati di aiuto ai tu-

tor coordinatori per riflettere e identificare i processi e le competenze attivate nel corso degli anni attraverso la conduzione dei laboratori, ma sono stati strumento per la progettazione e l'organizzazione dei laboratori del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria nell'A.A. 2016/2017 che si avvia a iniziare.

L'indagine esplorativa ci ha condotto alla conclusione che la riflessione sulla pratica può diventare strumento di formazione nella logica del docente-professionista riflessivo se viene assunta come una procedura specifica, metodica ed eticamente controllata, attivata sia in laboratorio sia nel contesto tirocinio e in quello scolastico e orientata a dominare meglio la propria vita personale e professionale. Una procedura finalizzata alla costruzione del mestiere, dell'identità professionale per mezzo dello sviluppo di un atteggiamento riflessivo.

## Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico* (pp. 291-311). Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P., (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, 9(45), 31-35.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research method for the social science*. Boston: Mass, Allyn & Bacon.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan.
- Boyd, E., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), pp. 99-117.
- Clark, C. M., & Dunn, S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H. C. Waxman, & H. J. Walberg (Ed.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCutchan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C., Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3th ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Coggi, C. (2014). *Values in training*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C. (2005). *Evaluation de la qualité de la pédagogie universitaire: autoévaluation des enseignants et résultats des étudiants - Quality evaluation of University teaching: self-evaluation of professors and student's results*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (1998). Prove di formalizzazione. I modelli della "Nuova Ricerca Didattica". *Pedagogia e Vita*, 3, 21-57.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Galliani, L. (2001). Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani, & E. Felisatti (Eds.). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17-50). Lecce: Pensa Multimedia.
- Gemma, C. (2010). Dalla conoscenza al sapere insegnare: il laboratorio abilitativo. In S. Kanizsa, & M. Gelati (Eds.) (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*. Spaggiari, Parma: Junior.
- Grange, T. (2006). Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze...". In N. Paparella, & A. Perucca (Eds.) (2005). *Le attività di laboratorio e Tirocinio nella formazione degli insegnanti* (Vol. 2, pp. 69-101). Roma: Armando.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292.

- Kanizsa, S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti. In E. Nigris, (Ed.). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione* (pp. 63-87). Roma: Carocci.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Krueger, R. A. (1998). *Developing Questions for Focus Group*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Laneve, C. (2011). *Manuale di Didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (Ed.) (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Losito, M. (1993). *L'analisi del contenuto*. Milano: Franco Angeli.
- Magnoler, P. (2012). La professionalizzazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella, C. Marshall, & G. B. Rossman (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina Raffaello.
- Milani, L., (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola Italiana Moderna*, 19, 4-6.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Moscato, M. T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Nigris, E. (2011). Modelli, rappresentazioni e cambiamenti: come innovare la pratica didattica a partire dalla documentazione dall'esperienza. In R. Roig Vila, & C. Laneve (Eds.) (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 315-322). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Rivista italiana di ricerca didattica*, 4(6), 119-130.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perucca A. (Ed.) (2005). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità* (Vol. 1). Roma: Armando Editore.
- Prushiek, J., McCarty, B., & McIntyre, S. (2001). Transforming professional development for pre-service, inservice and university teachers through a collaborative capstone experience. *Education*, 121(4), 704-712.
- Reid, B. (1993). But we're doing it already! Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*, 13(4), 305-309.
- Restiglian, E. (2010). Modelli e buone pratiche di laboratorio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Padova. In S. Kanizsa, & M. Gelati (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington (DC): American Educational Research Association.
- Roldão, M. C. (2008). Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva: Sviluppo Professionale degli insegnanti. *Annali Pubblica Amministrazione*, 1-2, 47-63
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York Basic: Books.
- Zanniello, G. (Ed.) (2012). *La didattica nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*. Roma: Armando.



# La possibilità della formazione degli insegnanti in didattica ermeneutico-esistenziale

## Un rafforzamento del profilo docente di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente

### The possibility of teacher training in hermeneutical-existential teaching

#### A profile reinforcement of the teachers in front of the youth fragility exposed to violent religious extremism

---

Cristina Carnevale

MIUR

cristina.carnevale@istruzione.it

#### ABSTRACT

In the socio-cultural context, in the West, the school educational agency is facing a complex issue that concerns the impact on the young generation of ideological extremism, particularly in religious matrix, resulting in violent dynamics. The delicate process of development (identity, relational, social development) need a competent formative guide no longer attributed only to parental/family function, but related to the professional contribution of the school education agency regarding values and principles recognized in the constitutions and by international human rights declarations. The teacher profile achieves a strengthened educational task that accepts the real challenge and goes beyond the already obsolete educational service for a balanced development of personal lives and societies. In this sense, the hermeneutical-existential educational-teaching model, born in reference to the teaching of religion in Italy with the contribution of Prof. Zelindo Trenti (Salesian Pontifical University - Rome), could bring a significant contribution to the initial and in-service teachers that are most prepared for the teaching challenges of the 21st century).

Nel contesto socio-culturale odierno, in occidente, l'agenzia educativa scolastica si trova ad affrontare una complessa questione che riguarda l'impatto sulle giovani generazioni delle radicalizzazioni ideologiche, in particolare quelle a matrice religiosa, che scaturiscono in dinamiche violente. I delicatissimi processi di sviluppo identitario, relazionale e sociale necessitano come non mai di un competente accompagnamento formativo non più attribuibile alla sola funzione genitoriale/familiare, ma ascrivibile ad un contributo professionale dell'agenzia educativa scolastica in relazione a principi valoriali riconosciuti dalle carte costituzionali e dalle dichiarazioni internazionali dei diritti umani. Il profilo dell'insegnante acquista così un rafforzato compito educativo che travalica ormai la già desueta caratterizzazione disciplinare e si apre alla sfida del reale servizio educativo per uno sviluppo equilibrato delle vite personali e delle società. In questo senso, il modello educativo-didattico ermeneutico-esistenziale, nato in riferimento alla didattica della religione in Italia con l'apporto fondativo del Prof. Zelindo Trenti dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, potrebbe portare un contributo non indifferente per una formazione iniziale e in servizio di docenti maggiormente preparati ad affrontare le sfide del 21° secolo.

#### KEYWORDS

Teachers Training, Ideological and Religious Extremism, Teaching Hermeneutical-Existential, Life Skills.

Formazione Docenti, Radicalizzazioni Ideologico-Religiose, Didattica Ermeneutico-Esistenziale, Competenze di Vita.

## 1. Interrogativi sulla formazione degli insegnanti oggi

Gli orizzonti educativi scolastici attualmente prospettati in Europa, ed in particolare in Italia, richiedono oggi un'alta preparazione professionale da parte degli insegnanti. Ciò accade a causa della fondamentale scelta formativa nell'ottica delle competenze degli alunni. Queste sono orientate non solo a padronanze culturali, ma anche allo sviluppo di un effettivo equilibrio personale, interpersonale, sociale. In Italia, la normativa in vigore riguardante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, da una parte, negli ultimi anni è corsa ai ripari creando le condizioni minime per una formazione che possa rispondere maggiormente alle esigenze della società odierna;<sup>1</sup> d'altra parte, sembra ancora non aver creato tutte le condizioni necessarie per implementare misure che consentirebbero una reale maggiore preparazione della categoria docente. Soprattutto occorrerebbe prospettare una formazione che risponda a nuove esigenze educative che si vanno via via delineando in riferimento a problematiche emergenti, quali ad esempio la questione della radicalizzazione ideologica, soprattutto a matrice religiosa, che negli ultimi tempi porta con sé conseguenze di inaspettata pericolosità per il presente e il futuro delle singole persone e delle società (Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania, 2009; Aletti & Rossi, 2004; Di Blasio & Miragoli, 2007).

Secondo gli obiettivi previsti attualmente in Italia per la formazione iniziale degli insegnanti (D.M. 249/2010, art. 2), la formazione è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente; rientra nella formazione iniziale anche l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Già un primo interrogativo qui riguarda il fatto che la normativa si riferisca ai soli risultati di apprendimento (bisognerebbe aggiungere "disciplinari"), senza citare la maturazione di competenze dello studente sottolineata invece dalle Indicazioni pedagogico-didattiche vigenti<sup>2</sup>. Se si vanno poi a visionare i programmi per le prove di esame dei concorsi, considerando i titoli di accesso e le discipline connesse alle classi di concorso, si nota che per l'insegnamento nelle scuole Secondarie di primo e secondo grado è prevista sì almeno l'esigenza di una specifica competenza "didattica", ma ancora prevalentemente "disciplinare": per lo più si richiede solamente una competenza strettamente contenutistico-disciplinare; vi è invece qualche riferimento a lineamenti di psico-pedagogia per la Scuola dell'Infanzia e solo in parte per la Primaria, scuola per la quale è richiesta una preparazione maggiormente legata a concreti metodi e tecniche di insegnamento (anche qui sempre di orientamento "disciplinare"). Possiamo quindi sollevare altri interrogativi che sembrano essere qui pertinenti.

La prima questione riguarda il fatto se sia sufficiente o meno un percorso universitario biennale specialistico ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo in ambito pedagogico-didattico (almeno per quanto riguarda la scuola Secondaria di primo e secondo grado) per chi si occupa del complesso e delicato sviluppo delle persone umane. Facendo un esempio intenzionalmente provocatorio, potremmo affermare che per divenire esperti in campo agrario servono almeno cinque anni di formazione universitaria; quanto più servirebbe per coltivare e portare a maturazione degli esseri umani, soprattutto nella fase spinosa del-

1 Si veda in bibliografia la normativa scolastica di riferimento.

2 Si vedano in bibliografia le *Indicazioni e Linee* dei diversi ordini e gradi di scuola.

l'adolescenza e delle fragilità giovanili in un contesto socio-culturale complesso come quello occidentale odierno? È davvero oggi ancora accettabile il fatto che coloro che intendono impegnarsi nel contesto educativo-scolastico abbiano un diploma di laurea in una qualsiasi disciplina, un diploma riferito cioè ad un sapere disciplinare da insegnare, e solo come "appendice" posseggano una sorta di "infarinatura" sul piano pedagogico-didattico, trascurando ad esempio la fondamentale correlazione tra la didattica dei saperi disciplinari e la dimensione psicologica dello sviluppo umano? Anche qui azzardando un esempio provocatorio possiamo pensare ad un caso simile in campo medico: se un laureato in biologia, frequentando un biennio di medicina, potesse essere abilitato ad esercitare la professione medica, è facile credere che la cosa lascerebbe tutti molto perplessi, soprattutto eventuali pazienti che si trovassero un giorno ad incontrare questo "medico". I docenti, allora, che hanno tra le mani la fragile identità in formazione di bambini, ragazzi, adolescenti e giovani, quanta formazione dovrebbero avere, e di quale tipo in particolare, per poter almeno "provare" ad educare anche attraverso i saperi disciplinari (se ancora con essi è necessario formare le persone oggi) senza provocare troppi danni o lasciare incustodite, incurate, alcune aree di formazione umana non più trascurabili nella società odierna?

Gli orientamenti italiani ed europei tracciano importanti principi comuni riguardo alle competenze professionali del docente, ma spesso nella concretezza dei percorsi formativi e di aggiornamento non sempre vengono curate adeguatamente le diverse aree di competenza non solo disciplinare, ma anche comunicativo-relazionale, psico-pedagogica, pedagogico-didattica, progettuale-organizzativa, valutativa-autovalutativa, etico-valoriale (Indire, 2004; Commissione Europea, 2005; Miur, 2016; Cenerini & Drago, 2000). Considerando la normativa in atto sulla formazione docente sopra citata, è chiaro quali siano le aree maggiormente trascurate in fase iniziale, come quella di una didattica a base psico-pedagogica che in questo articolo richiameremo come di fondamentale importanza per una autentica valorizzazione formativa delle discipline scolastiche, area non frequentemente curata neanche in sede di aggiornamento in servizio, seppure tentativi di formazione permanente stiano provando a porre rimedio a tale mancanza.

La seconda questione riguarda proprio nello specifico la caratterizzazione della formazione docenti in area didattica. Se è vero che esiste l'offerta di una formazione in "didattica disciplinare" (didattica della matematica, delle lingue, della storia e così via) – e ciò si realizza soprattutto durante la formazione in servizio, in risposta spesso a contingenti bisogni di pratica professionale che rifuggono l'approfondimento scientifico-teorico per porsi piuttosto su un piano pragmatico – è anche vero che i modelli educativo-didattici di riferimento non sempre sono espliciti e non sempre i docenti sono consapevoli di quale approccio psico-pedagogico mettono in atto applicando alcuni metodi e tecniche di insegnamento. Ciò impoverisce le potenzialità di una didattica "formativa" a vantaggio di una didattica esclusivamente "culturale", chiude le possibilità di incontro educativo con i saperi scolastici, lasciando aperta la strada a bagagli culturali privi di valore sul versante dello sviluppo della persona umana. Appare molto diffusa ad esempio, in particolare nelle scuole Secondarie di secondo grado, la messa in pratica di modelli didattici che implicano approcci educativi ininfluenti sul piano di un sano ed equilibrato sviluppo umano degli studenti in tutte le dimensioni.

## 2. La sfida delle radicalizzazioni religiose e le competenze dell'insegnante

In un tale panorama riguardante la formazione dei docenti e in una società occidentale che sempre più vede messa alla prova la componente genitoriale nel contributo educativo nei confronti delle giovani generazioni (Montuschi, 2009;

Ventre, 2008; Andreoli, 2014; Carnevale, 2012b; Carnevale, 2012a), la scuola, chiamata a coadiuvare l'opera educativa di famiglie spesso disorientate sul piano pedagogico, non sempre riesce a fornire un apporto significativo per un'armonica maturazione umana orientata alla padronanza di competenze di vita (identitarie, relazionali, sociali, di senso).

Nei rapporti sociali e interpersonali, ma anche nelle dinamiche interiori riguardanti la personalità, tanti sono i segnali-disagio derivanti da questo limite, soprattutto nelle fasce di età adolescenziale-giovanile (Andreoli, 2009; Milan, 2001): disorientamento esistenziale (mancanza di senso), depressione, ansia, aggressività, violenze (come il bullismo), devianze, disturbi alimentari come anoressia e bulimia, ecc<sup>3</sup>.

Attualmente, può essere considerato uno di questi disagi il fenomeno spiazzante delle radicalizzazioni religiose con esiti di violenza estrema ([www.radicalisationresearch.org](http://www.radicalisationresearch.org), Assmann, 2007; Schmid, 2014;). Vediamo un profilo di questo tipo di disagio in rapporto alle competenze che il corpo docente potrebbe mettere in campo al fine di affrontare con adeguati approcci, metodi e strumenti le situazioni emergenti.

Il Manuale della Commissione Europea sulla radicalizzazione violenta (Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania, 2009) sottolinea l'esigenza di un riconoscimento di tale fenomeno da parte dei gruppi professionali coinvolti, al fine di individuare ed implementare delle risposte adeguate. Nel caso del manuale citato si fa riferimento in particolare modo alla radicalizzazione religiosa islamista colta nel peculiare contesto della vita dei detenuti negli istituti penitenziari; ma la radicalizzazione non è un'esclusiva islamica, così come tale fanatismo non è rintracciabile solo nelle carceri (Bongiovanni, 2010)<sup>4</sup>. La radicalizzazione con esiti violenti è individuabile anche in altri contesti religiosi e in diverse esperienze sociali (come la scuola), religiose, politico-ideologiche, nel passato e nel presente, in oriente come in occidente (Squarcini & Tavarnesi, 2007). Da questo punto di vista la questione interessa il gruppo professionale insegnante e lo interpella in vista della ricerca di una risposta adeguata sul piano educativo-didattico. Ciò implica chiaramente una formazione corrispondente in questo senso. Proprio in questi ultimi tempi, in Italia, il Piano Miur per la Formazione dei Docenti 2016-2019, in riferimento all'integrazione, alle competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, richiama alcuni importanti elementi per affrontare la sfida del prevenire le degenerazioni violente e ideologiche comunemente catalogate come "radicalizzazione" (Miur, 2016, punto 4.7).

Se consideriamo, come esempio, la particolare esperienza Svizzera, il Comitato per la Sicurezza, nelle raccomandazioni offerte a vari settori sociali per la prevenzione delle radicalizzazioni, ricorda come le scuole (anche non dell'obbligo) e il settore dei servizi sociali debbano essere ampiamente sensibilizzati sul tema della radicalizzazione. I vari Enti locali e i Direttori della pubblica educazione, così come i Direttori cantonali delle opere sociali devono mettere a disposizione degli insegnanti e degli specialisti nel campo dei servizi sociali "materiale

3 Qui poniamo sotto la lente di ingrandimento il versante del "disagio" adolescenziale-giovanile; non mancano comunque segnali di alti livelli raggiunti nei percorsi di istruzione e formazione da tanti giovani che realizzano equilibrati progetti di vita portando un contributo positivo per il benessere proprio e altrui.

4 Interessanti a questo proposito sono gli articoli, disponibili on-line nel supplemento culturale del Sole 24 Ore, nella rivista Piazza Enciclopedia Magazine e nel sito web [eunews.it](http://eunews.it), scritti dall'autore Diego Marani (scrittore impegnato a Bruxelles nell'ambito di cultura e promozione del multilinguismo presso la Commissione europea).

informativo, istruzioni e strumenti per consentire loro di riconoscere tempestivamente un'eventuale radicalizzazione" (Comitato ristretto Sicurezza Svizzera, 2016). Ciò sarebbe utilissimo anche nei piani formativi per docenti in Italia, come nel resto d'Europa.

Se esaminiamo il concetto di radicalizzazione, così come viene definita nel manuale della Commissione europea, possiamo descriverla nel seguente modo:

- La radicalizzazione è una volontà crescente di sostenere cambiamenti difficili da raggiungere nella società, che possono avere come scopo l'abolizione dell'ordine democratico stabilito e che può implicare l'uso di metodi non democratici;
- Un processo che induce un individuo o un gruppo ad accettare, sostenere o incoraggiare l'uso della violenza come mezzo politico;
- Un processo di evoluzione personale per la quale un individuo adotta idee ed obiettivi politici o politico-religiosi sempre più estremi, con la convinzione che il raggiungimento di tali obiettivi giustifichi metodi violenti;
- Un processo di adozione di una convinzione estremista e la volontà di utilizzare, sostenere o incoraggiare la violenza e la paura, come metodi per cambiare la società.

Questo processo include il passaggio dalle idee alle azioni.

Tra gli indicatori della radicalizzazione (che non possono però essere considerati necessariamente segni di una radicalizzazione avvenuta) troviamo:

- Pratica della religione: con intensificazione e isolamento in gruppi specifici;
- Routine quotidiane: con rivendicazione della possibilità di pratica e giudizio negativo verso chi non le mette in atto;
- Organizzazione della vita privata: con accentuata decorazione del proprio ambiente di vita con simboli specifici e rifiuto di ciò che è ritenuto contrario al proprio credo;
- Apparenza esterna: con uso di segni chiaramente visibili (ad es. Abiti, modalità di curare/coprire i capelli o la barba per gli uomini);
- Comportamento sociale: con cambiamento degli schemi di comunicazione e di comportamento, allontanamento da relazioni ritenute in opposizione, sentimento di superiorità e atteggiamenti di rifiuto e contrasto;
- Centri di interesse: cambi di interesse e di consumo mediatico (libri, i siti web, film, musica, ecc.);
- Commenti sugli eventi socio-politico-religiosi: con il rifiuto di determinati sistemi valoriali (come quelli democratici, aspetto caratteristico dell'estremismo);
- Comportamenti verso le autorità: con comportamenti ostili, aggressivi verso coloro che detengono responsabilità di guida e orientamento (come ad esempio gli insegnanti ...).

Il Manuale indica anche quelle che possono essere considerate le fasi della radicalizzazione:

- a) Pre-radicalizzazione (meccanismi personali scatenanti);
- b) Identificazione (scelte religiose/ideologiche attive);
- c) Indottrinamento (la convinzione che la società debba cambiare);
- d) Manifestazione (impegno personale secondo l'abilità o la capacità con il possibile uso della violenza).

Il processo di radicalizzazione non è necessariamente lineare. Esso può essere

rapido ed in alcuni casi può essere provocato da influenze esterne: un leader carismatico o una dinamica di gruppo; ma può anche aver luogo come processo interno: una sorta di “autoradicalizzazione” scatenata da fattori come la frequentazione di siti condizionanti in Internet insieme a circostanze personali individuali.

In questo articolo, ci interessano in particolare queste ultime “circostanze personali individuali” le quali, oltre ad essere legate al contesto educativo familiare o a situazioni socio-culturali di appartenenza, possono essere più profondamente connesse a processi psicologici, interni alla persona stessa, che interpreta in modo peculiare determinate relazioni familiari, sociali, influenze carismatiche o derivanti da comunicazioni legate ai social-network. Nel Manuale citato si dice che «I radicali carismatici e manipolatori sono in grado di imporre i loro punti di vista ed influenzare il modo di vita degli individui vulnerabili» (Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania, 2009). La domanda è chi sono gli “individui vulnerabili”?

In questo studio, possiamo ipotizzare che questi siano coloro che sul piano interno, psicologico, non hanno ancora avuto l’occasione di sviluppare adeguate competenze personali connesse all’identità, alla relazionalità, alla socializzazione e al senso, il più delle volte adolescenti e giovani. È per questo che sempre più nella società occidentale odierna il fenomeno della radicalizzazione religiosa, riferibile a diverse appartenenze di fede (Del Re, 1997)<sup>5</sup>, prospera soprattutto nelle fasce di età giovanile. In questo stadio di sviluppo possono esplodere bisogni e dinamiche, anche di morte propria o altrui, covati per lunghi anni nei delicatissimi processi di crescita individuali, spesso solitari, cioè privi di un adeguato accompagnamento formativo che, oltre ad occuparsi di una formazione culturale, si preoccupi autenticamente anche della complessa maturazione della persona umana ([www.psicologiadellareligione.it](http://www.psicologiadellareligione.it); Zanon, 2013; Franta & Colasanti, 2009; Milanesi & Aletti, 1974).

È a questo proposito che proponiamo qui di richiamare l’esigenza di una marcata formazione dei docenti perché maturino competenze sul piano di una didattica a base psico-pedagogica (Formella, 2015), una didattica-formativa (Minello & Margiotta, 2011), al fine di rispondere con una sempre più adeguata preparazione alle sfide aperte in particolare dalle radicalizzazioni religiose violente in questo 21° secolo.

### 3. Una possibilità formativa per i docenti: l’approccio pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale

Di fronte a queste sfide, un contributo per la formazione iniziale e in servizio dei docenti può venire, a nostro parere, da un particolare approccio pedagogico-didattico: il modello ermeneutico-esistenziale ad indirizzo costruttivo-collaborativo.

Tale modello pedagogico è nato in Italia, in riferimento in particolare alla didattica della religione, con il contributo fondativo del Prof. Zelindo Trenti dell’Università Pontificia Salesiana di Roma. Si è sviluppato con ricerche teoriche (Trenti, 2001; Trenti, 2008; Trenti & Romio, 2006) e pratiche di sperimentazione e implementazione didattica diffuse in diverse pubblicazioni (Trenti, Maurizio, Romio, 2014; Romio & Chiodini, 2015; Carnevale, 2013). Il modello si muove nell’alveo della svolta ermeneutico-esistenziale che ha caratterizzato il pensiero occi-

5 Vedi ad es. gli episodi di violenza legati a sette religiose verificatesi non solo negli ultimi decenni.

dentale<sup>6</sup>, appoggiandosi a costrutti psico-pedagogici e didattici che vedono la connessione tra sviluppo psicologico, contesto socio-culturale e costruzione cooperativa<sup>7</sup>.

Il cuore del modello ermeneutico-esistenziale, applicato in campo pedagogico-didattico, si ritrova nella stretta correlazione tra due elementi fondamentali: da una parte gli alunni, con le loro caratteristiche psicologiche, i loro bisogni di sviluppo e di comprensione, le loro domande, le loro attese, le aree di esperienza umana legate alla fascia di età; dall'altra le discipline scolastiche attraverso le quali, in primo luogo aiutare gli alunni ad acquisire elementi per comprendere (interpretare) meglio se stessi, gli altri e il mondo (con apprendimenti-contenuti: conoscenze e abilità, strumenti culturali, disciplinari); e in secondo luogo attraverso le quali aiutarli a crescere, a vivere (maturando competenze: trasferendo cioè conoscenze e abilità in contesti vitali, in situazioni autentiche, rendendole risorse per la vita). In effetti, «l'ermeneutica si muove obbligatoriamente in una feconda inter-relazione fra soggetto e oggetto, fra progetto esistenziale-storico e tradizione passata; ma l'accento è portato con sempre più chiara enfasi sull'interpretazione del progetto storico-esistenziale, sull'elaborazione del senso» (Trenti & Romio, 2006, 99).

Questi due elementi (alunno e disciplina, contenuti/competenze) devono rimanere strettamente uniti se non si vuole o rendere il sapere scolastico insensato e inutile per lo sviluppo degli alunni o, al contrario, occuparsi degli alunni in un modo non consono all'ambiente scolastico il quale, secondo la normativa in atto, educa attraverso dei saperi disciplinari ben definiti.

In questo approccio, è essenziale però mettere in primo piano la maturazione dell'alunno, i suoi bisogni di crescita e le sue domande profonde. I contenuti disciplinari rimangono "strumento di formazione", nella logica del promuovere le domande e avviare la loro elaborazione per la ricerca di risposte che abbiano senso sul piano dello sviluppo personale (competenza ermeneutico-esistenziale). L'obiettivo dei percorsi scolastici non è solo quello di aiutare gli alunni ad acquisire contenuti, bensì di accompagnarli, mediante lo "strumento" disciplinare, ad elaborare risposte di senso agli interrogativi esistenziali che essi si portano dentro. I nuovi elementi acquisiti, legati ai contenuti disciplinari, dovrebbero mettere gli alunni nella condizione di saper individuare possibili risposte alle domande che si pongono o che imparano a porsi, cercare di capire il loro presente, ciò che accade dentro e fuori di loro stessi, progettare il futuro (competenza nell'orientamento di vita). In questo senso la svolta ermeneutica dall'assimilazione all'interpretazione è di fondamentale importanza.

La storia della scuola e della pedagogia è costellata di modelli educativo-didattici che cercano di distinguere o integrare istruzione ed educazione, o di dare maggiore o minore importanza ora all'una ora all'altra dimensione<sup>8</sup>; e, nel complesso, le discipline scolastiche fundamentalmente sono sempre state pensate in funzione di generali finalità educative<sup>9</sup>; anche oggi, in riferimento alla maturazione di competenze personali è chiara la finalità educativa<sup>10</sup>. Ma la novità di questo approccio è che le finalità educative, o le più concrete e autentiche competenze attese oggi secondo le Indicazioni nazionali, sono considerate "priorita-

6 M. Heidegger e H. G. Gadamer; si veda anche la questione fenomenologia e interpretazione in E. Husserl.

7 Sulla scia di J. Piaget, L. S. Vygotskij, J. Bruner e K. Z. Lewin.

8 Si veda un qualsiasi manuale di storia della scuola e di storia della pedagogia.

9 Si vedano ad esempio i Programmi Didattici lungo la storia della scuola in Italia.

10 Si veda nota n. 2.

rie” rispetto alla didattica disciplinare; infatti, le aree di esperienza che accompagnano lo sviluppo umano, piene di domande, contraddizioni, paure, bisogni, vengono in primo piano rispetto ai contenuti disciplinari. Sulla base di aree di esperienza che necessitano di una loro comprensione, di un loro sviluppo, di una maturazione, i contenuti disciplinari vengono ad offrire opportunità, dimensioni e spazi educativi, di crescita. Secondo questo modello pedagogico-didattico, i contenuti delle discipline scolastiche sono quindi strumento orientativo per il bambino e l’adolescente in un “esplicito” percorso di comprensione ed interpretazione della propria esistenza, fino all’elaborazione di risposte personali, significative, relative a fondamentali domande di senso, secondo le fasce di età, risposte che divengono risorsa, aiuto, nel vivere. È chiaro che questo modello ben si innesta nell’attuale scuola delle competenze e ne rappresenta in fondo un tentativo di applicazione: un sapere per vivere (Carnevale, 2013).

Il principio basilare del modello richiede una didattica disciplinare applicativa che non parta dai contenuti specifici disciplinari, come nell’approccio classico al sapere (trasmissivo-recettivo). L’azione didattica utilizza sì questi contenuti, ma lo fa in un percorso di ricerca ad approccio prevalentemente costruttivo-collaborativo (Carletti & Varani, 2005; Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003; Ceruti, 2012). Il processo coinvolge cioè attivamente gli studenti, a partire dall’individuazione di una domanda/problema legata al momento di vita, alla condizione esistenziale, alla fase di crescita psicologica degli alunni; la domanda motiverà poi l’evoluzione dell’apprendimento e avrà una ricaduta in termini di significatività educativo-esistenziale. Solo così i contenuti disciplinari scoperti, “attraversati”, in un certo senso “guadagnati” insieme, collaborando e cooperando, avranno una loro valenza “formativa” per la maturazione personale e socio-relazionale dello studente. L’alunno rimane al centro dell’azione educativo-didattica, protagonista del proprio apprendimento “formativo”. Tutto ciò, come abbiamo detto, ancora una volta si sposa bene con la logica progettuale nell’ottica delle competenze, in chiave educativa valida per tutti i gradi di scuola, sollecitata dalle nuove Indicazioni nazionali, come sopra ricordato<sup>11</sup>.

Se vogliamo in qualche modo sintetizzare gli elementi chiave di una didattica applicativa ad approccio ermeneutico-esistenziale, potremmo richiamare i seguenti fattori:

- Il punto di partenza del processo di apprendimento ermeneutico-esistenziale non sono i contenuti disciplinari, bensì una proposta di coinvolgimento che dovrebbe toccare la persona interessandola in base al momento di vita, alla fase di sviluppo, alla condizione esistenziale prevalente in una data fascia di età;
- La proposta di coinvolgimento avrà lo scopo di suscitare la domanda che si impone al soggetto di fronte o dentro esperienze vitali che necessitano di interpretazione; occorrerà accompagnare cioè la persona dell’alunno nei sentieri dei dubbi costruttivi, di dubbi in qualche modo “pedagogici”, nel senso che spingano la persona in un’evoluzione in termini di crescita non solo culturale ma anche personale (lettura della realtà, comprensione dell’esperienza umana, cambiamento);
- Si avvierà quindi la ricerca, la quale sarà realizzata in una serie di attività (il più possibile realistiche, legate alla realtà, ad esperienze di vita autentiche) che potranno essere svolte nelle modalità dell’approccio cooperativo, costruttivo, collaborativo;

11 Si veda sempre nota n. 2.

- Segue un percorso per elaborare il senso delle attività, confrontandosi con i contenuti disciplinari scolastici, fino a costruire insieme delle possibili risposte significative per la crescita e l'esistenza dell'alunno (ricaduta educativa sulla persona, competenze di vita).

«Il procedimento ermeneutico parte dal soggetto, dalla domanda che gli si impone da identificare con chiarezza. È sulla domanda che si giustifica e si definisce il ricorso (...) alla ricerca (...) nel ritorno sulla persona, nella novità che la ricerca le ha consentito, si chiude il circolo ermeneutico» (Trenti & Romio, 2006, 102). Alcuni grafici possono aiutarci a presentare, in primo luogo, le linee essenziali del procedimento ermeneutico applicato in campo pedagogico-didattico e, in secondo luogo, le principali fasi del processo di apprendimento secondo una didattica di tipo ermeneutico-esistenziale ad approccio costruttivo-collaborativo.

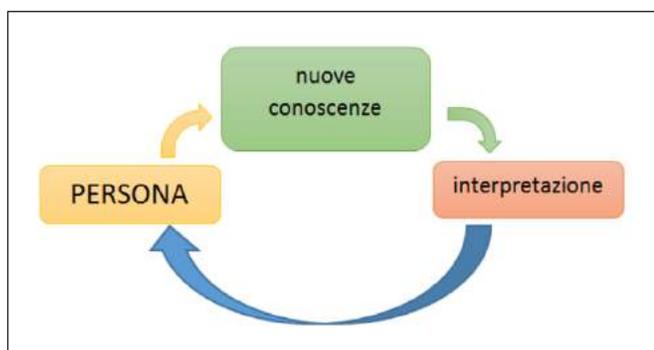


Fig. 1. Processo ermeneutico nell'orizzonte pedagogico-didattico



Fig. 2. Step del processo di apprendimento secondo una didattica di tipo ermeneutico-esistenziale ad approccio costruttivo-collaborativo

Come si nota nei grafici, il modello fondamentale tende al cambiamento della persona. In questo senso l'insegnante, in una didattica ermeneutico-esistenziale, dovrà tenere unite le due dimensioni (alunno-disciplina): il nodo centrale del modello è infatti costituito dalla relazione vita-percorsi di apprendimento, senso-contenuti, persona-disciplina. Troviamo anche il riferimento al momento di vita che sta attraversando l'allievo (l'esperienza di vita prevalente in una data fascia di età), con i relativi bisogni di maturazione legati alle diverse aree di esperienza (identità, relazione, senso) connessi strettamente ai contenuti disciplinari, secondo le indicazioni vigenti. Ragazzo e disciplina sono i due paletti orientativi fondamentali per progettare un'efficace percorso di apprendimento. Chi guardasse solo alla disciplina organizzerebbe esperienze di apprendimento che rischierebbero di essere "insensate" per la crescita personale degli alunni; ma anche «chi guardasse solo alla persona, ai suoi dinamismi psicologici, alle sue istanze esistenziali mancherebbe radicalmente il processo educativo che la riflessione ermeneutica comporta. La persona ha risorse interiori, potenzialità pressoché illimitate di sviluppo: ma la persona è strutturalmente relazione. La legge del suo sviluppo è anche relazionalità obbligata con l'orizzonte di vita che le è proprio da cui attinge stimoli e orientamenti risolutivi per la sua maturazione» (Trenti & Romio, 2006, 103).

#### 4. La formazione in didattica ermeneutico-esistenziale per un rafforzamento del profilo docente

Qualificare i docenti nella consapevolezza dei possibili itinerari didattico-disciplinari avviabili a partire dalla scelta di assunzione di questo modello pedagogico-didattico comporterebbe, a nostro avviso, un ampliamento delle loro competenze, in particolare sul piano di una didattica formativa a base psico-pedagogica (non solo didattica "disciplinare"). Questo tipo di didattica sarebbe volta più radicalmente al sostegno dei fragili passi delle identità in formazione, come quelle delle giovani generazioni, prevenendo le identità vulnerabili e i molti disagi ad esse connesse, quali anche le conseguenze personali e sociali delle radicalizzazioni ideologico-religiose sopra richiamate. Ciò lo riteniamo per almeno due motivi.

In primo luogo, la didattica ermeneutico-esistenziale aggancia l'insegnamento scolastico allo sviluppo interiore psicologico della persona umana; la accompagna nelle sue fondamentali esperienze esistenziali, nel suo sviluppo intimo che, come abbiamo visto sopra, se lasciato incustodito, può divenire nido per la nascita e il proliferare di alcuni fattori scatenanti le radicalizzazioni. La didattica ermeneutico-esistenziale, infatti, rende "esplicite" alcune problematiche, complessità e ostacoli dello sviluppo dell'identità umana, della relazionalità, del senso. Utilizzando la protettiva "mediazione" dei saperi scolastici, con il ricorso alle fonti-contenuti come pratica di razionalità argomentativa, si attraversano i saperi consentendo un confronto "indiretto" con le dinamiche interiori di valutazione, di opinione, di scelta, di azione. Si tutelano in questo modo gli alunni da un impatto troppo ravvicinato con dinamiche profonde che potrebbero essere gestite invece solo all'interno di un rapporto diadico di analisi psicologica. Ciò consente di far emergere, di far venire a galla, in esperienze scolastiche controllate, di gruppo, alcuni nodi esistenziali che, se non indagati, se non sciolti, potrebbero con il tempo dilagare in conseguenze poco arginabili nella vita giovanile e adulta.

In secondo luogo, l'approccio collaborativo-sociale della ricerca costruttiva nel processo ermeneutico-esistenziale consente all'identità in formazione di misurarsi in un ambiente "relazionale", non monolitico, potremmo dire in qualche modo "democratico", all'interno del quale ogni radice di fondamentalismo viene

messa alla prova nella partecipazione, nello scambio, in un percorso dialogico che allarga gli orizzonti di comprensione e apre alle possibilità di incontro, di dialogo, di rispetto, di mutuo aiuto e di reciproca solidarietà umana. Si allenano così gli alunni a competenze di vita e allontanandoli sempre più da possibili dinamiche di “morte”.

Tali risorse del modello pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale, a nostro avviso gravide di potenzialità, implementate in una formazione per i docenti, potrebbero quindi favorire maggiori competenze professionali sul piano psico-pedagogico-didattico con interessanti sviluppi a favore di un rafforzamento del profilo docente, in particolare di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente, oggi in primo piano nelle cronache internazionali.

Nel concreto, in Italia, in riferimento al Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019 (Miur, 2016), vi è la possibilità di valorizzare al meglio alcune dimensioni formative previste. In primo luogo la formazione in didattica ermeneutico-esistenziale può riferirsi a quanto previsto nel punto 4.2 del Piano, “Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base”, nel quale si sostiene l’esigenza di una formazione degli insegnanti legata alle didattiche collaborative e costruttive e al rapporto tra saperi disciplinari e didattica per competenze. E questo è proprio ciò che tenta di proporre la didattica ermeneutico-esistenziale. Inoltre, la formazione dei docenti secondo l’approccio ermeneutico-esistenziale ampliirebbe le aree formative del punto 4.7, “Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale”. Questo punto del Piano per la formazione prevede:

- Le competenze glottodidattiche specialistiche necessarie ad insegnare l’italiano agli studenti;
- Lo sviluppo della sensibilità culturale;
- Lo sviluppo della conoscenza e della storia delle culture;
- Le competenze storico-religiose necessarie per comprendere ciascuna delle grandi comunità di fedi, la loro storia, la storia delle loro relazioni e dei sistemi di espressione della libertà nei diversi contesti storico-politici;
- Lo sviluppo del pensiero critico, del dialogo (interculturale e interreligioso) del rispetto e della mutua comprensione, fondamentali per contrastare l’intolleranza e gli estremismi.

L’approccio ermeneutico-esistenziale aggiungerebbe a queste dimensioni formative la fondamentale attenzione al delicato sviluppo interiore dell’identità umana; potrebbe mettere in grado gli insegnanti di coltivare al meglio la maturazione identitaria degli alunni, nella prospettiva di una relazionalità-socialità lontana dai rischi della radicalizzazione e aperta allo sviluppo interculturale.

### Riferimenti bibliografici

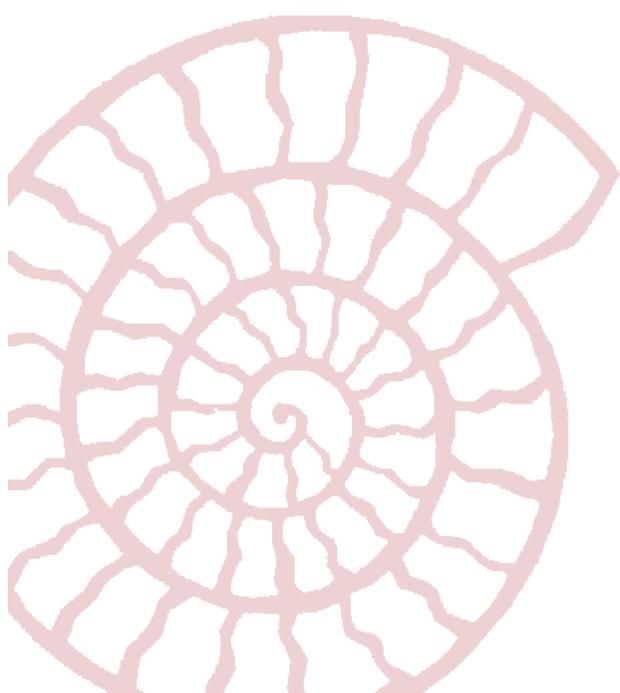
- Aletti, M., Rossi, G. (2004). *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Andreoli, V. (2009). *La fatica di crescere. Valori smarriti per un’adolescenza da ritrovare*. Milano: Rizzoli.
- Andreoli, V. (2014). *L’educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*. Milano: Rizzoli.
- Assmann, J. (2007). *Non avrai altro Dio. Il monoteismo e il linguaggio della violenza*. Bologna: Il Mulino.
- Bongiovanni, A. (2010). *Fondamentalismi*. Bologna: EMI.
- Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.

- Carletti, A., Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Carnevale, C. (2012a). *Essere genitori. Domande e paure: un cammino di consapevolezza per cercare e capire*. Roma: AVE.
- Carnevale, C. (2012b). *La primavera della cura*. Torino: LDC-IL Capitello.
- Carnevale, C. (2013). *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*. Torino: LDC-IL Capitello.
- Cenerini, A., Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (2012). *Docenti oggi*. Firenze: Giunti Scuola.
- Comitato ristretto Sicurezza Svizzera. (2016). *Misure per la prevenzione della radicalizzazione Punto della situazione in Svizzera*. Berna: Rete integrata Svizzera per la sicurezza.
- Commissione Europea. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles.
- Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania. (2009). *Radicalizzazione violenta, riconoscimento del fenomeno da parte di gruppi professionali coinvolti e risposte a tale fenomeno. Manuale con il supporto finanziario del programma di prevenzione della radicalizzazione violenta e di risposta alla stessa*. Bruxelles: Commissione Europea, Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza.
- Del Re, M. C. (1997). *Le nuove sette religiose. Culti e sette emergenti di tutto il mondo. Guru, santoni e manipolatori di anime*. Roma: Gremese.
- Di Blasio, P., Miragoli, S. (2007). *Itinerari del rancore*. Torino: Boringhieri.
- Formella, Z. (2015). *Psicologia dell'intervento educativo*. Roma: LAS.
- Franta H., Colasanti A. R. (2009). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Indire. (2004). Professione docente: profili, tendenze e sfide. In *Bollettino di Informazione Internazionale*. Firenze: Unità italiana di Eurydice.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milanesi, G., Aletti, M. (1974). *Psicologia della religione*. Torino-Leumann: LDC.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Miur (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019*. La Buona Scuola.
- Montuschi, F. (2009). *Silenzi e parole nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Radicalisation Research. Reperibile presso <http://www.radicalisationresearch.org>. [Ultima consultazione 15/11/2016].
- Romio, R., Chiadini, G. (2015). *La gioia dell'incontro*. Milano: Piemme.
- Schmid, A. P. (2014). *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review*. The Hague: International Centre for Counter-Terrorism.
- SIPR-Società Italiana di Psicologia della Religione. Reperibile presso <http://www.psicologia-dellareligione.it>. [Ultima consultazione 15/11/2016].
- Squarcini, F., Tavarnesi, L. (2007). *Fondare i fondamentalismi. Esplorazioni critiche dei diversi modi del fondamentalismo nella storia*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Trenti, Z. (2001). *Opzione religiosa e dignità umana*. Roma: Armando.
- Trenti, Z. (2008). *Il linguaggio nell'educazione religiosa*. Leumann-Torino: LDC.
- Trenti, Z., Maurizio, L., Romio, R. (2014). *L'ospite inatteso*. Torino: SEI.
- Trenti, Z., Romio, R. (2006). *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. Leumann-Torino: LDC.
- Ventre, A. (2008). *Vivere e interpretare la relazione*. Bologna: EDB.
- Zanon, C. (2013). *Fondamentalismi. Le chiavi psicologiche per capire l'integralismo religioso*. Cagliari: Arkadia.

### Normativa scolastica di riferimento

- D.M. 249 del 10 settembre 2010. Regolamento requisiti e modalità della formazione iniziale degli insegnanti dei vari ordini e gradi scolastici.
- D.M. 11 novembre 2011. Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo.

- D.M. 4 aprile 2011 n. 139. Requisiti necessari all'istituzione e all'attivazione dei corsi di studio per la formazione iniziale degli insegnanti.
- D.M. 21 settembre 2012 n. 80. Prove di esame e relativi programmi dei concorsi per posti di insegnamento nella scuola dell'infanzia, primaria, e per gli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado.
- D.M. 14 marzo 2012 n. 31. Definizione del numero dei posti e delle classi di concorsi a livello nazionale per il Tirocinio Formativo Attivo.
- D.D. 23 aprile 2012 n. 74. Indicazioni operative per le prove di selezione per l'accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo di cui all'art 15 del DM 10/09/10 n. 249.
- Legge n. 107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- D.P.R n. 19 del 23 febbraio 2016. Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento.
- D.M. 254/2012. Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo.
- D. M. 211/2010. Linee Guida Licei.
- Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012. Linee Guida Tecnici.
- Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012. Linee Guida Professionali.
- Linee Guida leFP (Decreto 4/2011).
- DPR 89-88-87/2010. D. L.vo 226/2005. Con "Allegato A": il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo, al quale fanno riferimento i Regolamenti dei Licei, Tecnici e Professionali attualmente in vigore.



# Competenze olistiche e disciplinari

## Holistic and disciplinary skills

Riccardo Mancini

Università eCampus

riccardo.mancini@unicampus.it

### ABSTRACT

The theme of competence arises on the ridge of educational research, and in particular within the controversy which sees as subjects of the speech, the integral/ongoing training and the relationship between theory and practice.

From this basic idea rises a school which is opened to new individual and social needs, capable not only of knowing how to convey information, but also to give a metacognitive mindset based on the "pestalozziane" capabilities of the human being.

Hence the constant need of education, which can be expressed through teaching skills, and through the abilities to educate a person.

The problem that emerges is clear and fascinating at the same time, since perpetually exposed to the cultural variables in constant turmoil. An absolute value the person, on whom it is right to invest and edify every collective development and on which we will have to capitalize on our becoming.

So, if on one hand, the skill draws a legitimacy to pedagogic knowledge, on the other hand there is the dilemma on which, how much and how, it will be possible to learn skills, knowledge and competences, that make possible the accomplishment according to the indications of Ralph Waldo Emerson: "Be yourself!"

Il tema della competenza si pone sul crinale della ricerca educativa, ed in particolare all'interno della querelle che vede nella formazione integrale/continua e nel rapporto tra teoria e prassi gli estremi del discorso.

Proprio da questa idea di fondo nasce una "scuola aperta" alle nuove esigenze individuali e sociali, capace non solo di saper trasmettere informazioni, quanto una mentalità metacognitiva fondata sulle pestalozziane potenzialità dell'essere umano.

Di qui il costante bisogno di educazione, che si esplica attraverso competenze per insegnare, così come di abilità per educare in modo paidetico la persona.

Il problema che emerge è nitido ed in un certo senso affascinante, in quanto perennemente esposto alle variabili culturali in continuo fermento. Un valore assoluto, quello della persona, su cui è doveroso investire ed edificare ogni sviluppo collettivo e sui cui saremo costretti a capitalizzare il nostro divenire.

Così se da un lato la competenza richiama una legittimazione al sapere pedagogico, dall'altro si pone il dilemma di quali, quante e come far apprendere abilità, conoscenze, competenze in grado di agevolare il compiersi umano secondo le indicazioni che ha lasciato Ralph Waldo Emerson: diventa chi sei!

### KEYWORDS

Education, Holism, Pedagogy, Training, Skills.

Educazione, Olistimo, Pedagogia, Formazione, Competenze.

## 1. Principi teorici dell'educazione: Tra competenze olistiche e disciplinari

Spesso il riconoscimento della realtà fenomenica si scontra con una visione sistemica ed esperienziale appartenente al soggetto in apprendimento, tale da creare profonde lacerazioni scientifiche.

L'educazione, infatti, è considerabile alla spenceriana memoria come "fatto", e quindi soggetto alle leggi universali che vigilano sugli eventi secondo la logica causa-effetto.

Proprio questa prospettiva apre le porte a nuove considerazioni che non possono essere tralasciate, soprattutto oggi che l'epistemologia pedagogica è orientata verso la convalida di competenze disciplinari e trasversali per rendere ogni persona "cittadino del proprio tempo".

Nelle letterature appartenente al filosofo Johnson (1999), è possibile evidenziare l'assoluta necessità di una nuova visione scientifica del mondo, la quale ratifica le differenziazioni e le singolarità rintracciabili nella difformità individuale appartenente all'essere umano, per comprenderle in una visione integrale.

Questa oscillazione tra diversificazione/polimorfia ed unità autorizza ad una ricerca di significato il più completa possibile, che, a sua volta, verrà tradotta in una accezione unica e condivisa per mezzo di determinate competenze.

Se, infatti, non avvenisse questo ultimo passaggio avremmo soltanto un'infinita quantità di prospettive, ognuna, a modo suo, egualmente condivisa e condivisibile, così come una comunicazione fittizia, dato che tutte possono essere veritiere.

Posti davanti ad una apologia dell'educazione, come amava definirla il Gatty (2010), occorre fare un passo successivo, diremmo in questo caso olistico, capace di cogliere la sensibilità specifica per donare una visione generale e di insieme; l'analisi costruisce e la sintesi crea, sussurrava Gino Capponi (1958).

Per compiere tale operazione è facile gioco dimostrare che non sarà più sufficiente l'intervento della sola ragione o della logica capaci di compiere analisi sempre più puntuali e pertinenti, ma dovrà essere richiamato tutto ciò che è sintetizzabile nelle più alte potenzialità umane.

In questo senso il logos aristotelico si convaliderà non più come ragione e logica, piuttosto come "abbraccio" delle varie prospettive in un'unica sintesi. Un discorso pedagogico integrale in grado di far correre assieme più prospettive per raggiungere un determinato scopo.

Non a caso le categorie moderne, così come le competenze, sono decostruttiviste, in quanto rappresentano il mondo per mezzo di una moltitudine disordinata di traduzioni, acutizzando e facendo riaffiorare i dualismi e le antinomie.

In buona sostanza si tratta di superare le influenze individuali e dicotomiche entrando in una visione partecipativa, omogenea, connettiva e naturale, certamente non riduzionistica o meccanicistica; forse è questa la caratteristica dominante del post moderno, proprio l'insistenza a voler parcellizzare, tassonomizzare e segmentare la realtà umana. Il risultato di una simile impostazione è sia uno studio/ricerca sterile e freddo, diremmo asettico, ed una inevitabile perdita d'identità ed energie emozionali, così come la percezione di una scuola che non invita lo studente ad impegnarsi in quanto luogo privo di stimoli e interazioni.

Pur nella consapevolezza che tale processo sia insito nell'uomo al fine di facilitare paradossalmente la conoscenza, non può essere posto come unica via di sviluppo educativo. Se il sapere quantitativo spesso è di natura specifica, lo stesso non si può dire delle sue traduzioni soggettive ed olistiche; soltanto così quegli stessi saperi specifici divengono funzionali alla vita e all'evoluzione, in quanto attivano il transfert cognitivo ed il senso di connessione.

Questo paradigma purtroppo è denigrato all'interno delle agenzie formative, in nome di una visione fordista dell'istruzione che ostacola molte forme di tras-

form-azione. La trasformazione è una capacità presente nell'uomo che gli consente di modificarsi per prendere la forma attraverso l'azione. Il concetto di "forma" espresso da Köhler (2008) si associa bene al nostro esame. Infatti, la forma non è solo un insieme di elementi presi nella loro condizione statica, ma è una prospettiva unitaria, totalizzante ed in modalità *panta rei*: il tutto è più che la somma delle parti.

Sono questi i motivi che spingono a parlare dell'urgenza di una "scuola con un'anima", un luogo "aperto e per tutti" in cui vengono riconosciute le caratteristiche imprescindibili della persona ed il suo diritto ad educarsi ed apprendere competenze in modo permanente.

Per realizzare al meglio tali principi divengono fondamentali alcuni elementi, che Rafael Yous Ramos (1999) sintetizza in cinque indicazioni, e che oggi possono essere tranquillamente tradotte come cinque competenze che ogni insegnante deve possedere:

- Riconoscere l'importanza del linguaggio non verbale. In una prospettiva olistica il linguaggio non verbale rappresenta un canale comunicativo senza pari, addirittura superiore rispetto a quello verbale. I gesti, il modo di porsi, le espressioni del volto, etc. Da parte del docente/discente possono essere un ostacolo al contatto e alla connessione, così come un viatico nell'istaurare una relazione autenticamente vera, diremmo educativa;
- Sviluppare un ambiente accogliente. Prestare attenzione al contesto entro cui si opera rappresenta un elemento fondamentale. Trovare spazi, oggi anche virtuali, ben curati, ospitali e confortevoli è il primo sintomo di benessere educativo;
- Raccontare storie. Chi non ricorda il film *l'attimo fuggente* nel momento in cui il professore porta i suoi studenti nella stanza delle fotografie e cerca di farli entrare in contiguità con chi li ha preceduti? Ogni ambiente ha una storia da raccontare e aneddoti, metafore o narrazioni da tramandare;
- Promuovere celebrazioni e riti. Il senso di appartenenza che dovrebbe prendere i natali nei racconti precedentemente descritti, può assumere una rilevanza maggiore nel momento in cui oltre che richiamare in modo passivo la storia, favorisce l'organizzazione di ricorrenze, feste, commemorazioni, cerimonie etc.. Queste riescono nel difficile compito di instaurare una connessione emozionale con ogni soggetto, in quanto si sente parte attiva di un *continuum* storico.

Da quanto espresso deriva la certezza di costruire un sistema che sia in grado non solo di creare connessioni tra i vari ambiti della ricerca, ma anche di un

incontro totalizzante che stabilirebbe, cioè, passerelle, ponti, o traghetti, in attesa di meglio, fra le discipline. Questo movimento è fatto di riflessioni larghe o profonde per favorire scambi tra le discipline che non si limitino soltanto ad un educato riconoscimento reciproco. Stranamente, questi scambi non sono nati all'interno di ogni disciplina e dei suoi contenuti, ma dalla riflessione su di essa, e su di essi, e dall'apertura su contatti con gli altri. (Pocztar, 1993, p. 45).

L'educazione è un sistema complesso. L'analisi degli elementi educativi, seppur di fondamentale importanza soprattutto nello sviluppo di una prassi idonea ed efficace, deve sfociare in una sintesi orchestratrice, tale da promuovere competenze efficaci al raggiungimento degli obiettivi formativi, professionali e di vita.

Occorre, quanto meno un equilibrio di senso tra le parti per generare un'armoniosa intesa e formulare azioni consone alla maturazione del potenziale edu-

cativo individuale, e non incorrere in quello che Finkielkraut dichiara come la “sconfitta del pensiero” (Finkielkraut, 1989).

Di qui l’esigenza di un superamento del pensiero frammentato e cristallizzato ad uno che tenga in considerazione sia la volontà umana di tassonomizzare per apprendere, sia un pensiero olistico: pensare non è semplicemente riunire informazioni su un determinato argomento o assemblare esperienze e problemi, ma creare nuove strade, schemi mentali e competenze. Il “ridurre” di hegeliana memoria, non significa un diminuire, piuttosto un ampliamento conoscitivo appreso da una riduzione di informazioni maggiormente gestibili.

Purtroppo, però siamo sempre più costretti ad associare il nostro pensiero a quello espresso da L. von Bertalanffy (1969), padre della teoria generale dei sistemi, il quale dichiara la sempre più frequente mancanza di un orizzonte comune dei vari settori del sapere: «riunendo le parti trattate dalle diverse scienze non si ritrova un tutto omogeneo», dichiara Jerry Poczta (Poczta, 1993, p. 56), così come riunendo le competenze previste nei vari curriculum scolastici è difficile scorgere un’omogeneità d’insieme: questa mancanza di unitarietà sistemica genera un indebolimento delle stesse competenze.

## 2. La progettualità delle competenze

Se la speculazione teorica riesce ad apporre un quadro d’insieme soddisfacente, aperto alla prospettiva integrale di stampo mariteniano, il momento progettuale/pratico è senza dubbio il più delicato in ogni attività, e questo richiede una valorizzazione del concetto di competenza.

In particolare, ricorda la De Angelis:

la progettualità rappresenta la competenza che, nel tempo, ha caratterizzato la sua presa di coscienza professionale e ha permesso il passaggio da un panorama di fragilità e casualità dell’intervento educativo ad un graduale e sempre maggiore consolidamento della professione, che si connota di caratteristiche proprie e, al tempo stesso, si apre con responsabilità e coscienza, ad una ricca stagione di ricerca, formazione e sperimentazione. (De Angelis, 2003, p. 155).

Il monito offerto dalla De Angelis pone nella condizione di legittimare un processo educativo non affidato all’occasionalità. Soprattutto oggi in cui la categoria complessità sembra investire ogni campo occorre “saper fare e fare bene”, al fine di poter dare un orizzonte di senso e guadagnare la condizione di libertà, padronanza ed autonomia.

La scuola così diviene “centro attivo di promozione culturale per la comunità, in quanto in essa si fa”, dichiara Lombardo Radice (1951) rimarcando la sua sfaccettatura pragmatista.

Il fare, quindi, diviene il mezzo collaborativo per eccellenza e competenza da acquisire per tutto il corso della propria esistenza. Competenze che ogni buon insegnante deve possedere e dalle quali discende una buona prassi/teoria didattico-pedagogica.

Tale riflessione richiama, comunque, degli elementi dell’insegnamento/apprendimento ben definiti, che Le Boterf (1977) sintetizza in questi termini:

- La competenza non è tanto il sapere o il saper fare qualcosa, piuttosto una sapiente sinergia ed orchestrazione di queste;
- La competenza è situazionale, cioè viene ad essere richiamata in determinati contesti e momenti;

- La competenza è uno “schema di pensiero”, il quale prende i natali dalla realizzazione di un compito o dalla risoluzione di un problema;
- La competenza può essere trasversale ed abbracciare diverse situazioni.

In uno scenario simile si pongono i lavori espressi dal Perrenoud, il quale, nel suo invito al viaggio nel mondo dell’insegnate, evidenzia delle competenze indispensabili per decifrare il “movimento della professione”.

Se la competenza è la «capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazione» (Perrenoud, 2010, p. 14), deve anche essere osservato che ogni processo educativo stimola più competenze in contemporanea, in modo tale che ognuna di esse non possa essere presa se non nella relazione con le altre.

In maniera più specifica Perrenoud reclama la necessità di acquisire determinate competenze. Il noto sociologo dell’Università di Ginevra, evidenzia una serie di competenze per un mestiere, quello dell’insegnate, in continua trasformazione:

- Padroneggiare i contenuti di un sapere e la sua trasposizione in obiettivi: non limitarsi al semplice memorizzare, ma saper utilizzare la conoscenza per raggiungere gli scopi educativi prefissati;
- Operare a partire dalle rappresentazioni degli alunni: spesso l’insegnamento si scontra con i concetti che ogni alunno si forma dopo o prima un percorso educativo (pregiudizi/fissazioni) e da questi è difficile allontanarsi;
- Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all’apprendimento: imparare non è un semplice atto di memorizzazione, ma è una riorganizzazione permanente del proprio sistema di comprensione che di volta in volta si modifica ed adatta in base a nuove informazioni e schemi. In questo modo ogni ostacolo rappresenta una sfida di rimozione e rimodulizzazione, e per questo soggetta ad errori;
- Creare e progettare dispositivi, strumenti e sequenze didattiche per non generare confusioni o perdite di tempo: l’insegnamento non si dà per caso, ma avviene secondo una struttura definita a priori;
- Impegnare gli alunni in dinamismi di ricerca e disegni di conoscenza: la motivazione, il rapporto che ogni soggetto in apprendimento ha con il sapere ed il lavoro svolto appaiono essere elementi su cui erigere ogni percorso apprenditivo. Così ogni insegnante dovrà padroneggiare e avere la competenza di saper stimolare ogni alunno nell’apprendimento, secondo una partecipazione attiva, sentita e volontaria.
- 
- Ogni insegnante, così, dovrà possedere delle competenze in modo tale da poter gestire e ponderare ogni percorso pedagogico-didattico. In questo senso si legittimano ulteriori competenze chiave per la professione, oggi più che mai sollecitate dall’avvento delle nuove tecnologie:

Ideare e armonizzare situazioni-problema adeguati al livello e alle condizioni degli alunni e dei contesti entro cui opera, sia in termini di differenziazione apprenditiva, sia nell’ottimizzazione degli step da dover affrontare nei singoli casi;

Conquistare una visione olistica delle finalità dell’insegnamento: molti insegnanti non dispongono, infatti, di una visione di insieme dell’intero cammino che ogni studente affronta, perdendo così la possibilità di padroneggiare l’intero processo formativo;

Connettere teorie e pratiche di apprendimento: la scelta degli stili (apprendimento/insegnamento), degli strumenti e dei metodi da adottare deve essere guidata da una teoria di riferimento che guidi ogni percorso d’insegnamento. In

questo senso la competenza teoretica e prassica deve essere posseduta da ogni professionalità docente.

Valutare in senso formativo e non classificatorio: lo spirito della vera valutazione è quella di fare un bilancio della situazione, che paradossalmente un'osservazione continua dovrebbe aver già fatto intuire. La valutazione è pur sempre, come ha espresso il bruner, una "forma di intelligenza pedagogica", e non un atto selettivo. Si valuta per educare e non per dividere. La flessibilità dei contenuti è data dalla relazione delle fasi di sviluppo dell'apprendimento che partono dall'acquisizione di informazioni in modo passivo, fino a giungere alla coscienza e, quindi, all'elaborazione creativa di tali informazioni. In maniera sintetica, può essere definito il modello delle 4c: conoscenza, quale patrimonio soggettivo di informazioni, comprensione, identificata nel momento soggettivo della conoscenza, comunicazione, quale istanza dialogica e coscienza, descritta da john searls come stato di "sensibilità e consapevolezza" (Searle, 1998, p. 98).

Fissare momenti di valutazione formativa e prendere decisioni in prospettiva: all'interno di ogni percorso formativo arrivano dei momenti in cui dover prendere delle decisioni, in particolare se procedere, fermarsi o tornare indietro. La competenza di traiettoria appare sempre più di fondamentale importanza;

Prescrivere fasi d'apprendimento: gestire i percorsi di apprendimento a lungo periodo, comporta la presa in carico di una prospettiva ben più articolata e difficile, tale da richiedere capacità progettuali e programmatiche predittive.

Non a caso, affinché ogni alunno progredisca verso il conseguimento delle competenze prefissate è

utile porlo spesso in situazione d'apprendimento ottimale per lui. Non basta che questo abbia senso, lo riguardi e lo metta in movimento. Deve soprattutto sollecitarlo nella sua zona di sviluppo prossimo. Per questo occorre differenziare e diversificare le attività d'insegnamento. Differenziare significa rompere con la pedagogia frontale – la stessa lezione, gli stessi esercizi per tutti –, significa soprattutto porre in essere una organizzazione del lavoro e dispositivi didattici che mettono regolarmente ciascuno in una situazione ottimale, innanzitutto quelli che devono imparare di più. (Perrenoud, 2010, p. 63).

È facile gioco dimostrare che il concetto di competenza e la sua relazione con i vari contesti scolastici di ogni ordine e grado, chiama in causa modelli di insegnamento in cui l'elemento cardine diviene la partecipazione attiva del discente e la presa in carico di una prospettiva pedagogica olistica.

Il focus di ogni progettazione sarà quello di facilitare il percorso didattico, per favorire, insomma, un apprendimento non solo contenutistico, ma anche critico, divergente e speculativo.

Questa idea nasce soprattutto dalla fine dell'enciclopedismo, cioè l'anacronistica azione didattiche che aveva come fine ultimo quello di caricare di informazioni il soggetto fino all'esaurimento della memoria.

Non è più necessaria una scuola ed un soggetto pieni di "bit", piuttosto è sempre più urgente costruire una scuola che accolga e faccia propria l'idea di far apprendere "cose che valgono la pena di essere apprese".

Insomma è sempre più richiesta una paideia istituzionale capace di preparare soggetti non tanto da una prospettiva epistemologica (oggi le tecnologie memorizzano meglio del cervello), ma ermeneutica, cioè la capacità di ragionamento e di connessionismo.

Ecco, allora, che il concetto di competenza si sposta dalla memorizzazione e ripetizione di informazioni, ad una loro trasversalità conoscitiva, dove non possiede più valore quanto si conosce, ma il come è possibile riconoscere e comprendere, in una sorta di *continuum* formativo.

### 3. Competenze di vita e per l'apprendimento

Il possesso di determinate competenze e l'acquisizione di una mentalità aperta e flessibile, potremmo dire metacognitiva, divengono elementi essenziali ed indispensabili al fine di evitare quello che Benvenuto (2011) esprime come processo di "bignamizzazione" dei contenuti.

La competenza è il mattone su cui elevare ogni edificio professionale ed educativo, tale da assicurare caratteri identitari all'educazione che secondo Connock (1991) sono l'abilità nel transfert, la pianificazione di lavoro, la capacità di gestione, l'organizzazione e l'innovazione.

Precedentemente alla prospettiva offerta dal Connock, Boyatzis (1982) evidenzia cinque competenze che ogni insegnante dovrebbe padroneggiare con sapiente maestria:

- **Motivazionali**, offrire il senso per raggiungere un determinato obiettivo;
- **Caratteriali**, la reazione ai problemi, la resilienza, l'autostima, la resistenza allo stress, la vision, la leadership, etc;
- **Di visione**, intesa come insieme valoriale, etico, morale, culturale, normativo, etc. «la verità dell'educazione deve coniugare la razionalità dell'esperienza e l'esperienza del valore» (margiotta, 1998).
- **Di conoscenza**, che interessa la quantità di informazioni possedute;
- **Cognitiva**, come la creatività, l'intelligenza, il ragionamento, etc.

Da un punto di vista strettamente progettuale, deve comunque essere osservato che le competenze espresse da Boyatzis e da Connock non possono essere concepite come le uniche che si tengono in considerazione nel determinare percorsi di maturazione soggettiva o di acquisizione di abilità.

Indipendentemente da quale tassonomia si ritenga valida non basta, infatti, che si posseggano determinate *skills* disciplinari per raggiungere le più alte vette dell'educazione della persona, ma devono anche essere prese in carico anche la motivazione, l'empatia, l'atteggiamento propositivo, l'efficacia, etc.

Soltanto con la simbiosi tra competenze generali e competenze particolari è possibile stabilire un percorso apprenditivo che risulti adeguato alle esigenze contestuali e individuali.

Al fine di garantire un'equità di legittimazione ed una autodeterminazione metacognitiva, la ricerca pedagogica deve porsi a "cavalcioni" tra la prospettiva filosofico/metafisica, che richiama la necessità di una competenza di tipo soggettivo, e quella scientifico tassonomica, quale determinazione universale della stessa competenza.

Ciò che appare evidente è che le competenze offrono la sponda per rimarcare l'importanza di una formazione continua ed integrale, capace di dare risposte pertinenti generate dal continuo modificarsi dei vari contesti educativi, lavorativi e culturali.

Di certo la nuova realtà formativa/lavorativa che avanza reclama competenze sempre più specifiche e settoriali, che possono essere acquisite solo attraverso un apprendimento permanente.

Un progetto tanto ambizioso «presuppone un profondo impegno ed una preparazione interdisciplinare al fine di:

- Fornire conoscenze tecniche e specialistiche adeguate alle innovazioni in corso;
- Fornire conoscenze polivalenti, educare al cambiamento, motivare all'educazione permanente» (Paduan, 200, p. 67).

Il gap che si crea tra la richiesta professionalizzante appartenente al mondo del lavoro e la flessibilità avanzata dalle politiche governative, può esser colmata solo attraverso la “connessione educativa” tra competenze specifiche e trasversali.

In questi termini l'impostazione personalista/connessionista, appartenente al concetto di competenza, risulta non solo un'attività svolta o che il soggetto può svolgere, ma anche modello predittivo delle potenzialità inesprese; la persona viene presa in carico nel suo permanente educarsi ed evolversi.

#### 4. Formazione continua, metodologica e competenze emozionali

La competenza richiede un apprendimento duraturo ed un utilizzo costante per non dissolversi e trasformarsi in una sapere puramente fattuale. Il suo incessante impiego consente di intervenire nelle ipotetiche lacune che un percorso esperienziale o formativo può lasciare dietro di sé, o anche in maniera predittiva.

Proprio da questo la progettazione delle competenze trae la sua vera ragione d'essere, cioè il saper agevolare interventi mirati al potenziamento delle facoltà umane in ordine culturale, sociale e di formazione.

La *longlife education* risiede in questa logica, originando continue spinte motivazionali e di maturazione delle attitudini e delle eccellenze.

Al di sotto e al di là di tali competenze sta però una capacità di pensare il nuovo e l'imprevisto, insomma di decentrarsi per rendersi autonomo e creativo.

Di qui un'idea di competenza che travalica la conoscenza, perché orientata su livelli che partono dal semplice saper svolgere compiti in contesti noti, passano per il risolvere problemi complessi in condizioni note, e si concludono nella “padronanza” in nuove situazioni.

La competenza non è, quindi, un insieme di conoscenze poste in maniera ordinata, piuttosto un/a metodo/pratica che tende a sviluppare l'uomo a partire dalla percezione di se stesso.

L'articolata e sempre più specifica istanza da parte del mondo del lavoro di competenze settoriali, non solo richiede una tipicità conoscitiva, ma anche caratteri personali altrettanto particolari, soprattutto oggi che stiamo assistendo ad una “dematerializzazione” del lavoro.

La *longlife education* trae nuovo vigore, ripresentandosi come “prospettiva e metodo” (Mencarelli, 1978), soprattutto in un periodo in cui è sempre più forte il senso di disorientamento e di richiesta di educazione.

Di qui la presa in carico della prospettiva espressa dal Delannoy (1997), il quale rimarca la necessità di incentivare “il desiderio di sapere e la decisione di imparare” (p. 157), per mezzo di un'azione che diviene autoreferenziale in quanto scelta consapevole effettuata liberamente e con motivazioni intrinseche.

Con la stessa enfasi però, dobbiamo constatare che non vi è rilevanza ed importanza nell'assegnazione di un ruolo centrale di tali elementi all'interno dei vari curricula scolastici.

Secondo Luana Collacchioni (2012), l'insegnante, durante la sua opera realizzativa,

ha il compito istituzionale ed il dovere deontologico di attuare processi formativi che devono rimanere aperti al possibile, che siano in rapporto progettuale-costruttivo con la realtà, pur seguendo le programmazioni stabilite, concordate e previste a livello normativo. Dare spazio alle emozioni nella scuola non significa soltanto proporre progetti, laboratori e percorsi sulle singole emozioni e quindi lavorare sulla rabbia, sulla paura, sulla gioia, ecc. o proporre progetti sull'alfabetizzazione emozionale, ma significa riconoscere il potenziale di conoscenza delle emozioni e, a livello professiona-

le, per l'insegnante, significa assumere una modalità empatica, emozionalmente capace di accogliere la dimensione personale e soggettiva degli alunni, di porre attenzione ai disagi, anche quelli meno evidenti, di creare dialogo e soprattutto di motivare all'apprendimento tutti ed ognuno rispettando le singole personalità (Collacchini, 2012, p. 88).

La scuola ha l'obbligo istituzionale di abbracciare, nel senso aristotelico, ogni più piccola peculiarità del soggetto in apprendimento. Per fare ciò «dovrebbe alleggerire considerevolmente i suoi programmi, in modo da integrare alla trattazione di un capitolo tutto ciò che permette agli alunni di dargli senso ed avere voglia di farlo proprio. Ora i programmi sono concepiti per alunni i cui interessi, desiderio di sapere e volontà d'imparare sono ritenuti acquisiti e stabili. I loro autori non ignorano che questi preliminari mancano ad alcuni alunni, ma puntano allora su una motivazione estrinseca, immaginando che lavoreranno sotto minaccia di un brutto voto, di una sanzione, di un avvenire compromesso, o, per i più giovani, d'una perdita d'amore e di stima da parte degli adulti. Non si può chiedere agli insegnanti di fare miracoli quando il loro registro è fondato su una finzione collettiva. Il problema del senso di costruire non può essere posto soltanto sulle spalle degli insegnanti» (Perrenoud, 2010, p. 14).

Secondo Perrenoud da queste considerazioni scaturiscono spiccate competenze che dovrebbe possedere il docente:

- Infondere il piacere di imparare e far maturare abilità autovalutative: questo significa che ogni insegnante/discente deve trovare la giusta modalità per saper creare e diversificare l'aspirazione ad apprendere e al valutarsi in modo obiettivo;
- Ascoltare e negoziare: ogni percorso didattico deve essere iscritto all'interno di un discorso dialogico simmetrico e di apertura al confronto;
- Dare attività a scelta: oggi, erroneamente, all'interno delle scuole sembra che la routine sia la regola e la diversificazione delle attività apprenditive sia l'eccezione. Eppure ognuno di noi dovrebbe essere cosciente che il senso di ogni prassi è da rintracciarsi nella scelta e nella sorpresa individuale, proprio come evidenziavano illustri maestri della pedagogia come la montessori o le sorelle agazzi;
- Incentivare la maturazione di un percorso personale: occorrono progetti in grado di motivare ed offrire gli strumenti e i metodi per far realizzare ogni singolo progetto personale di vita.

La specifica espressa chiama in causa il bisogno di sviluppare una progettazione in modo collettivo, collaborativo, cooptativo, partecipativo e di condivisione.

Soltanto insieme, con la forza della pluralità di competenze è possibile creare una società in cui ogni soggetto in apprendimento si sente libero di esprimere se stesso e le proprie idee.

## Conclusioni

La sensibilità e volontà ad aggiornarsi continuamente è sempre più una necessità strutturale, in quanto da essa discendono a cascata le altre.

Un insegnante poco preparato, ad esempio, non sarà in grado, se non per puro caso, di gestire un lavoro di gruppo, oppure sviluppare programmi didattici in modo efficace. Nessuna competenza, infatti, resta per sempre, occorre che si rinfreschi di tanto in tanto attraverso nuove conoscenze ed apprendimenti. Non solo. L'incessante divenire della società e il continuo fermento scientifico-tecnologico reclamano aggiornamenti delle competenze per insegnare.

Occorre cogliere sempre il

movimento della professione, insistendo sulle competenze emergenti o sulle competenze esistenti la cui importanza si rafforza date le nuove ambizioni del sistema educativo, che esige livelli di padronanza sempre più elevati (Perrenoud, 2012, p. 203).

Una trasformazione che avviene tramite la modificazione di competenze e saperi, e che si dirige verso un adattamento alla società e dell'insegnamento: assieme alle competenze per così dire classiche oggi sbocciano competenze di pari importanza, come quelle tecnologiche, valutative, progettuali, etc.

Certo, una competenza può essere più importante in una determinata cultura ed un'altra può assumere una rilevanza fondamentale in altre, ma, seppur in modo tassonomico, è stato possibile rintracciare le matrici di una moderna professionalità docente, la quale risiede tanto nelle competenze disciplinari, quanto in quelle trasversali/olistiche.

La competenza entra di diritto all'interno della "cassetta degli attrezzi" di un moderno insegnante, perché è solo sapendo come fare che è possibile una "libertà del fare".

Inoltre, il dibattito sulle competenze ha evidenziato l'enorme importanza dell'educabilità dell'uomo.

È nell'educazione della persona, infatti, che possiamo trovare il significato ed il senso più pregnante che va a costruire l'ultima frontiera e la

luce proiettiva dell'analitica fenomenologia e storicistica della paideia nel suo significato storico, sociale e culturale.

Educare entro un orizzonte di senso e ad un orizzonte di senso gli esseri umani, in un contesto che continuamente non fa altro che negare senso all'operazione-uomo e all'educazione/persona quali progetti che costituiscono la ragione d'essere delle cose, significa andare alla ricerca, a volte dispeperata, della faccia intenzionale (istituzionale e formale) della paideia (configurata almeno nelle sembianze che cerca di darle questo sforzo di ricerca e di scommessa teorica (Acone, 2004, p. 165).

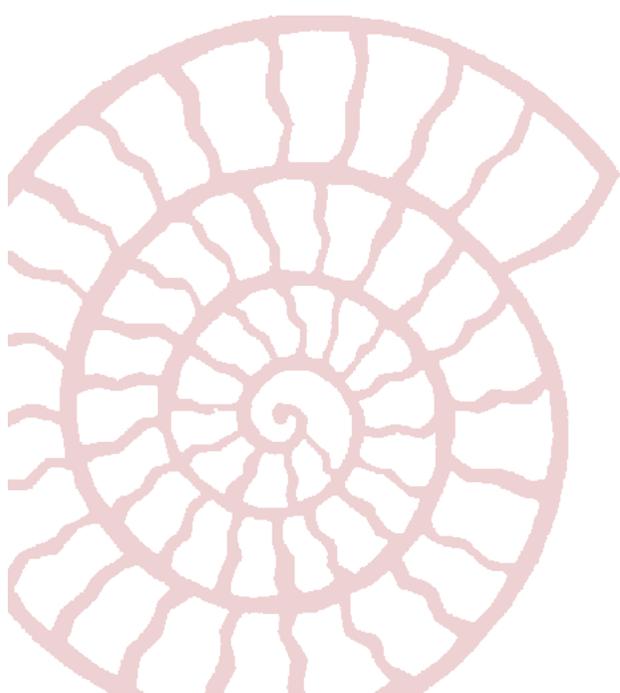
In questo modo sarà possibile ritrovare la *ratio legis*, nell'orientare ogni attività umana dando ragione della volontà di fare e di operare per il bene comune. Senso e verità, dunque, come obiettivi perseguibili dalla competenza umana, che non si adegua al nichilismo, alla mancanza di ragione, alla sfiducia della negata solidarietà delle persone civili.

Piuttosto che concludere il lavoro, quindi, si preferisce fornire una nota propositiva per dare luce a quello che Lanfranco Rosati (2011) definisce come "Nuovo rinascimento".

Un'epoca contraddistinta da un impegno formativo concreto, incentrato sulla persona, quale detentore di straordinarie potenzialità da dover esprimere, di competenze da sfruttare nella vita e nella professione, da una riscoperta di valori che si erano andati perdendo nella società complessa/liquida, da relazioni significative, dalla apertura alle innovazioni e da nuove connessioni educative derivanti dai nuovi contesti socio-culturali.

## Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2004). *La Paideia introvabile*. Brescia: La Scuola.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bruner, J. (1984). *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.
- Capponi, G. (1958). *Pensieri sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Collacchioni, L. (2012). *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensa, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*. Roma: Aracne.
- De Angelis, B. (2013). *E come educatore. Glossario di una professione poliedrica*. Roma: Anicia.
- Finkielkraut, A. (1989). *La sconfitta del pensiero*. Roma: Lucarini.
- Gatty, J. (2010). *Finalità dell'educazione. Educazione e libertà*. Roma: Anicia.
- Johnson, A. N. (1999). A postmodern perspective on education and spirituality. *Encounter*, 12(2), 41-48.
- Köhler, W. (2008). *Evoluzione e compiti della psicologia della forma*, Roma: Armando.
- Margiotta, U. (1998). Comprendere il curriculum. Aggiornamenti della ricerca in un contesto globale. *Studium Educationis*, 2, 631-667.
- Mencarelli, M. (1978). *Il discorso pedagogico del nostro secolo*. Brescia: La Scuola.
- Paduan, D. (2000). *Nuove strategie nella gestione delle risorse umane: dal mercato interno alla formazione*. Perugia: Morlacchi.
- Perrenoud, P. (2010). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Pocztar, J. (1993). *Analisi sistemica dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación integral. Una educación holística para al siglo XXI*, Bilbao: Desclée.
- Rosati, L. (2011). *L'uomo e la cultura. L'universo dei significati*. Perugia: Morlacchi.
- Searle, J. R. (1998). *Il mistero della coscienza*. Milano: R. Cortina.
- von Bertalanffy, L. (1969). *Teoria generale dei sistemi*, Milano: ISEDI.





# Un Robot a scuola Epistemologia ed esperienza

## A Robot in the classroom Epistemology and experience

---

Anita Gramigna

Università di Ferrara  
anita.gramigna@unife.it

Giorgio Poletti

Università di Ferrara  
giorgio.poletti@unife.it

### ABSTRACT

The underlying theme of the essay is the focus of some eidetic structures that initial the new processes of knowledge in the world of robotics. This means going in search of the connective structures of the robotic systems within the weaving of relations with the context, and then locate the nodes that make interdependent parts of the same system in relation to the educational instances. The work refers to constructivism and the genetic epistemology of Piaget to show how educational robotics methodologies can affect the quality of teaching-learning processes. A conceptual knot reference in our educational thinking is a destination dimension that you instantiate in the “knowledge of knowledge” (Morin, 1994).

Il filo conduttore del saggio è la messa a fuoco di alcune strutture eidetiche che siglano i nuovi processi della conoscenza nel mondo della robotica; questo significa andare alla ricerca delle strutture connettive dei sistemi robotici entro la tessitura di relazioni con il contesto, quindi individuare i nodi che rendono interdipendenti le parti dello stesso sistema in rapporto alle istanze educative. Il lavoro si richiama al costruttivismo e alla epistemologia genetica di Piaget per evidenziare come metodologie di robotica educativa possano incidere sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Un nodo concettuale di riferimento nella nostra riflessione educativa è una dimensione meta che si istanzia nella “conoscenza della conoscenza” (Morin, 1994).

### KEYWORDS

Education, Metacognition, Epistemology, Robot, Constructivism.  
Educazione, Metacognizione, Epistemologia, Robot, Costruttivismo.

- \* **Attribuzioni:** la Prof.ssa Anita Gramigna ha curato i paragrafi 1, 2 e il Dott. Giorgio Poletti i paragrafi 3, 4, 5.

“La metafora svolge un ruolo essenziale nello stabilire connessioni fra il linguaggio scientifico e il mondo”.

Th. Kuhn, *La metafora nella scienza*, Milano, Feltrinelli, 1983, tit. orig. *Metaphor in science* (1979) p. 107

## 1. Introduzione: a proposito di definizioni

Quando parliamo di robotica, sia pure in relazione alle sue applicazioni educative, è importante chiarirne la definizione per capirne, insieme alla struttura, i percorsi evolutivi, la visione del mondo che questo affascinante mondo veicola.

Capire la natura di quello che di cui stiamo parlando ci aiuta a meglio elaborarne le applicazioni in campo educativo, perché acquisiamo cognizione di causa, comprendiamo la natura dei processi che condizionano il nostro pensiero nella costruzione della conoscenza. Ma, è importante che questa comprensione profonda, tesa all'acquisizione di uno sguardo epistemologico critico e autosorvegliato, appartenga alla strumentazione professionale di insegnanti e dirigenti scolastici, perché è il concetto che abbiamo di certa tecnologia a strutturare i processi attraverso i quali si combinano e si generano nuovi artefatti. È su tale concetto, spesso implicito che si prendono le decisioni sia didattiche sia di governo della scuola.

Insegnanti di ogni ordine e grado, ricercatori e studenti devono apprendere non tanto e non solo a ricevere conoscenze e informazioni bensì, a elaborarle, cioè, nel nostro caso, a utilizzare i sistemi robotici nella consapevolezza della loro natura che è meccanica, esperienziale, ma anche simbolica. Solo docenti dirigenti e studenti possono partecipare, con consapevolezza, a quel mondo di significati in sviluppo. Parteciparvi significa costruirlo, ma anche formarsi.

È indispensabile, infatti, rendersi conto che i robot sono prodotti ibridi, nel senso che si compongono tanto di segmenti propriamente e materialmente tecnici, quanto di istanze ideologiche. Tali manufatti incorporano una visione del mondo e recano tracce del progetto di ricerca che li ha creati, pertanto la capacità di “leggere la sottesa valenza simbolica” rappresenta una sfida educativa irrinunciabile, per i sistemi scolastici come per l'alta formazione di tutto il mondo. Insomma, la semantica profonda della robotica non si esaurisce nell'oggetto robot. Essa comprende il complesso degli strumenti, siano materiali, culturali, concettuali, nonché le infrastrutture che ne consentono e ne controllano il funzionamento. Ma, non è tutto, essa comprende l'azione *formativa* tanto nella scuola come nella vita quotidiana, nelle abitudini, nei comportamenti, nel pensiero, nei valori: nell'educazione e nella filosofia che sostiene la ricerca robotica.

Crediamo che il pensiero tecnico e scientifico che sottende tale ricerca, molto spesso, non riconosca come tali né le metafore né le grammatiche di cui si serve. Scriveva, a questo proposito Husserl: “Nella matematizzazione geometrica e scientifico-naturale, noi commisuriamo al mondo-della-vita (*Lebenswelt*) - al mondo che ci è costantemente e realmente dato nella nostra vita concreta che si svolge in esso - nell'aperta infinità di un'esperienza possibile, un ben confezionato abito ideale, quello delle cosiddette verità obiettivamente scientifiche. Il travestimento ideativo (*Ideenkleid*) fa sì che noi prendiamo per vero essere quello che invece è soltanto un metodo” (Husserl, 1972).

Pensiamo che l'esplorazione semantica e sintattica del simbolismo scientifico e tecnologico che sottende i sistemi robotici possa orientarci intorno all'epistemologia che sostiene e guida non solo le procedure, le logiche e le grammatiche dei codici utilizzati, ma anche il senso profondo dell'applicabilità educativa. A questo fine, è importante cogliere la tensione metaforica dell'esperienza che ci accingiamo a studiare. La metafora è una figura retorica nella quale una descri-

zione è estesa da un ambito a un altro che contiene, rispetto al primo, uno o più criteri di somiglianza. Ma, in questo contesto, ovvero parlando di robotica applicata all'educazione, la metafora amplia il suo significato più consueto perché fa riferimento ad una processualità conoscitiva e comunicativa vincolata, nelle sequenze del suo procedere, ad una qualche forma di somiglianza. La metafora, infatti, offre un modello di comprensione che coglie alcuni tratti essenziali del fenomeno, anche se non lo esaurisce mai pienamente. A differenza della spiegazione, per così dire, scientifica, e, a differenza di qualsiasi parafrasi, mette a disposizione del nostro pensiero e, di conseguenza, della formazione, un ampio spettro semantico, una vasta gamma di significati, ai quali possiamo accedere stabilendo nessi epistemologici e connessioni logiche inedite o non previste dal pensiero prosaico della spiegazione. Crediamo che le rappresentazioni implicite nei processi di spiegazione dei fenomeni tecnologici e scientifici possano giovare nel considerare un ampio spettro semantico, in altre parole uno spazio concettuale di significazione che contempli, insieme ai dati quantitativi anche le variabili qualitative. Di qui, l'importanza cognitiva della metafora: per la sua dimensione *meta* e perché, in ciò, rappresenta una struttura del pensiero analogico. Douglas Hofstadter<sup>1</sup>, nel merito, afferma "l'analogia è il vasto sistema di trasporti della cognizione, che comprende tutti i binari ferroviari, tutte le rotte aeree, tutte le autostrade e le superstrade, tutte le strade statali, tutti i ponti, tutti i grandi viali, tutte le vie locali, tutti i minuscoli vialetti e perfino tutti i marciapiedi, tutti i sentieri e tutti i corridoi, tutte le scale che vanno su e quelle che vanno giù – per farla breve, l'analogia è ciò che ci porta a ogni destinazione mentale possibile. È il modo di arrivare a ogni idea, per quanto sia piccola o banale. Invece di essere rare, le analogie sono eventi mentali ipercomuni, anzi onnipresenti, generati parecchie volte ogni secondo, ed è solo grazie alla continua cascata di analogie nel nostro cervello che riusciamo ad orientarci nel mondo"<sup>2</sup>.

L'analogia è data dalla percezione di nessi fra due fenomeni o all'interno del medesimo fenomeno. Tali nessi sono costituiti appunto da analogie che vengono a stabilirsi fra le strutture mentali corrispondenti ai fenomeni citati. Il primo nesso è già presente nella nostra memoria, mentre il secondo si intercetta nell'affrontare il nuovo problema, o nello studiare il nuovo fenomeno. In tal modo, associamo un elemento di novità a un concetto preesistente e stabiliamo un principio di familiarità fra i due. Il robot mette in atto questo importante procedimento cognitivo, anzi, può rappresentare una sorta di esercizio che però ha una natura concreta. Nella convinzione che il sapere del passato, a volte, ci possa essere utile anche nel presente, vorremmo fare un breve riferimento al concetto di analogia in Tommaso d'Aquino. In lui, la questione è di fondamentale importanza perché si tratta di farne il perno della relazione uomo-Dio e della possibilità data all'uomo di *parlare* di Dio. Come ovvio non ci interessa qui la pro-

- 1 Douglas Richard Hofstadter (1945) è attualmente College Professor of Cognitive Science and Computer Science Distinguished Professor presso l'Indiana University di Bloomington (Indiana, U.S.).
- 2 Affermazione di Douglas Hofstadter nella Lezione magistrale, *L'Analogia: Cuore della cognizione*, tenuta alla cerimonia di conferimento allo studioso della Laurea Honoris Causa. La cerimonia si è svolta il 27 maggio 2013 all'Università di Bologna che ha conferito a Douglas Richard Hofstadter la Laurea Honoris causa in "Progettazione e gestione dell'e-learning e della media education". Si è voluto così dare atto allo studioso non solo dei grandi risultati scientifici ottenuti nell'ambito dell'Intelligenza Artificiale e della Filosofia della mente, ma anche della sua importante opera di diffusione, e alla conseguente importanza didattica. Cfr. [www.educationduepuntozero.it](http://www.educationduepuntozero.it).

spettiva teologica, bensì la dimensione logica che nel Medioevo ebbe rilevanti sviluppi. Determinante la distinzione tra *univoco* (quando diviene predicato che si può estendere a più soggetti con significato comune: ad esempio *soldato* può essere impiegato per definire l'appartenente a diversi corpi di un esercito), *equivoco* (quando si estende un unico termine a più soggetti ma con significato assai differente: ad esempio *fido* può essere un amico fidato, un'operazione bancaria o il nome di un cane). Infine *analogo* si impiega per indicare entità diverse, ma che si trovano in un rapporto di proporzione (per Tommaso vi è analogia tra uomo e Dio, quindi in piccola proporzione condividiamo i suoi attributi).

Il fatto interessante, per noi, è che il teologo domenicano giunge a questa sintesi riflessiva non tanto attraverso la *via causalitatis* (che procede dall'effetto, cioè il mondo, e cerca di risalire a qualche carattere inerente la causa, Dio); ma piuttosto per mezzo della *via eminentiae*, una procedura che *libera* dai limiti, che sono propri dell'attributo quando lo si coglie nella creatura, per immaginarne la forma superlativa presente nel Creatore. Liberando l'amore umano, per esempio, dai suoi vincoli terreni posso cogliere qualcosa del perfetto amore di Dio. In tal senso, è evidente che l'analogia non è la mera somiglianza, ma la doppia qualità del simile e del dissimile che posso individuare con il medesimo sguardo. La stessa nozione di "equivoco", tuttavia, è interessante perché ci mette in guardia da quelle trappole del linguaggio che, come avvertirà quattro secoli dopo Francesco Bacone, tendono a diventare *Idola Fori*, quelle divinità fasulle della piazza che sorgono dall'illusione di poter dominare razionalmente le parole. Mentre a volte sono loro che si impongono all'intelletto e generano confusione, passività, assuefazione acritica (si pensi a parole attuali come *globalizzazione* e *innovazione*). Soprattutto quando si discute, e non vi è piena sintonia sul significato che si attribuisce alla parola chiave, vi è il rischio di attribuire ad analogia un campo semantico troppo esteso, tanto da farla scadere dal suo profondo valore conoscitivo e da renderla poco adeguata alla ricerca.

Sono queste le radici epistemologiche dell'analogia e del suo ruolo formativo.

Perché è importante questo discorso ai nostri fini? Attraverso le inferenze di carattere analogico possiamo trasferire apprendimenti vecchi a situazioni nuove. Ed è questa la dimensione meta conoscitiva degli apprendimenti già acquisiti, in quanto, grazie all'analogia, se ne attivano dei nuovi che ci consentono di affrontare differenti ambiti problematici. I sistemi robotici favoriscono la comprensione di processi e situazioni perché pongono in atto un insieme di corrispondenze mentali che fanno riferimento, appunto, all'analogia. In questo senso, svolgono anche una sorta di funzione ermeneutica, perché ci offrono un quadro orientativo del contesto che stiamo affrontando. Secondo Hofstadter, anche l'apprendimento di nuovi vocaboli appartiene a questo habitat di significati: ovvero, apprendiamo nuove parole "per analogia" di significato con vecchie parole che già conosciamo. Per questo motivo, l'analogia rappresenta una sorta di energia che conduce all'accrescimento dei concetti, i quali sono strutture fluide che evolvono proprio grazie all'analogia. In tal modo, giungiamo a elaborare nuove ipotesi, in conformità a vecchie esperienze.

A questo fine è importante capire la fascinazione che i robot esercitano nell'immaginario giovanile, perché è nell'immaginario che affondano molte radici della motivazione ad apprendere. Di più, perché il mondo della robotica ci permette di far leva sul senso ludico dell'azione e della scoperta, che sono alla base del loro utilizzo educativo, perché vertono sul protagonismo degli studenti nei processi di apprendimento. Ma non è tutto; tali dinamiche attivate da un sapiente utilizzo didattico del robot concorrono a condizionare, insieme al clima scolastico, il senso di benessere o di malessere che la scuola offre ai suoi giovani utenti. Di fatto, siamo convinti che le strategie di pensiero e di costruzione del sape-

re agite nell'ambiente dei sistemi robotici possano aiutare ad accorciare la distanza fra i vissuti del ragazzo, compresi quelli extrascolastici e del tempo libero, e i saperi disciplinari e, in tutto ciò, far leva sulla sua partecipazione alla costruzione-esplorazione della conoscenza. Studiare la robotica può fornirci molte e interessanti sollecitazioni per rinnovare l'apparato tecnico ed epistemologico delle scienze dell'educazione.

## 2. Il Robot? È una metafora

Elaborare una definizione, ci spiega Margiotta, significa rintracciare percorsi di significazione fra esperienze e riflessioni che appartengono allo stesso ambito di significati, perché affrontano lo stesso genere di problemi. Ma, attribuire un nome implica anche ri-formulare o ri-precisare tali problemi (Margiotta, 2014).

La robotica è uno degli ambiti più innovativi e più recenti delle applicazioni scientifiche. Per molti aspetti, potremmo affermare che la tecnologia sottesa al mondo dei robot è una condizione della scienza contemporanea. Qui, più che altrove, è evidente come la scienza contemporanea cessi di essere solo processo per divenire a un tempo processo e prodotto, teoria e merce, epistemologia e mercato. "La tecnologia moderna non è soltanto un insieme di mezzi di produzione più o meno indipendenti, sta diventando piuttosto un linguaggio aperto per la creazione di strutture e funzioni economiche" (Brian Arthur, 2011).

Così, cerchiamo di tracciare i limiti di quello spazio concettuale che delimita, in senso semantico, una definizione di robot che sia "orientante", in senso propriamente formativo, in altre parole che attivi processi cognitivi e che ci aiuti a interpretare in modo efficace il mondo. Quello che tenteremo di fare, con buona pace dei tanti amici concretologi, è tracciare le linee sommarie di un'ermeneutica educativa intorno all'affascinante mondo dei robot. Forse, è questa la nostra ipotesi di partenza, lo studio della robotica ci può offrire alcune chiavi di lettura del mondo della conoscenza, i punti di orientamento, nonché gli strumenti, ad un tempo, concettuali, metodologici, di "costruzione" del sapere. Perché tale offerta sia veramente efficace in senso formativo, deve possedere una valenza metacognitiva, in altre parole, produrre una conoscenza di base che attiva una serie di acquisizioni e che, perciò, ha una valenza metacognitiva (Margiotta, 2009).

Lo sfondo teorico di riferimento della Robotica in contesti educativi riguarda i mondi artificiali d'apprendimento e il costruzionismo (Papert, 1984; Capponi, 2008)<sup>3</sup>, che, a sua volta deriva dalla concezione costruttivista dell'apprendimento (Piaget, 1971).

Allora, cosa è un robot?

Il robot è un sistema che interagisce con l'ambiente allo scopo di risolvere un problema. Come? Tramite lo scambio di percezioni e azioni. Il suo utilizzo in campo scolastico è un fare-conoscere che potremo definire "in movimento" e che ha carattere pragmatico. In breve, utilizza e produce conoscenza secondo scopi che sono pratici.

Da un punto di vista strettamente materiale potremmo dire che si tratta di un artefatto i cui componenti agiscono secondo logiche che sono dinamiche e relazionali e che si muovono secondo una struttura data. La struttura dipende dal modello di pensiero che sottende la costruzione dell'oggetto robot. Spesso è la

3 Papert è l'inventore del linguaggio LOGO e della ben nota Tartaruga. Ha messo in luce il ruolo della creazione e della manipolazione di oggetti tangibili e condivisibili di vario tipo nei processi di costruzione della conoscenza.

robotica stessa che produce i suoi stessi miglioramenti o genera oggetti più evoluti che tuttavia tengono conto dei predecessori. I robot più complessi sono il risultato di assemblaggi, di combinazioni di elementi, che, a loro volta, sono robot o ne rappresentano lo sviluppo. Tale progresso, come è suggerito in riflessioni sulla tecnologia, ha una funzione combinatoria, perché presuppone un certo grado di continuità trasversale (di elementi) e verticale (evolutiva) secondo progressive costruzioni assimilatrici e sintetiche (Brian Arthur, 2011).

A questo fine, cercheremo di capire la relazione di significato che esiste fra l'uno e l'altro, ovvero, fra modello ed oggetto. E, a proposito di definizioni, chiamiamo valore epistemico tale relazione di senso. In tal modo, consideriamo il valore come un modello di relazione. Ma, i valori sono modelli relazionali pratici per la vita vissuta, per la radicale realtà.

Alla luce di questa prospettiva, pensiamo che il valore epistemico ci aiuta a valutare la coerenza fra la teoria che sottende la costruzione di un sistema robotico, le sue applicazioni formative, infine fra l'una e le altre. Il fine di quest'operazione mira alla verifica del risultato educativo. In questo senso, il "valore" del valore è giudicato a partire dal suo potenziale pragmatico. Il valore epistemico s'iscrive in un sistema valoriale epistemologico che possiamo definire postura cognitiva.

Un robot è composto da una parte meccanica composta da bracci, catene, ruote, ingranaggi vari, ma anche attuatori e sensori, e da una sorta di "unità decisionale"; quella che, un attimo fa, abbiamo definito come "una struttura data". Si tratterebbe, secondo la definizione dell'ingegnere Marco Buttolo di una intelligenza artificiale: "In base alle percezioni provenienti dall'esterno, opportunamente formattate dai sensori, il sistema decisionale "decide" quale azione svolgere sull'ambiente pilotando, con segnali elettrici, i vari attuatori" (Buttolo, 2016). Il sistema robot lavora in uno spazio limitato<sup>4</sup> dalle sue stesse caratteristiche, tale spazio viene definito come "spazio di lavoro" ed è delimitato da tutti i luoghi che riesce a raggiungere. In sostanza, si tratta di un mezzo, ma anche di un metodo, procedura, uno strumento sia concettuale che materiale, per giungere a dei risultati nella soddisfazione di bisogni che, nel nostro caso, sono formativi.

Possiamo sostenere che il robot ci offre una formidabile metafora per tentare di spiegare la nostra mente, o almeno per elaborare nuove chiavi di lettura, per inaugurare inediti scenari di significazione del reale e dei suoi ineludibili codici di costruzione-riconoscimento-lettura. I programmi che organizzano le strutture, i percorsi, le azioni del robot sono composti da parti fra loro interagenti che determinano gli esiti dei suoi movimenti. Ora, se volessimo studiarne le dinamiche, con ogni probabilità, al momento, dovremmo prevalentemente utilizzare le categorie della logica e della linguistica. Questo risulta altrettanto evidente se applichiamo le stesse osservazioni ai programmi di scrittura. Così, l'unità di governo dell'agente robotico elabora strategie combinando e manipolando in vari modi dei simboli, ossia lavora con strumenti concettuali e contenuti culturali. Ognuno di noi possiede, a vari livelli di consapevolezza semantica e di complessità teorica, una propria cognizione della conoscenza che interagisce, interferisce e condiziona ampiamente i processi di acquisizione dei saperi, nonché l'interpretazione dei fenomeni che stiamo studiando.

Anche il cervello può essere descritto come un sistema che interagisce con l'ambiente tramite lo scambio di percezioni e azioni. Il cervello è il sistema ner-

4 Tale spazio limitato può essere "programmato" per essere molto ampio, com'è il caso dei droni o delle applicazioni della robotica in ambito extraterrestre.

voso centrale giacché è collegato a ogni punto del nostro corpo attraverso i nervi, che sono fasci di assoni. È una struttura dinamica e relazionale che agisce sulla base di una unità di elaborazione centrale, che è composta da una configurazione assai articolata di proteine.

Il cervello umano, complesso meccanismo fisico-chimico, è composto da miliardi di neuroni organizzati in circuiti locali chiamati regioni corticali. Gli stimoli esterni raggiungono in forma di segnali biochimici ed elettrici alcune zone del nostro cervello, creando un flusso energetico di comunicazione fra determinati neuroni. Gli impulsi sensoriali giungono al talamo, che funge da ripetitore, il quale li trasmette alle altre aree corticali di elaborazione e, in seguito, alla corteccia frontale.

I neuroni sono cellule altamente specializzate nel calcolo e nella comunicazione a lunga distanza; essi costituiscono il mattone di base per il cervello e il midollo spinale. Già nel 1949, vennero definiti *assemblamenti cellulari* i gruppi di neuroni che, eccitandosi, contemporaneamente si connettono (Hebb, 1949).

Il cervello è un'organizzazione reticolare di cellule interconnesse: cellule vincolate da miliardi di nessi che, a loro volta, sono costituiti da sinapsi, le quali trasportano il flusso informativo captato dai sensori e ne consentono l'elaborazione. Durante lo sviluppo, gli assoni possono allungarsi attraverso la profusione di coni assonali che "esplorano" lo spazio circostante sino a quando sono intercettati da neuroni che inviano loro segnali chimici. In questo modo, gli assoni, catturati dai neuroni-bersaglio, creano le sinapsi (Purves et al., 2004).

In entrambi i casi, sia quando parliamo di robot o di cervello, possiamo osservare che la proprietà saliente di un sistema dinamico e flessibile non può quindi essere riferibile alle sue singole parti. Ecco che l'analogia di cui abbiamo parlato poco fa si fa strumento prima di interpretazione, poi di comprensione di quell'oggetto formativo che chiamiamo robot. Tale considerazione ci può aiutare a meglio comprendere la natura della robotica, e comprenderne la natura significa esplorare tutte le sue notevoli potenzialità formative.

### 3. L'applicabilità educativa

L'obiettivo di tale formazione è nella costruzione di "capacità di manipolare i modelli di spiegazione, di esecuzione e di rigenerazione dei sistemi di padronanza relativi allo sviluppo esperto delle aree di esperienza e culturali studiate" (Margiotta, 1997). Ovvero: nella formazione di un pensiero connettivo, nella capacità di far agire contemporaneamente diversi approcci conoscitivi, differenti forme dell'intelligenza. La *forma mentis* che dobbiamo educare deve contemplare sia gli aspetti procedurali sia quelli finalistici.

Dal punto di vista didattico, la robotica educativa ci offre alcuni vantaggi strategici:

- Offre lo **spunto ludico** per far lavorare i ragazzi insieme ai propri insegnanti;
- **Apprendimento** "per scoperta" risulta uno stratagemma interessante per attivare la motivazione;
- **Errore** scoperto nel suo ruolo apprenditivo, di revisione strategica delle azioni compiute o di "nuova" via esplorativa;
- **Introduce**, anche per i più giovani, alla **ricerca** e alla **sperimentazione**;
- **Facilita l'accesso** ai saperi scientifici, ambito nel quale la nostra scuola registra oggi una certa disaffezione;
- **Insegna** in modo ludico come si fa documentazione;
- **Promuove** un atteggiamento e una specializzazione attivi;
- **Consente** esperienze trans e interdisciplinari;

- **Facilità** l'apprendimento dei linguaggi di programmazione;
- **Affronta** in modo concreto lo studio di sistemi complessi;
- **Consente** la sperimentazione di lezioni interattive e laboratoriali;
- **Promuove** una visione sistemica.

Per questi motivi, la robotica costituisce un ambiente formativo peculiare che attinge e rielabora il sapere scolastico acquisito, attraverso la costruzione di nuovi saperi, così come la ristrutturazione di quelli vecchi.

Le attività prevedono lezioni interattive e, soprattutto, l'esplorazione-costruzione guidata attraverso lavori di piccolo gruppo in situazione di *problem solving*. Le fasi salienti delle attività laboratoriali riguardano:

1. **Soluzione** di problemi di tipo meccanico;
2. **Realizzazione** di strutture;
3. **Programmazione** al computer.

I momenti delle attività didattiche svolte durante i laboratori sono scanditi secondo il seguente schema:

1. **Presentazione**, osservazione, analisi-esplorazione delle varie parti che compongono il sistema robotico;
2. **Apprendimento** col linguaggio/software di programmazione;
3. **Momento esecutivo**: costruzione e programmazione guidate di robot;
4. **Invenzione di robot**: scelta dei traguardi da conseguire, elaborazione di ipotesi, progettazione, realizzazione;
5. **Collaudo** dei robot realizzati;
6. **Osservazione e analisi** (sul comportamento dei robot, sulle processualità formative e di pensiero implicate, sui concetti scientifici e tecnologici) ed eventuale riprogettazione, sulla base degli errori;
7. **Verifica**;
8. **Documentazione** dell'esperienza.

#### 4. Robotica educativa: alcune impressioni e principi

Prima di avviarci alle conclusioni di queste nostre riflessioni crediamo si debba inquadrare da un punto di vista quasi antropologico la robotica e la robotica educativa, di conseguenza, in un quadro culturale che ha sempre visto figure di automi in aiuto e in relazione con l'uomo.

Molte figure mitologiche sembrano prefigurare e alimentare il mito del robot che letteratura, fumetti e cinema continuano ad alimentare.

È interessante ricordare la mitologica figura del Golem, presente nell'Antico Testamento che rappresenta un servitore fedele e difensore degli ebrei dalle persecuzioni, il cui concetto ricorre nei testi sacri ebraici nel complesso insieme degli insegnamenti esoterici e mistici propri dell'ebraismo rabbinico, la Cabala.

Il Golem è descritto come una possente figura antropomorfa cui i rabbini attraverso riti cabalistici possono dare vita e a cui, come un robot, si possono fare eseguire ordini, ma che è privo di ogni pensiero ed emozione. Interessante notare, in questo contesto, che la magia cabalistica è tutta impernata sulla parola e sulle lettere dell'alfabeto come un linguaggio di programmazione, per animare un Golem gli veniva scritta sulla fronte **emet**, *verità*, mentre per distruggerlo, viene cancellata la prima lettera del "comando" e la parola emet diviene: **met**, *morte*.

Il golem non è descritto come un'entità solo benefica, ma può sfuggire al controllo del proprio creatore divenendo un pericolo, qualcosa contro la quale

lottare, concetto che è spiegato con la leggenda dei Golem di Praga, creati dal rabbino Levi nel XVI, e che sfuggiti al controllo furono causa di una immane devastazione.

Anche se non in maniera ovviamente così distruttiva, e spostando l'osservazione su un piano dialettico, ci sono interessanti intuizioni sull'utilizzo di automi riguardo alle attività umane.

L'idea che sembra emergere è quella di un "servitore magico", concetto giunto anche ai nostri tempi e da cui i ragazzi e gli adulti sono, in diversa misura, influenzati e che cinematografia e letteratura hanno alimentato come gli automi o Frankenstein, così come descritto da Mary Shelley nel suo libro *"Frankenstein, o il moderno Prometeo"* e ispiratore di molti film.

In questo breve excursus si possono ricordare i film che hanno affrontato temi relativi agli automi, e della loro interazione con gli uomini e che si soffermano anche sul lato emozionale di tale realtà, *Blade Runner* diretto da Ridley Scott nel 1982, liberamente ispirato dal libro *Il cacciatore di androidi* di Phil Dick, pubblicato nel 1968, e *A.I. Intelligenza Artificiale* diretto nel 2001 da Steven Spielberg.

Sempre di più ci troviamo ad affrontare questi cambiamenti e la presenza quotidiana di robot sotto diverse forme è una realtà in tutti i campi, da quello lavorativo, a quello sociale e naturalmente quello formativo. Questa evidente tendenza implica anche l'urgenza di una riflessione etica introdotta da questo che non è meramente uno sviluppo tecnologico.

Possiamo introdurre il concetto *roboetica*, cui la *robotica educativa non può e non deve rimanere estranea*, la parte dell'etica che si interessa delle problematiche inerenti i robot ed in particolare le interazioni con l'uomo, la società e in generale i contesti in cui sono immessi.

In particolare, e le esperienze nella scuola lo testimoniano, è importante in questo rapporto con i robot, l'estetica, l'antropomorfismo o la somiglianza ad animali, la forma è rilevante per il livello emotivo e culturale che il robot attiva.

L'elemento estetico diviene rilevante poiché la nostra mente elabora in modo automatico il nostro atteggiamento di quello che ci circonda, anche in funzione di ciò che la forma ci comunica.

Questa riflessione induce una prima indicazione etica che può essere descritta come la coerenza tra aspetto estetico e *programmazione* del singolo robot.

Ad esempio potrebbe essere definito eticamente corretto un aspetto simpatico, familiare o simile ai cartoni animati per un robot immaginato per la robotica educativa che sia supportata da una metodologia ludica. Si può quindi enunciare un concetto generale per cui l'estetica deve essere congruente allo scopo per non indurre inferenze incoerenti tra le caratteristiche e scopi del robot e l'apparenza del robot stesso.

La roboetica più in generale deve suscitare in noi la curiosità di sapere perché dovremmo progettare e costruire robot e che cosa implica questa decisione. Per la robotica educativa è probabile che la giustificazione etica, che deve essere costantemente controllata e valorizzata, è che l'utilizzo dei robot e della tecnologia che pervade il nostro vivere quotidiano ha strumenti per permetterci di realizzare il nostro essere persone.

Focalizzando ora la nostra attenzione sulla robotica educativa, alla luce di questi brevi cenni alla letteratura, al cinema e da ultimo alla *roboetica*, si può dire che l'esperienza nelle scuole di questi ultimi dieci anni mostra che questa modalità educativa ha un ampio spettro di azione che interessa tutte le scuole di ogni ordine e grado e che, pur nella diversità degli obiettivi, suscita attenzione, partecipazione, entusiasmo e offre efficaci ambienti di apprendimento che sembrano non essere influenzati dalla specificità della scuola o della materia.

Si può dire che la robotica educativa è una disciplina di sintesi in cui trovano cittadinanza e si fondono il sapere scientifico e il sapere umanistico; psicologia,

filosofia, meccanica ed elettronica si incontrano e cooperano sia nelle attività di costruzione degli artefatti che nella loro progettazione cognitiva e nel loro utilizzo didattico, nei processi di insegnamento-apprendimento.

I robot si offrono come asse portante di proposte didattiche in cui il fantastico, letterario, tecnologico, ricerca e creatività si mescolano per costruire conoscenza e il robot è, in questo processo, al servizio degli studenti.

Un'idea questa, il robot servitore, che richiama il mito del Golem, l'evidenza del desiderio di costruire e dare vita alle proprie costruzioni, motivo tra gli altri del successo del mattoncino programmabile di Seymour Papert, che offre nuove prospettive all'interesse tipico di bambine e ragazzi di costruire, realizzare qualcosa con i materiali più diversi.

Non può sfuggire la stretta correlazione tra la nascita di questa idea e il costruttivismo, che supporta il fatto che la costruzione è un mezzo didattico e non solo un gioco.

Pur non facendo esplicito riferimento alle tecnologie è interessante citare a supporto dell'utilizzo della robotica didattica Reuven Feuerstein e la sua proposta di didattica innovativa.

In particolare la proposta di Feuerstein, la *pedagogia della mediazione* con cui propone un metodo per l'operare di bambini con disabilità, come descritto nel libro *"Non accettarmi come sono"*, o manager che vogliono migliorare le loro capacità intellettive di fronte alla sfida dell'innovazione, per stare al passo con i tempi affermando con forza è nostro dovere è cercare la conoscenza per partecipare con giudizio.

Il pensiero di Feuerstein, è molto interessante per un'efficace applicazione della robotica educativa, poiché si basa sul fatto che l'uomo è mediatore degli stimoli esterni, che elabora e fa propri permettendo loro di modificare la nostra struttura, così eventi traumatici possono modificarci, per questo sviluppa la teoria della modificabilità cognitiva strutturale, perno del suo metodo, per accrescere il quoziente intellettivo di persone con ritardo mentale e problemi di apprendimento.

Feuerstein e Papert sollecitano al miglioramento continuo, anche se il primo non si riferiva esplicitamente alle tecnologie, entrambi concordano nel considerare il cambiamento come processo continuo che coinvolge tutti. Questa è uno dei fattori di innovazione didattica della robotica.

## 5. Alcune riflessioni conclusive: il logos operativo

All'inizio delle nostre riflessioni abbiamo parlato del valore cognitivo dell'analogia per giungere a definire, sia pure con un po' di provocazione che il robot è una metafora della realtà perché simula il funzionamento della mente. Abbiamo tracciato una serie di analogie per spiegare, sotto il profilo epistemologico, il senso educativo della robotica. Un modo per studiare la realtà, effettivamente, è quella di riprodurla individuando delle analogie fra situazioni o fenomeni. Ma, il robot ci fornisce un valore aggiunto perché, per suo tramite, possiamo porre in atto simulazioni (Parisi, 2002; Didoni, 2000), analizzando i suoi principi operativi e costruttivi, come nel caso delle analogie.

Prima di affrontare alcune riflessioni conclusive è importante evidenziare le competenze che la robotica educativa permette di individuare e che rappresentano un aspetto di miglioramento qualitativo dei processi di insegnamento-apprendimento.

In particolare è rilevante sottolineare che a partire da metodi attivi, nello specifico il problem solving, è possibile sviluppare competenze operative, cognitive e anche relazionali. Queste competenze caratterizzano il cooperative learning e

l'utilizzo della robotica educativa è sicuramente una metodologia privilegiata per l'utilizzo efficace di tale metodologia in processi di insegnamento-apprendimento in tutti le tipologie di cammini formativi formali, non formali e informali.

Le competenze necessarie e correlate alla robotica educativa si dipanano dalla capacità dell'uso critico delle tecnologie ad una capacità di un meta-apprendimento oltre la disciplina specifica, dalla capacità di sviluppare il lavoro collaborativo ad un apprendimento orientato alla costruzione di conoscenza. In questa dimensione si possono costruire anche competenze di mediazione culturale e di inclusione.

I processi apprenditivi, le strategie, le informazioni che gli studenti incontrano e utilizzano lavorando e giocando con i sistemi robotici sono organizzati non tanto e non solo su di uno schema cronologico di tipo astratto, come avviene sui libri e, più in generale, con i linguaggi scolastici tradizionali (Moro, Menegatti, Sella, Perona, 2011). Dal momento che il robot, fra le altre cose, pone in atto una simulazione della realtà, le azioni per così dire fisiche, come il loro contenuto simbolico, sono cucite su di una trama operativa, e pertanto risultano meno astratte, meno svincolate da un contesto socio-antropologico significativo. Esse vengono inquadrare entro una generale struttura di conoscenza che offre loro concretezza e, cosa ancora più interessante dal punto vista educativo, i ragazzi le scoprono attraverso i loro stessi sforzi cognitivi nel mentre le collegano con quanto già conoscono e, a vario titolo, è familiare. L'organizzazione operativa delle informazioni e dei procedimenti cognitivi e il loro approccio attraverso la scoperta attiva da parte del ragazzo, spiegano la straordinaria attrazione che la robotica esercita sui giovani. In questo modo essi giungono a cogliere l'organizzazione disciplinata legata ad una determinata contestualizzazione, leggono la verosimiglianza delle azioni che il robot compie in un ambiente di coerenza e utilizzo pratico. La pragmatica rappresenta una modalità di pensiero straordinariamente efficace nel collocare i contenuti entro un *logos* significativo che ci consente di comprenderli, di ricordarli, ma anche di stabilire fra loro relazioni nuove per creare altri contenuti e significati e scenari di senso. L'agire operativo, insomma, offre coesione a quelli che abbiamo denominato sommariamente come elementi della conoscenza, perché le regole sulle quali si regge, hanno una loro semantica ed una loro sintassi (Bianchini, Gliozzo, Matteuzzi, 2007). Scrive a questo proposito Marco Buttolo: "Esso (il robot), per poter operare si appoggia su di una base di conoscenza (in inglese Knowledge Base KB). Una base di conoscenza è una rappresentazione della conoscenza del mondo che possiede un robot. Il linguaggio usato per esprimere la conoscenza si chiama linguaggio di rappresentazione. Le rappresentazioni dei fatti, ossia delle conoscenze che il robot ha del mondo, sono poste nella KB in forma proposizionale (...). La logica proposizionale è uno strumento idoneo per rappresentare la conoscenza. La logica è caratterizzata da:

- **Sintassi**, che definisce quali proposizioni sono ammissibili
- **Semantica**, che definisce il significato delle proposizioni.

La logica proposizionale è basata su proposizioni elementari, legate tra loro da connettivi logici atti a creare proposizioni sempre più complesse" (Buttolo, 2016).

Le ipotesi che i ragazzi producono circa i loro stessi interrogativi e, non ultima, circa la natura della conoscenza, attingono a piene mani da questa esperienza che è conoscitiva, che può essere scolastica e che è sicuramente ludica.

Il robot è un prodotto del sapere che si realizza durante la sua costruzione. Ogni apprendimento agito nell'ambito della robotica ha uno spessore teorico, ma anche antropologico che attiene al nostro *multiversum* simbolico, fonde teoria e prassi, rappresenta ad un tempo strumento, prodotto e contenuto educativo.

Pensiamo che i processi e i meccanismi agiti entro questi nuovi orizzonti ludici offrano al ragazzo sia *l'input* per una interpretazione concreta del mondo, del sé e della conoscenza, sia l'abitudine ad utilizzare di preferenza quelle strategie, appunto operative, e quegli stessi approcci anche negli altri campi della sua esperienza. Infine, che lo sollecitino ad assegnare un profondo valore conoscitivo agli elementi che sino ad ora si riteneva esulassero dalla sfera dell'intellettualità, ossia quelli che fanno maggiormente riferimento alle abilità senso-motorie. Ed è per questo motivo che è importante, sin da subito, far leva anche sulla dimensione simbolica dell'oggetto robot, per non cadere nell'equivoco che il sapere debba essere immediatamente e strumentalmente pragmatico. In tal modo, il ragazzo impara ad utilizzare diversi tipi di intelligenza, contrariamente a quanto accadeva, e in gran parte accade, quando studia e lavora in un ambito scolastico di tipo tradizionale, quello, per intenderci, che, nei processi di insegnamento e di apprendimento, privilegia con il codice alfabetico e le sue ineludibili grammatiche, un approccio al sapere di tipo astratto, intellettuale, consequenziale, scrittoria.

Un altro elemento della fascinazione che il mondo della robotica esercita sui giovani è legato ai processi di costruzione della loro identità. Nell'attualità, la soggettività si confronta con gli approdi della tecnologia di ultima generazione, perché è la tecnoscienza la cifra di definizione della società contemporanea. La tecnologia rappresenta sempre più la lente attraverso la quale i giovani guardiamo al mondo, esprimono giudizi di valore sulle cose, impostano la loro morfologia comportamentale. I ragazzi definiscono, attraverso il loro possesso dei beni tecnologici, il loro status, nonché l'appartenenza ad una cultura ed il livello della loro competenza tecnica. In una parola, il criterio attraverso il quale ostentano il tasso di "modernità" che definisce la loro identità.

Il soggetto si determina in un processo formativo multirelazionale e multidirezionale che privilegia la conoscenza nelle sue rappresentazioni linguistiche. Soggetto e linguaggio si autodefiniscono, ma, in questo gioco, oggi assume un ruolo straordinario la tecnologia e, nello specifico dell'immaginario giovanile un ruolo importante lo gioca la robotica. L'immagine del robot è connessa all'idea di futuro, come tanta letteratura e tanto cinema contemporanei ci illustrano con dovizia di immagini e come esempio si possono citare i più recenti *Robotropolis* di Vristopher Hatton, del 2011, *Robot & Frank*, di Jake Schreier del 2012; *Elisium* di Neil Blomkamp, del 2015.

Se il prodotto della ricerca scientifica e tecnologica inerente alla robotica è ritenuto un sapere "certo", oggettivo e indubitabile, è altrettanto vero che la prosimità tra contesti di studio e contesti applicativi è una caratteristica del contemporaneo rapporto scienza-società (Forman, 2007). In breve, è facile assistere allo slittamento di credito dal sapere al fare, ovvero, dalla verità dell'uno alla verità dell'altro, senza comprenderne le implicazioni epistemiche, sia nei processi di costruzione della conoscenza, sia nell'educazione. È vero che la natura dei meccanismi di costruzione della conoscenza è altra cosa rispetto ai processi di utilizzo della medesima, ma è altrettanto vero che la relazione fra i due è condizionante per entrambi. La messa in atto di un apprendimento è un fenomeno profondamente diverso dalla sua acquisizione, ma la nostra idea sulla natura di questa acquisizione condiziona sia l'insegnamento che l'apprendimento.

A questo fine, riteniamo che sia indispensabile una formazione che valorizzi la sensibilità epistemologica, sia pure a differenti livelli di profondità, secondo l'età e il ruolo perché non è possibile pensare che la diffusione della tecnologia possa porre un rimedio a quell'alfabetismo scientifico che, da più parti, risulta carente. La conoscenza richiede una preparazione di natura epistemologica perché fa riferimento, non tanto alla ricezione dell'informazione, quanto alla sua elaborazione, che è cosa ricercata e complessa, perché richiede la capacità di in-

dividuare e innescare nessi fra persone e settori di conoscenza, fra linguaggi e approcci cognitivi, fra ambiti differenti del sapere. Richiede metodo e creatività, ma, prima di tutto, esige di sapere come funziona il pensiero nei processi di costruzione del sapere. Per questo riteniamo che occorra una mappa aperta e flessibile per orientarci nell'universo semantico e linguistico della tecnologia contemporanea ma tale mappa non può che essere l'esito, tutto educativo, di una profonda coscienza epistemologica.

Per questo, pensiamo che un'istruzione tecnocratica, che miri prevalentemente all'acquisizione veloce delle abilità tecniche relative a determinate strumentazioni sia insufficiente ed illusoria. È insufficiente, perché non aiuta a capire il senso profondo della tecnologia nella nostra vita, ci induce a confondere il mezzo con il fine e ci muta in strumenti al servizio dell'etica del consumo (Cavazza & Scarpellini, 2006); ed è illusoria perché finge di fare formazione mentre si limita ad addestrare i soggetti come esecutori. Dietro ogni azione che compiamo, la nostra mente agisce, o meglio interagisce e si riassetta a fronte dei nuovi apprendimenti. Di più, dietro e oltre ogni risultato pratico, dietro ogni prassi ed ogni esperienza, esiste un'ipotesi, una teoria, un metodo.

D'altro canto, quest'opera educativa di diafanizzazione epistemologica si deve confrontare con un altro paradosso: il rapporto fra sapere tecnico e senso comune. Il primo non può prescindere da nozioni e da rappresentazioni che attingono al senso comune, che, a sua volta, è, in larga parte, condizionato e persino determinato dalla tecnologia, che impone una certa visione del mondo. I sistemi robotici sono stati elaborati, ma ad un tempo, hanno prodotto una nuova serie di manufatti linguistici che ineriscono al *logos* tecno-logico, che dobbiamo imparare ad esplorare con sensibilità epistemologica a fini educativi.

Ed è per questo motivo che la nostra proposta mira ad una formazione che ci aiuti a capire come si costruisce e si utilizza la robotica, ma anche a decifrarne lo spessore simbolico, la carica culturale, i risvolti economici.

### Riferimenti bibliografici

- Bianchini, F., Gliozzo, A.M., Matteuzzi, M. (2007). *Instrumentum vocale: intelligenza artificiale e linguaggio*. Bologna: Bononia University Press.
- Brian Arthur, W. (2011). *La natura della tecnologia. Che cos'è e come si evolve*. Torino: Codice Edizione.
- Buttolo, M. (2016). *Robotica. Principi e applicazioni*. Bergamo: Verdellino.
- Capponi M. (2008). *Un giocattolo per la mente. L'informatica cognitiva di Seymour Papert*. Perugia: Morlacchi.
- Cavazza, S., Scarpellini, E. (2006). *Il secolo dei consumi*. Roma: Carrocci.
- Didoni, R. (2002). Il laboratorio di robotica. Un modello per l'innovazione nell'educazione scientifica e tecnologica. *Tecnologie Didattiche*, 3, 29-35.
- Feuerstein, R. Rand, Y., Rynders, J.E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Firenze: Sansoni.
- Forman, P. (2007). The Primacy of Science in Modernity, of Technology in Postmodernity and of Ideology in the History of Technology. *History and Technology*, 23, 1-152.
- Hebb, D. O. (1949). The Effects of Early Experience on Problem Solving at Maturity. *American Psychologist*, 2, 306-307.
- Husserl, E. (1972). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale (1934-1937)*. Milano: Il Saggiatore.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione. Insegnamento e curricolo formativo*. Roma: Anicia.
- Margiotta, U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U., (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Moro, M., Menegatti, E., Sella, F., Perona, M. (2011). *Imparare con la robotica. Applicazioni di problem solving*. Trento: Erikson.

- Morin, E. (1994). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Parisi, D. (2007, Febbraio 7). È ora di imitare la natura. *Tuttoscienze*. La Stampa Tecnologia, VI.
- Papert, S. (1984). *Bambini computer e creatività*. Milano: Emme Edizioni.
- Piaget, S. (1971). *Psicologia ed epistemologia. Per una teoria della conoscenza*. Torino: Loescher.
- Piaget, S. (1971). *L'epistemologia genetica*. Bari: Laterza.
- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., Lamantia, A.S., McNamara, J. O., Williams, S. M. (2004). *Neuroscience Third Edition*, Sunderland: Sinauer.



# Lettura online e nuove necessità formative. Le opportunità del Think Aloud

## Teaching online reading with the Think Aloud meta- cognitive technique

---

Stefania Carioli  
Università di Firenze  
stefania.carioli@unifi.it

### ABSTRACT

This study investigates the opportunity to adopt the Think Aloud metacognitive technique to instruct students to become strategic and skilled readers in the online environments. After presenting the historical and theoretical roots of the Think Aloud and the methodological characteristics of this technique, the study proposes an instructional tool that could support late primary and secondary school teachers in planning online reading lessons with the Think Aloud. Finally, the main strengths and weaknesses in the application of this technique to the online reading, and the prospects and future developments of the research in this area are analyzed.

Nel presente lavoro è indagata l'opportunità di adattare alla lettura negli ambienti online la tecnica metacognitiva del Think Aloud, modello di istruzione già rivelatosi efficace nella comprensione del testo stampato. Dopo aver accennato alle radici storiche e teoriche, e descritto le caratteristiche metodologiche del Think Aloud come strumento di ricerca e come tecnica per modellare la comprensione del testo, vengono presentati percorsi guida per l'applicazione di questa tecnica alla lettura online. Nella parte finale, tenuto conto di una pur modesta base conoscitiva, sono illustrati i principali punti di forza e i limiti nell'applicazione di questa tecnica alla lettura online, nonché le prospettive e gli sviluppi futuri della ricerca in questo ambito.

### KEYWORDS

Think Aloud, Online Reading, Critical Reading Skills.  
Think Aloud, Lettura Online, Lettura Critica.

## 1. Introduzione

La lettura *online* e l'individuazione di tecniche metacognitive che sostengano la comprensione, la motivazione e un approccio critico al testo nei lettori adolescenti rappresentano sfaccettature di un tema complesso, di stringente attualità e che necessita di maggiore ricerca. Gli ambienti *online* attirano gli adolescenti (*EU High Level Group*, 2012; *International Reading Association* 2012), anche quelli più riluttanti, che leggono con fatica perché non adottano corrette strategie, perché sono poco motivati a leggere e perché hanno scarsa fiducia nelle loro capacità (Wigfield & Guthrie, 2000; Botzakis & Malloy, 2005; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie 2009; Garbe, Holle & Weinhold 2010; McGeown, Duncan, Griffiths & Stothard, 2015). Il ritardo nello sviluppo delle *reading literacy skills* e la disaffezione verso l'attività del leggere sono problemi diffusi anche in Europa, dove (mediamente) sono più a rischio gli adolescenti, di sesso maschile, provenienti da ambienti culturalmente svantaggiati o di origine immigrata (*EU High Level Group*, 2012). L'*appeal* delle risorse digitali tende a risucchiare anche questa categoria di lettori particolarmente difficili e appartenenti a una fascia anagrafica che, oltretutto, dispone di una gamma più limitata di materiale, anche elettronico, particolarmente se richiesto in lingue diverse dall'inglese (Reeves, 2003). Si aggiunge a questo il dato calzante che per la maggior parte dei giovani europei il tempo impiegato negli ambienti *online* supera di gran lunga quello trascorso nei tradizionali contesti di lettura stampata<sup>1</sup>. Anche se questo può essere visto negativamente, soprattutto se l'esperienza su Internet è lasciata all'informalità di un approccio *naïf*, è possibile utilizzare gli ambienti digitali come palestra cognitiva per sostenere il piacere di leggere e per migliorare le capacità coinvolte in questa attività (Gee, 2009): quando gli adolescenti acquistano un senso di auto-determinazione e maggiore consapevolezza del loro ruolo nel processo educativo sono meno portati a desistere e più disposti a impegnarsi, anche di fronte alle difficoltà (Galbraith & Alexander, 2005).

Tuttavia, leggere profondamente nei distraenti e convulsi ambienti *online* richiede un notevole investimento in termini di auto-regolazione e capacità di valutazione, perché impegna il lettore in una serie di processi e operazioni diverse e per certi aspetti più impegnative rispetto a quelle richieste dalla lettura dei tradizionali testi stampati (OECD, 2011). Se i lettori non sono in grado di concentrarsi su obiettivi ben definiti e non sanno applicare strategie di auto-regolazione possono perdersi, rischiando un'elaborazione incompleta, inesatta o addirittura errata, nel caso in cui sia basata su fonti consultate in maniera casuale o su frammenti di informazioni inaffidabili e/o irrilevanti (Coiro & Dobler, 2007; Coiro, 2011a). Valutare la qualità e la credibilità dei contenuti *online* implica capacità di discernimento e di analisi specifiche (definite talvolta *new literacy skills*), su cui numerosi studi hanno rilevato un'importante carenza. In particolare, tra gli adolescenti più giovani è piuttosto diffusa la tendenza a fidarsi acriticamente delle informazioni, a non valutare o a utilizzare criteri superficiali di valutazione (che portano, ad esempio, a equiparare quantità e qualità delle informazioni) oppure a usare un esiguo numero di strategie di ricerca in modo ripetitivo (Agosto, 2002; Hobbs, 2010; Goldman, Braasch, Wiley, Graesser & Brodowinska, 2012; Coiro, Coscarelli, Maykel & Forzani, 2015).

Nel 2012 l'*High Level Group of Experts on Literacy* in Europa ha elaborato una

1 «The 15- to 16-year-old age group across Europe spends almost two hours per day online. Only 15 % of 15-year olds spend more than one hour per day reading». (*EU High Level Group*, 2012, 72).

relazione molto eloquente sullo stato della ricerca e sulla poca attenzione prestata a questi temi, che le seguenti affermazioni riassumono almeno in parte: «*online reading is largely ignored during initial primary teacher education*»; «*only five EU Member States currently require competences for teaching online reading in the education of primary teachers*»; «*very few countries define learning outcomes for digital reading*» (EU High Level Group, 2012, 66).

Sovente sono gli stessi insegnanti a dichiarare il bisogno di strumenti metodologici che li guidino sul “come” e sul “quando” intervenire e che li facciano sentire più adeguati di fronte alle attuali sfide pedagogiche.

## 2. Stato dell'arte

Un numero crescente di indagini concorda nel ritenere la lettura dei testi negli ambienti *online* un'attività non completamente isomorfa alla lettura dei testi stampati tradizionali (International Reading Association, 2009; Leu, Forzani, Burlingame, Kulikowich, Sedransk, Coiro & Kennedy, 2013; Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013). Le competenze e le strategie che permettono di costruire il significato di un testo stampato, in Internet risultano necessarie ma non sufficienti, date le richieste più elevate di analisi, di valutazione e di sintesi. Gli ambienti *online* sono aperti, mal strutturati e distraenti, condizioni che inducono a sfiorare la superficie dei testi piuttosto che a leggerli profondamente (Mangen, 2008) e che richiedono maggiore flessibilità cognitiva da parte di chi li naviga (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 2004). Conseguentemente, le strategie (soprattutto di autoregolazione) rivestono un ruolo centrale (Kuiper, Volman & Terwel, 2005; Kuiper, Volman & Terwel, 2009; Afflerbach & Cho, 2009; Coiro & Dobler, 2007; Dobler & Eagleton, 2015). L'autoregolazione è un processo in cui le dimensioni cognitive, metacognitive ed emotiva si integrano (Zimmerman, 2008), ed è all'interno di questo *frame* che è inquadrabile il pensare ad alta voce, o *Think Aloud* (TA), tecnica metacognitiva che aiuta i discenti a sviluppare una lettura autoregolata (Hacker, 1998; Minguela, Solé & Pieschl, 2015), basata su strategie di autointerrogazione, di riaggiustamento, di ripianificazione e su opportuni atteggiamenti per finalizzare e monitorare il percorso conoscitivo.

Il TA ha già fornito prova di efficacia nello sviluppo della comprensione del testo stampato tradizionale — anche in bambini non ancora alfabetizzati (Ortlieb & Norris, 2012) — e nel sostegno alla motivazione al leggere (Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley, 2002; Azevedo, Guthrie & Seibert, 2004; Azevedo & Cromley, 2004; Azevedo, 2005; Pressley & Harris, 2006) e recentemente è stata avanzata l'ipotesi di un suo impiego anche come supporto allo sviluppo delle strategie di comprensione della lettura *online* (Kymes, 2005; Coiro, 2011; Ebner & Ehri, 2013; Carioli & Peru, 2016). L'adozione di questa metodologia, infatti, sembra particolarmente adatta a modellare le strategie implicate in un'attività — come la lettura di testi autentici in Internet — che è fortemente modulata dal contesto (Lapp, Fisher & Grant, 2008). Una tecnica promettente, dunque, che tuttavia necessita di una formazione specifica degli insegnanti, così come è stato sottolineato dalla letteratura scientifica (Pressley, 2002). Il *training* dovrebbe preparare l'insegnante, esperto lettore, a saper verbalizzare le conoscenze pregresse, i processi inferenziali, il lavoro di riconoscimento, valutazione, integrazione e sintesi delle parti importanti del testo, nonché la scelta delle opportune strategie. Acquisire questa consapevolezza è fondamentale, poiché il lettore competente svolge questi processi per lo più in maniera automatica e, dunque, poco consapevole (Cardarello, 2010).

Nel prossimo paragrafo saranno accennate le radici storico-teoriche e in seguito approfondite le caratteristiche metodologiche del TA.

### 3. Una finestra sui processi coscienti del leggere. Cenni storici sull'uso dei protocolli verbali

Se è vero che l'analisi dei protocolli verbali come finestra sui processi coscienti della lettura è stata adottata solo nel corso del XX secolo, è altrettanto vero che la tecnica del pensare ad alta voce è stata utilizzata per migliaia di anni al fine di svelare i pensieri (Pressley, 2002). Già Aristotele e Platone incoraggiavano le persone a parlare di ciò che era nella loro mente, e alla fine dell'Ottocento William James (1890) usava i *reports* dei pensieri dei soggetti esaminati per sviluppare una teoria psicologica.

Nel corso del Novecento, l'analisi dei protocolli verbali è stata utilizzata, o meno, a seconda del paradigma psicologico predominante e alla considerazione della possibilità di indagare la mente. Il primo e più famoso TA fu quello condotto da Duncker, che nel 1945 usò i protocolli verbali come fonte di dati per analizzare in dettaglio il modo in cui alcuni soggetti erano riusciti a trovare una soluzione a una ipotetica situazione problematica. Ma quando le teorie comportamentiste iniziarono a dominare la psicologia, il metodo introspettivo fu non solo fondamentalmente contestato, poiché ritenuto esposto a rischio di soggettivismo e pertanto non scientifico, ma escluso insieme alla possibilità di "guardare" dentro alla mente, considerata una *black box*. John Watson e i comportamentisti focalizzavano sulle prestazioni manifeste, osservabili, e consideravano gli aspetti cognitivi non indagabili (Ericsson & Simon, 1993). Pertanto, sarebbe stato inutile chiedere ai lettori di riferire su qualcosa (i propri pensieri) che non era considerato teoricamente importante e possibile oggetto di studio, né avrebbe avuto senso utilizzare metodi di indagine finalizzati a tal scopo. Viceversa, i principi della psicologia cognitiva, che si impose a partire dagli anni Sessanta, possono essere considerati un invito a utilizzare l'analisi dei protocolli. In questo ambito, il lettore era considerato un elaboratore dell'informazione — «*mindful information processor*» (Pressley & Afflerbach, 2009, 4) — che, almeno in alcuni casi, riusciva a mediare consapevolmente la propria comprensione, per cui, riacquistava senso aspettarsi dei *self-reports* che riferivano delle risposte cognitive e affettive di fronte al testo.

È importante puntualizzare tuttavia che, sebbene il TA si sia sviluppato nell'ambito della ricerca psicologica e, inizialmente, del metodo introspettivo, non si identifica con esso. Si tratta di una diversità recentemente puntualizzata in un articolo dall'eloquente titolo: *Thinking Aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology: reply to Schooler* (Ericsson & Fox, 2011), in cui i due autori affermano che questa metodologia non richiede un'osservazione interna della mente ma piuttosto che implica una verbalizzazione dei pensieri che accompagnano la risoluzione di un compito impegnativo. Lo stesso Ericsson, insieme a Simon, nel 1984 aveva pubblicato un volume caposaldo di questa metodologia, intitolato *Protocol analysis Verbal reports as data*, in cui i due studiosi ne avevano definito lo *status* scientifico, e messo a punto una serie di raccomandazioni su un'adeguata raccolta dei *self-report* (fra cui la necessità di prestare massima attenzione alla loro analiticità).

Una serie di vantaggi offerti dall'uso dei protocolli verbali — ovvero sia la disponibilità di dati per far luce sui processi cognitivi; l'accesso ai processi di ragionamento alla base della comprensione e dei processi decisionali; lo squarcio sulle dinamiche emotivo-affettive — ha fatto sì che il TA fosse impiegato per svelare l'elaborazione di compiti diversi, tra cui forme di *problem solving* e processi messi in atto durante l'istruzione, fino alle ricerche sulla comprensione della lettura (Pressley & Afflerbach, 2009).

### 3.1. Il Think Aloud come strumento di ricerca e come tecnica per modellare la comprensione del testo

Il TA, dunque, è innanzitutto un raffinato strumento di ricerca che aiuta a capire in che modo avviene la lettura profonda o a valutare la comprensione del testo (McNamara, 2007). Per queste ragioni questa metodologia ha trovato applicazione in una varietà di studi: dalle indagini sul modo in cui il lettore ricostruisce il significato di singole parole dal contesto frasale, a quelle che hanno focalizzato sui ragionamenti che permettono di completare testi *cloze*, agli studi che hanno esaminato i modi di rispondere a domande di comprensione, alla sintesi dei testi, alla reazione del lettore di fronte a testi che trattano in maniera specifica di un certo campo di conoscenza (Pressley & Afflerbach, 2009). L'altro utilizzo del TA è come tecnica di modellamento dei processi cognitivi implicati nella comprensione della lettura tradizionale, sulla base dell'evidenza che gli studenti imparano meglio quando possono guardare un buon modello (Davey, 1983). In questa accezione, di supporto agli insegnanti nel passaggio di strategie torcia ai giovani lettori (Kymes, 2005), una definizione di TA proviene dal *The literacy dictionary* (Harris & Hodges, 1995), che ne parla nei termini di «*metacognitive technique or strategy in which a teacher verbalizes thoughts aloud while reading a selection orally, thus modeling the process of comprehension*».

L'ascolto della verbalizzazione delle strategie che guidano le scelte dell'insegnante, l'osservazione dei suoi atteggiamenti, l'attenzione posta su certe parole, le ipotesi che avanza, il richiamo delle conoscenze pregresse, i riepiloghi e le definizioni costituiscono una sorta di "pensiero ad alta voce" sul testo (Cardarello, 2010), che egli condivide con i giovani lettori, attivando un processo di modellamento in situazione (Block & Israel, 2004). Un numero consistente di indagini suggerisce che questo porta, da un lato, a un significativo miglioramento nella motivazione e nella comprensione del testo, nella fluenza della lettura, nell'aumento del vocabolario (Lapp, Fisher & Grant, 2008; Ebner & Ehri, 2013) e, dall'altro, un rilevante cambiamento nelle pratiche didattiche (Fisher, Frey & Lapp, 2011), poiché gli stessi insegnanti diventano più consapevoli dell'efficacia delle strategie (Pressley, 2002).

#### 3.1.1 Il Think Aloud come scaffolding per incoraggiare una riflessione metacognitiva sul testo

La riformulazione in chiave pedagogico-didattica del TA è riconducibile al quadro teorico del costruttivismo sociale<sup>2</sup> e dell'apprendistato cognitivo, «*a model of instruction that works to make thinking visible*» (Collins, Brown & Holum, 1991, 6) che colloca le conoscenze nel loro contesto d'uso. I teorici dell'apprendistato cognitivo riconoscono che strategie e processi cognitivi e metacognitivi, in quanto principi organizzativi della competenza, sono più centrali sia delle capacità di basso livello che delle conoscenze astratte, siano esse concettuali che riferite a fatti (Collins, Brown & Newman, 1995). Più dettagliatamente è possibile affermare che la tecnica del pensare ad alta voce si situa nella "zona di sviluppo prossimale" del giovane lettore (Lapp, Fisher & Grant, 2008) — per usare l'espressione di Vygotskij (1978) definita in termini più operativi dal concetto bruneria-

2 È nell'orizzonte culturale che — secondo l'idea di Bruner, in forte simbiosi con la prospettiva di Vygotskij — i sistemi simbolici plasmano «la vita e la mente dell'uomo» (Bruner, 1992, 47).

no di *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) — poiché gli lascia il tempo per osservare, per riconoscere, emulare, adottare, praticare e auto-regolare le strategie. L'approccio costruttivista all'apprendimento è ravvisabile nel progetto imbastito al fine di consentire un'esperienza in cui il lettore acquisisce progressivamente il controllo del proprio atto intellettuale:

*An interactive think-aloud provides a means for modeling, scaffolding, and practicing. It offers struggling readers the opportunity to see and hear how proficient readers approach a text, and it allows advanced students to engage in conversations that draw on their prior knowledge* (Lapp, Fisher & Grant, 2008, 378).

L'obiettivo è far sì che il giovane attivi autonomamente processi simili a quelli ascoltati, che l'impegno della lettura del testo giunga ad essere autoregolato in modo indipendente. Il TA diventa in tal modo uno *scaffolding* per incoraggiare una riflessione metacognitiva sul testo che, altrimenti, si sviluppa difficilmente e solo in una minoranza di lettori. E di questo gli insegnanti dovrebbero essere consapevoli:

*the metacognitively sophisticated teacher [...] should know that comprehension skill does not develop very well on its own, but that the comprehension strategies used by good comprehenders can be taught, beginning with teacher explanations and modeling of the strategies followed by scaffolded student practice of comprehension strategies during reading* (Pressley, 2002, 306).

Tuttavia, benché sia stato accertato che l'uso delle strategie migliora nettamente la comprensione e la memorizzazione, un insegnamento finalizzato a tale obiettivo è ancora lontano dal trovare piena realizzazione, perché la formazione degli insegnanti è ancora insufficiente: se uno dei più grandi successi della ricerca sulla lettura nell'ultimo ventennio del secolo scorso è stato il ritratto del «*metacognitively sophisticated reader*» (Pressley, 2002, 305), minore attenzione è stata dedicata a formare insegnanti all'uso di una didattica metacognitiva. Questo problema si ripropone oggi al cospetto delle sfide poste dalle *new literacy skills*.

### 3.1.2. Un'impalcatura per la lettura online

Il *think aloud* può supportare lo sviluppo di strategie per migliorare la comprensione della lettura *online*?

Un'ipotesi affermativa in risposta a questo interrogativo si basa su un'analoga necessità di approccio strategico, autoregolativo e valutativo comune alle due forme di lettura — tradizionale e *online* — sull'opportunità di adattare all'ambiente *online* modelli di istruzione già esistenti e rivelatisi efficaci nella comprensione del testo stampato; sul fatto che il "modellamento in situazione" consentito da questa tecnica metacognitiva, vale a dire, la possibilità di operare in contesti autentici, permette di corrispondere alle esigenze di un'attività fortemente tipicizzata dal contesto come la lettura *online*. Secondo alcuni ricercatori (Kymes, 2005; Coiro, 2011) l'impostazione di un percorso formativo basato sulla tecnica del TA con i testi *online* dovrebbe sostanzialmente seguire la matrice del suo utilizzo con i testi stampati, che prevede tre principali fasi: modellamento, pratica guidata, riflessione.

In una prima fase, gli insegnanti modellano le strategie avvalendosi dell'ausilio di un *monitor*, che consente di realizzare un'esperienza di lettura condivisa

con il gruppo. Il lettore esperto dà voce ai propri pensieri mentre interroga il motore di ricerca, sceglie, seleziona, ricerca, legge informazioni su Internet. Sebbene i percorsi di lettura *online* difficilmente si ripresentino esattamente uguali — anche a distanza di pochi giorni, e talvolta anche dopo aver immesso le stesse parole chiave — è opportuno che l'insegnante esplori i risultati del motore di ricerca e il contenuto dei siti *Web* prima di iniziare la lezione, in modo da anticipare il più possibile ciò che potrebbe risultare più impegnativo. Sarebbe necessario programmare intenzionalmente tipiche situazioni problematiche in cui un lettore *online* potrebbe venire a trovarsi, ad esempio, scelta di un *link* che non conduce alle informazioni cercate, oppure contenuti che si rivelano non attendibili, così da mostrare come riconoscere gli errori e risolvere il problema ritrovando la pista giusta.

Al modellamento, basato sulla dimostrazione e sull'istruzione esplicita — dopo cioè che i giovani lettori hanno ascoltato come l'insegnante ha risolto i problemi incontrati durante il percorso di lettura su Internet — segue un'attività di pratica guidata. Durante questa fase, i giovani lettori partecipano alla riflessione e sono coinvolti direttamente nella ricerca, valutazione e integrazione dei frammenti testuali raccolti nel corso di un altro episodio di lettura *online*. Quando l'insegnante lo ritiene più opportuno lascia gradualmente maggiore spazio, consente di mostrare un uso sempre più controllato e consapevole del processo e convalida/sostiene i tentativi di chi intende svolgere un ruolo più attivo: nel definire l'obiettivo della lettura, nel pianificare il percorso, nel valutare i contenuti in termini di pertinenza e affidabilità, nel sintetizzare i frammenti raccolti e nel dare loro un significato. In questa fase intermedia gli insegnanti dovrebbero incoraggiare gli studenti a concentrarsi sulla padronanza di una o due strategie alla volta. Gli studenti possono confrontarsi successivamente con l'insegnante o con un compagno e iniziare a condividere le strategie per raccogliere e utilizzare le informazioni. Verso la fine di questa fase, i giovani lettori possono lavorare individualmente o in piccolo gruppo sulla restante parte del compito.

La riflessione rappresenta la fase finale, il momento di massima condivisione e di comunicazione delle strategie usate e delle informazioni raccolte in Internet. Il confronto dovrebbe portare il gruppo a costruire una soluzione comune.

Uno strumento per applicare il TA alla lettura *online* è descritto in *The Think-Aloud approach: A Promising Tool for Online Reading Comprehension* (Carioli & Peru, 2016). Su quella traccia sono presentati di seguito due percorsi guidati per progettare lezioni di lettura in ambiente *online*<sup>3</sup> adottando il TA.

#### 4. Leggere in Internet per individuare una specifica informazione

Questo percorso si concentra sulla ricerca di informazioni *online* per rispondere a una domanda, e sollecita particolarmente le abilità e le strategie legate: all'identificazione di parole chiave da inserire nei motori di ricerca, alla scelta dei risultati più rilevanti, all'applicazione di strategie adeguate per valutare l'affidabilità di autori, di siti e contenuti, alla sintesi delle informazioni raccolte.

3 Lo stesso materiale è stato utilizzato nell'ambito del MOOC *Stop and think. Modeling the process of Online Reading Comprehension Using Think Aloud*.

**(1) Scegliere un argomento e trasformarlo in una domanda.**

Qual è la differenza fra [...] e [...]?

- TA** *Think aloud* dell'insegnante, con verbalizzazione di pensieri e strategie  
Per prima cosa leggo con attenzione la domanda per capire l'obiettivo della lettura. La domanda chiede la differenza di significato fra due termini. Perciò, dovrò trovare due definizioni e confrontarle, oppure trovare un testo in cui si mettono già in evidenza le differenze.

**(2) Fare delle anticipazioni su dove potrebbe trovarsi la risposta.**

- TA** *Penso che troverò il significato in un vocabolario o in un'enciclopedia online.*

**(3) Mostrare i criteri per la scelta delle parole chiave da inserire nel motore di ricerca.**

- TA** *Analizzare la domanda mi è utile anche per identificare le parole chiave, vale a dire le parole che meglio riassumono il significato di quello che sto cercando. Inserire parole mirate mi permette di ottenere una coda più breve di risultati, e risultati più pertinenti. Inserisco le parole «...» e «...» nel motore di ricerca. Come risultati ottengo, nell'ordine:  
[...]*

**(4) Fare una prima selezione dei risultati del motore di ricerca. Mostrare come valutare pertinenza e rilevanza a un primo *skimming***

*Adesso ho intenzione di controllare l'elenco dei risultati. Comincio con una prelettura veloce dei titoli e della parte descrittiva immediatamente sotto al titolo e noto che alcuni risultati non sono pertinenti rispetto a quanto sto cercando. I risultati del motore di ricerca, infatti, sono ordinati in base alla popolarità e alla presenza del termine/termini di ricerca. La pertinenza, invece, devo valutarla autonomamente. Mi accorgo, ad esempio, che il terzo risultato non è pertinente alla mia ricerca. Il quarto risultato è un blog privato. So che uno degli aspetti più importanti da valutare quando leggo testi in Internet è l'affidabilità dell'autore. A questo scopo, le domande che devo pormi sono: Quali sono le credenziali dell'autore sull'argomento? Il background dell'autore lo qualifica? Pertanto, dovrei previamente accertarmi se l'autore del blog è una persona appassionata all'argomento o, seppure, si tratta di un esperto. Il quinto risultato lo escludo perché è un sito commerciale; l'ottavo e il nono sono articoli selezionati dal motore di ricerca soltanto perché contengono i termini che ho scelto come parole chiave. Da questa selezione rimangono alcuni titoli che aprirò e leggerò più approfonditamente. Non penso di cominciare dalle pagine di Wikipedia. So che questa enciclopedia è scritta con la collaborazione di molte persone, anche di non esperti e che, non sempre, le fonti delle citazioni sono menzionate. So anche che, in alcuni casi, le pagine di questa enciclopedia online contengono citazioni da fonti attendibili e link a siti web pertinenti. In questi casi, che devono essere accertati di volta in volta, Wikipedia può essere un buon inizio della ricerca. Tuttavia, in questo caso la mia attenzione è catturata da altre risorse che, in base alle mie conoscenze, sono più attendibili. Vedo, ad esempio, due risorse appartenenti all'enciclopedia Treccani in versione online. Ma vedo anche (quello che sembrerebbe essere) il sito ufficiale. Penso che cercherò in questi siti la risposta alla domanda iniziale.*

**(5) Valutare l'affidabilità di ognuna delle risorse consultate.**

- TA** *Per valutare l'affidabilità delle risorse posso usare varie strategie, meglio se combinate. L'affidabilità dell'autore posso appurarla cercando informazioni su Internet. Una strategia facilmente applicabile nell'ambiente online per valutare il contenuto, invece, data l'abbondanza di risorse, è quella del confronto con testi provenienti da altra fonte. Mi domando:  
Il confronto con altre fonti conferma la validità delle informazioni di questo contenuto?  
Un altro aspetto importante da considerare è la scelta delle modalità di presentazione del contenuto, a proposito delle quali mi domando:  
Il contenuto presenta una visione distorta, eccessiva o estrema del tema?  
Per valutare l'affidabilità del sito, le domande che devo pormi sono: è un sito ufficiale? È aggiornato? I link in uscita e in entrata collegano a siti attendibili? I link sono funzionanti? Sono presenti informazioni come «Chi siamo», «Contatti»? L'estensione del dominio (.edu; .com; .org., ecc.) è appropriata al contenuto?  
Tornando ai risultati della mia ricerca, penso che comincerò a leggere le pagine dell'enciclopedia Treccani. So già, perché me ne sono accertata nel corso di precedenti ricerche, che è esattamente la versione online di quanto pubblicato nella versione stampata dell'enciclopedia. Si tratta, pertanto, di una fonte affidabile.*

**(6) Cercare le parti più informative delle risorse lette.****(5) Valutare l'affidabilità di ognuna delle risorse consultate.**

---

**TA** *Come ulteriore risorsa, intendo leggere quanto scritto in un sito ufficiale [...]. Se il sito fosse realmente quello ufficiale (aspetto di cui mi accerterò) le informazioni in esso contenute sarebbero autorevoli.*

*Nella home page leggo: «Sito ufficiale di [...]». Questo indizio, però, non mi dà garanzie sull'autenticità della fonte. Penso che chiunque avrebbe potuto scrivere un'affermazione del genere. Navigo il sito e trovo informazioni dettagliate che riguardano sia la biografia che la produzione letteraria della scrittrice. Leggo anche un aggiornamento. Nel loro insieme, questi indizi testimoniano il fatto che l'autrice del sito usa regolarmente questo spazio online, per cui, sono indotta a pensare che il sito sia effettivamente quello ufficiale.*

---

**(6) Cercare le parti più informative.**

---

**(7) Riassumere le informazioni trovate.**

---

**TA** *A questo punto, penso di aver terminato la mia ricerca. Nei frammenti raccolti dalle pagine web che ho consultato sono chiaramente espresse le differenze che rispondono alla domanda iniziale.*

---

## 5. Leggere criticamente risorse online per rilevare la molteplicità di prospettive e di opinioni con cui autori diversi descrivono un medesimo argomento

Questo percorso si concentra su una lettura analitica, finalizzata al confronto di contenuti online per rilevare la molteplicità di prospettive e di opinioni con cui autori diversi descrivono un medesimo argomento. Sono sollecitate particolarmente le abilità e le strategie legate alla selezione delle parti più importanti del testo online; all'individuazione degli obiettivi dell'autore; alla sintesi del punto di vista dell'autore.

---

**(1) Scegliere un argomento e trasformarlo in una domanda.**

---

**(2) Cercare i contenuti online da proporre agli studenti (i testi selezionati dovrebbero presentare l'argomento da prospettive contrastanti).**

---

**(3) Mostrare come procedere per analizzare a fondo i testi.**

---

**TA** *Per capire, rallento la lettura e analizzo attentamente il contenuto, mentre mi chiedo:*

- *In quale sito si trova il testo?*
- *Quali indizi possono farmi capire il punto di vista e il sentimento dell'autore?*
- *Quali modalità sono state usate per trasmettere il messaggio?*
- *Qual è l'obiettivo dell'autore?*

---

**(4) Cercare le parti più informative (del primo testo).**

---

**TA** *- Quali indizi possono farmi capire il punto di vista e il sentimento dell'autore?*  
*- Quali modalità sono state usate per trasmettere il messaggio?*  
*- Qual è l'obiettivo dell'autore?*

---

**(4) Cercare le parti più informative (di altri testi).**

---

**(5) Riproporre in forma sintetica quanto è emerso dal confronto.**

---

## 6. Conclusioni

Esiste ampio consenso sulla necessità di progettare insegnamenti mirati a far sì che i giovani "navigatori" sviluppino *reading literacy skills* per comprendere i testi della mediasfera. Una delle principali vie in questo senso è quella di dotare i lettori di "strategie" che li mettano in grado di "riflettere su" e di "monitorare" le proprie attività. In questa direzione, nel presente lavoro è stata considerata la

tecnica metacognitiva del *Think Aloud* come modello di istruzione adottabile. Contestualmente è stato proposto uno strumento didattico per guidare gli insegnanti nella progettazione di lezioni di lettura *online*. Esso consta di due percorsi che esemplificano l'adozione del TA da parte dell'insegnante. Recentemente tale strumento è stato utilizzato come materiale didattico-formativo in uno studio svolto in alcune scuole italiane e rivolto a lettori tra i 10 e i 14 anni di età. Gli esiti di questa ricerca sperimentale — il cui disegno è descritto nella tesi di dottorato *Nel labirinto dei link. Dai "vincoli" della linearità alla complessità della lettura online* (Carioli, 2016) — sono incoraggianti, soprattutto perché evidenziano un aumento significativo delle abilità e delle competenze di lettura critica (consapevolezza della necessità di valutare le risorse raccolte in Internet e, in particolare, una più corretta valutazione dell'affidabilità dei siti Web).

I punti di forza del percorso sembrano risiedere primariamente: nell'accento che esso consente di porre sui passi di una lettura *online* (dalle strategie per la definizione delle parole chiave, ai criteri per valutare l'affidabilità del materiale informativo); nella possibilità di svolgere attività guidate di lettura con testi "autentici"; nell'opportunità di impegnare i giovani lettori in processi di avvicinamento critico al testo, di iniziare a consapevolizzare come una medesima questione possa assumere diversa fisionomia a seconda del punto di vista di coloro che la argomentano (anche al di là dell'attendibilità dell'autore) e a seconda dello scopo che l'autore si pone, e di come questo richieda al lettore un atteggiamento misuratamente scettico, che orienti l'attenzione su ipotesi alternative, su punti di vista diversi, su fonti molteplici. Se protratti nel tempo, percorsi di questo genere possono favorire lo sviluppo del pensiero critico perché sollecitano a riflettere, a fermarsi e analizzare il testo in profondità, a non accettare automaticamente ciò che viene presentato dai *media*, a ricercare conferme a sostegno di un'informazione, al porsi domande, del tipo: «è una buona fonte di informazioni?», «esistono altre opinioni su questo tema?», «quanto affermato trova conferma in altre fonti?».

I principali limiti nell'applicazione di questa tecnica alla lettura *online* sembrano invece risiedere nel notevole impegno richiesto agli insegnanti, sia in termini di previa formazione, sia *in itinere*, per la fatica di predisporre lezioni in un ambiente destrutturato e facilmente modificabile, quale quello *online*. Ulteriori difficoltà sono legate alla dotazione tecnologica della scuola e al suo funzionamento (presenza di LIM, di PC, di connessione più o meno veloce e affidabile).

La base conoscitiva del TA applicato alla lettura *online* rimane, tuttavia, ancora modesta. Le ricerche future dovrebbero pertanto insistere nell'indagare l'applicazione di questa tecnica con studi che coinvolgano campioni ampi e rappresentativi della popolazione scolastica italiana. Questi studi dovrebbero consentire anche un'analisi statistica dei dati per un maggior grado di predittività. Come ulteriore sviluppo sarebbe interessante focalizzare su sottogruppi specifici all'interno delle classi (in particolare, studenti con *special educational needs* e studenti di origine immigrata) per capire fino a che punto l'uso del TA *online* è efficace anche quando rivolto a una qualche situazione di difficoltà che richieda interventi individualizzati.

### Riferimenti bibliografici

- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2009). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In S. H. Waters & W. Shneider (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (pp. 201–225). New York: Guilford Press.
- Agosto, D. E. (2002). A model of young people's decision-making in using the Web. *Library & Information Science Research*, 24(4), 311-341.
- Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.

- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
- Azevedo, R., Guthrie, J. T., & Seibert, D. (2004). The Role of Self-Regulated Learning in Fostering Students' Conceptual Understanding of Complex Systems with Hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1), 87-111.
- Botzakis, S. & J. Malloy (2005). 'South America, Europe, South Africa, Pacific Asia, and North America'. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 112-118.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cardareello, R., (2010). Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*. Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori.
- Carioli, S. (2016). *Nel labirinto dei link. Dai "vincoli" della linearità alla complessità della lettura online*. (Tesi di Dottorato non pubblicata), Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze.
- Carioli, S., & Peru, A. (2016). The Think-Aloud approach: A Promising Tool for Online Reading Comprehension. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 49-61. Retrieved from <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol8/iss1/4/>.
- Coiro, J. (2011). Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice*, 50(2), 107-115.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Coiro, J., Coscarelli, C., Maykel, C., & Forzani, E. (2015). Investigating Criteria That Seventh Graders Use to Evaluate the Quality of Online Information. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 1-11; Agosto, D. E. (2002). A model of young people's decision-making in using the Web. *Library & Information Science Research*, 24(4), 311-341.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 6-11.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto (pp. 181-231). In *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44-47.
- Dobler, E., & Eagleton, M. B. (2015). *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*. New York: Guilford Publications.
- Ebner, R. J., & Ehri, L. C. (2013). Vocabulary Learning on the Internet: Using a Structured Think Aloud Procedure. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(6), 480-489.
- Ericsson, K. A., & Fox, M. C. (2011). Thinking Aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology: reply to Schooler (2011). *Psychological Bulletin*, 137(2), 351-354.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993<sup>2</sup>). *Protocol analysis Verbal reports as data*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- EU High Level Group. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy*.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231-243.
- Galbraith, A., & Alexander, J. (2005). Literacy, self esteem and locus of control. *Support for Learning*, 20(1), 28-34.
- Garbe, C., Holle, K., & Weinhold, S. (2010). ADORE—Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. *Key Elements of Good Practice*. Lang: Frankfurt/M, et al.
- Gee, J. P. (2009). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. Cambridge: MIT Press.
- Goldman, S., Braasch, J., Wiley, J., Graesser, A., & Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 356-381.
- Hacker, D. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 165-191). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark (DE): International Reading Association
- Hobbs, R. (2010). *Digital And Media Literacy. A Plan of Action*. Washington (DC): The Aspen Institute.
- International Reading Association (2012). *Adolescent literacy* (Position statement, Rev. 2012 ed.). Newark (DE): Author.

- International Reading Association. (2009). *New literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark (DE): Author.
- Kuiper, E., Volman M., & Terwel, J. (2009) Developing Web literacy in collaborative inquiry activities. *Computers & Education*, 52(3), 668-680.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2005). The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328.
- Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using Think-Alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 492-500.
- Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M. (2008). «You can read this text-I'll show you how»: Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.
- Leu, D., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J. Sedransk, N., Coiro, J., & Kennedy, C. (2013). The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with common core state standards. In S. B. Neuman, & L. B. Gambrell (Eds.), C. Massey (Assoc. Ed.) (2013). *Reading instruction in the age of common core standards* (pp. 219-236). Newark (DE): International Reading Association.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013<sup>6</sup>). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150-1181). Newark (DE): International Reading Association.
- Mahwah, NJ: Erlbaum. Minguela, M., Solé, I., & Pieschl, S. (2015). Flexible Self-Regulated Reading as a Cue for Deep Comprehension: Evidence from Online and Offline Measures. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(5), 721-744.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 404-419.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the Relationship between Adolescent's Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(4), 545-569.
- OECD (2011). *PISA 2009 results. Students on line: Digital technologies and performance* (Vol. VI).
- Ortlieb, E., & Norris, M. (2012). Using the Think-Aloud Strategy to Bolster Reading Comprehension of Science Concepts. *Current Issues in Education*, 15(1), 1-10.
- Pressley, G. M., & Harris, K. H. (2006<sup>2</sup>). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265-286). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In *What Research Has to Say About Reading Instruction* (Vol. 1, pp. 291-309). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). What Readers Can Do When They Read: A Summary of the Results from the On-Line Self-Report Studies of Reading. In *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading* (pp. 30-82). Hillsdale (NY): Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. A. (2009<sup>2</sup>). *Verbal protocols of reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. New York: Routledge.
- Reeves, A. R. (2003). *Adolescents Talk about Reading: Exploring Resistance to and Engagement with Text*. Newark: International Reading Association.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (2004<sup>5</sup>). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 640-653). Newark (DE): International Reading Association.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85-106.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge (MA): Harvard University Press. (Original work published 1934).
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (2000<sup>3</sup>). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). New York: Longman
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



# Competenze metodologiche e competenze interculturali: quali i possibili intrecci formativi nella formazione iniziale dei docenti? What is the relationship between methodological and intercultural competences in the initial training of teachers?

Carmela Tanzella

Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
carmela.tanzella@uniba.it

## ABSTRACT

This paper focuses on the relationship between methodological and intercultural competences of future teachers. As regards the initial teacher training, University plays a crucial role and it has also a relevant value, for this reason it should take the necessary steps to offer not only theoretical tools, but also practical and operational ones, that could become an essential part of the toolbox of future teachers, both in the kindergarten and in the primary school. Here we'll bring an experience carried out at the University of Bari, during which the social and intercultural Pedagogy students, who are attending the Degree Course in Primary Education, have had the opportunity to live their learning as an experience not only theoretical but also practical. The students have had the possibility to analyse and internalize the procedures actually used in the schools in the field of intercultural education.

Nella formazione iniziale dei docenti, l'Università riveste un ruolo cruciale e un valore rilevante, per cui deve attrezzarsi per offrire strumenti non solo teorici, ma anche operativi, che possano diventare parte della cassetta degli attrezzi dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. In questa sede si riporta un'esperienza realizzata presso l'Università degli Studi di Bari, durante la quale gli studenti di Pedagogia sociale e interculturale del Corso di Laurea di Scienze della formazione primaria hanno potuto vivere il loro apprendimento come esperienza non solo teorica, ma anche pratica. Il percorso formativo, dopo gli approfondimenti teoretici di introduzione ed orientamento per quanto concerne i principi epistemologici e generali della pedagogia sociale ed interculturale, ha condotto gli studenti ad analizzare le procedure che vengono effettivamente adoperate nelle scuole. L'esperienza è stata finalizzata a promuovere non solo l'acquisizione, ma anche l'interiorizzazione delle competenze interculturali e metodologiche.

## KEYWORDS

Methodological Competences, Intercultural Competences, Training, University, Learning.  
Competenze Metodologiche, Competenze Interculturali, Formazione, Università, Apprendimento.

## 1. Posizione del problema

### 1.1. Quali competenze del futuro docente oggi in prospettiva interculturale?

La presenza pervasiva della dimensione interculturale all'interno del curricolo scolastico costituisce, attualmente, una delle dimensioni caratterizzanti del processo educativo e presuppone il possesso di alcune competenze un tempo non repute necessarie per la preparazione professionale del docente.

Tra queste, sono certamente presenti competenze didattiche, relative all'insegnamento di tutte le discipline, sia quelle che vanno rilette in chiave interculturale sia quelle che concorrono per la loro stessa epistemologia alla creazione, alla diffusione e alla formazione di un pensiero interculturale e della cittadinanza planetaria.

Le competenze interculturali non costituiscono strumenti per l'emergenza, ma rappresentano un progetto permanente e condiviso di decentramento cognitivo, implicano la necessità di rimuovere gli ostacoli alla comprensione oggettiva e intersoggettiva, presuppongono il passaggio da *ego alter* ad *alter ego*, si nutrono di "ben pensare" e di introspezione (Morin, 1999).

Per realizzare il passaggio da un pensiero che separa e riduce ad un pensiero che distingue e collega, affinché l'approccio interculturale non rimanga uno slogan vuoto o una copertura giustificativa (Portera, 2013), si rende necessario un ripensamento anche nella formazione, iniziale e in servizio, che non si limiti all'apporto di tipo teorico, ma si sostanzi anche nell'acquisizione di competenze relazionali e didattiche (Fiorucci, 2013).

Conseguire e potenziare le competenze interculturali equivale, pertanto, a rivedere in forma critica anche le competenze metodologiche, relazionali, organizzative, docimologiche.

Il dibattito relativo all'ontologia delle competenze interculturali occupa, da sempre, uno spazio significativo all'interno del panorama pedagogico nazionale ed internazionale. Inizialmente, quando è nato, negli Stati Uniti negli anni cinquanta, tale concetto è stato adottato in ambito economico, inteso come possesso di competenze comunicative.

La definizione recente, da parte di Fantini, come "un complesso di abilità atte a gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con persone culturalmente e linguisticamente diverse", introduce, come elementi caratterizzanti, oltre all'area e al dominio della comunicazione, anche quelli della relazione e della collaborazione.

Sono, inoltre, necessarie anche quattro dimensioni, cioè conoscenze, atteggiamenti, abilità e consapevolezza ed esistono tre aree connesse alle competenze interculturali: "l'abilità di stabilire e di mantenere le relazioni; l'abilità di comunicare con una perdita o una distorsione minime; la capacità di collaborare al fine di realizzare obiettivi di interesse o di necessità comuni" (Fantini, 2007).

Si tratta, evidentemente, di aree di competenze imprescindibili per lo svolgimento della professione docente, al punto tale che la pedagogia interculturale è diventata disciplina obbligatoria sin dalla formazione iniziale dei docenti.

L'odierna composizione delle classi, in cui a volte prevale il numero di alunni non italiani, o l'articolazione delle famiglie di provenienza è alquanto diversificata e, talvolta, persino intricata e complessa, o, ancora, la diversità è anche di natura religiosa, ha modificato sensibilmente il ventaglio delle competenze indispensabili per insegnare.

Il docente, quando effettua la progettazione, educativa e didattica, mentre comunica, con gli alunni e con le famiglie, nel momento in cui valuta, non può farlo, se non in modo strettamente correlato alle competenze interculturali.

Urge interrogarsi sul modo in cui l'Università, responsabile della formazione ini-

ziale dei docenti, proceda per permettere l'acquisizione o il potenziamento delle competenze interculturali e l'integrazione delle stesse con quelle metodologiche.

Ma prima ancora è necessario assegnare al lemma competenze un significato condiviso e chiarire quali siano le competenze interculturali.

Il valore polisemico del concetto di competenze, connesso sia alla sfera della formazione quanto alla sfera professionale, è ormai noto da tempo, da quando, all'interno del *Rapporto Delors*, per la prima volta, esso è stato applicato alla pedagogia.

Per quanto riguarda i documenti più recenti, nello Schema di Decreto Legislativo recante *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, ai sensi dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*, approvato dal Consiglio dei Ministri dell'11 gennaio 2013, la competenza è definita la «comprovata capacità di utilizzare – in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo professionale e personale – un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale ed informale».

In relazione alle competenze interculturali, un riferimento normativo si ritrova nei documenti ministeriali, anche consultando le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*<sup>1</sup>, dove, tra gli obiettivi formativi qualificanti del corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, si fa accenno alla conoscenza della Pedagogia interculturale, insieme al possesso di capacità relazionali e gestionali che, facilitando la convivenza tra culture e religioni diverse, rendono funzionale e fruttuoso il lavoro in classe per ciascun bambino.

Nelle *Linee guida*, inoltre, si raccomandano anche percorsi di formazione "strutturati e riferiti al tema dell'interculturalità", già per la formazione in ingresso del personale neoassunto<sup>2</sup>.

È allora indispensabile ipotizzare, sin dal percorso universitario, un iter che consenta ai docenti futuri, prima del loro ingresso in aula, di congiungere le competenze metodologiche con quelle interculturali.

Il percorso universitario deve contraddistinguersi come occasione in cui i docenti futuri si formano come studiosi appassionati dei fenomeni educativi e possono sviluppare uno dei quattro pilastri dell'educazione indicati già dal 1996 nel *Rapporto Delors*, "imparare a conoscere", mutuato poi in "imparare ad imparare" nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente e nelle otto competenze chiave di cittadinanza attiva<sup>3</sup>.

Il *Rapporto Delors* ridisegna inoltre, in modo innovativo e straordinariamente ancora attuale, il concetto di educazione permanente. E, rispetto al life long learning e al life deep learning, gli insegnanti, di qualsiasi ordine e grado, certamente non possono non sentirsi coinvolti, non solo come promotori e iniziatori di educazione permanente eterodiretta, ma anche come utenti di educazione permanente nei confronti di loro stessi, in quanto singoli individui e in quanto appartenenti alla categoria docente.

1 Circolare Ministeriale n 4233 del 19/02/2014.

2 Paragrafo 8.2, Formazione in ingresso e formazione in servizio del personale.

3 *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Le otto competenze chiave di cittadinanza attiva, indicate nell'Allegato tecnico n 2 del DM n 139 del 2007 sono: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

Se, dunque, l'imparare a conoscere costituisce, da oltre due decenni, uno dei pilastri dell'educazione, questa capacità va alimentata in tutti gli ambienti in cui ci si accresce il sapere, mediante un processo formale, non formale ed informale.

E, ancor più, l'anelito di conoscenza deve essere favorito, alimentato e sviluppato durante gli studi universitari, particolarmente in un corso di Laurea, come quello di Scienze della formazione primaria, in cui si formano i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

Per questi ultimi, infatti, la sete di apprendimento e di conoscenza rappresenta la linfa vitale, il meccanismo propulsore dell'esercizio della professione.

In quale modo, dunque, l'Università può e deve contribuire a far maturare negli studenti, insegnanti futuri, la consapevolezza che essi stessi siano dei ricercatori e, in quanto tali, devono approcciarsi alla loro professione con uno spirito euristico?

## 2. L'esperienza dell'Università degli Studi di Bari

Si è provato a dare una risposta a tale esigenza formativa con un percorso di ricerca-azione attuato presso l'Università degli Studi di Bari, nell'ambito di un modulo dell'insegnamento di Pedagogia sociale ed interculturale.

Sono stati coinvolti circa settanta studenti, provenienti da diverse zone geografiche dell'intera Puglia, iscritti al secondo anno di Scienze della Formazione Primaria e frequentanti il corso di Pedagogia sociale ed interculturale.

Durante le lezioni sono stati offerti loro strumenti di formazione non confinati unicamente nel recinto dei fondamenti teorici della pedagogia interculturale, ma inseriti nel perimetro dell'efficacia operativa necessaria ad un insegnante per realizzare la combinazione tra competenze metodologiche ed interculturali.

Il percorso di ricerca-azione è stato così articolato:

1. In una prima fase gli studenti sono stati guidati nella conoscenza dell'epistemologia, del campo di applicazione, degli obiettivi e dei problemi affrontati dalla pedagogia interculturale.
2. In seguito si sono cimentati nello studio dei documenti ministeriali in materia di educazione interculturale, studiando in particolare le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri*.
3. È seguita l'elaborazione di una traccia di intervista da rivolgere ai dirigenti scolastici relativamente ai processi concretizzati nelle scuole per quanto concerne l'educazione interculturale. L'intervista è stata poi realizzata nelle scuole dei territori di provenienza di ciascuno studente.
4. In ultimo, è stata redatta una relazione attraverso la quale è stato possibile desumere, attraverso i risultati dell'intervista al/i dirigente/i scolastico/i, il rapporto tra quanto dichiarato all'interno dei documenti e ciò che è realmente agito.

La metodologia utilizzata è stata quella della ricerca-azione partecipata, con l'obiettivo di determinare ed attivare processi di apprendimento inediti e condurre alla realizzazione di intrecci significativi, validi e fecondi tra competenze interculturali e metodologiche.

Attraverso questa metodologia, gli studenti sono divenuti parte attiva del processo di cambiamento, hanno raggiunto la consapevolezza della loro funzione e del loro ruolo di attuali studenti e di futuri docenti, soggetti in grado di apprendere, riapprendere, organizzare il sistema mentale per ri-apprendere ad apprendere (Morin, 1973).

Essi, infatti, non si sono limitati ad essere soggetti della ricerca o destinatari di

intervento didattico, ma sono divenuti invece co-ricercatori, protagonisti attivi, operosi e dinamici del percorso di ricerca-azione.

Ogni studente, peraltro, una volta acquisiti gli strumenti teorici con i fondamenti epistemologici e lo studio dei documenti, ha avuto modo di realizzare egli stesso un'indagine qualitativa di tipo conoscitivo, volta a verificare la sinergia o lo iato tra quanto prescritto a livello ministeriale e quanto realizzato a livello territoriale.

### 2.1. La prima fase di lavoro: lo studio delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Come accennato in precedenza, agli studenti sono state fornite le chiavi interpretative della pedagogia e dell'educazione interculturale e, successivamente, sono stati presentati alcuni tra i dispositivi di natura legislativa che fanno parte della cassetta degli attrezzi per la realizzazione dell'educazione interculturale.

Ci si riferisce, dunque, oltre che ai Decreti Legislativi, anche alle Circolari ministeriali e, in particolar modo, alle già citate *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole*. Queste ultime erano state emanate in un primo momento nel 2006<sup>4</sup> e sono state aggiornate, a distanza di quasi dieci anni, alla luce delle trasformazioni che hanno investito la società e la scuola ed anche in considerazione delle diverse tipologie di migranti inseriti nel tessuto sociale e scolastico.

Il documento analizza il contesto, partendo dalla domanda relativa alla definizione di scuola come multiculturale o internazionale e passa poi ad esaminare le scelte degli studenti non italiani relativamente alla frequenza non solo della scuola, ma anche dell'università. Vi è poi una parte relativa alle modalità di distribuzione nelle classi degli alunni stranieri, alla documentazione necessaria<sup>5</sup> per la loro iscrizione e alla procedura relativa nel caso ciò avvenga ad inizio anno scolastico e nel corso dello stesso.

Il documento illustra, inoltre, la rilevanza dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, e, al contempo, la pregnanza della diversità linguistica. Le indicazioni operative proseguono con le norme concernenti le scuole a forte presenza di alunni stranieri e con quelle relative all'istruzione degli adulti e si conclude con i Programmi di istruzione e formazione nei paesi d'origine dei cittadini extracomunitari.

Esso, durante le ore di lezione, attraverso la simulazione di una vera e propria attività di autoaggiornamento, è stato esaminato dagli studenti, divisi in tre gruppi.

Una fase ulteriore ha consentito la socializzazione reciproca dello studio del documento, suddiviso, a scopo didattico, in parti riguardanti:

- Il contesto.
- Le indicazioni operative per l'accoglienza e l'integrazione nelle classi.
- L'orientamento degli alunni stranieri.

4 La prima emanazione delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* è avvenuta con Circolare Ministeriale n 24 del 1/03/2006.

5 Si ricorda che, come previsto dal Decreto Legislativo 286/98, non è necessario che gli studenti siano in possesso del permesso di soggiorno per l'iscrizione a scuola, perché, come riportato nelle *Linee Guida*, "la posizione di irregolarità non influisce sul diritto all'istruzione".

In una sorta di classe *flipped*, dunque, ogni studente ha posto l'accento su passi ritenuti particolarmente significativi, tra cui, ad esempio, quello in cui si specifica che l'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità dei percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, ma agisce in un contesto di attività educativa che è rivolta a tutti.

Nelle *Linee guida*, infatti, si precisa che l'educazione interculturale, rifiutando la logica dell'assimilazione e quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse, spinge a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone, pur nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e della pluralità di esperienze di ciascuno, italiano e non.

Un paragrafo interessante per gli studenti e particolarmente significativo per le implicazioni professionali future è risultato quello intitolato "Chi sono gli alunni di origine straniera"<sup>6</sup>, in cui si opera una distinzione tra le diverse tipologie di alunni non italiani presenti nelle classi.

Nel documento si ribadisce, tuttavia, che l'educazione interculturale non viene attuata soltanto dagli insegnanti di classi che ospitano alunni stranieri, ma è di competenza di tutti e di ciascun docente. Si tratta, infatti, di una competenza che investe l'ambito delle discipline, delle relazioni, dell'organizzazione, ma anche della metodologia.

Dalla lettura del documento, nel corso del lavoro svolto in aula, sono scaturite domande relative alla pratica effettiva di educazione interculturale all'interno delle istituzioni scolastiche ed è diventato naturale chiedersi: come si progettano percorsi di educazione interculturale? Esistono moduli o unità di apprendimento specifici o si tratta di una dimensione trasversale alle discipline? La valutazione e la comunicazione, nel processo di apprendimento, assumono sembianze differenti, se mediate dall'educazione interculturale o è in considerazione della stessa che vanno riviste tutte queste procedure e per tutti gli alunni e per tutte le scuole?

Come tentare di rispondere a tali dubbi se non verificando sul campo, e dunque all'interno delle scuole, quali sono le prassi messe in atto relativamente all'educazione interculturale?

## 2.2. Uno strumento operativo: intervista ai dirigenti scolastici

Gli studenti hanno provato a fornire una risposta a questi interrogativi derivanti da un processo di apprendimento di tipo generativo, attraverso la strutturazione di un'intervista da sottoporre ai dirigenti scolastici nelle scuole dei territori di provenienza.

L'elaborazione di questo strumento di ricerca non è stato disgiunto dallo studio delle *Linee guida*, dal momento che le domande dell'intervista sono partite proprio dall'esame di questo.

Ogni paragrafo del documento, cioè, è stato destrutturato dai singoli gruppi e, successivamente, riformulato sotto forma di domanda relativamente alle prassi attuate nelle diverse istituzioni scolastiche della Puglia.

Si è voluto, cioè, constatare se quanto raccomandato dalle *Linee guida* viene effettivamente compiuto nelle scuole o si ferma all'aspetto verbale, magari enunciato nel Piano (ora triennale) dell'offerta formativa, ma non concretizzato.

L'intervista è stata realizzata poi presso le diverse scuole dei territori di provenienza degli studenti. La stessa disponibilità da parte del dirigente scolastico a

6 Paragrafo n 2 della prima parte, Il contesto.

rispondere alle domande dell'intervista, anche qualora questa non sia stata accordata, ha permesso loro di familiarizzare in modo concreto con le pratiche e le dinamiche della professione insegnante.

La traccia di intervista formulata ha avuto come obiettivo verificare, per quanto concerne la prima parte, "Il contesto", i seguenti aspetti:

- Le diverse tipologie di alunni stranieri così come individuate dalle *Linee guida* (alunni con cittadinanza non italiana; con ambiente familiare non italofono; minori non accompagnati; figli di coppie miste; arrivati per adozione internazionale; rom, sinti e caminanti);
- Le differenti nazionalità di alunni stranieri frequentanti.

Dallo studio della parte relativa alle indicazioni operative, sono emerse ulteriori domande e si è indagato su:

- La presenza degli alunni stranieri all'interno dell'istituto e la percentuale rispetto all'intera popolazione scolastica;
- Il tasso di dispersione scolastica degli alunni italiani e di quelli stranieri;
- La presenza, nell'ambito del PTOF<sup>7</sup> della scuola, di progetti riguardanti l'educazione interculturale;
- L'esistenza di episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri;
- La programmazione di incontri per favorire la condivisione, la conoscenza, l'integrazione tra genitori di studenti italiani e genitori di studenti stranieri;
- I provvedimenti adottati in caso di mancata certificazione degli studi compiuti nel paese d'origine;
- Le modalità dell'intesa tra gli enti territoriali (comune, uffici scolastici regionali) e la scuola;
- L'esistenza di rapporti di coinvolgimento e ascolto tra scuola e famiglie degli studenti stranieri;
- La presenza di mediatori linguistici all'interno dell'istituzione scolastica e del foglio informativo tradotto;
- L'esistenza di associazioni dei genitori;
- L'attuazione di strategie e percorsi personalizzati con relativa stesura di piano didattico personalizzato;
- Le modalità di valorizzazione anche di contenuti relativi alla cultura e alla lingua d'origine nella valutazione, in un'ottica interculturale;
- Le modalità di accoglienza e di pre-iscrizione degli studenti non italiani;
- I materiali proposti dalla scuola per supportare bambini e bambine di origine straniera.

Il gruppo che ha lavorato sulla parte riguardante l'orientamento degli alunni non italiani ha espresso la volontà di verificare i fattori concernenti:

- La presenza, nella scuola, di studenti immigrati che non conoscono l'Italiano;
- Gli interventi attivati per l'insegnamento dell'italiano come L2;
- L'esistenza di un'educazione plurilingue nel curriculum;
- La formazione in servizio dei docenti e del personale A.T.A. per rafforzare le competenze relative all'integrazione;

7 Piano Triennale dell'Offerta Formativa, disciplinato nell'articolo 3 del Decreto del Presidente della Repubblica n 275/99 (Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche) e novellato dal comma 14 della Legge 107/15.

- L'attivazione dei corsi di lingua italiana per adulti (genitori degli alunni e non);
- Le eventuali differenze di rendimento nell'apprendimento dell'italiano come L2 tra gli studenti stranieri figli di genitori frequentanti corsi dei CPIA e gli altri studenti stranieri i cui genitori non hanno partecipato a corsi per l'integrazione linguistica, pur non conoscendo l'italiano in modo sufficiente.

In una fase successiva ai lavori di gruppo, le interviste sono state realizzate, individualmente, in diverse scuole di tutte le province pugliesi.

Infine, ogni studente ha elaborato una relazione individuale, nella quale ha riportato le risposte registrate durante l'intervista e ha confrontato quanto proclamato nei documenti rispetto alle effettive prassi attuate nelle scuole.

### 2.3 I risultati ottenuti

In questa sede si ritiene opportuno non soffermarsi tanto sui risultati ottenuti dalle risposte ai singoli quesiti derivanti dalle locuzioni presenti nelle *Linee guida*, sebbene in tal modo sarebbe possibile tratteggiare un quadro della presenza degli alunni stranieri in Puglia e creare un indice, seppur parziale, delle prassi di accoglienza, inserimento, integrazione ed inclusione all'interno delle scuole.

I dati emergono dalle interviste a circa sessanta dirigenti scolastici, nell'ambito di una zona compresa tra il Nord e il Sud della Puglia.

Di queste, sei istituzioni scolastiche sono ubicate nella provincia foggiana, quindici circa nel territorio compreso tra Barletta, Andria e Trani, venti nella vasta provincia barese, quattro nel centro di Bari, due nel centro di Lecce, sei nella provincia salentina ed una nella città di Brindisi.

Gli studenti hanno rilevato che la maggior parte dei dirigenti ha risposto in modo collaborativo, mentre alcuni hanno affidato le interviste ai docenti responsabili dei progetti di educazione interculturale o a quelli con incarico di funzione strumentale.

Si è registrata, invece, una piccola percentuale di scuole in cui gli studenti non hanno ricevuto un'accoglienza ospitale, e questo non perché il canale di comunicazione tra Università e scuole fosse carente, dal momento che ogni studente si è presentato a scuola con una lettera di accompagnamento, firmata dalla titolare dell'insegnamento, Prof.ssa Calaprice, in cui erano esplicitate le finalità dell'intervista.

Interessante è stata la lettura che gli studenti hanno operato di tale dato: essi hanno attribuito a questo modus operandi una motivazione di carattere organizzativo, ritenendo che, molto probabilmente, nelle scuole in cui il dirigente ha mostrato scarsa collaborazione, l'educazione interculturale non pervade il curriculum, non è parte fondante dell'offerta formativa, ma corrisponde esclusivamente alla risposta ad una richiesta ministeriale.

In realtà, dalle interviste, per quanto riguarda la sezione relativa al contesto, sono emersi dati interessanti relativamente alla presenza di alunni non italiani, provenienti da diversi luoghi: Tunisia, Marocco, Etiopia, Algeria, Albania, Romania, Ucraina, Filippine, Perù, Colombia, Cina, con presenza significativa di quelli arrivati per adozione internazionale, rilevante di figli di coppie miste ed esigua dei rom.

Per quanto concerne le risposte relative alle procedure, si evince che tutte le scuole hanno elaborato ed inserito nel PTOF il protocollo per l'accoglienza e l'iscrizione degli alunni stranieri, tuttavia alcuni dirigenti non erano perfettamente consapevoli riguardo al tasso di dispersione degli alunni stranieri nelle istituzioni da loro stessi dirette.

Un'ulteriore criticità emersa dalle risposte all'intervista è stata relativa all'accertamento del reale processo di integrazione dei nuclei familiari non italiani. È appena il caso di ricordare, infatti, che l'ultima parte delle *Linee guida* del 2014 interessa proprio l'istruzione degli adulti e che, in tutto il documento, si sottolinea l'importanza di un'accoglienza effettiva nei confronti delle famiglie, dal momento che, molto spesso, proprio grazie alla scuola, i figli riescono ad integrarsi, mentre una certa difficoltà permane da parte dei genitori, spesso confinati nel network di conoscenze provenienti dallo stesso Stato.

In questa prospettiva, grande importanza è stata assunta dal contesto di riferimento: esistono delle realtà, in Puglia, in cui il flusso di immigrati è quasi assente, al contrario di altre in cui molta popolazione scolastica è di origine non italiana.

Al di là delle risposte raccolte dagli studenti, quello che di ampia rilevanza emerge dall'esperienza didattica, è la pregnanza del passaggio da una pedagogia interculturale teorizzata ad una pedagogia interculturale verificata, dunque agita ed attuata.

Il processo di apprendimento, all'interno di questa esperienza, per gli studenti universitari, è stato reale, contestualizzato e profondo e li ha condotti ad assumere un ruolo attivo e collaborativo nella costruzione della conoscenza. Le esigenze e le esperienze formative sono state tradotte in situazioni di apprendimento, in un contesto significativo, seppur complesso e ricco di informazioni.

I futuri docenti hanno avuto l'occasione di addentrarsi nel meccanismo complesso di un'istituzione scolastica, apprendendo le modalità di organizzazione, verificando le metodologie attuate, entrando in contatto con le pratiche della progettazione e constatando anche il modo in cui viene realizzato uno degli aspetti essenziali del sistema scuola: la comunicazione, sia quella che viaggia all'interno della scuola, sia quella che si rivolge all'esterno.

La comunicazione efficace intercorre tra docenti e studenti, docenti e docenti, docenti e altri operatori scolastici, ma percorre anche i sentieri al di fuori delle mura dell'edificio scolastico, coinvolgendo genitori, associazioni, realtà educative del territorio.

Fare educazione interculturale dunque, coincide sì con il potenziare le competenze interculturali, ma equivale anche a rivedere quelle metodologiche, per favorire l'osmosi tra le stesse.

## Conclusioni

L'esperienza di apprendimento compiuta dagli studenti è apparsa particolarmente significativa, in quanto li ha resi partecipi in modo attivo e li ha proiettati in una dimensione che in un prossimo futuro apparterrà loro. Anche secondo Freire, la riflessione teorica esige sempre una verifica critica nella pratica, altrimenti "la teoria diviene un semplice *blah, blah, blah*, e la pratica puro attivismo". Come dimostrato da Varela, ogni conoscenza è azione, ogni azione è conoscenza, per cui si può affermare che la conoscenza acquisita è stata attiva e proattiva, così come l'azione è stata un'azione che ha prodotto conoscenza.

È evidente che, all'interno del noto ciclo prassi-teoresi-prassi, la pedagogia offre al docente del ventunesimo secolo gli strumenti di decodifica e di interpretazione dei fatti educativi, non in modo autoreferenziale, ma in quanto finalizzati alla comprensione degli eventi educativi ed alla programmazione degli interventi necessari, secondo la distinzione operata da Izzo (Calaprice, 2005).

Analizzare il fenomeno educativo senza documentarsi sulle trasformazioni, anche di natura normativa che esso produce, non conduce ad un'azione educativa significativa, ma si limita ad una mera presa d'atto.

In relazione alla differenziazione compiuta da Izzo, nell'ambito della pedago-

gia interculturale, potremmo identificare il fatto educativo con la presenza degli alunni stranieri nelle classi, mentre gli eventi educativi corrispondono all'emanazione delle linee guida e gli interventi coincidono con le azioni e i provvedimenti attuati all'interno delle singole scuole.

È necessario, tuttavia, che ogni docente acquisisca e coltivi le strategie per impadronirsi in modo continuo, costante e qualificante degli strumenti operativi a propria disposizione. Se è vero che la pratica, nel processo di insegnamento/apprendimento accompagna il professionista dell'educazione nel cammino di acquisizione e miglioramento continuo delle competenze metodologiche, è pur vero che la teoresi deve consegnare i dispositivi mentali e cognitivi di formazione continua. affinché le competenze diventino patrimonio non solo dell'individuo/docente, ma della società intera.

In questo percorso un ruolo strategico è rivestito dall'Università, che deve adattarsi alla società ed adattare la società a sé, in un circolo virtuoso (Morin, 1999): la formazione del docente di scuola primaria e dell'infanzia, oggi, coincide con l'acquisizione del titolo di studio universitario.

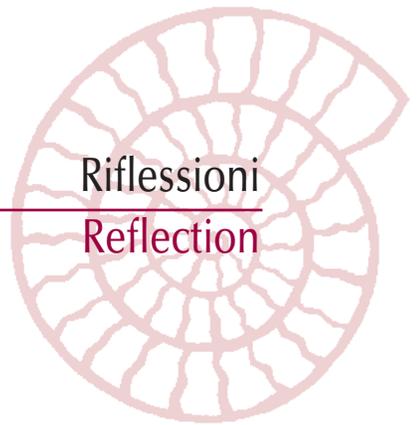
È determinante, tuttavia, intendere il termine *studio* non come la conclusione di un percorso, ma come quella predisposizione che, nella derivazione latina del termine *studium*, corrisponde all'applicazione appassionata e diligente con cui ci si dedica a qualcosa e va identificato, dunque, con lo slancio, l'entusiasmo, il gusto e la passione per l'apprendimento, in modo permanente.

### Riferimenti bibliografici

- Calaprice, S. (2005). *Pedagogia generale e pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci, M., Macinai E. (a cura di) (2015). *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. Pisa: ETS
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando
- Demetrio, D., Favaro G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Fiorucci, M. (a cura di) (2011). *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Isidori, M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR, (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Circolare n 24 del 1/03.
- MIUR, (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* Circolare n 4233 del 19/02.
- MIUR, (2007). *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*. Decreto Ministeriale n 139, Allegato tecnico n 2.
- Morin, E. (1999). *Il paradigma perduto*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Portera, A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali per la società globale e interdipendente*. Milano: Franco Angeli.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Vaccarelli, A. (2009). *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*. Pisa: ETS.

---

Riflessioni  
Reflection







La nuova paideia:  
educación entre integración y democracia  
The new paideia:  
education between inclusion and democracy

Stefano Salmeri

Università degli studi di Enna "Kore"  
stefano.salmeri@unikore.it

**ABSTRACT**

Recognition, as a democratic integration practice in education, represents the most important issue when promoting a critically emancipatory pedagogy: a new paideia capable of planning confrontation and favour reciprocity through exchange and sharing; a pedagogy of solidarity, able to turn the privileges of a few into everyone's wealth.

El reconocimiento, como práctica democrática de la integración en la educación, representa el momento más importante para promover una pedagogía críticamente emancipadora. Una nueva paideia que sabe de manera coherente, a partir de una planificación operativa y teórica, proyectar la confrontación y favorir la reciprocidad a través del intercambio y la coparticipación; una pedagogía de la solidaridad, capaz de verdad de llegar a ser el patrimonio de todos lo que es el privilegio de unos pocos.

**KEYWORDS**

Dialogue, Acceptance, Recognition, Solidarity, Reciprocity, Emancipation. Diálogo, Acogida, Reconocimiento, Solidaridad, Reciprocidad, Emancipación.

\* Traduzione di Alessandra Zizza (Università di Ferrara).

Formazione & Insegnamento XIV – 3 – 2016  
ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line  
doi: 107346/-fei-XIV-03-16\_33 © Pensa MultiMedia

## 1. El ingreso de las diferencias y de la pluralidad

En la educación, de la segunda mitad del siglo XX, han hecho su ingreso las diferencias de la pluralidad, categorías que antes no habían encontrado ni un espacio ni un reconocimiento legítimo. Hasta el principio del siglo XX, de hecho, había un concepto de educación basado en el criterio del *ex ante*, la pedagogía que pesca de las más íntimas peculiaridades humanas en el nombre de una perspectiva/interpretación fuerte tanto de la ciencia como de la razón, la atención a la diferencia y a los márgenes ha significado, por tanto, que se cambió de *ciencia de la educación* a las *ciencias de la educación*.

El Occidente, desde sus orígenes, ya en Homero, ha considerado el hombre, sobretodo por su educación, igual que un sujeto abstracto. Así que el objetivo de Locke fue la formación del *gentilman* y Rousseau se preocupaba sólo de Emilio, en cuanto Sofía sólo era la otra mitad del hombre, que hace de su educación solo un ornamento: un *quid* más para hacerla más atractiva su feminidad. No es coincidencia que a la formación de Sophie se dedica una parte del V capítulo de la novela pedagógica de Rousseau. En la pedagogía contemporánea, por contra, están entrando nuevos sujetos: mujeres, niños, ancianos, marginados, extranjeros, discapacitados y los diferentes en su generalidad.

Hoy la educación debe ser interpretada como un gobierno y auto-gobierno de propio aprendizaje en relación con las múltiples especificidades de las particulares necesidades. En este sentido, *la cabeza bien hecha* de Morin puede ser considerada la última de las mistificaciones/personificaciones, ya que tiene como objetivo la homologación, o sea, la simple selección de los mejores y no la valorización de las diferencias con todos sus niveles insondables, de impenetrabilidad, y oscuridad. Los hombres nacen iguales en realidad: en los primeros meses, o por lo menos hasta los dieciocho años, no hay ni el uso de la razón, ni de la conciencia de su propia identidad de género,; por no hablar de otras distinciones como la riqueza, la etnia y la cultura! Sólo después de que el niño desarrolla su propio carácter peculiaridad/identidad/especificidad. La *nueva paideia*, por lo tanto, tiene la obligación ética, así como la obligación formativa de trabajar sobre las diferencias con el fin de mejorarlas y exaltarlas y no con el fin de mortificarlas/ restablecerlas/neutralizarlas/homologarlas/normalizarlas. Sólo de este modo cada sujeto, niño/niña, hombre/mujer, joven/viejo, diferente o marginal podrá de manera problemática y trascendental (utilizando un lenguaje muy importante por Kant y Bertin) *ser si mismo siendo el otro y ser el otro siendo si mismo* (Bertin, 1973).

La educación, de acuerdo a los criterios de la *nueva paideia*, no establece los roles, pero acerca a los hombres, en cuanto práctica de encuentro y de diálogo. La *nueva paideia* puede ser ortodoxia llegando hasta a la herejía, a la ruptura y a la revolución, porque es pensamiento y acción militante y defensora/por parte, eligiendo de estar junto a los últimos, los humildes, los oprimidos, los marginados. La educación, entonces, debe ser comprendida y definida fuera de cualquier *cliché*, empírico y/o académico, lo que implica la plena participación y una actitud consciente hacia la polémica contra los malos profesores. Para la *nueva paideia*, de manera laica y en el respeto de la libertad más completa y plena de cada uno, se activan las estrategias que conducen a la toma de conciencia con respecto tanto a nosotros mismos como a la alteridad. La conciencia crítica, de hecho, abre los horizontes de sentido de la verdad y la verdad, como enseña Lorenzo Milani, no tiene parte y sobre ella no se puede poner un monopolio como el de los cigarrillos: «*Es cierto que la sociedad no puede mutar sin una revolución de conciencia, por lo que la escuela tiene jurisdicción, pero es muy cierto que la escuela va a ser absorbida en la lógica clasista hasta que se cambie la sociedad en los niveles estructurales, por lo menos en la época capitalista eran baratas. Eso es*

porque la escuela de Barbiana, si es apreciada como un modelo ideal, puede favorecer inercias utópicas o huidas en el privado. Eso no es un modelo, es un mensaje y el mensaje nunca se imita, siempre es una invitación a nuevas creaciones» (Balducci, 1995, p. 50).

Para la *nueva paideia*, a diferencia de los que juzgan y tienen como sistema de referencia el pasado, el profesor se encuentra en la encrucijada donde pasado y futuro se cruzan y tiene el deber categórico de indicar el futuro. Para la *nueva paideia*, por consiguiente, es proféticamente realizado en el *hic et nunc*, lo que para Kant era la ley de la *hospitalidad universal*, que combina instancias estoicas y principios del cristianismo paulino, reelaborados a la luz de la renovación de la Ilustración. La ley de la hospitalidad no tiene un carácter trascendental, y no es una norma incondicional y universalmente vinculante, no es atribuible a una ley escrita y codificada, si no es una norma universal, no es deducible y no encierra la huella/principio/estigma de su legitimidad, entonces el estatuto de la ley incondicional/cósmica/infinita de la hospitalidad reside en el evento, en la contingencia y en la singularidad de lo que sucede en el tiempo y en la intersección del infinito con lo inmediato, es decir, en el instante de la acogida de la diferencia del otro. La hospitalidad es la ley del devenir y del futuro, como tal como ser y/o entrar en el mundo para convertirse en *participar*. La hospitalidad es el contingente del absoluto y el absoluto del contingente (Derrida, 1997).

Para la *paideia* la verdadera cultura es la que pertenece a las comunidades no haciendo el sistema con la clase dominante, pero también es, como por Lorenzo Milani, poseer la palabra y el lenguaje, o sea tener las claves para la comprensión e interpretación del conocimiento y de la historia con el fin de promover y incitar la acogida y el encuentro con todo el mundo, convertido para citar Buber (Buber, 2009) en un *Nosotros*. La cultura se convierte así en real, vivida y compartida práctica de la emancipación y de la liberación. En esta perspectiva, el educador, que ve las posibilidades y el bien que mañana el estudiante hará de manera autónoma, se define de manera laica y citando Capitini *profeta*, porque instrumento, facilitador, promotor y creador de una verdadera integración/mutualidad/reciprocidad.

En frente de la *nuda vida*, para utilizar una expresión de Agamben (1995), de marginales/ diferentes/extranjeros prevalecen, sin embargo, las lógicas de la alógena razón excesiva y obtusamente racional de la burocracia y, que tiene el resultado de la indiferencia y/o incluso el cómplice silencio o la autorización antes de que son los instintos groseros y reaccionarios de las masas, constituidas, como votantes, pero, por potenciales electores; la indiferencia, sin embargo, con el pasar del tiempo no paga: es un ejemplo el funcionario romano que dejó a la multitud aquel oscuro y pobre Galileo. El poder para el mantenimiento del orden y por agrandar sus *súbditos* más entusiastas, puede ejercer toda su violencia contra los más débiles: «Aquí, en esta tierra estéril, yerma, muerta, en este lado de la inmensa llanura de color gris-cemento de los aparcamientos, de los almacenes y de los edificios industriales, viven los hombres cuyo valor monetario se acerca a lo cero absoluto. Los por los cuales no se paga la compra, sino la expulsión. [...] La idea por lo tanto era de desanimar, manteniendo más bajo posible el índice de visibilidad de ese fragmento de territorio "invadido" para no tener que enfrentar mañana el desorden de una afluencia incontrolada, como la revuelta de los ciudadanos indignados, la amenaza de la "junta", la degradación de la democracia municipal ... De esperar, por consiguiente, que la dureza de la naturaleza hubiera ganado, de alguna manera, en la fuerza de los hombres (y especialmente de las mujeres, de los niños). Fue aquella, la manera en la cual la burocracia interpreta el concepto de Weber de la "ética de la responsabilidad"-la teoría, es decir, por la cual que la tarea del buen político no es la de actuar de acuerdo con "principios", sino que teniendo en cuenta las "consecuencias" de sus acciones para su comu-

nidad, trabajando no sobre la base de las buenas intenciones, sino que sobre resultados previsibles-; tal vez la única manera de interpretar esta máxima que ha inspirado y creado, toda la política del siglo XX, a la izquierda y a la derecha» (Revelli, 1999, p. 9, p.13).

La perspectiva emancipadora de la educación, como un antídoto contra la lógica del poder, empuja aprender, de manera autónoma, auto-determinándose y auto-gobernándose, evitando ofrecer/dar y/o imponer verdad/preconcebidas/pre-establecidos. Educar, en la acepción democrática y progresista, por la *nueva paideia* quiere decir transmitir confianza en el potencial que es todavía latente y no expresado en nuevos horizontes e inexplorado, en pensamientos inéditos y horizontes inexplorados, casi una especie de contagio, para permitir la práctica del recíproco intercambio y de la proximalidad, inimaginable e inapropiada de acuerdo a las categorías del poder oficial. Al igual que el místico, el verdadero Dios es *Deus absconditus*, así que para el profeta/maestro/educador, un verdadero hombre es *homo absconditus /homo novus*, un hombre escondido y renovado, cuyo potencial/calidad está latente, pero lista para ser manifestada/palpable. La verdadera educación liberadora, es decir, estimula el cambio y favorece la creatividad. La *nueva paideia* es la formación de libres desconocedoras conciencias, capaces de descifrar, comprender e interpretar y, por tanto, no complaciete antes el poder, ni tímidas, temerosas y/o inciertas antes de la marginalidad/diferencia: «La verdadera educación no consiste en la actualización de la cultura de ayer, transmitiendo el vicio intío que es la esclavitud de la conciencia en una verdad: [que] es la de la clase dominante. ¡No! La educación es despertar en la conciencias la verdad que está dentro de la conciencia, para que sean capaces de pensar por sí mismos, de juzgar por sí mismos, de liberarse en un mundo donde la misma libertad es un riesgo, una conquista, y nunca un hecho o un regalo arraigado» (Balducci, 1995, p. 100).

## 2. Pedagogía de la diferencia

La *nueva paideia* es, por su naturaleza, la pedagogía de la diferencia /marginalidad, si bien no siendo una superficie añadida a la estructura, a los sistemas, a las estrategias y contenidos de la educación, pero representando el apoyo y las bases: el alma, para la *nueva paideia* la educación significa permitir que cada persona tenga acceso a la cultura, la ciudadanía activa, a la solidaria participación y a la gestión consciente; la *nueva paideia* es el acceso a los sistemas/ mundos de culturas a partir de las diversas religiones y afiliaciones múltiples (étnicas, de género, sociales) que definen y marcan la origen y el *status* de cada sujeto en el profundo e íntimamente. Educar significa, por lo tanto, ponerse en un espacio que se crea, literalmente, entre las diferentes culturas y las situaciones más extravagantes (también físicas, por la presencia o ausencia de una inhabilidad), existiendo una pluralidad de contextos de referencia (más o menos marginales y/o de marginación). El objetivo, entonces, es favorecer el diálogo y gestionar de manera no violenta el conflicto.

La fuerte desigualdad en la distribución de la riqueza y el ensancharse siempre mayor del espacio que separa el bienestar y la pobreza abren horizontes de incertidumbre también para el mundo del privilegio, de hecho, el número de los ricos está disminuyendo mientras que la concentración de la riqueza es cada vez más alta en las manos de unos pocos. No es tan difícil, por lo tanto, imaginar una más grave inestabilidad generalizada, ya que, en el breve período, la pobreza, no es capaz de garantizar (con su trabajo sobre el cual cargan los mecanismos violentos de la explotación) la misma sociedad de los ricos. El arma más inquietante y terrible de destrucción masiva es, de hecho, ahora la propia pobreza, que

amenaza y controla ochocientos cincuenta millones de personas y pues mata mil personas cada hora (Gramigna, Righetti, 2006). En este sentido, para la *nueva paideia*, se debe promover con la máxima prioridad intervenciones, que se traducen en mejores prácticas de integración y de interculturalidad, según el espíritu del reconocimiento y de una solidaridad recíproca: «Una pedagogía intercultural que va en busca de sus raíces no puede no encontrarse con la corporeidad del otro/a, si no pretende ser más que un ejercicio retórico y abstracto [...] Se puede amar incluso a través de la lógica o la razón, se puede encontrar el otro con una caricia, pero también con un tratado de sociología que deslegitime los delirios neorazistas, amar perdiéndose uno dentro del otro/a es una manera de establecer una nueva forma de conocimiento, o más bien para restaurarla, regresándola del exilio. Pero el cuerpo del otro es también el obstáculo, difícil convivencia, conflictos: enfrentar a esta negatividad y no negarla de manera superficial en el nombre del pacifismo de manera, es la verdadera lucha para la luz y para la convivencia» (Mantegazza, 2006, pp. 74-75).

Para la *nueva paideia*, tanto en las relaciones sociales institucionales como en las relaciones proximales, el descédito y la exclusión no sólo humillan a las víctimas de la inferioridad (los diferentes), pero sobre todo quien los ejercen y los practican. La arrogancia y/o la suficiente benévola en comparación con los más débiles ofenden incluso y especialmente a los opresores, enviscandolos en sistemas/redes de relaciones que ponen una tensión y arriesgan de contaminarse su propia dignidad de hombres en cuanto hombres, de cualquier grado/nivel sea su poder. El pacifismo pedagógico y/o la arrogancia empujan de manera hipócrita a declamar, predicar y afirmar el valor de la diferencia, teniendo la intención y la voluntad de socializarlo para narcotizar, debilitar y embridar la naturaleza subversiva y de rotura. Su objetivo es así de normalizar la diversidad/diferencia/marginalidad en el nombre de una actitud “democrática” y de una actitud caritativa de superioridad, que deriva de una supuesta identidad cultural, mayor cultura y superior conocimiento, sin ninguna preocupación por las posibles consecuencias éticas y educativas de tales comportamientos/enfoques: «El diferente-desviador es también ajeno, sin embargo, sigue siendo preferible a ser un extraño, porque, a diferencia de éste último, trae a la mente el valor de la hospitalidad, de la acogida, del regalo. El extraño, por contra, pertenece a otro entorno, y si usted vive a nuestro alrededor, lo hace en una condición marginal, en cierta medida, y en algún nivel, actúa más allá de aquel margen de significado de que nuestra identidad cultural ha trazado. Él puede ser o convertirse en un marginal. [...] De hecho, el distinto-desviador-estranjero-extraño parece a un hereje y puede anunciar una ruptura epistemológica interesante, una evolución productiva, un progreso» (Gramigna, Righetti, 2006, pp. 74-75).

La educación significa, entonces, problematizar para ayudar en el desarrollo de estrategias para orientarse, categorías hermenéuticas, caminos y horizontes de sentido. La imagen/icono de la marginalidad/diferencia, por lo tanto, debe ocupar un lugar central en la especulación pedagógica y en la filosofía de la educación contemporánea, nos motiva a hacer las experiencias del ulterior, consolidando los territorios del conocidos y señalando otros paisajes, y nos ayudándonos a descifrar, de manera mejor, escenarios más remotos e insondables de nuestra propia personalidad. La *nueva paideia* es un paso en la dirección de la alteridad, de lo desconocido y de la diferencia/ marginalidad, la abertura a la polí-cromía multi-direccional de la diferencia que dirige al cambio y a la auto-transformación.

Si por Weber la era del capitalismo maduro y, entonces, de la contemporaneidad es una época de la *desilusión*, sin prever la presencia de mitos y/o de dioses, pero caracterizándose por el triunfo de la ciencia y la tecnología, que se realizan en la organización racional del trabajo y la mecanismo burocrático del Estado, la

pedagogía no puede ser parte (utilizando palabras de Martin Luther King) de la *vergonzosa tentación del silencio de los inocentes*. Como pensamiento militante, la *nueva paideia* sabe que el otro, con sus diferencias, anuncia y ofrece varios puntos de vista que siempre producen una problemática mayor y, al mismo tiempo, ayudan a practicar y pisar el común y, con suerte, compartido terreno para un renovado humanismo. La humanidad del hombre quiere apelarse a una innovadora y regeneradora *paideia* universal que sepa configurarse como auténtico contra-altar a las derivas de valores del útil, dictadas por el mercado y la economía. La búsqueda de sentido y la necesidad de lo ulterior se refieren a nuevos horizontes, a cuentos inéditos y a territorios no contaminados.

La *nueva paideia*, teoría y práctica del democrático y laico encuentro, desarrolla estrategias, activa herramientas y técnicas, predispone de métodos y situaciones, imagina caminos de pensamiento para favorecer la integración de la diferencia, para rechazar la violencia y para luchar contra las injusticias, las desigualdades y disparidades. La *nueva paideia* es una especie de alfabeto renovado, que llega ser una orgánica y evidente práctica caligráfica en relación con las muchas policromías, variegadas diversidades: «*Un alfabeto es una manera de ordenar el mundo, una manera de superponer su propio orden en el caos aparente de la naturaleza, de transformar los kaos en kosmos, la insistencia hebrea y árabe por la caligrafía subraya que este orden debe ser representado con signos que son también “hermosos”, ya que reflejan la belleza de un mundo que es sagrado. En la escritura la palabra y la cosa apretan una solidaridad: la escritura se convierte en una forma de dar belleza al mundo cuando se “dice”, y tal vez incluso añadir belleza a un mundo que lo necesita: quién ha contemplado muy cerca los ejemplos de caligrafía árabe ha sido capaz de verlo en persona. No creemos, pues, que sea tan reaccionario que el profesor pretenda que los niños y los jóvenes escriban de manera ordenada, que aprendan a quedar entre las líneas o prestar atención a las patas de la “m” y “n”: están aprendiendo una manera de poner orden en el mundo, para escribir un cosmos ordenado y, sobretodo, “hermoso” y por lo tanto están reflexionando sobre el papel del hombre y de la mujer en el universo, o sea intentar poner un orden posible en una aglomeración que parece sin sentido de entes*» (Mantegazza, 2006, p.171).

La investigación de la cultura, la atención a los alfabetos antiguos y nuevos y los caminos de emancipación tienen como objetivo el autogobierno, que no se basa sobre la conversión del otro (aun cuando esta práctica parece ser la forma más fácil y más conveniente) para el desviador, para lo marginal y el diferente, el cambio de hecho, no depende de nuestra voluntad, ni por nuestra inteligencia o nuestra obligación o nuestro sentimiento de superioridad, sino de su autonomía y su auto-construida capacidad crítica para elegir; como para los pueblos, la democracia no es un bien importado con fuerza (quizás a través de las guerras de liberación y las bombas inteligentes), así que para los marginales/diferentes la emancipación no puede ser nunca y en ningún caso una práctica impuesta. Si la diferencia traza los límites entre los sistemas de significado y la realidad fijando-los, de acuerdo con la categorización y el estigma, en un sentido monolítico y una inerte/estática fenomenalidad, cuando se describe y se captura a través de un juicio de valor negativo y descalificante, que produce zonas de sombra, de falta/carencia de sentido y error; la misma diferencia se transforma en la práctica del encuentro, cuando los límites los dibuja según las reglas/criterios de la *nueva paideia*, como una función de la reciprocidad y del reconocimiento, que en el territorio de la educación se convierte en tensión dialógica y problemática al abrir en dirección de la infinidad de la alteridad y del otro: «*Habitar pedagógicamente significa [...] coger las implicaciones formativas –las raíces, los imprevistos, las consecuencias- en todas las partes del mundo, para hacer el mundo menos violento y trazar líneas de significado existencial en todos los caminos humanos.*

*Líneas por las cuales la reflexión científica siempre está llamada a dedicar su tiempo. La educación para la Paz comienza aquí. Empeza desde el margen. A partir de la conciencia, de su semántica profunda. Ahí es donde nace la formación. La Pedagogía de la marginalidad no puede agotarse en la reflexión teórico- praxis de las personas marginadas con el fin de su re-educación, a menudo simplemente tecnocrática o profesional, que anunciaría la integración. Esto sigue siendo demasiado “poco”. Se trata de una mirada colonialista y violenta, incluso cuando está generado por las mejores intenciones» (Gramigna, Righetti, 2006, pp. 94-95).*

La nueva paideia, en su aspecto más problemático y democráticamente disponible a la confrontación, es trenzar los diálogos, es definir un horizonte de familiaridad y prácticas de reconocimiento recíproco, es construcción de relaciones de empatía, en cuanto hermenéutica y investigación heurística implica, además, una conciencia clara de las estructuras formales, un conocimiento de los alfabetos y metáforas “otras”, que se desarrollan en los bordes. El enfoque hermenéutico permite desarrollar y consolidar horizontes de sentido diferentes, abiertos a las instancias, estilos y necesidades de la diferencia: «*La hermenéutica sólo puede leer en el diálogo de las interpretaciones, el multiversum en que vivimos y que nos constituye, de allí la complejidad y, con ella, la necesidad de una democracia que caracteriza la posmodernidad. La tentación del fundamentalismo (de lo religioso a las minorías étnicas a lo económico), con sus tranquilizadoras simplificaciones, lecturas unívocas, las respuestas violentas, está a la raíz de todo este malestar social, ya que, al mismo tiempo, es la base de una relación con una formación que no tiene en cuenta la complejidad, la incertidumbre, la relationalidad, la narrativa y la solidaridad. Creemos que el verdadero sentido de la investigación científica se encuentre en la análisis rigurosa de las necesidades humanas y en el desarrollo de respuestas globales, que revelen al ser humano en la trama inclusiva de su entorno natural, social y cultural. Una trama que no puede ser solidaria, si no haciendo daño a la humanidad. A través de la perspectiva de la solidaridad, como principio epistémico de la organización del conocimiento, y como base de la educación en cuanto cura, la humanidad se manifiesta como una unitas múltiplex*» (Gramigna, Righetti, 2005, p.19).

### 3. La hermenéutica

La hermenéutica nos recuerda que las palabras: construyen muros, pero también son la mejor manera de construir puentes de contacto en las relaciones humanas; consolidan el prejuicio, pero también indican el pensamiento, nuevos horizontes de liberación; producen errores y malentendidos, pero también aclarar y saben mirar en profundidad. La diferencia y el cruzarse de intercambios son, en su nueva paideia, un estímulo para otras y más adecuadas interpretaciones y, *inter alia* e *naturaliter*, para el crecimiento individual y colectivo, porque la pluralidad de la comparación es el alma y la vitalidad de cada sujeto y para la sociedad en su conjunto. Aunque alarmante la alteridad del oro y su diferencia aumentan en cada uno de nosotros los niveles de conciencia, creando una identidad flexible y sólida para la diversidad de sus miembros: «*Una formación institucional, por ejemplo, que a lo largo de los milenios ha excluido los esclavos, los hoplitas, los bárbaros, los plebeyos, los pobres, las mujeres, los mendigos, los locos ... diseñado para los aristócratas, los futuros gobernantes, los ciudadanos, los ricos, las clases acomodadas, la clase media, los tecnócratas, los electores, los consumidores ... ¿Y si pensamos que la mejor educación posible para la mujer y para los hombres –“medio”, bajo o alto ...- se encuentre en la comparación humilde con el desviador, el extranjero, el marginado, el diferente? Al contrario, ¿si nos ponemos a pensar pedagógicamente que la mujer y el hombre medio no existe, que no*

*existe gente con significado y por lo tanto capaces de producirlo, siempre, incluso cuando se trata de delincuentes, mendigos, inmigrantes, conformistas integrados o desesperados ... y por lo tanto, capaz de expresar los sentimientos, de hacer cultura, de idear símbolos?»* (Gramigna, Righetti, 2006, pp. 103-104).

Sólo la diferencia transforma en adultos y promueve los procesos de toma de conciencia, ya que, como sujetos diferentes, somos capaces de vivir en el mundo sin violencia y en paz. En comparación con los que son diferentes/marginales y/o diferentes de nosotros por tradiciones, costumbres, religión y por el país de origen, tiene sentido hablar de identidad, de construcción del diálogo y de convivencia pacífica en un horizonte de participación compartida según los criterios de la ciudadanía activa. Paz, después de todo, no se da y/o produce por la eliminación de las diferencias, pero es el espacio real y simbólico en el que las diferencias son legítimas y destinadas a encontrarse. La pluralidad de puntos de vista es una parte integral y constitutiva de la historia humana y también es el alma y la razón de ser de la misma democracia, por eso no debe degenerar (según una concepción de la educación no-violenta) en conflicto físico y/o simbólico: el pensamiento único y la ausencia de tensión y/o de diferencias de pensamiento son lo que define y caracteriza a las dictaduras. La gestión no violenta de conflictos en sí es educativo, ya que proporciona una absoluta armonización/coherencia entre medios y fines. La *nueva paideia* y la pedagogía de la diferencia/marginalidad son plenamente conscientes del hecho de que el diálogo es en sí mismo arduo y difícil de realizar. No podemos, por tanto, sólo apelarnos a los buenos sentimientos, a una tolerancia genérica, a el deseo de establecer una comparación y una retórica vacía de la democracia. El diálogo se aprende gracias a la paciencia y la perseverancia, no rindiéndose a los excesos y no caer, por lo tanto, en la trampa de la trivialización y de las excesivas simplificaciones. Prioridad para el buen educador es, en esta perspectiva, intentar de dialogar incluso con aquellos que se alejan, con quien evita la comparación y la interacción pacífica y no violenta.

En la vida cotidiana, en la gestión y escansión de la temporalidad, en los comportamientos alimentarios, en las costumbres y estilos de vida individuales en general, se mide el significado, el sentido y la significación de la diferencia, de la marginalidad y/o del ser extranjero; y la verdadera acogida es reconocimiento y diálogo con estos factores, que se convierten en constitutivos, familiares y esenciales para la práctica de la buena educación. La identidad se define, de hecho, como una comparación, y como una relación entre dos o más polaridad, para facilitar la estructuración de la personalidad, de esta manera la tensión entre más aspectos/ variables/desconocidos se convierte en intercambio recíproco y en el reconocimiento, en el enriquecimiento y en la reciprocidad, verdadera razón para el crecimiento en cuanto hombre/mujer, Occidente/Oriente, infancia/madurez, autóctono/inmigrante, superdotado/inhábil.

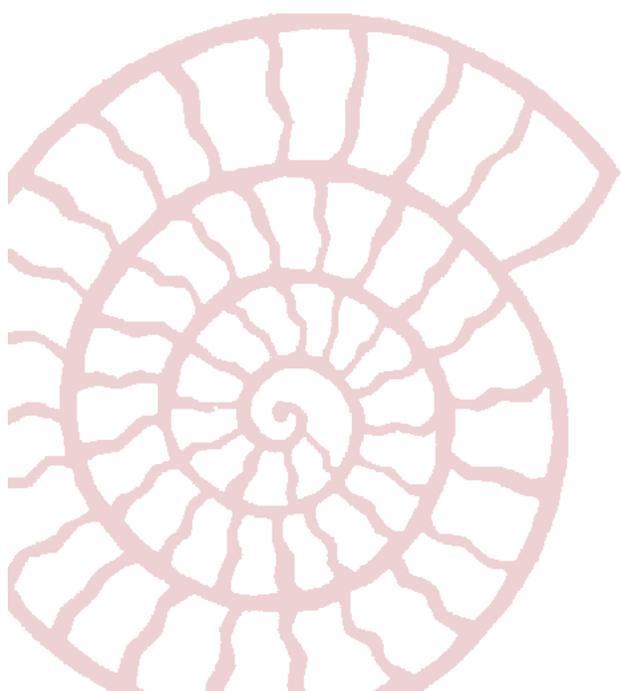
Para la *nueva paideia*, subrayar la igualdad de todas las mujeres y de todos los hombres antes la ley, la moral y los derechos humanos, no significa evitar de capturar y remarcar, para respetarlas *sin peros*, las diferencias individuales. La igualdad de los derechos es asegurable y practicable sólo cuando están protegidas y salvaguardadas las diferencias. No es suficiente afirmar y sostener que la diferencia enriquece, a continuación, si se ignora, porque evitar la comparación con la diferencia es sin duda, siempre y de cualquier modo, una actitud racista. Para la *nueva paideia* es claro, *inter alia*, que lo evitable de la relación y el consiguiente pensamiento estereotipado, estático y basado en el prejuicio representan un atajo y una alternativa conveniente al conocimiento.

El prejuicio es un acto de violencia contra la alteridad, pero al mismo tiempo: es una ofensa a nuestra inteligencia y producto de una relajación del pensamiento; un atajo doloroso, cómodo y expeditivo, que para nuestro crecimiento, un

verdadero ataque moral contra el sujeto que está aquí delante de nosotros, que, tal vez, invoca y quiere (porque más débil) nuestra ayuda; abjuración de la relación educativa y de abdicación del compromiso moral. El prejuicio, en lugar de promover el conocimiento difícil, pero fascinante de la realidad, optó por “juzgar” con anticipación, basándose en los que se oía, en las habladurías y en las charlas (dictadas, inducidas y aclaradas por los *medios de comunicación* y/o del hombre de la calle). En una concepción democrática de la educación, el estereotipo y el prejuicio se colocan a lo largo de los senderos desiertos y en los territorios abandonados e infructíferos de la ignorancia. El prejuicio, de hecho, siempre se debe a una distorsión y/o a una falsificación de la realidad, y por esta razón la *nueva paideia* tiene entre sus objetivos prioritario e inderogable el desmascaramiento del engaño, del error y de la mentira, a fin de que la diferencia y la marginalidad no sean expuestas y entregadas al descrédito y/o a la limitación, a la inferioridad y/o exclusión, pero sean, en cambio, parte de la construcción de un camino, que con el tiempo se pueda transformar en una relación educativa coherente en un proyecto consistente y orgánico de crecimiento juntos, con eficacia y honestidad compartido y participado, con el fin de evitar cualquier desigualdad y terminar los encuentros entre iguales (Mantegazza, 2005).

## Referencias

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Balducci, E. (1995). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Bari: Laterza.
- Bertin, G. M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. trad.it. Roma: Armando.
- Dal Lago, A. (2001). *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*. Verona: Ombre corte.
- Derrida, J. (1997). *Cosmopoliti di tutti i paesi ancora uno sforzo!*. trad. it. Napoli: Cronopio.
- Gramigna, A., & Righetti, M. (2005). *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*. Pisa: ETS.
- Gramigna, A., Righetti, M. (2006). *Pedagogia solidale. La formazione dell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- Habermas, J. (1991). *L'inclusione dell'altro*. trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Lunaria (2011). *Cronache di ordinario razzismo*. Roma: Edizioni dell'Asino.
- Mantegazza, R. (2005). *Se mio figlio gioca con Mohamed. Riflessioni, consigli, attività per insegnare a bambini e ragazzi il valore della differenza*. Milano: Fabbri Editore.
- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Marramao, G. (2008). *La passione del presente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget, J. (1995). *Cos'è la pedagogia*. trad. it. Roma: Newton & Compton.
- Revelli, M. (1999). *Fuori luogo. Cronaca di un campo rom*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (En): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Schettini, B. (2007). Leggere le parole per leggere il mondo. L'attualità del pensiero e dell'azione di Paulo Freire 1921-1997. *Studium*, 103, 295-311.
- Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Taguieff, P. A. (2006). *Il razzismo, pregiudizi, teorie, comportamenti*. trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Ulivieri, S. (Ed.) (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wieviorka, M. (2000). *Il razzismo*. trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Wieviorka, M. (2002). *La differenza culturale*. trad. it. Roma-Bari: Laterza.





# L'educazione Interculturale come "Educazione Globale" Intercultural Education as "Global Education"

Patrizia Panarello

Università degli Studi di Messina  
ppanarello@unime.it

## ABSTRACT

This paper aims to reflect on the relationship between global and intercultural education. According to the "Global Education Charter" of the European Council, Global Education can be defined as the possibility/ability to educate people to participate during their lives actively and responsibly in building a global future in peace, in realizing an intercultural dialogue, in supporting education to beauty, and to the protection and preservation of the environment and of all living species. It means that Global Education is both a theoretic perspective wider than "simple" intercultural education, and more directly connected with a global sensibility and with a deeper knowledge of planetary problems like migrations, wars, famine, structural violence, climatic change, ecologic disasters, human rights. It also implies a true interdisciplinary approach which is really able to connect education theories to anthropological, sociological, political and epistemological models.

Questo scritto intende riflettere sui rapporti tra la Global Education e la pedagogia interculturale. Partendo dalla "Global Education Charter" elaborata dal Consiglio Europeo, la Global Education può essere definita come la capacità di educare le persone nel corso della loro vita a partecipare attivamente e responsabilmente alla costruzione di un futuro planetario all'insegna della pace, del dialogo interculturale, dell'educazione al bello, della tutela e della salvaguardia dell'ambiente e di tutte le specie viventi. Da questo punto di vista è necessario sviluppare una sensibilità e una conoscenza verso tematiche di ordine planetario – le migrazioni, le guerre, la fame, la povertà, la violenza strutturale, i disastri ambientali, il cambiamento climatico, i diritti umani, la democrazia – utilizzando una prospettiva interdisciplinare, capace di evidenziare fattori cruciali nella teorizzazione della pedagogia: antropologico-formativi, socio-politici, epistemologico-culturali.

## KEYWORDS

Global Education, Intercultural Dialogue, Peace, Environment, Citizenship. Educazione Globale, Dialogo Interculturale, Pace, Ambiente, Cittadinanza.

## 1. Il contesto della *Global Education*

L'educazione Globale affonda le sue radici nella teoria pedagogica degli anni settanta-ottanta del XX secolo (Mariani, 2006, p. 33). Essa trae spunto da diverse prospettive teoriche mettendo insieme più temi, *in primis* l'educazione alla pace, l'educazione ambientale, l'educazione interculturale.

Nella traduzione in italiano del testo sulla *Global Education*, il gruppo di lavoro sull'Educazione Interculturale del Consiglio d'Europa ha optato per il mantenimento di un'unità terminologica attraverso l'adozione dell'unica espressione "Educazione Interculturale" in quanto essa racchiuderebbe in sé aspetti differenti tra cui: l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti in quanto elementi globali dell'educazione alla cittadinanza<sup>1</sup>. Dunque tali specifiche tipologie di educazione vengono considerate come delle varianti di un'unica Educazione Globale ovvero l'Educazione Interculturale.

Anche prima, nel 2002, a Maastricht (Paesi Bassi) il Consiglio d'Europa ha affrontato il tema dell'educazione globale con l'obiettivo specifico di migliorare e implementare l'Educazione Interculturale in Europa entro il 2015<sup>2</sup>. In quell'occasione i membri delle delegazioni partecipanti hanno utilizzato le definizioni prodotte dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa<sup>3</sup> in merito a un concetto fondamentale: l'Educazione Interculturale è «un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti» (Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008, p. 66). A Maastricht particolare risalto viene da-

- 1 Documento in formato elettronico redatto dal gruppo di lavoro sull'Educazione interculturale: Alicia Cabezudo, Christos Christidis, Miguel Carvallho da Silva, Valentina Demetriadou-Sattel, Franz Halbartschlager, Georgeta-Paula Mihai e coordinato da Miguel Carvallho da Silva. Il titolo originale della pubblicazione è *Global Education Guidelines*, pubblicato dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa nel 2008 (Lisbona) e aggiornato nel 2012. L'edizione italiana è curata dall'Associazione Culturale Il Nostro Pianeta con il titolo: "Linee guida per l'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale". Il sottotitolo è: "Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici. Elaborate dalla Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa". Come si legge nel testo, della guida sono disponibili una versione cartacea e una versione sul sito Internet del CNS ([www.nscentre.org](http://www.nscentre.org)). La versione elettronica prevede un capitolo supplementare, sistematicamente aggiornato, che contiene link utili sull'educazione interculturale. Il documento on-line è composto da 86 pagine di cui 64 contengono il manuale più un'appendice e due allegati. Esso è disponibile nel seguente sito: <[http://nscgloboaleducation.org/images/Resource\\_center/GE\\_Guidelines\\_Italian.pdf](http://nscgloboaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Italian.pdf)>
- 2 La "Dichiarazione Di Maastricht Sull'educazione Globale. Quadro per una strategia europea tesa a migliorare e a sviluppare l'educazione interculturale in Europa entro il 2015" si trova come Appendice I nel documento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa "Linee guida per l'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale" di cui sopra, pp. 65-70.
- 3 Il Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, la cui denominazione ufficiale è "Centro europeo per l'interdipendenza e la solidarietà globali", è nato nel 1990 ed è formato da 22 Stati, tra cui l'Italia. Persegue due obiettivi fondamentali: 1) fornire alla cooperazione europea un quadro idoneo a sensibilizzare maggiormente l'opinione pubblica sui problemi legati all'interdipendenza mondiale; 2) promuovere politiche di solidarietà conformi agli obiettivi e ai principi del Consiglio d'Europa, cioè il rispetto dei diritti umani, la democrazia e la coesione sociale, attraverso il dialogo e il partenariato tra Europa, Paesi del Mediterraneo del Sud e Africa.

to alla metodologia dell'Educazione Interculturale in quanto capace di porre l'accento sull'apprendimento attivo e sulla riflessione, basandosi su una partecipazione dei discenti e degli educatori nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità. Perciò si è ravvisata l'esigenza di operare un aumento significativo dei fondi destinati all'Educazione Interculturale a livello nazionale e internazionale auspicando «un maggiore sostegno all'educazione interculturale da parte dei ministeri della Cooperazione allo Sviluppo, degli Affari Esteri, dell'Ambiente e, in particolare, del Ministero dell'Educazione, allo scopo di garantire la totale integrazione dell'educazione stessa nei programmi educativi formali e non formali, a tutti i livelli» (Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008: 68). Nella Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale si è sottolineato, inoltre, come fosse necessario «favorire una cittadinanza attiva sul piano locale, nazionale e interculturale e verso modi di vita sostenibili che consentano di lottare contro la perdita di fiducia dei cittadini nei confronti delle istituzioni nazionali e internazionali» (Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008, p. 67). Pertanto è stato preso l'impegno di elaborare piani di azione nazionali per il rafforzamento e il miglioramento dell'educazione interculturale, fino al 2015, data limite per gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio<sup>4</sup>.

A seguito dei risultati conseguiti in riferimento a questi Obiettivi comuni, i 193 Paesi dell'ONU hanno stilato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile<sup>5</sup>. Si tratta di un grande programma d'azione sottoscritto nel settembre 2015 che ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile<sup>6</sup> e prevede 169 traguardi da rag-

- 4 Gli Obiettivi del Millennium che tutti i 193 stati membri dell'ONU si sono impegnati a raggiungere sono riassumibili in 8 punti: 1) sradicare la povertà estrema e la fame nel mondo; 2) rendere universale l'istruzione primaria; 3) promuovere la parità dei sessi e l'autonomia delle donne; 4) ridurre la mortalità infantile; 5) ridurre la mortalità materna; 6) combattere l'HIV/AIDS, la malaria e altre malattie; 7) garantire la sostenibilità ambientale; 8) sviluppare un partenariato mondiale per lo sviluppo. Tali obiettivi si trovano in italiano nella pagina on-line del Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite <<https://www.unric.org/it/informazioni-generalisullonu/37>>, in altre lingue nel seguente sito: <<http://www.un.org/millenniumgoals>>.
- 5 Risoluzione dell'Assemblea Generale dell'ONU adottata il 25 settembre 2015: "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile". Il documento è composto da 35 pagine ed è disponibile sul seguente sito: <[http://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf)>
- 6 I 17 obiettivi sono: Obiettivo 1. Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo. Obiettivo 2. Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile. Obiettivo 3. Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età. Obiettivo 4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Obiettivo 5. Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze. Obiettivo 6. Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie. Obiettivo 7. Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni. Obiettivo 8. Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti. Obiettivo 9. Costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile. Obiettivo 10. Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni. Obiettivo 11. Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili. Obiettivo 12. Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo. Obiettivo 13. Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico. Obiettivo 14. Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile. Obiettivo 15. Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre. Obiettivo 16. Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile.

giungere. Gli obiettivi, di importanza cruciale per il pianeta, vengono definiti interconnessi e indivisibili e riguardano principalmente tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale e ambientale. L'agenda 2030 ha un titolo significativo: "Trasformare il nostro mondo" che è un invito ad agire intervenendo su cinque aree o ambiti considerati di vitale importanza: le persone, il pianeta, la prosperità, la pace, la collaborazione.

## 2. L'educazione interculturale dagli anni '80 a oggi

Sulla definizione di educazione interculturale sin dagli anni Ottanta si è aperta la strada sul significato più autentico del termine interculturale: non solo una relazione di scambio, apertura, reciprocità, interazione, ma anche riconoscimento dei valori, dei modi di vita, della diversità culturale. L'educazione interculturale, dunque, viene ricondotta alla sua complessità e non rimane circoscritta al solo ambito delle migrazioni, come educazione compensativa del diverso, come facilitazione all'inserimento degli alunni immigrati, o come conoscenza e valorizzazione delle culture d'origine. Questo è semmai il suo orizzonte di senso originario, quando significava principalmente "educazione al rispetto di tutte le diversità culturali" e, dunque, era considerata una risposta necessaria e desiderabile alle nuove istanze di convivenza civile emerse negli anni Settanta e Ottanta in ambito europeo. In quegli anni, alla chiusura delle frontiere nazionali, si ritenne necessario opporre azioni programmatiche atte a favorire la libera circolazione dei migranti all'interno degli stati membri della Comunità Economica Europea<sup>7</sup> e, in particolare, misure relative all'educazione dei lavoratori migranti e delle loro famiglie.

Il Consiglio d'Europa diede un grosso impulso allo sviluppo dell'educazione interculturale con la Raccomandazione del 1984 n.18 su *"La formazione degli insegnanti e una educazione per la comprensione interculturale, particolarmente in un contesto di migrazione"*. Successivamente l'Italia ha emanato la Circolare Ministeriale n.301 dell'8 settembre 1989 e la Circolare n.246 del 15 luglio 1989 le quali hanno significato, dal punto di vista legislativo, l'origine di un percorso teso a realizzare un'educazione interculturale nell'ambito della società in generale e della scuola in particolare.

L'integrazione dei problemi interculturali nel programma formale ha rappresentato soprattutto negli anni Novanta una dimensione essenziale della riforma dei programmi scolastici. Che cosa sia esattamente l'educazione globale/interculturale viene esplicitato in quello stesso documento. Essa viene definita come un movimento di idee, un orientamento educativo, uno stile di apprendimento, una scuola di pensiero, un atteggiamento, un modo di agire e una risposta alle sfide poste alla società dalla crescente globalizzazione in tutti gli aspetti della vita contemporanea.

Nel 1996 è stata presentata la proposta di creare una Carta dell'Educazione interculturale per gli Stati membri del Consiglio d'Europa e così nel 1997 è stata redatta la *"Global Education Charter"*, a cura di Dakmara Georgescu, che nella tra-

Obiettivo 17. Rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.

7 La Comunità Economica Europea (CEE), considerata il primo pilastro dell'Unione Europea, nasce nel 1958 a seguito della firma dei Trattati di Roma da parte di sei Stati (Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi). Con il Trattato di Maastricht (1992) la parola "economica" fu rimossa dal nome e con il Trattato di Lisbona (2009) formalmente non esiste più, essendo stata assorbita dall'Unione Europea.

duzione in italiano diventa la “Carta dell’Educazione Interculturale”<sup>8</sup>. L’obiettivo specifico del documento è quello di incoraggiare i responsabili politici e del settore dell’educazione a difendere le idee e gli ideali dell’educazione interculturale nei programmi scolastici formali, nella convinzione che alcuni dei problemi nati con la globalizzazione possano essere affrontati solo attraverso un’educazione specifica che punti all’uguaglianza nella diversità e al rispetto delle altre forme culturali, condannando la violenza, le disuguaglianze e la repressione come meccanismi sociali di controllo.

### 3. La carta dell’educazione interculturale

Nella “*Global Education Charter*” vengono identificati quattro specifici campi di ricerca e di azione: 1) l’interdipendenza in un orizzonte globale; 2) lo sviluppo sostenibile; 3) la presa di coscienza dell’ambiente e la preoccupazione per la sua protezione; 4) i diritti umani (incluso l’antirazzismo), la democrazia, la giustizia sociale e la pace (Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa: 75). Tali campi di ricerca possono essere confrontati con quelli che Alessandro Mariani (2006: 33) chiama gli aspetti antropologico-formativi (la bioetica, la comunicazione e i media, la cura e il rapporto educativo, l’intercultura, la libertà, la tecnica); gli aspetti socio-politici (la cittadinanza, la democrazia, l’emancipazione, la globalizzazione, lo sviluppo sostenibile); e gli aspetti epistemologico-culturali (la complessità, la differenza, la narratività, le ontologie regionali, la trasversalità).

Un punto fondamentale della “Carta dell’educazione interculturale” riguarda i quattro aspetti essenziali dell’arte del saper vivere insieme sul pianeta Terra che sono ricompresi nell’educazione interculturale: 1) l’educazione empatica; 2) l’educazione alla solidarietà; 3) il rispetto reciproco e l’educazione comprensiva; 4) l’educazione contro il nazionalismo. A questi andrebbero aggiunti, come sostiene Agostino Portera (2000, p. 30) citando Helmut Essinger, l’educazione alla pace, l’educazione all’antirazzismo e all’antifascismo e l’educazione contro i pregiudizi.

Le metodologie dell’educazione interculturale sono di tipo attivo/interattivo e partecipativo per fare in modo che non si coltivi l’indifferenza o il distacco e non si sviluppi una mentalità semplicistica e a senso unico che favorisca la sopravvivenza di *clichés*, stereotipi e pregiudizi negativi. Piuttosto, si legge nella Carta dell’educazione interculturale, essa punta a stimolare la capacità di adattamento creativo al cambiamento e l’assunzione di azioni responsabili, soprattutto tra i più giovani, per far acquisire competenze politiche e, allo stesso tempo, la fiducia di poterle mettere in atto (Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, 2008, p. 79). Si dovrebbero cioè assumere atteggiamenti di tolleranza, rispetto, solidarietà, collaborazione, cooperazione e concorrenza leale. Atteggiamenti capaci di rivendicare il diritto all’equità, alla giustizia sociale, al benessere personale e a quello ambientale.

Dopo la conferenza di Budapest del 1999 dal titolo “*Linking and learning for global change*”, il Centro Nord-Sud ha creato un meccanismo di messa in rete per l’applicazione pratica da parte degli operatori degli Stati Membri del Consiglio d’Europa, con la finalità di condividere e migliorare l’educazione interculturale. La rete della Settimana dell’Educazione Interculturale si è riunita per la pri-

8 La Carta dell’educazione interculturale si trova come II allegato nel documento del Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa “Linee guida per l’educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l’educazione interculturale” di cui sopra, pp. 71-84.

ma volta, dopo l'ufficializzazione di questo meccanismo, nel 2000 a Lisbona. Negli anni successivi, ha elaborato le "*Global Education Guidelines*", indicando per *Global Education* un tipo di educazione che fa riferimento ad una cultura pluralistica e globalizzata, specifica delle nostre società contemporanee, che è stata tradotta con "Educazione Interculturale". Come si evince nella prefazione, si tratta di una guida pratica alla comprensione dell'Educazione Interculturale (EI) in un mondo sempre più globalizzato e, allo stesso tempo, è uno strumento di formazione pedagogica su argomenti di importanza mondiale, tenendo sempre presenti le diverse realtà culturali, geografiche, sociali ed economiche che emergono dall'osservazione dei territori. La guida è molto importante in quanto è frutto di diverse esperienze acquisite in tema di Educazione Interculturale ed è il risultato di un metodo partecipativo applicato a vari livelli di consultazione da educatori e operatori che lavorano nel campo specifico interculturale.

L'apprendimento interculturale è considerato per sua natura "globale". Dal momento che il suo obiettivo consiste essenzialmente nello sviluppo di capacità che consentano di percepire, pensare, giudicare e agire in maniera critica, allo scopo di preparare i giovani a raccogliere le sfide contemporanee, l'apprendimento interculturale è utile ad esercitare la solidarietà nei confronti di coloro i cui diritti fondamentali vengono calpestati e contribuisce alla formazione morale dei giovani. Perciò viene anche definito un apprendimento ampio, partecipativo, pertinente, basato sull'individuo idoneo ad anticipare e stimolare il pensiero e la gestione delle interdipendenze, un apprendimento che si concentra proprio sui problemi di auto-motivazione e di ricerca di indipendenza (Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008, p. 76). Rispetto all'educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla pace e all'educazione multiculturale, l'educazione globale/interculturale offre una prospettiva più ampia, interdisciplinare, mettendo l'accento sulla forte interdipendenza e sui legami che esistono tra gli aspetti economici, tecnologici, socio-politici, demografici e culturali della vita sociale a tutti i livelli: locale, nazionale, transnazionale (Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008, p. 75).

In riferimento alla ricerca inter-disciplinare, va ricordato che essa è ormai una prospettiva privilegiata da numerosi settori e da numerosi studiosi. In specifico, sul bisogno di rinnovamento della pedagogia, molti studiosi sembrano essere d'accordo. Secondo Franco Frabboni (Frabboni e Pinto Minerva, 2006), ad esempio, la pedagogia, per proporre nuove ed efficaci strategie educative, dovrebbe cambiare innanzitutto pelle scientifica e slargare il proprio compasso ermeneutico, rifondando la propria teoria della conoscenza. E Franca Pinto Minerva (2002) sostiene l'urgenza da parte della pedagogia di rivedere la propria articolazione concettuale e di considerare l'apertura interdisciplinare come elemento fondamentale per la riformulazione del concetto di formazione.

#### 4. Il libro bianco sull'educazione interculturale

Nel 2005 la "Dichiarazione di Faro sulla strategia del Consiglio d'Europa per lo sviluppo del dialogo interculturale" conteneva la proposta per la stesura di un Libro bianco sul dialogo interculturale, libro che verrà pubblicato nel 2008, dichiarato anno europeo del dialogo interculturale, con il titolo "Vivere insieme in pari dignità"<sup>9</sup>. Nel Li-

9 Il Libro Bianco è stato lanciato dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa nel corso della loro 118ª sessione ministeriale (Strasburgo, 7 maggio 2008). Il documento è composto da 65 pagine ed è reperibile nel sito <[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)>

bro bianco si sostiene che l'avvenire comune dipende dalla capacità di tutelare e sviluppare i diritti umani sanciti dalla Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo e di promuovere la comprensione reciproca. In specifico, viene evidenziato come, in sostituzione degli approcci tradizionali sulla gestione della diversità culturale ormai ritenuti inadeguati, il dialogo interculturale rappresenti un modello positivo altamente desiderabile, in quanto propone una concezione della diversità culturale basata sulla dignità umana di ogni persona e sull'idea di una umanità comune e di un destino comune. In tal senso, il dialogo interculturale gioca un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità europea, in quanto si basa su valori fondamentali condivisi, sul rispetto del nostro patrimonio comune, sulla diversità culturale e sul rispetto della dignità di tutti (Consiglio d'Europa, 2008, p. 6). Insieme ai concetti di cittadinanza democratica e di partecipazione, esso rappresenta uno strumento fondamentale per costruire una società in cui sia possibile vivere insieme, in pari dignità.

Nel libro bianco viene esplicitamente affermato come il dialogo interculturale non sia da considerarsi un semplice vezzo, quanto piuttosto una necessità del nostro tempo per superare i confini etnici, religiosi, linguistici e nazionali, garantire coesione sociale e prevenire i conflitti (Consiglio d'Europa, 2008: 9). In tal senso viene citata anche la Corte europea dei Diritti dell'Uomo la quale ha riconosciuto come un'interazione armoniosa fra individui e gruppi con identità differenti è essenziale al fine della coesione sociale. Interessante è notare come durante la stesura del Libro bianco il significato concreto dell'espressione "dialogo interculturale" sia rimasto piuttosto vago e imprecisato, probabilmente perché esso non rappresenta una nuova regola immutabile, semplice da definire e applicabile in quanto tale a tutte le situazioni concrete. Tuttavia, nonostante l'ampiezza del suo significato, il dialogo interculturale viene definito come "uno scambio di vedute aperto, rispettoso e fondato sulla reciproca comprensione, fra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti" (Consiglio d'Europa, 2008, p. 12).

Un riconoscimento piuttosto ampio e unanime viene dato ai principi e ai valori considerati universali, come ad esempio quelli espressi nella Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo, che diventano un riferimento morale per una cultura della tolleranza capace di prevalere sulle logiche tradizionali culturali (sia delle maggioranze che delle minoranze). In *primis* viene ribadita l'importanza della parità tra i sessi, intesa come elemento imprescindibile e come condizione preliminare non negoziabile del dialogo interculturale. In secondo luogo, nella gestione democratica della diversità culturale vengono chiamati in causa tutti i livelli di *governance*: locale, regionale, nazionale e internazionale.

In questa direzione, sempre nel 2008, il Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa (2008: 8) e la Commissione europea hanno sottoscritto un accordo che mira a rafforzare l'educazione interculturale a livello dei nuovi Stati membri dell'Unione Europea e la promozione della cooperazione per la gioventù Africa-Europa. E nel 2011 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha adottato la Raccomandazione sull'educazione all'interdipendenza e solidarietà globali, che rappresenta il primo standard legale europeo sull'educazione interculturale. Questa Raccomandazione offrirà una solida base per il lavoro del Centro in uno dei suoi maggiori campi di attività, in Europa e non solo.

## 5. Le intelligenze

La pedagogia ha il compito urgente di elaborare nuovi modelli educativi in vista delle trasformazioni continue, degli incroci permanenti, degli scambi planetari in cui si trova imbrigliato l'uomo postmoderno (Cambi, 2001). Allo stesso tempo, si trova obbligata a ripensare, ridisegnare, riorganizzare i propri quadri teorici e metodologici

in funzione di una maggiore comprensione di quel mondo contemporaneo caratterizzato da sempre maggiore conflittualità e ambivalenza. Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti (1985) in *La sfida della complessità* ritengono che è più che mai necessario un approfondimento della conoscenza. Morin (2000) in *La testa ben fatta* parla di tre sfide: culturale, sociologica, civica. Ma la sfida delle sfide per lo studioso consiste nella riforma del pensiero e dell'insegnamento. A tal proposito egli critica quei tanti insegnanti che sono insediati nelle loro abitudini e nelle loro sovranità disciplinari: "sono simili ai lupi che marciano il loro territorio con l'urina e mordono coloro che lo violano. C'è una resistenza ottusa, anche da parte di menti raffinate. La sfida è invisibile ai loro occhi" (2000, p. 104).

Oggi, più che mai dunque l'educazione deve impegnarsi a rendere la persona esistenzialmente competente, ovvero in grado di affrontare e vivere il tempo presente e futuro in maniera autentica e responsabile. Howard Gardner (1987) con la sua teoria delle intelligenze multiple ha identificato sette tipologie di "intelligenza": intelligenza logico-matematica; intelligenza linguistica; intelligenza spaziale; intelligenza musicale; intelligenza corporeo-cinestetica o procedurale; intelligenza interpersonale; intelligenza intrapersonale.

Bruno Rossi (2015) parla invece di sei intelligenze o abilità necessarie per non subire l'esistenza ma per essere artisti della propria vita: intelligenza critica; intelligenza creativa; intelligenza affettiva; intelligenza dialogica; intelligenza interculturale; intelligenza ecologica. Alla loro acquisizione e al loro potenziamento l'esperienza educativa è in grado di offrire un notevole contributo, dotando la persona di ciò che può essere significativo per vivere bene.

## 6. I sette saperi necessari

Sulla scuola e sull'insegnamento Edgar Morin (2001) illustra "i sette saperi necessari all'educazione del futuro", ovvero sette condizioni fondamentali per riorganizzare in modo trans-disciplinare il curriculum scolastico e preparare i giovani ad affrontare con responsabilità e consapevolezza le sfide planetarie in atto. Essi sono:

- 1) Saper riconoscere la cecità della conoscenza ovvero saper conoscere cosa è conoscere. La conoscenza della conoscenza deve essere considerata una necessità primaria per saper affrontare con lucidità i rischi permanenti dell'errore e dell'illusione. Rischi che riguardano sia fattori interni (strumenti, processi e modalità di conoscenza) che esterni (imprinting culturale e noosfera) all'uomo. Bisogna introdurre nell'insegnamento lo studio della conoscenza, ovvero dei suoi caratteri cerebrali, mentali, culturali, dei suoi processi, delle sue modalità, delle sue disposizioni psichiche.
- 2) Saper promuovere una conoscenza "pertinente", ovvero capace di cogliere i problemi globali fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze locali e parziali. L'attitudine naturale della mente umana è quella di situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme cogliendo le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto in un mondo complesso. Bisogna mettere da parte la conoscenza frammentata e introdurre nell'insegnamento metodi che consentano di cogliere gli oggetti nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro insiemi. L'"intelligenza generale" è quella che coniuga globalità, analisi e sintesi ed è contrapposta all'iper-specializzazione.
- 3) Saper riconoscere l'unità complessa della natura umana, o meglio detto la complessità della condizione umana, ovvero il carattere complesso della propria identità e dell'identità che si ha in comune con tutti gli altri esseri umani. L'essere umano è dentro e fuori la natura, è allo stesso tempo fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico. Ma tale unità e complessità vengono disintegrate nell'insegnamento attraverso le varie discipline, così che è im-

possibile oggi apprendere ciò che significa essere umano, quale legame indissolubile ci sia tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è umano. Bisogna riunire le conoscenze disperse nelle scienze della natura, nelle scienze umane, nella letteratura e nella filosofia affinché l'oggetto di ogni insegnamento sia la condizione umana.

- 4) Saper riconoscere che il destino del genere umano è ormai di tipo planetario e che l'identità è "terrestre" (cittadinanza terrestre). Gli esseri umani messi a confronto con i problemi della vita e della morte vivono uno stesso destino e hanno una comune identità. Bisogna pertanto insegnare a riconoscere questo destino e questa identità, finora ignorate, attraverso l'insegnamento della storia dell'era planetaria che inizia nel XVI secolo e che subisce una complessiva crisi nel XX secolo.
- 5) Saper predisporre la mente ai rischi, all'inatteso e all'incerto per affrontarli. Le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze ma nel corso del XX secolo ci hanno rivelato anche tante incertezze soprattutto nelle scienze fisiche (microfisica, termodinamica, cosmologia), nelle scienze dell'evoluzione biologica e nelle scienze storiche. Bisogna introdurre un insegnamento delle incertezze per insegnare le strategie necessarie ad affrontare il rischio, l'inatteso e l'incerto. Tutti coloro che hanno il compito di insegnare devono portarsi nell'avamposto dell'incertezza del nostro tempo.
- 6) Saper sviluppare la reciproca comprensione tra umani, sia prossimi che lontani, intendendo per comprensione il mezzo e il fine della comunicazione umana. Il pianeta ha bisogno in tutti i sensi di reciproche comprensioni, a tutti i livelli educativi e a tutte le età. Questo però richiede una riforma della mentalità ed uno studio delle relazioni umane ridotte ormai ad uno stato barbaro di incomprendimento. Bisogna studiare l'incomprendimento nelle sue radici, nelle sue modalità e nei suoi effetti per arrivare al cuore dei razzismi, delle xenofobie e delle forme di disprezzo. Studiando l'incomprendimento e introducendo negli insegnamenti l'educazione alla comprensione è possibile costruire delle basi solide per l'educazione alla pace.
- 7) Saper prendere coscienza del carattere ternario della condizione umana che consiste nell'essere contemporaneamente individuo-società-specie (etica del genere umano). Ovvero l'umano è allo stesso tempo individuo, parte di una società e parte di una specie, così che ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana. Bisogna che l'insegnamento produca un'"antro-poetica", ovvero la formazione di un'etica a doppio senso (individuo-specie e specie-individuo). Tale etica prevede due cose: a) un controllo reciproco tra l'individuo e la società che si realizza tramite la democrazia; b) la solidarietà terrestre. L'insegnamento deve contribuire sia ad una presa di coscienza della nostra Terra-Patria, sia a permettere che questa coscienza si traduca in volontà di realizzare la cittadinanza terrestre. Da qui derivano infatti le due grandi finalità etico-politiche del nuovo millennio: 1) stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso le democrazie; 2) portare a compimento l'Umanità come "umanità planetaria".

## 6. Conclusioni

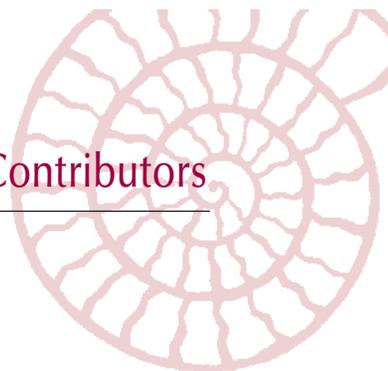
Tenuto conto delle prospettive teoriche sulle intelligenze e sui saperi necessari illustrate sinora, in questo lavoro l'esperienza educativa "globale" può essere intesa come esperienza complessa che guarda a sei categorie fondamentali: l'intercultura; l'ambiente; l'arte; la pace; la comunicazione; la cura. Ma al di là degli schematismi, se volessimo riassumere il discorso sull'"Educazione Globale" po-

tremmo dire che essa può essere intesa come la capacità di educare le persone nel corso della loro vita a partecipare attivamente e responsabilmente alla costruzione di un futuro planetario all'insegna della pace, del dialogo interculturale, dell'educazione al bello, della tutela e della salvaguardia dell'ambiente e di tutte le specie viventi. Da questo punto di vista è necessario sviluppare una sensibilità e una conoscenza verso tematiche di ordine planetario – le migrazioni, le guerre, la fame, la povertà, la violenza strutturale, i disastri ambientali, il cambiamento climatico, i diritti umani, la democrazia – utilizzando una prospettiva interdisciplinare, capace di evidenziare, come direbbe Alessandro Mariani (2006), fattori cruciali nella teorizzazione della pedagogia: antropologico-formativi, socio-politici, epistemologico-culturali. L'obiettivo è quello di delineare un profilo possibile di "Educazione Globale" che punti a creare una "Paideia per una nuova era" (Bolognari, 2004). Tale *paideia* deve educare ad una coscienza di tipo planetario capace di rispettare e valorizzare le diversità culturali e a una cittadinanza globale per la costruzione di una pace mondiale duratura affinché si possa promuovere un futuro più giusto, equo e sostenibile.

L'educazione globale si fonda su un assunto basilare: il genere umano è unito e interdipendente con il resto degli esseri viventi. L'uomo è una delle tante specie presenti sulla terra, non è padrone di tutto ciò che lo circonda, né può considerarsi superiore a tutti gli altri. Piuttosto, è necessario, per dirla con Edgar Morin, "educare all'era planetaria", ovvero elaborare una cittadinanza planetaria per uno sviluppo sostenibile che significa adottare uno sguardo umile e responsabile sull'ambiente che ci circonda, sviluppare la capacità di apprezzare e valorizzare le diversità culturali, affermare con forza i principi della giustizia sociale e ambientale, tutelare i valori che vanno in difesa della pace e dei diritti umani. Difficile non prestare attenzione a temi così importanti come le guerre, le carestie, la fame, la povertà, i disastri ambientali, la violenza strutturale che costringono milioni di persone a soccombere o a cercare riparo fuggendo via in cerca di una nuova speranza di vita. Franco Cambi (2001) parla infatti di "Educazione per il futuro" affinché, come sostiene Marta Nussbaum (2006), si possa "coltivare l'umanità". Un'umanità in cui le nuove identità individuali e collettive siano multiple, flessibili, complesse, aperte (Sirna, 2003).

### Riferimenti bibliografici

- Bocchi, G., & Ceruti, M. (1985). *M. La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Bolognari, V. (2004). *Intercultura, Paideia per una nuova era*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2006). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Panarello, P. (2012). *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità. Le politiche dell'Unione Europea e dell'Unesco*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*. Padova: Cedam.
- Rossi, B. (2015). *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*. Brescia: La Scuola.
- Sirna, C. (2003). *Postcolonial education e società multiculturali*, Lecce: Pensa Multimedia.



### **AGRATI LAURA SARA**

È dottore di ricerca e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Bari 'Aldo Moro'. I suoi interessi di studio riguardano i processi di mediazione didattica e la formazione degli insegnanti. È membro della Siped (Società Italiana di Pedagogia), della Sird (Società Italiana di Ricerca Didattica), dell'ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) e dell'International Drawing and Cognition Research. Fra le sue più recenti pubblicazioni: Agrati L. & Gemma C., *Connecting Theory and Practice in Initial Teacher Training in Italy. The University of Bari Experience of Multimodal Laboratory*. In C. Craig & L. Orland-Barak (2015), *International Teacher Education: Promising Pedagogies. Part C* (pp. 123-130). Bingley (UK): Emerald Publishing; Agrati L. (2015). *Il sapere appreso del bambino. Verso una nuova lettura del disegno*. Barletta: Cafagna.

### **AGRILLO FILOMENA**

Dottoranda di ricerca in 'Corporeità didattiche, tecnologie ed inclusione' presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno. Tra le ultime pubblicazioni: Agrillo F., & Sibilio M., (2016). Il modello DIR in una prospettiva inclusiva. In F. Corona (a cura di). *Autismo un'altra prospettiva*. Roma: Aracne; Agrillo F. (2016). L'inclusione scolastica degli alunni con deficit visivo: possibili strategie educativo-didattiche vicarianti. In *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, Dottori e Docenti a confronto*. Roma: Pensa MultiMedia.

### **BANISTER SAVILLA**

Savilla Banister has been in P-20 education for more than 30 years. Savilla has worked in underserved, urban K-12 schools to impact the digital divide, assisting in grant projects, and working side-by-side with teachers and students as they integrate digital technologies in their classrooms. She is currently Professor of Classroom Technology at Bowling Green State University, inspiring teacher candidates to develop TPCK and effectively use digital technologies to impact teaching and learning. She has directed the Center of Excellence for 21st Century Educator Preparation and served the International Society for Technology in Education as their Visual and Performing Arts specialist for the flagship publication, *Learning & Leading with Technology*. In addition, she maintains an active academic writing life, securing grant funding and publishing numerous research articles. Savilla approaches life and teaching as an adventure and is fond of saying, "It's all about the learning!". Banister, S. & Fischer, J. (2016) (in press). Encouraging and Implementing Classroom Observation Protocols: How Effective School Leaders Collaborate with Teachers to Support Exemplary Teaching and Learning. *Contemporary Educational Leadership*, 2(4); Banister, S. & Reinhart, R. (2015). Examining digital innovation in K-12 schools: Variances related to identified school typologies. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 11(2), 104-114.

### **BELLOMO LAURA**

Psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, Dottore di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Attualmente è Dirigente Psicologo Consulente presso la Asl di Bari, Operatore sociale/esperto ratione materiae nelle commissioni mediche INPS e impegnata in qualità di esperta in progetti scolastici ed extrascolastici rivolti a minori. Fra le ultime pubblicazioni: Bellomo L. (2015). L'esperienza dello sportello d'ascolto psicologico nel progetto "Diritti a scuola": riflessioni qualitative. *Quaderni dell'Orazio Flacco*, 5(5), 129-136; Pinto, K., Bellomo, L., Belviso, L., Chiapparino, C., Giannuzzi, A., Grieco, L., Lograno, C., Palmieri, A., Paulangelo, E., Pietroforte, C., Schiavone, R., Virgilio, M. e Schino, P. (2015) *La casa Alzheimer Don Tonino Bello a Bari*. In Bortolomiol, El., Lionetti, L. e Angiolini, E. (a cura di), *Gentlecare: cronache di assistenza. Soluzioni, modalità e idee di applicazione del metodo*, Erikson, Trento, pp. 128-142.

**BOCHICCHIO FRANCO**

Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Tra le recenti pubblicazioni: Bochicchio F. (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci (Premio Siped 2016); Bochicchio F. (2011). *Convivere nelle organizzazioni. Significati, criteri, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.

**BRANCUCCI MARCO**

Funzionario della Professionalità Pedagogica del Ministero della Giustizia, presso l'Istituto Penale per Minorenni di Bari "Nicola Fornelli". Attualmente è in forza all'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", per il conseguimento del Dottorato di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane – ad indirizzo in Dinamiche formative e educazione alla politica. Volge il proprio interesse di ricerca alla pedagogia applicata all'ambito penitenziario, con particolare attenzione per le intersezioni teorico-pratiche, in chiave di intervento educativo e formativo, nel trattamento dei minori e giovani adulti autori di reato. Tra le sue pubblicazioni: Brancucci M. (2016), La "formazione umana" in carcere: il ruolo chiave dell'educatore. *Formazione Lavoro Persona*, 17, 38-46; Brancucci M. (2010). Il trattamento penitenziario e il trattamento ri-educativo: dai riferimenti normativi agli elementi operativi. In S. Calaprice, *Si può rieducare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria. Le buone pratiche ri-educative nel Trattamento Penitenziario* (pp. 129-161). Bari: Giuseppe Laterza.

**CALAPRICE SILVANA**

È professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari. È delegata del Rettore alle politiche attive per l'infanzia, presidente del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e formazione, coordinatrice nazionale dei presidenti o loro delegati dei CdL Scienze dell'educazione e della formazione e delle diverse LM di ambito pedagogico, nonché coordinatrice nazionale del Gruppo di lavoro sulle "Professioni Educative e Formative" all'interno della Siped e vicepresidente nazionale del Comitato Unicef-Italia. Tra i suoi volumi: Orefice P., Carullo A., & Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa, il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: CEDAM; Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.

**CALENDA MARIKA**

Ricercatore a t. d. di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli studi di Salerno, è socio ordinario della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) dal 2014. Fra le ultime pubblicazioni: Calenda M., Iannotta I. S., & Tammara, R. (2016). Evaluation rubric for digital competence assessment: an exploratory study. In *INTED2016 Proceedings Valencia* (Spain) 7-9 March, 2016 IATED Academy; Calenda, M., Tammara, R., Iannotta I. S., & Petolicchio, A. (2016). Action-Research in the Student Voice Perspective: the Fourth Year Upper Secondary School Class Case. *Journal of Education and Training*, 3(2), 36-45.

**CALZONE SAMUELE**

Ricercatore, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire). I suoi ambiti di ricerca si concentrano sulle trasformazioni del sistema educativo italiano. Si occupa di apprendimento permanente, delle tecnologie didattiche, con particolare attenzione alle *digital skill* del personale docente, e della sperimentazione di modelli di monitoraggio come osservazione di processo finalizzata al miglioramento continuo delle attività delle scuole. Tra ultime pubblicazioni sul tema delle competenze digitali, si segnalano: Calzone, S., & Chellini, C. (2016). Teachers' training: an empirical study on training needs and digital skills. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], 16(2), 32-46 (luglio 2016). <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/18218>. ISSN 1825-7321. Calzone, S., & Chellini, C. (2016). *PON Istruzione 2007-2013: un'analisi dei comportamenti digitali dei docenti*. *DIDAMATICA 2016* - [http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper\\_80.pdf](http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper_80.pdf). ISBN: 9788898091447.

### **CAPPUCCIO GIUSEPPA**

Professore Associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Palermo. I suoi interessi di ricerca si rivolgono allo sviluppo della maturazione personale e professionale, alla media education, alla professionalità docente. È autrice del volume: Cappuccio G. (2015). *La mente in gioco. Percorsi didattici tra Neuroeducation e Video Education*. Roma: Aracne; e di numerosi saggi e articoli in riviste specializzate tra i quali: Cappuccio G. (2016). Video-games and Inclusive Education project in Palermo Secondary School. *International Journal of Information and Education technology*, 7.

### **CARIOLI STEFANIA**

Dottore di ricerca in Scienze della Formazione. Rivolge i suoi interessi alla lettura digitale e alla letteratura per l'infanzia. Principali esperienze all'estero: visiting scholar presso la University of Rhode Island - Providence (US). Fra le più recenti pubblicazioni: Carioli S., & Peru A. (2016) The Think Aloud Approach. A Promising Tool for Online Reading Comprehension. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 49-61. Available at: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol8/iss1/4>; Carioli S. (2014). Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali. *Studi sulla Formazione*, 17(2), 105-117. Available at: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/download/16183/15193>

### **CARNEVALE CRISTINA**

Esperta in Scienze dell'Educazione e Pedagogia Religiosa, insegna nella scuola primaria ed è formatrice di docenti in diverse città d'Italia, collabora con il Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) della Conferenza Episcopale Italiana e con l'Istituto di Catechistica dell'Università Pontificia Salesiana per la formazione degli insegnanti. È vicedirettrice della rivista educativo-didattica LDC "L'Orà di Religione" per la quale scrive. Tra le sue pubblicazioni: *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, LDC-IL Capitello, Torino 2013; *La primavera della cura. Impegno educativo a scuola*, LDC - Il Capitello, Torino 2012.

### **CARTELLI ANTONIO**

Professore associato di pedagogia sperimentale (M-PED/04) e si occupa fin dagli inizi della sua carriera accademica del rapporto tra tecnologie digitali, insegnamento ed educazione. Più specificatamente si interessa delle competenze digitali e dei loro collegamenti con le altre competenze e con la didattica più in generale. Tra le attività che lo coinvolgono maggiormente, oltre alla partecipazione a numerosi comitati scientifico-editoriali, vanno annoverate la direzione della rivista *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, edita dalla IGI Global, Hershey (PA), USA e la presidenza del Centro editoriale di Ateneo dell'Università in cui insegna. Cartelli A. (2015). Tecnologia ed educazione in Annibale Pizzi e nella società contemporanea. In: Carcione F. (a cura di). *Annibale Pizzi (1937-2014) La pedagogia come progetto di vita e via di salvezza* (pp. 107-116). Roccasecca (IT): Arte Stampa; Cartelli, A. (2013). From Smart Cities to Smart Environment: Hints and Suggestions for an Ecology of the Internet. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 3(4), 65-71.

### **CLAUDIA CHELLINI**

Ricercatrice, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire). Due sono le linee di ricerca della sua attività. Da una parte si occupa della costruzione e sperimentazione di modelli di monitoraggio per il sistema educativo italiano. Dall'altra studia fenomeni quali il raccordo scuola-lavoro e gli effetti della formazione nella pratica professionale dei docenti della scuola. Tra ultime pubblicazioni sul tema delle competenze digitali, si segnalano: con Calzone S. (2016). *Teachers' training: an empirical study on training needs and digital skills*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], 16, 2, 32-46, luglio; con Calzone S. (2016). *PON Istruzione 2007-2013: un'analisi dei comportamenti digitali dei docenti*. DIDAMATICA 2016.

### **CINGANOTTO LETIZIA**

È ricercatrice presso INDIRE; ha conseguito un PhD in Linguistica sincronica, diacronica e applicata, discutendo una tesi sulla metodologia CLIL. Ha inoltre conseguito diversi master e corsi di perfezionamento in didattica delle lingue straniere, Italiano L2 e didattica digitale

e multimediale. Ha lavorato diversi anni presso la DG Ordinamenti del MIUR, coordinando progetti nazionali con reti di scuole e prendendo parte a numerosi Gruppi di Lavoro e Comitati Tecnico-Scientifici e a varie riunioni con la Commissione Europea. Le principali aree di ricerca riguardano la didattica delle lingue straniere, la metodologia CLIL, la didattica innovativa e digitale, i modelli formativi, la formazione dei docenti. Pubblicazioni recenti: Cingarotto L., & Cuccurullo D. (2016). *Digital Storytelling for CLIL*, Fictions 15; Cingarotto L., & Cuccurullo D. (2016). CLIL and CALL for a teacher's expertise: an international training experience. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], 16(2), 319-336.

### **CORONA FELICE**

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale, Presidente dell'Area Didattica di Scienze della Formazione per l'Inclusione e il Benessere, Direttore del corso di perfezionamento in Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbo autistico presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Membro degli Editorial Board di Autism Insight, di Journal of Experimental Neuroscience. La produzione scientifica recente affronta il tema dell'autismo e dei bisogni educativi speciali: Corona F. (2015). *Autismi: fenomenologia degli artefatti cognitivi*: Roma, Aracne; Corona F. (a cura di) (2016). *Autismo un'altra prospettiva*. Roma: Aracne.

### **DE GIUSEPPE TONIA**

Dottoranda di ricerca in Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione: Corporeità, tecnologie ed inclusione, presso l'Università di Salerno – Dipartimento di scienze politiche, sociali e della comunicazione (DISPSC). International Editorial Board Members per la rivista internazionale *ijcrse*, partecipa ad attività di ricerca in ambito universitario dal 2014 sui temi della didattica inclusiva presso l'Università Salerno. De Giuseppe T. (2016) "Mutismo selettivo e flipped inclusion, tra prospettive ecologico-sistemiche e modellizzanti capovolgimenti inclusivi", In Corona F. & De Giuseppe T. Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica. *Italian Journal of special for inclusion*, 4(1); De Giuseppe T. (2016). La didattica inclusiva per Talenti autistici. In F. Corona, *Autismo: un'altra prospettiva*. Roma: Aracne.

### **ELLERANI PIERGIUSEPPE**

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università del Salento. Ha indirizzato la sua ricerca nella progettazione, organizzazione e conduzione di contesti per l'apprendimento, delle scuole come comunità di apprendimento professionale, della formazione continua degli insegnanti. Collabora con Università dell'America Latina e dell'Europa. Tra le sue ultime pubblicazioni: Ellerani P (2015). *Intercultura e Cittadinanza*, Milano: Bruno Mondadori; Ellerani P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: FrancoAngeli; Ellerani P. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*. Roma: Anicia.

### **FEDELI MONICA**

Ph.D, è professore associato di didattica e sviluppo organizzativo presso l'Università di Padova. Ha pubblicato volumi e numerosi articoli in prestigiose riviste nazionali ed internazionali. Ha recentemente curato la pubblicazione del volume "Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative". Ha realizzato numerose ricerche sui temi della formazione, della didattica partecipativa e *learner centered*, sulle didattiche *work-related* e nell'ambito dello sviluppo organizzativo.

### **FERRANTINO CONCETTA**

Assegnista di ricerca (settore disciplinare M-Ped/04) dell'Università degli Studi di Salerno, svolge attività di ricerca rispetto al tema "Le difficoltà pedagogico- didattiche degli studenti fuori corso dei corsi di laurea del D.I.S.U.F.F.", seguita dal professore Achille Notti. Tra le ultime pubblicazioni: Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità*. FORM@RE. pp. 8-19. Fra le sue più importanti e recenti opere si ricordano: Ferrantino C. (2013). *Pedagogia olistica e unità della conoscenza*. Perugia: Margiacchi; Ferrantino C. (2015). *Pedagogia e educazione oggi*. Roma: Com.

### **GENTILE MAURIZIO**

Lavora presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Dal 2009 al 2015

ha diretto *Ricercazione*, rivista peer reviewed classificata in fascia A per i macro settori AN-VUR 11/D1 e D2. Le sue aree di ricerca sono: Cooperative Learning, prevenzione dell'insuccesso scolastico, motivazione ad apprendere, curricolo e valutazione per competenze, metodi di formazione dei docenti. Collabora con scuole, università, agenzie formative, enti pubblici e privati, soggetti del privato sociale. Gentile M., & Chiappelli T. (a cura di) (2016). *Intercultura e inclusione: il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli; Gentile M., & Tacconi G. (2016). *Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto*. *Orientamenti Pedagogici*, 63(4).

### **GOLA GIANCARLO**

Insegna Pedagogia e Didattica. Collabora con gruppi di ricerca a livello internazionale sulle tematiche della formazione dei docenti e sulle metodologie della ricerca educativa. Tra le sue ultime pubblicazioni si rammenta: Gola G. (2010). *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti*. Padova: Ed. Cleup; Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. Milano: FrancoAngeli.

### **GRAMIGNA ANITA**

Associato di Pedagogia Generale. Direttrice di Eurisis, Laboratorio di Epistemologia della Formazione dell'Università di Ferrara. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) con C. Rosa, *Il mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*, Roma, Aracne; (2015) *Dinamiche della Conoscenza. Epistemologia e prassi della Formazione*, Roma, Aracne.

### **LA MARCA ALESSANDRA**

Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche e della formazione dell'Università degli Studi di Palermo. È coordinatore del dottorato Formazione Pedagogico didattica degli insegnanti. Docente di Tecnologie didattiche, Metodologia didattica e Letteratura per l'infanzia.

### **LAN LI**

Lan Li is Associate Professor of Classroom Technology at Bowling Green State University (BGSU), USA and hold a Ph.D. in Educational Studies from University of Nebraska, Lincoln, USA. Her research interests include technology-facilitated teaching and learning, teacher preparation and e-learning. Lan Li is enthusiastic about integrating her teaching and research interests with service opportunities that serve the educational needs of surrounding communities. She is currently Co-PI of the Teaching Excellence and Achievement (TEA) Program hosted at BGSU campus. Funded by the US Department of State, TEA program brings teaching fellows from different countries to US institutions for 6-week intensive professional development. Lan Li has published in various journals such as *British Journal of Educational Technology* and *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Li, L. (2016). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1174766>; Fei, G., & Li, L. (2016). Examining a one-hour synchronous chat in a microblogging-based professional development community. *British Journal of Educational Technology*. Advance online publication. DOI: 10.1111/bjet.12384

### **LEDUC DIANE**

Professore presso l'Università del Quebec a Montreal in Canada. Si interessa di pedagogia dell'insegnamento superiore, di sviluppo professionale degli insegnanti, di pratiche di insegnamento e di valutazione dell'apprendimento, in particolare in contesti artistici. Formata inizialmente in architettura, ha un Ph.D in studi e pratiche artistiche e due diplomi post-dottorato in didattica nel campo dell'istruzione superiore. I suoi percorsi professionali sono caratterizzati da un approccio multidisciplinare

### **LONGO LEONARDA**

Dottore di Ricerca in Pedagogia e Sociologia Interculturale e Ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione dell'Università di Palermo.

**MANCINI RICCARDO**

È ricercatore di pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi e-Campus, insegna *Pedagogia generale e sociale* nel corso di Laurea in Scienze e tecniche psicologiche e Scienze dell'educazione e della formazione, *Educazione permanente e formazione degli adulti* nel Corso di Laurea Magistrale in Psicologia.

**MORSELLI DANIELE**

Marie Curie Research Fellow presso CRADLE, Università di Helsinki. Tra le ultime pubblicazioni: Morselli, D., & Ajello, A. (2016). Assessing the Sense of Initiative and Entrepreneurship in vocational students using the European Qualification Framework. *Education + Training*, 58(7-8), 797-814. Morselli, D., & Costa, M. (2015). Il laboratorio imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *RicercaAzione*, 7(2), 111-124.

**MURDACA ANNA MARIA**

È professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali dell'Università degli Studi di Messina. È autrice di numerose pubblicazioni, tra le quali: Murdaca A. M. (2012). *La scelta universitaria: risorse personali, abilità e interessi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia. Murdaca A. M., Curatola A. M., Oliva P. (2014). La dimensione metodologica: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross cultural. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (195-228). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

**NIRCHI STEFANIA**

Esperta di valutazione; presso l'ANVUR per l'assicurazione della qualità della didattica universitaria, ha coordinato due visite per l'Accreditamento periodico (Università di Modena e Reggio Emilia e Politecnico di Torino), redigendo i due rapporti finali. Professore di Linguaggi dei media e competenze digitali, Università degli Studi di Cassino, ha preso parte a diversi PRIN. I suoi interessi di ricerca riguardano l'e-learning, i processi valutativi e autovalutativi, la qualità del sistema dell'istruzione superiore, la didattica modulare. Editor in Chief di Q-Times webmagazine dal 2009 e membro dell'Internazional Editorial Review Board della rivista di classe A *International Journal of Digital Literacy e competenza digitale*. autrice di oltre 50 lavori scientifici sui temi dell'*education* pubblicati in riviste nazionali e internazionali e di varie monografie. Tra i lavori più recenti si ricordano: S. Nirchi (2016). Evaluation of university teaching through students' questionnaire. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 281-296; Nirchi S., & Capogna S. (a cura di) (in press). *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in campo educativo*. Roma: Anicia (ottobre 2016).

**NUZZACI ANTONELLA**

È professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila, dove è Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e dove è stata membro del Presidio della Qualità di Ateneo. Si occupa di problemi di sperimentalismo educativo nel campo dei processi di valutazione e autovalutazione del sistema dell'istruzione superiore, delle competenze metodologiche, riflessive e digitali nei percorsi di formazione degli insegnanti, dei rapporti tra nuove forme alfabetiche (multiliteracies) e profili della popolazione scolastica nella direzione di un possibile rafforzamento di questi ultimi attraverso la fruizione dei beni culturali materiali e immateriali. Tra le se più recenti pubblicazioni ricordiamo: Nuzzaci A. (2015). University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education. In P. Blessinger, & B. Cozza, *IHET. University Partnerships for Community and School System Development*. Innovations in Higher Education Teaching and Learning (Vol. 5, pp. 233-258). Bingley: Emerald Group Publishing; Nuzzaci A. (2016). L'Università tra pratiche di valutazione esterna ed interna: nuovi trend per AQ. In L. Galliani (a cura di). *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione* (pp. 291-320). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia s.r.l..

**OLIVA PATRIZIA**

È professore a contratto presso l'Università degli Studi di Messina. È autrice di numerose pubblicazioni, tra le quali: Murdaca AM, Curatola AM, Oliva P. La dimensione metodologi-

ca: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross cultural. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica (195-228)*. Murdaca A. M., Cuzzocrea F., Oliva P., & Larcian R. (2014). *Pedagogical-didactic training for an inclusive didactics: the Precision Teaching for strengthening of basic and integrating skills in Intellectual Disabilities*. (Chapter 4) In: Mehdi Khosrow-Pour. *Educational Technology Use and Design for Improved Learning Opportunities*, (pp. 63-91). IGI Global, Pennsylvania, USA.

### **PANARELLO PATRIZIA**

È professore aggregato di Pedagogia Interculturale presso il Corso di Laurea in Scienze e Tecniche psicologiche dell'Università di Messina. Già Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Messina, ha pubblicato vari saggi e articoli sul tema dell'identità, delle migrazioni e dell'ambiente. È autrice del volume *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità. Le Politiche dell'Unione Europea e dell'Unesco*, 2012. Attualmente sta lavorando sul tema dell'Educazione globale e sul rapporto tra pedagogia e didattica dell'arte.

### **PARKITA EWA**

Ph.D. – a musician, pedagogue, scientist and university instructor from The Institute of Music Education, Department of Pedagogy and Art - Jan Kochanowski University in Kielce (Poland). She is conducting research on the problems of artistic music perception via children and teenagers. Additionally, she is keen on amending the process of teaching music also through the use of modern information technology. Parkita is a topic editor of the magazine titled: "Pedagogy Studies. Social, educational and artistic problems". Last publications: Parkita, E., (2016), *Kształtowanie kreatywności przyszłych pedagogów muzyki - założenia teoretyczne i przykłady dobrej praktyki* [trans. *Shaping of creativity the future teachers of music - theoretical assumptions and examples of good practice*], in: *Pedagogika muzyki. Ideały. Wartości. Pragmatyka*, [trans. *Music Pedagogy. Ideas. Values. Pragmatics*], edith. A. Michalski, Gdańsk, v. V, pp. 325-337; Parkita, E. (2016), *Technologie informacyjno - komunikacyjne w edukacji muzycznej XXI wieku* [trans. *Information and Communication Technologies (ICT) in the twenty - first century music education*], "Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja", Bydgoszcz 2016, nr 6.

### **POLETTI GIORGIO**

Laureato in Matematica ha sviluppato una tesi di modelli applicati alla fisica operando come informatico al CERN (Centro Europeo per la Ricerca Nucleare) di Ginevra. Dal 1989 ha insegnato in diversi corsi, informatica e tecnologie informatiche e multimediali applicate alla strutturazione della conoscenza e alla distribuzione di contenuti. Docente di tecnologie informatiche presso l'Università di Ferrara ha è titolare di assegno di ricerca "Modelli strutturati di Learning Objects e funzionalità interattiva per la formazione on-line" operando nella ricerca del Se@, centro di ricerca dell'Università di Ferrara. Le sue pubblicazioni hanno come focus le tecnologie e le loro applicazioni nei processi di insegnamento apprendimento, tra le ultime si segnalano: *Work in Progress: mobile technology for teaching in higher education*, IEEE Conference Publications, Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2015 IEEE, pp. 789-792, doi: 10.1109/EDUCON.2015.7096061 e MOOC and OER: distributed systems for innovation in teaching and learning, in S. Carliner, C. Fulford & N. Ostashevski (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2015* (pp. 681-686), Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2015.

### **RINALDI VIVIANA**

Collaboratore Tecnico presso Inail settore Ricerca, Dipartimento di Innovazioni tecnologiche e sicurezza degli impianti, prodotti e insediamenti antropici (DIT). Attività che svolge attualmente: estrazione e gestione di informazioni da banche dati di settore.

### **SALMERI STEFANO**

Associato di Pedagogia generale e sociale, Presidente CdL Scienze dell'educazione Università di Enna Kore; premi vinti: Mursia, Pannunzio, Soldati, Premio Italiano di Pedagogia SIPED 2016. Campi di ricerca: educazione alla coscienza storica, alla cittadinanza e alla democrazia, letteratura e pedagogia, pedagogia e politica, ermeneutica ed educazione, differenza, intercultura, educazione ebraico-chassidica. Ultime monografie: Salmeri S. (2013).

*Manuale di pedagogia della differenza*. Leonforte (En): Euno; Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.

### **SIMEONI CARLA**

Laureata in Scienze Statistiche. Profilo Ricercatore presso INAIL Settore Ricerca. Responsabile della Sezione Supporto alla Prevenzione. Si occupa di metodologie statistiche per lo studio della sicurezza sul lavoro e la valutazione dei rischi derivanti dall'interazione fra rischio industriale, salute e ambiente. Collabora all'organizzazione di corsi di formazione in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro (ex d.lgs. 81/2008). Ultime due pubblicazioni: Simeoni C., Bragatto P., Cipolloni F., Morinelli G., Nebbioso A., & G. Saputi (2014). Valutazioni statistiche sui lavoratori degli impianti a rischio di incidente rilevante SAFAP 14-15 Ottobre 2014, Roma; Mansi A., Bruni R., Capone P., Paci E., Pigini D., Simeoni C., Gnerre R., Papacchini M., & Tranfo G. (2013). Low occupational exposure to benzene in a petrochemical plant: modulating effect of genetic polymorphisms and smoking habit on the urinary t,t-MA/SPMA ratio *Toxicology letters* 213, 57-62

### **TACCONI GIUSEPPE**

Ricercatore di Didattica generale nel Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona e direttore del CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training; www.carvet.org). Si occupa di teacher education e di analisi delle pratiche educative nei contesti della scuola e della formazione professionale. Tra le sue pubblicazioni recenti si segnalano: Tacconi G. (2015). *Tra scuola e lavoro*. Roma: LAS; Tacconi G. (2013). *Success stories. Quando è la formazione professionale a fare la differenza*. Cnos-fap; Tacconi G. (2011). *La didattica al lavoro*, Milano: FrancoAngeli.

### **TAMMARO ROSANNA**

Professore Associato di Pedagogia Sperimentale (SSD M-PED/04) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, è titolare delle cattedre di "Docimologia" (cdl Magistrale in Scienze Pedagogiche-LM 85), e "Modelli e strumenti per la valutazione" (cdl Scienze della Formazione Primaria - LM 85Bis). Tra le ultime pubblicazioni: Tammaro, R., Guglielmini, M., & Iannotta, I. S., (2016). *Narrarsi oggi: lo spazio rimodulato (e rimediato) del racconto*. *METIS*. 1-8; Tammaro, R., Calenda, M., Iannotta, I. S., & Petolicchio, A. (2016). *Action-Research in the Student Voice Perspective: the Fourth Year Upper Secondary School Class Case*. *Journal of Education and Training*, 3(2), 36-45.

### **TANZELLA CARMELA**

Dottoranda di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane, Indirizzo in Dinamiche formative e educazione alla politica, presso l'Università degli Studi di Bari. Docente di scuola secondaria di secondo grado, già docente di scuola secondaria di primo grado e di scuola primaria. Docente a contratto presso l'Università degli Studi di Bari per il secondo ciclo del TFA e per il primo e secondo ciclo del TFA sostegno.

### **TAYLOR EDWARD W.**

Professore di educazione degli adulti presso la Penn State University-Harrisburg. Ha pubblicato articoli in *Adult Education Quarterly*, *International Journal of Lifelong Education*, *Medical Teacher* e in altre riviste prestigiose. Ha curato la pubblicazione del volume "Handbook of Transformative Learning Theory: Theory Research and Practice". Ha realizzato numerose ricerche sui temi dell'apprendimento e dell'insegnamento nelle istituzioni culturali, in ambito medico e in *higher education* a livello internazionale.

### **TODINI BARBARA**

Ricercatore presso l'ente Inail settore Ricerca. Dipartimento di Innovazioni tecnologiche e sicurezza degli impianti, prodotti e insediamenti antropici (DIT). Responsabile della linea di ricerca "Sviluppo degli e-book quale moderni strumenti comunicativi per la promozione della prevenzione e della sicurezza nei luoghi di lavoro". Laureata in Lettere e Filosofia, vecchio ordinamento, presso la seconda Università di Roma, Tor Vergata e conseguito un Master di I livello presso l'Università degli Studi di Roma Tre: facoltà Scienze della Formazione, "Acquisizione nell'utilizzo della piattaforma formativa Moodle". Ultime due

pubblicazioni: Todini B. (2015). Studio della percezione cromatica e sua trasferibilità nell'e-learning. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 239-251 ([https://drive.google.com/file/d/0B-YpO0tz7A\\_VemxpSHFuZnIMUE0/view](https://drive.google.com/file/d/0B-YpO0tz7A_VemxpSHFuZnIMUE0/view)). Todini B. (2015). Il link nella formazione andragogica: link digitale e link mentale. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 5(13) (<http://www.unibg.it/dati/bacheca/434/73608.pdf>)

### TRZOS PAWEŁ

Ph.D. – adjunct (assistant professor) from Music Pedagogy Faculty, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland). He is dealing with the problems of research on early school music education. His special interest is studying audiation. He is a member of Polish Pedagogy Society and Team of National Education Ministry Experts for reviewing music education reference books. Dr. Trzos is also a scientific secretary of Art Comity works in Department of Human Sciences in Bydgoszcz Scientific Society. Last publications: Trzos, P.A. (2015), *Gordon's Theory: Implications for Social Aspects of Making Music in the Education of a Child (According to the Author's Own Educational Research)*, „Muzikas Zinatne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstu krajums”, vol. VII, pp. 402-419; Trzos, P.A. (2015), *Internal Understanding of Music in Children's Education. Discussion and (Re)Interpretation of this Issue*, *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, v. 25, pp. 97-107.

### VEDOVELLI CRISTINA

PhD in Scienze dei Sistemi Culturali e culture della materia in Pedagogia Generale e Sociale (Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03 – Pedagogia Sperimentale – Settore Scientifico Disciplinare M-PED/04); insegnante di Scuola Primaria abilitata al metodo Feuerstein; psico-pedagogista specializzata in disturbi specifici e aspecifici dell'apprendimento; tutor di tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Cagliari. Vedovelli C. (2015). La metodologia Feuerstein nell'ambito della scuola primaria. Principi e strumenti della mediazione educativa per favorire il successo scolastico. In M. Calaresu, G. Colucci, C. Dessole, C. Detotto, S. Fiori, A. Galistu, G. Onni, M. L. Ruiu, M. Schirru, A. Valenti, F. Zappino (a cura di). *Ricerca in Vetrina. Originalità e impatto sul territorio regionale della ricerca scientifica di dottorandi e dottori di ricerca* (pp. 666-667). *Atti del Convegno*. Milano: FrancoAngeli; Vedovelli, C. (2014). Neuro-teaching in Primary School. The principles of Feuerstein's mediated learning integrated into school curriculum. *Transylvanian Journal of Psychology, Special Issue*, 195-218.

### XIONGYI LIU

Xiongyi Liu is Associate Professor in the Department of Curriculum and Foundations at Cleveland State University, USA. She obtained her Ph.D. in Educational Psychology from University of Nebraska, Lincoln, USA. Her research interests include technology-facilitated teaching and learning, self-regulation, and assessment and evaluation. Her expertise in research methodology has led her to serve as evaluator of multiple federal and state funded projects for preparing students of various levels for career paths in Science, Technology, Engineering, and math (STEM). Dr. Liu has been actively involved in academic community by publishing in peer-reviewed journals such as *British Journal of Educational Technology* and regularly presenting at international and national conferences such as Research Council on Mathematics Learning. Koc Vonderwell, S., Liu, X., & Wachira, P. (Eds.) (2015). *Assessment in online and blended learning environments*. Charlotte (NC): Information Age; Liu, X., & Li, L. (2013). Assessment training effects on student assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 275-292. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.823540>

# SIREF

---

## Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

### MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

### STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

#### **Azioni a breve termine**

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

#### **Azioni a medio termine**

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

#### **Azioni a lungo termine**

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

## **RIVISTA**

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

## **MEMBRI**

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

