

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI SECONDARI

Per un curriculum integrato a struttura di laboratori

THE INITIAL EDUCATION FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS

**For an integrated curriculum structured
as workshops**

a cura di / editors
Umberto Margiotta

With the contribution of / Con i contributi di:

A. Ascione, G. Bufalino, F. Caccioppola, D.M. Cammisuli, R. Capobianco, D. Capperucci, G. Castellana, A. Ceccarini, F. Cereda, C. Crivellari, M. Cuconato, D. Di Palma, M. Fedeli, A. Federici, G. Ganino, P. Garista, A. Giacomantonio, A. Gramigna, P. Guibert, C. La Rocca, N. Lupoli, G.R. Mangione, U. Margiotta, M. Margottini, A. Marzano, R. Melchiori, K. Montalbetti, D. Morselli, V. Pagani, F. Peluso Cassese, J.E. Raffaghelli, C. Rosa, P. Sorzio, M.R. Stollo, D. Tafuri, C. Tino, I. Tiurikova, V. Troger, G. Troiano, M. Valentini, N. Valenzano, F. Zannoni, E. Zappella

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. Baldacci (Università di Urbino), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), R. Caldin (Università di Bologna), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), A. Mariani (Università di Firenze), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), M. Michelini (Università di Udine), A. Nuzzaci (Università dell'Aquila), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), M. Tempesta (Università del Salento), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), Y. Engeström (University of Helsinki), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), D. Tzuriel (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 degli Studi Niccolò Cusano, Roma; Giancarlo Gola: PhD in Teacher education and Development, Università di Trieste; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università di Firenze

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2017: Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma), 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 2017

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).

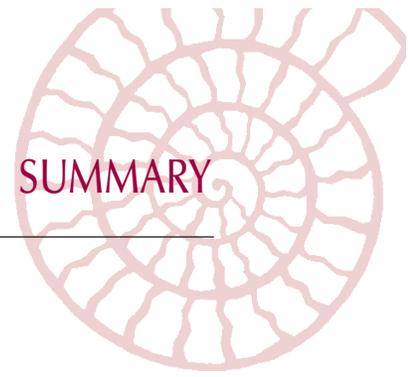
La valutazione dei referee

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 **Umberto Margiotta**

La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori / *Initial training of secondary teachers. For an integrated curriculum in the structure of laboratories*

SAGGI / ESSAYS

17 Pascal Guibert, Vincent Troger

Les répercussions du contexte scolaire et social sur la formation des enseignants du secondaire / *L'impatto della scuola e del contesto sociale sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria*

29 Giusi Castellana

Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti / *What teacher training is needed to promote the quality of teaching and effectiveness of student learning*

45 Andrea Giacomantonio

Linee di confine. Laboratori transdisciplinari nella formazione iniziale degli insegnanti / *Boundaries. Transdisciplinary Workshops in Initial Teacher Training*

57 Concetta La Rocca, Massimo Margottini

Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT / *Theory and Practice in Teacher Training: The role of the tutor in FIT paths*

71 Giuseppina Rita Mangione

Il Laboratorio nel curriculum formativo dei Neoassunti / *The Atelier in Newly Qualified Teacher Training curriculum*

93 Katia Montalbetti

Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro / *From research evidence to teachers training perspectives: homework as a work space*

103 Daniele Morselli

Teaching the European key competence of the sense of initiative and entrepreneurship / *L'insegnamento della competenza chiave europea del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità*

123 Paolo Sorzio

Formare gli insegnanti delle secondarie in formazione iniziale alla progettazione di attività che promuovano l'argomentazione razionale. Il design-experiment secondo la teoria socio-culturale dell'apprendimento / *Promoting Prospective Secondary Teachers' Attitude Towards the Design-experiment of Classroom Activities in Their Initial Education. Learning How to Teach Rational Argumentation According to the Socio-cultural Theory of Learning*

- 135 Nicolò Valenzano**
La formazione informale tra docenti. Comunità di pratiche, conoscenze tacite e conversazione / *The informal learning among teachers. Community of practices, tacit knowledge and conversations*

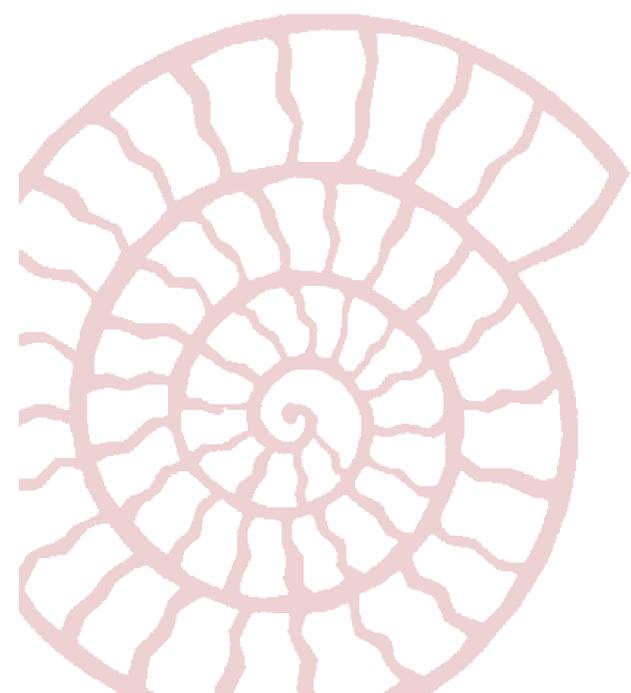
RICERCHE / INQUIRIES

- 151 Giambattista Bufalino**
Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership / *Middle leadership nella scuola del 21° secolo: un'evoluzione necessaria. Una prospettiva educativa internazionale in un contesto di distributed leadership*
- 163 Federica Caccioppola**
Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe / *Using video-based observation and analysis research methods to evaluate teachers' non verbal behaviours*
- 173 Maria Rosaria Strollo, Rosaria Capobianco**
I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT / *"Skill labs" for the teacher-researcher's training in the FIT path*
- 187 Davide Capperucci**
Laboratori di ricerca-formazione per lo sviluppo delle competenze progettuali degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado / *Research-training laboratories for design competence development of lower secondary school teachers*
- 203 Claudio Crivellari**
La formazione dei docenti per la scuola dell'alternanza / *The training of teachers for the alternation school*
- 213 Monica Fedeli, Concetta Tino**
Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e Implicazioni per la didattica / *A qualitative Research on School-Work Alternation. Reflections and Implications for Teaching*
- 225 Anita Gramigna, Giovanni Ganino**
Educare lo sguardo: tra estetica e tecnologie innovative / *Educating the gaze: between aesthetics and innovative technologies*
- 239 Nicola Lupoli**
La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità / *The school manager's educational leadership between constraints & possibilities*
- 245 Antonio Marzano**
Mappe concettuali dinamiche e processi di rimediazione in ambienti di apprendimento in rete / *Dynamic Concept Maps and remediation processes in on-line learning environments*
- 279 Roberto Melchiori**
Alunni adolescenti e gioco d'azzardo: analisi del disagio comportamentale / *Adolescent students and gambling: analysis of behavioural discomfort*
- 299 Juliana Elisa Raffaghelli**
Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: una sfida formativa / *Data Literacy in the context of Big and Open Data: an educational challenge*

STUDI / STUDIES

- 327 **Davide Maria Cammisuli**
La didattica della matematica nei Laboratori del Corso di specializzazione al sostegno per gli insegnanti della secondaria / *Maths didactics in the post-graduate course for support teachers*
- 335 **Alfredo Ceccarini, Ario Federici**
Protocolli di esercizi fisici e studio dei Sintomi Vaghi e Aspecifici in carcere / *Protocols of Physical Exercises and Study of medically unexplained symptoms in Prison*
- 351 **Ferdinando Cereda**
Le basi metodologiche dell'EBP e la sua applicazione per le scienze motorie e sportive: l'approccio a sei livelli / *The EBP methodological foundations and its application to exercise and sports sciences: the six-level approach*
- 367 **Morena Cuconato, Federico Zannoni, Irina Tiurikova**
Looking forward for not regretting after that: the educational approach of the ALLMEET project to xenophobia / *Guardando al futuro per non avere rimpianti: l'approccio educativo alla xenofobia proposto dal progetto ALLMEET*
- 381 **Patrizia Garista**
Il modello delle Scuole Promotrici di Salute. La scuola come luogo pedagogico generatore di benessere e apprendimento / *The Health Promoting Schools model. School as a pedagogical setting for generating wellbeing and learning*
- 391 **Anita Gramigna, Carlo Rosa**
Il maggiordomo dell'Arcangelo. Educazione e sincretismo religioso presso la popolazione indigena Otomí / *The Archangel's butler. Education and religious syncretism in the Otomíes indigenous.*
- 409 **Valentina Pagani**
Spunto di riflessione sulla figura dell'insegnante all'interno di pratiche di self-assessment / *Cause for reflection on the figure of the teacher within self-assessment practices*
- 415 **Domenico Tafuri, Davide Di Palma, Antonio Ascione, Francesco Peluso Cassese**
Il contributo educativo dello sport per la formazione dei diversamente abili / *The educational contribution of sport for the formation of the disabled*
- 421 **Manuela Valentini, Giovanna Troiano**
Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi / *Growing up in Nature: spontaneity, practicality and the state of the art of the Agazzi method*
- 437 **Emanuela Zappella**
I fattori che favoriscono un processo di invecchiamento attivo: un'indagine nel territorio lombardo / *The factors that improve an active aging process: an investigation in northern Italy*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS





EDITORIALE / EDITORIAL

La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori Initial training of secondary teachers. For an integrated curriculum in the structure of laboratories

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

La complessità della professione insegnante, così come si è andata delineando negli ultimi decenni sulla spinta delle richieste e dei profondi mutamenti sociali, necessita di una ridefinizione continua del profilo sia culturale che professionale, che tenga conto della necessità di adattarsi alla varietà delle situazioni che via via si presentano; che formi a saper governare la qualità della relazione fra ciò che avviene sia all'interno che all'esterno dell'aula; che promuova uno spostamento di baricentro nelle rappresentazioni dell'attività professionale: da una visione individualista ad una cooperativa e comunitaria.

L'insegnante é civil servant. Pertanto i punti di riferimento ai quali occorre risalire, per concretezza, ma anche allo scopo di individuare le coordinate di sviluppo della professionalità docente, sono individuabili nel **Regolamento dell'autonomia** (DPR 275/99) che delinea un profilo di docente esplicito, articolato in **quattro dimensioni**:

Progettualità: la predisposizione del Piano dell'offerta formativa (art.3), rappresenta l'identità culturale e progettuale di ogni scuola, prevede la partecipazione di tutte le componenti. In particolare (comma 2 art.3), "*... comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità*".

Autonomia didattica: l'art. 4 evidenzia le responsabilità degli insegnanti, all'interno delle istituzioni scolastiche, nell'individuare i percorsi didattici e formativi più efficaci per il raggiungimento del successo formativo dei futuri insegnanti. Flessibilità dei tempi, articolazione in gruppi, rispetto dei ritmi d'apprendimento, individualizzazione dei percorsi, realizzazione di strategie di recupero e di sostegno costituiscono un terreno privilegiato del docente e una sfida continua.

Autonomia organizzativa: l'art.5 collega l'utilizzo dei docenti alla libertà progettuale delle scuole e all'obiettivo di migliorare la loro specifica offerta formativa. La realizzazione completa di queste indicazioni comporta il confronto con aspetti d'ordine contrattuale, ma rinvia comunque all'adozione di criteri nuovi nell'assegnazione del personale docente alle scuole, nell'utilizzo e nella valorizzazione delle competenze.

Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo: l'art.6 costituisce forse l'aspetto più innovativo, propedeutico alla definizione di un profilo di docente-

ricercatore, consapevole dei percorsi che attiva, con innovazioni nel campo della metodologia e delle didattiche disciplinari, in coerenza con le innovazioni promosse a livello nazionale (cfr. ad esempio il caso dell'alternanza scuola-lavoro o dell'orientamento formativo) e in dialogo continuo con le vocazioni culturali, produttive e sociali del contesto locale di riferimento. La stessa sperimentazione didattica o di struttura si configura come percorso complesso e articolato di ricerca-azione, con una definizione collegiale e condivisa dei criteri di gestione, di verifica e di valutazione dei percorsi intrapresi.

Con la legge n. 107/2015, (comma 181 lettera b), tuttavia il riconoscimento e la valorizzazione della persona vengono connessi alla capacità della scuola di costruire in modo dinamico e aperto un sapere generativo capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali emergenti nella diade globale- locale. Una visione siffatta interroga scuola, Università e società in ordine ad una visione multi-prospettica della scuola che le consenta di farsi ambiente costruttivo, conversazionale e relazionale. Questo sviluppo del sistema scolastico garantisce alla società il governo delle risorse e delle opportunità di apprendimento, all'interno di un progetto formativo ed educativo in grado di equipaggiare lo studente di valori culturali, civili ed etico-sociali che sono alla base del suo potenziale agentivo. Solo l'aderenza dell'organizzazione scolastica alla propria rete di esperienze di apprendimento e allo sviluppo di una conoscenza e di una riflessività concreta sulla propria azione (l'organizzazione che si osserva) garantisce la produzione di una "intelligenza organizzativa" capace di promuovere la fioritura delle condizioni per l'apprendimento e lo sviluppo di nuove e feconde trame di democrazia sociale e partecipata.

Il Piano triennale dell'offerta formativa, infine, come previsto dalla legge 107, consolida da un lato la cultura scolastica fondata sui processi collegiali di responsabilizzazione e coinvolgimento attivo di ogni Istituzione Scolastica ma, contemporaneamente, dall'altro sottolinea l'autonomia culturale e professionale del docente, in quanto lo vuole testimone e protagonista nella promozione di processi di razionalizzazione esperta dei saperi, basandosi su pratiche di formazione e di relazione educativa sviluppate in situazione (in quanto analizzate e fatte riconoscere e amate nella loro peculiarità e nella loro efficacia), nonché in grado di alimentare nuovi modelli e pratiche di sviluppo di know-how a base laboratoriale, comunitaria ed integrata (fare & pensare & agire).

La formazione iniziale e quella in servizio dei docenti sono viste così dentro **un continuum unitario** in cui l'agire professionale risulta caratterizzato da consapevolezza, autonomia, responsabilità e partecipazione. Queste capacità, se inizialmente formate ed efficacemente potenziate nel corso della carriera professionale, dovrebbero consentire al docente (secondo le evidenze della ricerca educativa internazionale) di cogliere e di sviluppare criticamente le opportunità di apprendimento nei diversi contesti, rendendole significative e generative per i singoli allievi, ma anche capacitanti per tutta l'organizzazione scolastica a partire dalla qualificazione della relazione educativa in classe. Ne deriva che la scuola è chiamata sia a leggere e interpretare il flusso dell'esperienza formativa dei giovani, sia ad attivare costantemente nuovi schemi cognitivi, culturali e di azione che sono alla base dello sviluppo professionale e organizzativo dei suoi operatori.

La ricerca sulla *Teacher Effectiveness* (condotta sia in ambito nazionale che internazionale) conferma che una sola caratteristica dell'azione professionale del docente è insufficiente a garantirne una buona prestazione; che le diverse dimensioni della professionalità docente devono agire insieme; che esse devono essere fra loro collegate; che l'eccellenza in una materia non è garanzia di buona riuscita complessiva dell'azione didattica, pedagogica, relazionale e, insomma, professionale del singolo insegnante. Più recentemente J- Schaeerens¹, sottolinea che "*Educational Effectiveness is modelled according to a multilevel framework comprising four levels: the individual student level; the level of classroom teaching, the school and the national educational system*" (op.cit., XVI). Dunque non esistono insegnanti efficaci o inefficaci, o più o meno efficaci. Serve piuttosto **interrogarsi su quali effetti** produce l'azione didattica, pedagogica, relazionale, e insomma professionale degli insegnanti. **E cioè che la valutazione degli insegnanti ha senso solo entro una prospettiva di valutazione di sistema delle singole autonomie scolastiche**, e non può essere ridotta ad una mera rendicontazione burocratica della loro azione².

Nel luglio del 2011 il *Centro di analisi strategiche* della Presidenza del Consiglio in Francia pubblicava un Rapporto di valutazione della "efficacia" dell'azione degli insegnanti sui risultati di apprendimento degli studenti. Tenendo conto dell'influsso di altre variabili sull'esito della scolarizzazione come per esempio il livello di partenza degli studenti che si ricevono e la categoria professionale dei genitori o dei tutori degli alunni e degli studenti, sembra che tra il 15% e il 20% della varianza dei risultati scolastici constatata a fine anno tra gli alunni o gli studenti sarebbe imputabile all'insegnante avuto dal discente. Ma al di là delle stime comparative con analoghi studi condotti presso altri Paesi e relativi all'efficacia dei rispettivi sistemi scolastici, ciò che conta è riflettere sulle annotazioni che accompagnavano quella misura. Nelle sue conclusioni, il documento francese cita le seguenti: l'ampiezza dell'"effetto degli insegnanti" (che sembra risultare comunque superiore a quella dell'"effetto dell'istituto") l'efficacia pedagogica di un insegnante è potenzialmente superiore a quella di una diminuzione del numero di allievi per classe l'effetto di un insegnante avuto da un alunno o uno studente nel corso della scolarizzazione in un anno determinato sparisce abbastanza rapidamente quando l'alunno o lo studente cambiano insegnante gli impatti di insegnanti successivi possono cumularsi tra loro. Insomma occorre osservare il modo con il quale l'insegnante lavora, in concreto.

Ad esempio, in tutti i Paesi, differenze considerevoli tra gli insegnanti si registrano quando si confronta il tempo dedicato al lavoro in classe materia per materia. Per di più le informazioni raccolte consentono di ipotizzare che queste dif-

- 1 Jaap Schaeerens, *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer. New York/London 2016.
- 2 Una delle regole principali cui si riferisce la ricerca educativa in materia è il cosiddetto "**Widget Effect**": "When it comes to measuring instructional performance, current policies and systems overlook significant differences between teachers. *There is little or no differentiation of excellent teaching from good, good from fair, or fair from poor.* This is the Widget Effect: a tendency to treat all teachers as roughly interchangeable, even when their teaching is quite variable. *Consequently, teachers are not developed as professionals with individual strengths and capabilities, and poor performance is rarely identified or addressed.*" (Ibidem, pp.213-214).

ferenze nel tempo di insegnamento sono assai stabili da un anno all'altro. Altro fattore di incidenza sugli effetti dell'insegnamento, oramai comunemente accettato, è quello legato alle aspettative degli insegnanti (il cosiddetto "effetto Pigmaliione"). È stato tuttavia osservato che l'impatto di questo effetto è meno importante di quanto non si pensi, perché nella maggioranza dei casi, le aspettative degli insegnanti non riposano su una valutazione errata del livello degli alunni o di quanto ci si possa attendere da loro. In linea generale, poi, lodi e incoraggiamenti non bastano di per sé a innestare processi virtuosi di miglioramento dei risultati negli alunni. Più efficace invece sembra essere il modo con il quale l'insegnante corregge i loro errori. Infine (ed è osservazione direttamente correlata alla precedente) la competenza pedagogica dell'insegnante gioca un ruolo decisivo nell'assicurare efficacia alla sua azione didattica. Insomma, per gli allievi è più facile imparare quando le lezioni sono ben strutturate. Ma la strutturazione e la gestione delle lezioni in classe (come la gestione delle attività formative correlate) non dipende dalla maggiore o minore conoscenza della materia, da parte degli insegnanti. Formulare con chiarezza obiettivi della lezione implica una conoscenza psicologica dell'apprendimento e, ancor più, una capacità di concettualizzazione della disciplina dal punto di vista di ciò che è insegnabile della disciplina stessa, e non solo a partire da ciò che la complessità della disciplina consente. Una lezione pedagogicamente ben impostata consente, poi, all'insegnante di modulare le strategie di ridondanza della sua azione a tutto favore del miglioramento della comprensione e, soprattutto, della metabolizzazione di quanto appreso da parte degli alunni. Se tutto ciò, in Italia, è palese e condiviso per quanto concerne l'istruzione primaria, tale fattore resta ancora problematico nella istruzione secondaria, per il pregiudizio anti-pedagogico che, fin dalla formazione universitaria, gli insegnanti hanno appreso a utilizzare come alibi del proprio individualismo e dei deficit personali di concettualizzazione epistemologica delle discipline che insegnano.

Dalla ricerca, giunge pertanto l'invito a coniugare in una visione unitaria tanto lo sviluppo organizzativo scolastico che la qualificazione professionale del docente affermando nuovi modelli di regolazione: a) del rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento; b) dello sviluppo della carriera degli insegnanti, legata alla valutazione e al merito; c) del bisogno di articolare la funzione dei docenti, individuando nuovi profili professionali³.

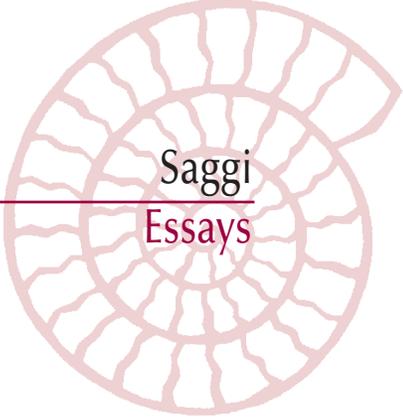
- 3 Diversi studi si sono focalizzati sull'analisi delle pratiche connesse all'insegnamento e all'insegnante efficace in discipline scolastiche specifiche: ad esempio è stata considerata l'efficacia dell'insegnamento nell'ambito delle discipline matematiche (Guarino, Dieterle, Bargagliotti & Mason, 2013), delle lingue straniere (Brown, 2009), delle scienze naturali (Amleh, Abou El-Soud & Kamel, 2010). Altre indagini hanno esplorato gli aspetti più generali di questa tematica (DfEE, 2000; Giovanelli, 2003; Gurney, 2007; Moreno Rubio, 2009), dando voce anche agli studenti (Malikow, 2006; Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier & Moore, 2007; Zhang, 2004) oltre che ai docenti (Karakas, 2013; Koutrouba, 2012; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002). Analizzando gli elementi "trasversali" dell'insegnamento efficace e le percezioni connesse ad esso, si è sottolineato in modo sempre più diffuso e costante come il processo di insegnamento non sia caratterizzato solo da contenuti disciplinari e tecniche didattiche specifiche, ma anche da abilità e metodologie più generali, riguardanti diversi aspetti della personalità e professionalità dei docenti. Da questi contributi è possibile ricavare il

Coerentemente all'evolversi di questi processi, la formazione alla base dello sviluppo professionale deve fare leva su nuove strategie e nuovi modelli formativi, organizzativi e di leadership caratterizzati da agire comunitario e responsabilità diffusa. Questo comporta una cultura scolastica che sia in grado di valorizzare le forme plurali del pensiero e dell'esperienza a partire dalla curva demografica che il nostro corpo docente esprime; che riconosca le differenze individuali valorizzandone i talenti; che sviluppi e valorizzi forme dialogiche di formazione del pensiero e dell'esperienza, rendendo ogni allievo capace di "inventare nuovi mondi"; che stimoli un pensiero aperto capace far dialogare e interagire scuola e territorio. Di qui la necessità di superare l'idea di una sola figura professionale docente; e con essa l'invito a progettare i percorsi di formazione iniziale, di induzione professionale e di sviluppo professionale secondo una logica connettiva e funzionale che intrecci sviluppo organizzativo del sistema scuola e formazione continua dei docenti, formazione in ingresso e *induction* professionale; ruolo e funzioni dell'università, profilo dei tutor sia universitari che scolastici, e forme attive di cooperazione tra scuole, università e territorio.

Alla base di questo cambiamento profondo, emerge piuttosto che la qualità dell'istruzione diviene tanto più sostenibile ed evidente quanto più si afferma, nelle pratiche didattiche e formative e nelle comunità di pratiche della professionalità docente, un'idea di comunità scolastica generativa di nuove reti di valore – sociali, culturali ed etiche –, fondate sul riconoscimento della ricchezza e dell'importanza della progettualità formativa ed educativa dei suoi partecipanti. La scuola così diventa capacitante, e per questa via si fa baricentro culturale e luogo di riferimento per la comunità locale, imprescindibile spazio educativo in grado di guardare la formazione come un processo di espansione di quelle libertà reali del singolo allievo, che stanno alla base della possibilità di dare luce all'autentica fioritura umana.

principio che una condizione fondamentale per un insegnamento efficace è data dalla capacità del docente di instaurare una comunicazione *performativa* con i propri allievi (Champagne, 2013) e di sapersi porre come modello ed esempio pratico da seguire durante l'attività di studio, trasformando ogni lezione in un laboratorio in cui decostruire e ricostruire sia idee che artefatti. Al di là, poi, delle caratteristiche specifiche delle singole materie, un ulteriore fattore trasversale di efficacia dell'insegnamento è rappresentato dalla capacità di stimolare, sostenere e accompagnare (*coaching*) i processi di apprendimento degli studenti. *Insomma l'insegnante produce effetti significativi negli apprendimenti degli allievi se impara a riconoscere che quest'ultimo modula stili di apprendimento differenti a seconda dei diversi contesti e situazione di apprendimento; e che, nonostante tali diversità, ogni individuo è in grado di imparare.*

Anche nel panorama italiano è stata avanzata una indagine sugli effetti dell'insegnamento, attraverso un'analisi dei comportamenti di riflessione critica sulle proprie pratiche di insegnamento da parte dei docenti italiani di scuola dell'infanzia e primaria (Catalano, Perrucchini & Vecchio, 2014). Dunque l'indagine si è concentrata sull'auto-valutazione delle strategie di insegnamento. L'analisi ha evidenziato cinque principali dimensioni di efficacia dell'insegnamento: efficacia e autoregolazione (nella comunicazione), metodologie attive e attenzione alle attività (nell'organizzazione) e relazioni interpersonali. Ma già questo contributo consente di sottolineare come l'attività didattica e formativa dell'insegnante non si esaurisce in quello che viene fatto e detto nell'ambito della classe, ma riguarda una dimensione più ampia, che coinvolge l'insegnante e gli studenti in diversi contesti e in diversi momenti della loro formazione e crescita personale.



Saggi
Essays



Les répercussions du contexte scolaire et social sur la formation des enseignants du secondaire

L'impatto della scuola e del contesto sociale sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria

Pascal Guibert

CREN, Université de Nantes - pascal.guibert@univ-nantes.fr

Vincent Troger

CREN, Université de Nantes - vincent.troger@univ-nantes.fr

ABSTRACT

In France we passed of 5 % of holders of high school graduates by age group in the fifties, in 79 % today. These figures illustrate the strength of the transformation that underwent the French secondary sector in fifty years. In this context, the roles of the actors are less clearly defined and pre-given and the knowledges are less recognized to justify the authority and legitimacy of the teacher in charge of passing on them. It is some reasons which were originally, at the end of 1980s, of the reflection on teachers' job and on transformation of training. Having approached the transformations of the training of the teachers in France, we try to understand what are today expectations towards the future devices of training. Then we shall analyze the ways to make teachers professionals of the education in this nex social and institutional context.

En France on est passé de 5 % de bacheliers par classe d'âge dans les années cinquante, à 79% aujourd'hui. Ces chiffres illustrent à eux seuls la force de la transformation qu'à subi en l'espace de deux générations le secondaire français. Dans ce contexte, les rôles des acteurs sont moins clairement définis et pré-accordés et les savoirs ne possèdent plus la force d'évidence qui conférait autorité et légitimité à l'enseignant chargé de les transmettre. Ce sont là quelques raisons qui ont été à l'origine, à la fin des années 1980, de la réflexion sur le métier d'enseignants et sur la transformation de la formation. Après avoir abordé les transformations de la formation des enseignants en France, nous essayons de comprendre quelles sont les attentes à l'égard de cette formation et leurs transpositions dans des dispositifs de formation. Puis nous analyserons les répercussions de ce contexte social et institutionnel sur les enseignants en formation et sur les moyen de faire des enseignants des professionnels de l'éducation.

KEYWORDS

Training, Teacher, Professionalisation.

Formation, Enseignant, Professionnalisation.

Introduction

De 5 % de bacheliers par classe d'âge dans les années cinquante, on est passé aujourd'hui en France à 79%. Ces chiffres illustrent à eux seuls la force de la transformation qu'a subi en l'espace de deux générations le secondaire français. La massification et la transformation des publics scolarisés en collèges et lycées, l'émergence d'une société qui prend plus en compte les individus, les besoins de l'économie, les ambitions des familles, ont à la fois multiplié les attentes à l'égard de l'école et considérablement compliqué le travail des enseignants. Ces exemples des évolutions de l'enseignement secondaire en France témoignent d'une mutation qui fait passer d'un métier longtemps conçu et pratiqué quasi uniquement dans une logique de transmission des savoirs à une logique dans laquelle l'enjeu de gestion de la classe et de mobilisation des élèves dans les activités d'apprentissage jouent un rôle incontournable. Dans ce contexte, les rôles des acteurs sont moins clairement définis et pré-accordés et les savoirs ne possèdent plus la force d'évidence qui conférait autorité et légitimité à l'enseignant chargé de les transmettre (Périer, 2009). Les élèves sont moins soumis à l'ordre symbolique de l'institution et moins préparés à la socialisation scolaire. De même, les professeurs débutants sociologiquement plus éloignés culturellement et socialement de leurs élèves, découvrent un métier et des univers dont ils ignoraient tout ou presque (Guibert & Périer, 2010).

Ce sont là quelques raisons qui ont été à l'origine, à la fin des années 1980, de la réflexion sur le métier d'enseignants et sur la transformation de la formation. C'est d'ailleurs en grande partie sur la base de ces constats que sera rédigé, à la fin des années 80, le rapport Bancel qui est l'ultime étape conduisant à la fin des écoles normales (pour les instituteurs ou les professeurs de l'enseignement professionnel) et des Centres pédagogiques Régionaux (pour les professeurs des lycées et collèges) jugés trop centrés sur une vision académique et traditionnelle du métier d'enseignant. La création, en 1990, des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) affiche la volonté politique d'une nouvelle professionnalité enseignante reposant sur un constat : il ne suffit plus de réformer l'institution scolaire et il est nécessaire de développer de nouvelles façons d'exercer le métier d'enseignant, les anciennes formes de travail apparaissant inadéquates aux transformations de la société et de la scolarisation (Lang, 1999). Dans cette nouvelle professionnalité, la pédagogie tient une place égale avec la discipline à enseigner : l'enseignant est pensé comme un praticien réfléchi, voire réflexif, adaptant, après diagnostic, ses compétences aux situations rencontrées. Ainsi se dessine une redéfinition de l'enseignement construite à partir de « nouvelles compétences » professionnelles (Altet, 1994, 2010; Lang, 1999).

Dans un premier temps, nous reviendrons dans une approche socio-historique sur les transformations de la formation des enseignants en France. Puis nous essayons de comprendre quelles sont les attentes à l'égard de cette formation et leurs transpositions dans des dispositifs de formation. Puis nous nous interrogerons sur les répercussions de ce contexte social et institutionnel sur les enseignants en formation.

1. Les aléas de la réforme de la formation des enseignants

En France, ces constats initiaux pourtant assez bien acceptés par tous ne font pas l'unanimité lorsqu'ils sont transposés dans le domaine de la formation des enseignants. « *Il faut abolir les IUFM* » proclamaient en 2005 les animateurs d'un

colloque intitulé « Pas de société du savoir sans école ». Dès leur création les IUFM ont été l'objet de critiques du même ordre, parfois exprimées sur le mode de l'anathème, et qui ont été assez largement relayées dans l'opinion publique.

S'appuyant sur des cultures professionnelles souvent antagonistes entre primaire et secondaire, les critiques ont dénoncés de manière souvent outrancière une "primarisation du secondaire", "nivelant le niveau académique par le bas", "pédagogisant inutilement la relation entre enseignant et élèves"...

D'autant qu'en cherchant à professionnaliser la formation des enseignants, les équipes responsables des IUFM ont créé de nouvelles formations qui n'existaient pas auparavant et pour lesquelles il a fallu recruter en fonction des disponibilités locales, des compétences universitaire disponibles ou des bonnes volontés des anciens formateurs. Lorsque les premiers IUFM sont ouverts, le corpus scientifique qui aurait pu servir de référence à une formation professionnelle universitaire des enseignants est encore embryonnaire et dispersé dans de multiples instances de formation. Les écoles normales d'instituteurs ou les écoles normales de l'enseignement professionnel étaient des univers clos dans lesquels les formateurs avaient développé des enseignements de didactique de leurs disciplines ou de psychopédagogie. Mais ils n'avaient que très rarement donné à leur enseignement une dimension universitaire qui l'aurait rendu susceptibles d'alimenter une réflexion plus large. Dans l'enseignement secondaire, de nombreuses réflexions de didactique des différentes disciplines étaient menées depuis longtemps, mais là aussi, elles demeuraient dans le giron des associations disciplinaires de professeurs ou au sein de l'institut national de recherches pédagogiques (INRP). Elles n'étaient de ce fait que rarement prises en compte à l'université, qui se cantonnait à une préparation des contenus académiques des concours. Seuls les départements de sciences de l'éducation pouvaient contribuer à aider les IUFM. Mais leurs créations étaient récentes (1967), et ils n'existaient pas dans toutes les académies. Leur potentiel de production de recherches était donc encore limité. En outre, ces départements, comme les autres départements universitaires, ne souhaitaient pas nécessairement collaborer trop étroitement avec les IUFM : « *Localement, les universités n'ont pas vu d'un bon œil l'implantation de ces structures nouvelles qui allaient empiéter sur leurs prérogatives (...). Peu à peu, dans la plupart des cas, les tensions se sont apaisées. Tellement apaisées que chacun travaille dans son coin sans se soucier du voisin* » (Demailly, Zay, 1997).

Ainsi à l'inverse de certains pays, la France ne disposait pas en 1989 d'un capital de recherches en éducation suffisamment solide et institutionnalisé pour fonder une formation universitaire qui aurait été capable d'étayer et de valider scientifiquement la réflexion de futurs professionnels sur les pratiques qu'ils allaient mettre en œuvre. Cela a contribué à alimenter les reproches du « niveau intellectuel » insuffisant de la formation dénoncé par les jeunes professeurs (principalement les agrégés).

Cela explique en partie pourquoi, les premières critiques des IUFM ont souvent été les utilisateurs eux-mêmes. Critiques d'autant plus virulents qu'outre le reproche d'inefficacité de la formation, ces jeunes professeurs stagiaires se sont aussi souvent plaints de subir un « *contrôle infantilisant* » : « *C'est d'abord l'infantilisation qui est dénoncée. L'obligation de présence au cours, l'évaluation délicate de certains aspects de la formation (en particulier les formations générales et communes), un certain « chantage » à la certification sont particulièrement visés*³. » Là encore, les critiques sont certainement excessives, d'autant qu'il était normal que les professeurs stagiaires, qui étaient rémunérés, fassent l'objet d'un contrôle d'assiduité, comme n'importe quel fonctionnaire. Mais ces critiques

rendaient compte à leur manière de l'ambiguïté du mode de titularisation mis en œuvre avec les IUFM. Auparavant la formation dans les écoles normales ou dans les centres pédagogiques régionaux était dissociée de la certification finale des professeurs stagiaires. Les formateurs de ces institutions ne décidaient pas de la titularisation : écoles normales et CPR dispensaient des formations, puis instituteurs et professeurs stagiaires étaient titularisés par une inspection en classe. Avec les IUFM est instaurée une évaluation par les formateurs qui a théoriquement priorité sur celle des inspecteurs. Un tel système a évidemment été très mal vécu par les corps d'inspection, ainsi privés d'une de leur principale fonction. Surtout, il renvoyait les jeunes professeurs stagiaires à un statut d'étudiant dépendant de l'évaluation de leurs maîtres, alors même qu'ils pensaient en être sortis : ils avaient été reçus à un concours, ils étaient rémunérés, considérés comme des collègues à part entière au cours de leurs stages en établissements. Pourtant, ils devaient sans cesse remplir des feuilles d'émargement comme des élèves, et ils se sentaient obligés de souscrire sans réserve aux jugements de leurs formateurs par crainte d'une évaluation négative. « *L'IUFM ne permettrait pas, malgré ses intentions affichées, le développement d'une véritable autonomie professionnelle* » écrit Michel Fabre (2009).

Par la suite, la formation peine à se stabiliser. La mise en œuvre de la réforme dite de « la mastérisation », appliquée à partir de la rentrée 2010, est une remise en question des acquis des IUFM. Elle diminue fortement le temps de formation pratique en établissement et rend difficile la formation par alternance au profit d'une formation plus théorique. Les jeunes enseignants ont massivement dénoncé leur manque de préparation au métier et une immersion professionnelle précipitée et mal encadrée (Guibert, Troger, 2016). Depuis la rentrée 2012, la formation fait une place plus importante à l'alternance mais ne parvient pas pour autant à faire des débuts une expérience positive. La situation n'est pas nouvelle car les problèmes rencontrés en début de carrière sont nombreux et ils ne concernent pas seulement la dimension de l'activité de travail. En effet, un mode d'affectation qui envoie souvent les débutants dans les établissements et sur des postes difficiles renforce l'idée d'un manque de préparation à affronter les épreuves du métier (Guibert, Périer 2012): « Plus du tiers des sortants d'IUFM est nommé en zone de remplacement tandis qu'un quart se retrouve dans des établissements présentant des difficultés répertoriées (ZEP, zone sensible,...). Au total ce sont donc plus de 60% des stagiaires IUFM qui démarrent leur carrière sur les postes les plus difficiles » (Obin, 2003). Débuter, c'est donc souvent affronter des conditions de travail qui demandent une habileté et une expérience professionnelles qu'ils n'ont pas encore acquises. Des ajustements sont alors à opérer sur un temps court par de jeunes professeurs plus ou moins « déstabilisés » par la découverte du travail enseignant (Guibert, Lazuech, 2010) et qui devront « faire face » à des situations complexes sans toujours disposer des ressources (de formation, de conseil ou d'accompagnement) ou des compétences les plus adaptées. Dans ces conditions, « faire un cours est pour le professeur une démonstration de son savoir qui peut échouer et qui est chaque fois, en ce sens, une épreuve » écrivent Luc Boltanski et Alain Thévenot (1991).

2. Des attentes professionnelles et de formation excessives

La formation des enseignants ne peut pas tout. Dans la plupart des pays se sont développées des politiques de gestion des personnels enseignants afin à la fois,

d'augmenter la qualité de l'enseignement, mais aussi, de rendre attractif le métier. Depuis les années 2000, ce plus fort contrôle du travail des acteurs peut aussi prendre la forme d'obligation de résultats et de réédition de compte. Les politiques d'accountability s'invitent alors dans le débat sur la professionnalisation. L'évaluation des acquis des élèves est dans cette perspective pensée comme un outil permettant de professionnaliser les enseignants notamment par l'incitation à recourir à des « bonnes pratiques » (best practices ou good practices) i.e. le plus souvent des pratiques qui ont donné de bons résultats lors de tests d'évaluation standardisés. Les politiques d'accountability peuvent être qualifiées de douces (modèle européen continental) ou de fortes (modèle anglo-saxon) selon la manière dont elles incitent les professionnels à la modification de leurs pratiques et du sens de leur action: dans le premier cas l'incitation est peu directive alors que dans le second elle est fondée sur un système de sanctions et de récompenses. Dans tous les cas, elle contribue à l'instauration d'une « professionnalité managériale » (Demailly, Dembinski, 2000)

Dans un contexte de renouvellement massif des professionnels (en France comme dans de nombreux pays européens), cet enjeu est majeur pour la plupart des pays. Les réponses politiques ont été formulées sous le registre de la professionnalisation par la volonté affichée d'améliorer la formation (initiale et continue) tant au niveau supranational (OCDE, Unesco, Banque mondiale, Commission européenne,...) qu'à celui des états (Malet, 2015).

Ces réponses s'organisent autour d'un autre objectif : rendre les systèmes éducatifs plus performants au regard des comparaisons internationales. Pour cela, les propositions de modification des formations et de contrôle du métier d'enseignant reposent sur le postulat qu'une meilleure formation des enseignants améliorera la qualité des professeurs, ce qui aura des retombées positives sur le niveau des élèves et bénéficiera in fine aux systèmes éducatif (rapport Carnegie, 1986, OCDE 2005, commission européenne 2012). Comme on peut le constater, l'idée directrice n'est pas nouvelle et s'appuie sur une conception de la formation où la professionnalisation est le moyen le plus rationnel (y compris économiquement) pour améliorer la qualité de l'enseignement. Ainsi, cette rhétorique de la professionnalisation au niveau mondialisée s'accompagne d'une recherche d'efficacité et d'équité mais aussi de rendement de l'école.

Cette conception du rôle de la formation est à la fois juste et porteuse de résultats mais aussi certainement un peu surévalué dans la mesure ou on en attend trop.

Et ceci d'autant plus que dans le même temps, les missions des enseignants se diversifient et se complexifient se qui rend leur formation elle aussi plus difficile voire impossible ; les exemples sont ici nombreux : la recherche d'une relation plus étroite entre l'école et le marché du travail ont instauré l'éducation à l'orientation comme une mission de l'école qui doit s'exercer sur le temps scolaire. Mais dès lors que la formation professionnelle et l'orientation deviennent de la responsabilité de l'école dans un contexte de croissance du chômage, l'échec scolaire change de nature. Ainsi le principe d'égalité des chances, un des piliers de l'école républicaine, prend aussi un sens différent : il ne s'agit plus seulement d'égalité devant l'accès à une culture générale et scientifique commune, il s'agit d'égalité devant l'accès au marché du travail. Comme le disent avec ironie les sociologues François Dubet et Marie Duru-Bellat (2000), l'école est devenue «le pompier de service de la société».

Ainsi, la transmission des savoirs et savoir-faire nécessaires pour enseigner est complexe et la consignation des gestes professionnels les plus adaptés et les plus

efficaces est soumise à controverse (Perrenoud, 2010) et la question des résistances à la formation est aussi celle de la légitimité et de la reconnaissance sociale et professionnelle des savoirs et savoir-faire permettant de faire de l'enseignant un professionnel (Guibert, 2013). Dès lors, le doute s'installe et la formation des enseignants tant dans ses programmes que dans sa structure peine à se stabiliser. La question de comment former les enseignants d'aujourd'hui et de demain reste posée.

3. Quelle conséquence sur la formation?

Pour accompagner ces transformations, il était nécessaire de développer de nouveaux dispositifs de formation. Prenant appui sur la notion d'enseignant professionnel, défini comme un enseignant sachant identifier et analyser les problèmes complexes qu'il rencontre afin d'être en capacité de s'adapter à des situations nouvelles, les IUFM ont décliné cette définition en objectifs et méthodes de formation. Deux dispositifs sont emblématiques de cette nouvelle façon de penser la formation et son évaluation : le mémoire professionnel et l'analyse de pratique.

Le mémoire professionnel, inspiré de pratiques courantes dans la formation d'adultes, a été considéré comme l'outil central de la nouvelle formation délivrée par les IUFM jusqu'à la réforme de la mastérisation. Dans un premier temps, sa mise en place a été plutôt difficile car elle heurtait trop fortement (surtout dans le second degré) une conception de la formation basée sur la qualification où seuls les savoirs disciplinaires étaient jugés indispensables. Longtemps perçu comme une perte de temps par les étudiants, le mémoire professionnel avait finalement été accepté comme un outil de formation même si là encore de grandes disparités existaient entre les établissements. Dans la majorité d'entre eux, l'objectif assigné au mémoire professionnel était de mobiliser les acquis de la recherche pour améliorer sa pratique professionnelle (Altet, 2006). Pour cela, il était souvent attendu que la réflexion soit étayée par des données recueillies sur les terrains d'exercice. Ce faisant, le mémoire avait aussi vocation à sensibiliser les étudiants aux travaux de recherche, notamment en sciences sociales et humaines. Les professeurs stagiaires pouvaient par exemple élaborer avec leur formateur de l'IUFM une séquence d'enseignement dans une classe en tenant compte des recherches en didactique de leur discipline, puis une fois la séquence accomplie en classe devant les élèves, en analyser les résultats dans leur mémoire.

Ces objectifs ambitieux n'ont été qu'en parti remplis et pour les formés, l'exercice était encore trop souvent perçu comme un exercice scolaire imposé, relevant davantage de l'évaluation que de la formation. Néanmoins, ce dispositif de formation a construit des ponts entre les différents lieux d'apprentissage et a permis aussi d'introduire une réflexion construite sur des cas concrets et sur les apports de la recherche.

Systématisée à partir de 2002, l'analyse de pratiques fait aussi parti des dispositifs structurant la formation en IUFM. Indissociablement liée à l'alternance, elle permet l'analyse *a posteriori* des situations vécues. C'est une démarche de formation collective, encadrée par des formateurs, qui doit aider les stagiaires à décrire et formaliser leurs expériences pratiques. Cette analyse est développée à l'aide de concepts issus de travaux de recherche dans les domaines de la pédagogie, de la didactique et des champs universitaires tels que la psychologie, la sociologie, la philosophie ou parfois l'ergonomie. L'objectif final étant, là encore, d'aider collectivement les stagiaires à trouver les gestes professionnels

qui leur semblent les plus adaptés à leur façon de concevoir et d'exercer le métier d'enseignant. Souvent, ces séances ont permis aux stagiaires, grâce aux questionnements de leurs collègues et du formateur, de réaliser qu'il existe d'autres manières plus efficaces de faire face aux difficultés relationnelles ou cognitives rencontrées en classes que leurs réactions spontanées.

Ainsi, les IUFM ont élaboré une conception plus précise des objectifs de formation en proposant des outils permettant de les atteindre. D'ailleurs on peut noter que ces modèles et dispositifs de formation (par exemple, l'analyse de pratique) se sont imposés comme étant la référence dans de nombreux pays d'Europe. Il est paradoxal que ces modèles, tels qu'ils étaient proposés avant la « mastérisation », soient considérés comme des références à l'étranger alors qu'aujourd'hui ils peinent à être reconnus en France.

4. Quelles conséquences pour les enseignants en formation initiale?

La mutation d'une école structurée autour d'un corps de normes et de règles partagés vers un monde scolaire soumis au jeu des acteurs en présence exige davantage des enseignants qu'ils opèrent selon une logique plus individuelle que collective obligeant à abandonner ou à réinterpréter les modèles professionnels existants (Guibert & Lazuech, 2010). Les enseignants développent des stratégies personnelles d'adaptation qui peuvent se révéler efficaces mais qui sont parfois vécues comme des formes de renoncements. En ce sens, l'engagement de soi constitue à la fois une ressource et un risque. En effet, un engagement trop fort dans l'action peut conduire à moins protéger sa personne voire aboutir au désengagement lorsque l'enseignant éprouve une perte de maîtrise de son travail ou un sentiment diffus d'inefficacité. Les épreuves de l'enseignement s'accompagnent d'une exigence d'auto-évaluation, requérant une réflexivité professionnelle, au plus près du temps de l'action chez les débutants (Lang, 1999). L'engagement de soi constitue une ressource et un risque pour des enseignants confrontés à des élèves dont ils comprennent et contrôlent plus difficilement les comportements. Ils témoignent pour certains d'un sentiment d'« insécurité » pédagogique quant au déroulement des cours et au comportement inattendu voire inédit des élèves.

La socialisation professionnelle implique un travail sur soi, c'est-à-dire la gestion de son rôle et de son identité par laquelle l'enseignant devient sujet de sa socialisation. Ce travail des acteurs sur eux-mêmes (Dubet, 2002) accentue la dimension affective, personnelle et émotionnelle dans l'exercice du métier. Elle risque ce faisant d'altérer la possibilité de rationaliser l'action, d'accéder à une distanciation et maîtrise de l'expérience et, par conséquent, d'expliquer les raisons des réussites comme des difficultés ou échecs rencontrés. Nombre de professeurs débutants admettent ainsi devoir « bricoler », « faire leur sauce » et se félicitent parfois de constater que « ça marche » (Périer, 2014). Ce rapport personnel voire « secret » à la pratique témoigne d'une difficulté à anticiper les situations sur la base d'une formation ou d'une préparation didactique, certes rigoureuse, mais de moins en moins suffisante face à la variété et à l'imprévisibilité des situations. En effet, les apports de la formation font le plus souvent l'objet de critiques, hormis tout ce qui se rapporte au stage en responsabilité (Guibert & Lazuech & Rimbart, 2008 ; Rayou & van Zanten, 2004).

Le détachement ou mécontentement qui s'exprime s'attaque à plusieurs aspects de la formation: thèmes trop peu articulés aux questions concrètes soulevées par l'expérience, forme pédagogique inadaptée (surtout sur le mode de l'intervention magistrale), absence de participation et d'implication directe du

stagiaire, formalisme sinon dogmatisme des méthodes enseignées, cours jugés inutiles parce portant sur des notions déjà abordées dans le cursus antérieur,.... Plusieurs stagiaires ont mentionné que des apports intéressants intervenaient trop tardivement dans l'année et leur utilité s'en trouvait diminuée. C'est le cas des enjeux auxquels ils sont rapidement confrontés, tels que la prise de la classe, l'autorité et la discipline, la manière de gérer sa voix et qui nécessiteraient d'être abordés très tôt dans l'année scolaire afin de leur procurer en temps utile les éléments pour l'action. De même, la cohérence ne semble pas toujours opérer entre d'un côté, la formation en didactique ou dans la préparation des séquences et, de l'autre, les rythmes et contenus effectifs des apprentissages en classe.

C'est donc une logique pragmatique et expérientielle à visée d'efficacité immédiate qui semble dominer, car elle seule semble en mesure, par le jeu des essais et des erreurs, des tâtonnements plus ou moins improvisés, d'apporter la preuve empirique d'une certaine efficacité. Dans ce contexte, l'idée que le métier s'apprend en l'exerçant tend à s'imposer, en privilégiant une logique individuelle fondée sur l'expérience et l'ancienneté. Ce rôle déterminant accordé au « terrain » renforce le mode de socialisation pratique, où chacun possède ses « trucs » et autres « recettes ».

Mais la difficulté à mettre en place un accompagnement en début de carrière réside aussi dans l'absence de continuité entre les espaces de formation. En effet, en France, les stagiaires en formation sont nommés en fonction des besoins en potentiel enseignant des établissements (remplacement de titulaires absents, postes non pourvus, ...). Cette gestion des personnels rend difficile le suivi des stagiaires car elle ne permet pas d'inscrire dans la durée les collaborations entre formateurs et tuteur en établissement. Il est donc rare d'avoir des tuteur « professionnels » i.e. formés : ils reçoivent une information plus qu'une formation sur le rôle qui est attendu d'eux. Et ceci d'autant plus que les « mentors » sont en France très peu reconnus et valorisés dans leur mission de conseils aux débutants. Ceci explique que les volontaires soient peu nombreux et que le turn-over des conseillers soit important. On ne peut donc pas parler d'une formation en alternance mais plutôt d'une juxtaposition des espaces de formation.

La coupure entre lieux de formation et d'activité professionnelle reste très marquée. Pourtant comme le montrent nos analyses, les enseignants en formation éprouvent le besoin de bénéficier d'un temps de formation suffisamment long pour assimiler, modifier, incorporer les savoirs et savoir-faire nécessaires pour diminuer l'engagement de soi et le risque de la confrontation aux élèves.

Cela signifie que l'aide à la résolution des épreuves rencontrées en situation ne peut se faire sans une préparation des équipes au niveau des établissements et par conséquent sans en amont la mise en place d'une politique d'affectation des stagiaires qui ne soit pas uniquement pilotée par la recherche du remplacement des enseignants titulaires du poste. Pour cela, les nominations des professeurs en formation devraient se fonder prioritairement sur la formation et non pas, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, sur des besoins en enseignants des établissements (Guibert, 2017).

Pour conclure

Aujourd'hui, ni les modèles professionnels traditionnels, ni le statut professionnel ni la formation n'apparaissent suffisamment forts et structurés pour garantir aux enseignants une insertion professionnelle apaisée. Les enseignants sont confrontés à des situations complexes qu'ils ne peuvent plus régler seulement avec un haut

niveau de formation universitaire. Dans ce contexte, la tentation du repli sur soi, du retour vers la tradition est forte. Pourtant, face aux nouvelles attentes de la société en matière de scolarisation, les enseignants ne peuvent plus être seulement des « bricoleurs du savoir » se contentant soit de reproduire des façons de faire anciennes, soit d'expérimenter le plus souvent de manière très isolée.

Le retour du passé est illusoire. La singularité des modes d'accès au métier, la complexité actuelle des contextes d'enseignement, des programmes et des héritages génèrent trop de diversité pour que la réponse aux épreuves puisse être univoque. Dès lors, seul la mise en place, en contexte d'enseignement, d'une réflexivité professionnelle peut permettre d'aider les débutants dans leurs premiers pas. Cela ne signifie pas pour autant que la formation initiale doit se situer uniquement du côté du terrain et se construire sur une sorte de compagnonnage qui ferait de l'enseignant au mieux un technicien des apprentissages scolaires. C'est plutôt un travail sur soi, un travail sur la dimension relationnelle de l'activité qui est attendu. C'est la connaissance du contexte qui peut éclairer les stagiaires sur ce chemin en associant étroitement les professionnels de terrain à la formation.

Par ailleurs, pour que les enseignants soient reconnus comme des professionnels disposant de compétences et de savoir-faire spécifiques, il faudrait qu'ils définissent davantage ce qui fait la spécificité de ce métier et des individus qui l'exercent. Ce travail de définition de la profession ne peut être totalement délégué au ministère de tutelle ou aux syndicats (comme ce fut longtemps le cas), voire même aux universitaires. Il y a là un enjeu important, notamment pour la démarche de refondation actuellement en cours dans de nombreux pays et notamment en Italie: construire les savoirs professionnels des enseignants et les faire reconnaître à l'extérieur du groupe professionnel... mais aussi à l'intérieur du groupe lui-même. En effet, pour de nombreux enseignants, le fait d'avoir des techniques, des outils et des savoir-faire identifiés et validés est synonyme de diminution de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Dans toutes les professions, il existe des outils, des techniques et des méthodes de travail qui sont au service de ceux qui les ont créés afin justement qu'ils puissent les utiliser (ou non) selon l'appréciation et l'analyse qu'ils se font de la situation (Margiotta, 2010). Dans l'école d'aujourd'hui, le danger d'une limitation de l'autonomie pédagogique tient plus à l'absence de savoirs et savoir-faire spécifiques et reconnus par la profession qu'à la consignation de l'activité dans des référentiels ou des méthodes de formation qui viendraient la normaliser et la réduire. L'enjeu n'est pas de simplifier le métier mais au contraire d'en montrer la complexité de faire en sorte que celle-ci soit prise en compte et reconnue afin de mieux définir la profession (comme l'ont fait par exemple les infirmières ou au Québec les enseignants). En effet, l'incertitude, la difficulté à reproduire certains gestes professionnels constituent aussi une des caractéristiques de l'expertise et par conséquent du professionnel. Or aujourd'hui cette capacité à gérer les difficultés n'est reconnue ni par les pouvoirs publics, ni par les parents et de façon surprenante pas non plus par les enseignants eux-mêmes.

Cela explique en partie que les enseignants ont, majoritairement en Europe, le sentiment d'une insuffisante considération de leur activité. Ils énoncent « une dégradation de leur image dans la société » et « un manque de prise en compte des difficultés concrètes du métier » par leur autorité de tutelle. Le constat d'un écart considérable entre la satisfaction que les enseignants expriment à l'égard de leur travail et le sentiment d'être peu valorisés et considérés est manifeste : selon une enquête TALIS (2013), 86% se déclarent satisfaits de leur travail alors

que seulement 5% pensent que le métier est valorisé contre 31 % en moyenne dans les autres pays. Les enseignants sont aussi nombreux à dénoncer une incompréhension et une remise en cause de leur travail par les parents d'élèves. Ce manque de reconnaissance professionnelle associé à une difficulté à exercer débouche, de plus en plus souvent, sur une souffrance au travail (Lantheaume, Hérou, 2008). Ainsi, on le voit bien la formation permet peut-être d'atténuer les difficultés ressenties mais ne peut en aucun cas les effacer. La recherche de solutions permettant d'avoir le sentiment d'être mieux formé et de mieux vivre son métier est à penser globalement : à la fois en formation mais aussi dans une réflexion en amont sur la(les) définition du (des ?) métiers de l'enseignement.

Quelles sont les dimensions qui peuvent permettre la consolidation de l'autorité et la légitimité professionnelle des enseignants ? Les sociologues s'accordent sur le fait que ces dimensions sont nombreuses (Perrenoud 2010). Mais trois d'entre-elles semblent fondamentales pour garantir aux enseignants un statut social leur permettant d'imposer des choix pédagogiques et de se sentir reconnus comme professionnels de l'enseignement.

La première consiste à faire reconnaître que les enseignants sont les mieux placés pour diagnostiquer et réaliser les actes et gestes professionnels nécessaires pour transmettre des connaissances dans les contextes singuliers auxquels ils sont confrontés. Car c'est dans la possibilité d'adaptation des réponses aux problèmes concrets rencontrés que se mesure le jugement professionnel.

Pour légitimer cette reconnaissance, les enseignants doivent aussi être capables d'expliquer leurs actions en les rapportant à l'état des connaissances et des savoirs professionnels. Sans référence à ces savoirs et à ces compétences spécifiques, il leur sera de plus en plus difficile de préserver leur autonomie professionnelle.

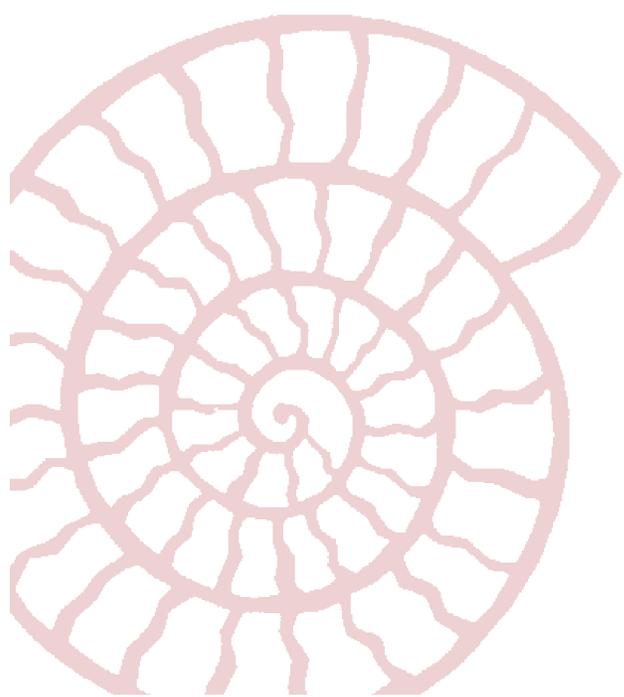
Enfin, ces actions se décident et s'effectuent en référence à une conception éthique du travail. Les enseignants doivent connaître les enjeux de leurs actes et se référer à des valeurs qui guident leurs actions. Ils doivent aussi accepter la responsabilité de leurs actes. C'est la condition nécessaire pour qu'une alliance avec les usagers de l'école permette de reconnaître, de comprendre et d'accepter leur action et la pertinence des choix proposés.

Ces dimensions qui peuvent apparaître comme des évidences restent aujourd'hui encore largement à intégrer à l'exercice du métier dans de nombreux pays et à être davantage intégrées dans la formation.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2006). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M. Guibert, P. Perrenoud, P. (Rédacteurs invités) (2010). «Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation», Numéro thématique de « *Recherche en Education* », 8. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REEno8.pdf>.
- Boltanski, L. Thevenot, L. (1991). *De la justification ; les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Demaillly, L. et Zay, D. (1997). « Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires De Formation Des Maîtres ». *Revue Française De Pédagogie*, 121, Pp. 79-97.
- Demaillly, L. & Dembinski, O. (2000). «La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital». *Éducation et sociétés*, 6, pp. 43-64.

- Dubet, F., Duru-Bellat, M., (2000). *L'hypocrisie scolaire, pour un collège enfin démocratique*, Le Seuil, 2000.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- Fabre, M., (2009). *L'IUFM et ses fantômes. Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale*, CREN, Formation des enseignants, juillet 2009, <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article2933>
- Desjardins, J., Beckers, J., Guibert, P. & Maulini, O. (2017). Comment changent les formations d'enseignants. Recherches et pratiques. Bruxelles : De Boeck.
- Guibert, P. (2013). Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. In Marguerite Altet, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud (sdr.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Guibert, P., Troger, V., (2016). È ancora possibile formare insegnanti? Elementi di risposta. Roma : Anicia.
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. CIEP, 73, avril 2016, pp. 105-114.
- Guibert, P. (2009). A model for teacher training in Europe : the analysis of trainees' perspectives. *Formazione & insegnamento, Vol 3, Lecce, Pensa Multimedia*
- Guibert, P., Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières, *Recherches en éducation*, 8, 50-62, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Guibert, P., Périer, P., (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- Guibert, P. Lazuech, G. Rimbart, P. (2008) *Enseignants-débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes : Presse Universitaire de Rennes (PUR).
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants - Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Puf.
- Lantheaume, F., Hérou, C., (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Malet, R., (2015). « La diffusion du modèle de professionnalisation des enseignants et ses variations ». in B. Wentzel, V. Lussi Borer & R. Malet, *Professionnalisation de l'enseignement*. Nancy : PUN.
- Margiotta, U. (2010). Le métier d'enseignant : formation professionnelle et formation des talents. *Recherche en éducation*, 8, pp. 109-120.
- Obin, J-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : La Documentation française
- Périer, P. (2009). « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, n° 23, p. 27-40.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF, collection « Éducation & Société ».
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle, *Recherche en éducation*, 8, pp. 121-127.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- TALIS (2013). *Résultats de Talis 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OCDE.





Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti

What teacher training is needed to promote the quality of teaching and effectiveness of student learning

Giusi Castellana

Università degli Studi La Sapienza, Roma
giusi.castellana@uniroma1.it

ABSTRACT

The purpose of this article is to explore the studies and research that have dealt with teacher training as a basis for student learning development. In the course of this study, we try to outline a profile of teacher quality and the effectiveness of teaching that relies on the studies carried out in the field of evidence-based education. The result of the studies is a quality of teaching that focuses on the effectiveness of teaching practices and procedures implemented in class and on designs rely on the findings and evidence of scientific research as a theoretical basis. The turning point in this field is constituted by teacher training and direct involvement of teachers in training courses which implicate a new form of collaboration between research bodies and institutions: the design of collaborative co-construction paths that can synergically conjugate the objects of the community of research and the needs of the community of practice.

Il presente articolo si propone di esplorare gli studi e le ricerche che hanno preso in esame la formazione degli insegnanti come cardine di sviluppo degli apprendimenti degli studenti. All'interno del percorso si prova a delineare un profilo della qualità del docente e dell'efficacia dell'insegnamento che prende a supporto gli studi sviluppatasi nell'ambito dell'evidence based education. Ne fuoriesce una qualità dell'insegnamento che risulta incentrata sull'efficacia di pratiche e prassi didattiche attuate all'interno delle classi e su progettazioni che tengano in considerazione e assumano come riferimenti teorici i risultati e le evidenze riportate dalla ricerca scientifica. Punto di svolta in tal ottica si pone la formazione dei docenti e il coinvolgimento diretto degli insegnanti in percorsi formativi che ipotizzino una nuova forma di collaborazione tra enti di ricerca e istituzioni: la progettazione di percorsi collaborativi di co-costruzione che possano coniugare sinergicamente gli oggetti della comunità di ricerca e i bisogni della comunità della pratica.

KEYWORDS

Teacher Quality, Teaching Quality, Student Achievement, Teacher Training, School Effectiveness.

Qualità dell'Insegnante, Qualità dell'Insegnamento, Apprendimenti degli Studenti, Formazione dei Docenti, Efficacia Scolastica.

1. Introduzione

Il conseguimento di un'autonomia dell'apprendere e la richiesta di competenze che sappiano rigenerarsi e riqualificarsi nel tempo, in funzione di bisogni sempre nuovi ed emergenti, hanno posto negli ultimi decenni l'esigenza di un modo nuovo di guardare alla didattica: spingono insegnanti ed istituzioni verso attività che siano maggiormente orientate *all'insegnare ad imparare* piuttosto che all'insegnare conoscenze e alla promozione di una maggiore autonomia e consapevolezza da parte del soggetto apprendente.

Le sfide della società della conoscenza interpellano con urgenza i sistemi formativi indicando priorità da perseguire per la crescita e il miglioramento del sapere come patrimonio sociale distribuito (Bereiter 2002). La prospettiva emergente impone un cambiamento qualitativo degli obiettivi dell'istruzione, conducendo a ritenere risorsa per l'uomo non la quantità di saperi posseduti, ma la capacità di reiventarli, ricrearli, farne usi creativi per accedere alle reti di conoscenza (Cisotto 2007).

Occorre progettare forme di coordinamento dell'istruzione e della formazione in grado di formare nei giovani le competenze richieste dall'esercizio di una cittadinanza attiva.

Il Consiglio europeo dell'istruzione tenutosi a Libona nel 2000 si era già impegnato ad imprimere uno slancio deciso alle politiche dell'istruzione e della formazione, riconoscendo a tali processi gli strumenti fondamentali per la crescita e lo sviluppo dei paesi dell'Unione. Nel rapporto intermedio sul programma di lavoro comunitario *"Education and Training 2010"*, sono state tre le priorità indicate per le azioni future: la focalizzazione di riforme e investimenti nei settori chiave della società basata sulla conoscenza; il rendere il *lifelong learning* una realtà diffusa; la costruzione di uno spazio europeo per l'istruzione e l'adozione di punti di riferimento comuni per la formazione e le competenze degli insegnanti.

Le ultime linee degli orientamenti politico-educativi internazionali (UNESCO 2011; ACRL 2011) e il documento redatto dalla Commissione Europea, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks (2008)* pongono la formazione iniziale e permanente dei docenti come uno dei fattori chiave per l'incoraggiamento e l'interiorizzazione di una cultura tesa al miglioramento, ratificando l'importanza della qualità dei docenti, come uno dei fattori che in maggior misura determinano i risultati degli alunni.

Considerata la trasformazione del loro ruolo negli attuali contesti sociali, si rende indispensabile individuare le competenze di cui gli insegnanti devono disporre per gestire con efficacia problematiche nuove e complesse.

In Italia, le ultime direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica e l'interesse ad investire sulla formazione dei docenti con la scelta di sostenere e supportare percorsi di ricerca all'interno delle scuole, hanno iniziato a muoversi essenzialmente nella summenzionata linea di indirizzo, promuovendo il miglioramento della qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione con la messa a punto di programmi di formazione iniziale e permanente per gli insegnanti.

In ambito statunitense, diversi studi finalizzati all'identificazione di pratiche e metodi incidenti su esiti e apprendimenti, si sono occupati dei collegamenti fra formazione degli insegnanti e risultati (Ferguson 1991; Darling-Hammond 2000; Stanovitch e Stanovitch 2003; Biancarosa e Snow 2006; Myrberg 2007;): il filone di ricerche ha messo in luce la presenza di correlazioni significative tra risultati, qualifiche e formazione - secondo alcuni, più forti, in ambito matematico (Wenglinsky 2000; Rice 2003; Wayne e Young 2003), concludendo che il livello di specializzazione degli insegnanti possa essere un fattore predittivo dei risultati degli studenti.

La mancanza di un corpus di ricerche analogo in ambito europeo tende però a limitare le conclusioni sopracitate al sistema educativo americano, che risulta influenzato dalla promulgazione della legge federale *No child left behind* (2002), atto con il quale il governo si proponeva di dare impulso allo sviluppo di studi e metodi didattici scientificamente affidabili (*scientifically based research*).

L'assunto che certificazioni e titoli fossero predittori della qualità degli insegnanti è stato uno degli elementi che ha goduto di grande popolarità durante l'avvento del NCLB, facendo confluire nel concetto di insegnante qualificato e nel conseguente possesso delle *paper qualifications* anche quello della qualità dell'insegnante (Goe 2007).

Ma cosa si intende per qualità del docente? Può, questa qualità, essere in qualche modo misurata? Ci sono aspetti di tale qualità che risultano avere un impatto maggiore sugli apprendimenti? Ed infine, quanto e se risultano incisivi nella sua determinazione l'esperienza e gli anni di insegnamento dell'insegnante.

2. La qualità dell'insegnante e la qualità dell'insegnamento

Il concetto di qualità dell'insegnante non ha trovato una collocazione definita nel contesto della letteratura italiana ed europea. Difficile risulta arrivare in effetti ad un accordo riguardo alla scelta di congrui indicatori per la costruzione di un'idea di qualità in questo campo: la cosiddetta "qualità" di un insegnante può sicuramente essere definita in molti modi.

Certo ed evidente è che di fatto queste "diverse qualità" degli insegnanti risultano essere determinanti per esiti e processi. Il filone di ricerche condotte dalla *School Effectiveness Research* (SER), aventi come obiettivo l'identificazione delle dimensioni e degli aspetti associati ai rendimenti degli allievi (Brookover et al., 1979; Mortimore et al., 1994; Taylor et al., 2000), aveva già messo in luce i modesti livelli di significatività intercorrenti tra gli esiti degli alunni e i coefficienti di variabili di input quantitative quali risorse finanziarie, risorse umane, spesa per alunno, rapporto numerico alunni/insegnanti, titoli ed anni di esperienza degli insegnanti.

I risultati degli studenti, misurati al netto dell'influenza del rendimento pregresso e del background socioculturale confermavano che quanto più i fattori considerati risultavano vicini al luogo in cui concretamente si svolgevano e si realizzavano i processi educativi, ossia le classi, tanto maggiore diventava il loro effetto sui rendimenti degli alunni (Scheerens 2000).

La variabilità dei risultati raggiunti, più che dalla scuola frequentata, risultava dipendere dalla specifica classe di appartenenza, ma in particolare, da tutte quelle variabili di processo, prassi, aspetti, attitudini, caratteristiche e competenze degli insegnanti (Hans Luyten 2003), che pur essendo difficilmente osservabili e misurabili, rappresentavano di fatto la sostanza della qualità dell'insegnamento (Goldhaber 2002).

"Buona la scuola se eccelle chi insegna" commentava d'altronde De Mauro (2016) sui risultati del filone di ricerche condotte da Hattie (2003; 2009; 2012). All'interno del volume, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* - uno studio basato sulla sintesi di oltre 500.000 indagini empiriche - il direttore del Melbourne Research Institute giungeva alla conclusione che la formazione iniziale e continua e lo sviluppo professionale degli insegnanti fossero le principali leve su cui agire per incrementare l'efficacia dei sistemi di istruzione.

I dati ricavati dalle meta-analisi dimostravano che i fattori che esercitano gli

effetti più significativi sui rendimenti sono in buona parte riconducibili alle scelte che i docenti compiono in relazione alle prassi didattiche e alle modalità di gestione della classe (*strategie didattiche istruttive, reciprocal teaching, feedback, strategie metacognitive, mastery learning e direct instruction*). Tenuto conto delle abilità, delle conoscenze pregresse e del background di provenienza degli alunni, a cui può essere ricondotta la quota più grande della varianza totale dei risultati (50% circa), gran parte della restante, circa il 30% risultava direttamente attribuibile all'influenza esercitata dal docente; il rimanente 20% alle risorse scolastiche, all'organizzazione e al clima delle scuole.

Il percorso evolutivo degli allievi, passa soprattutto attraverso gli insegnanti, concludeva Hattie, e agire sulla qualità degli stessi si traduce in un agire indirettamente sulla qualità dei risultati raggiunti.

Una interessante definizione del concetto di qualità dell'insegnante si ritrova all'interno del Rapporto "*The link between teacher quality and students outcomes: A research synthesis*" del National Comprehensive Center for Teacher Quality (L.Goe 2007). Le ricerche facenti capo alla sintesi considerano studi che comparano l'incidenza di quattro ambiti di esame sugli esiti degli alunni: le qualifiche dei docenti (titoli di studio, certificazione di corsi e aggiornamenti, credenziali...), le caratteristiche degli insegnanti (attitudini, credenze, auto-efficacia, razza e genere), le pratiche didattiche (pianificazione e scelta delle attività, gestione della classe, interazione con gli studenti...), l'efficacia dell'insegnante, vista come crescita degli studenti nell'apprendimento.

All'interno della sintesi, il concetto di qualità dell'insegnante viene operazionalizzato attraverso i seguenti indicatori:

- Qualifiche ed esperienza adeguate al livello di scuola e alla materia insegnata;
- Alte aspettative per gli studenti, specialmente per quelli fortemente a rischio;
- Capacità di creare un clima di classe che incoraggi gli studenti a partecipare attivamente alle attività di apprendimento;
- Desiderio di aiutare gli studenti a raggiungere i livelli di apprendimento più alto;
- Capacità di motivare gli studenti a rischio a frequentare la scuola e partecipare alla vita di classe, anche se i loro risultati non raggiungono livelli significativi;
- Capacità eccellenti nel fare da mentore per i nuovi insegnanti agendo come forza stabilizzante nel frequente turn-over delle scuole;
- Volontà di lavorare diligentemente con gli studenti con bisogni educativi speciali i cui punteggi nei test possono non riflettere la reale efficacia dell'insegnante.

Il framework elaborato riporta quattro modi distinti, ma correlati, di guardare alla qualità dell'insegnante che vengono raggruppati in tre categorie (vedi fig 3):

Input

- Qualifiche dell'insegnante
- Caratteristiche dell'insegnante

Processi

- Pratiche di insegnamento

Esiti

- Efficacia dell'insegnante

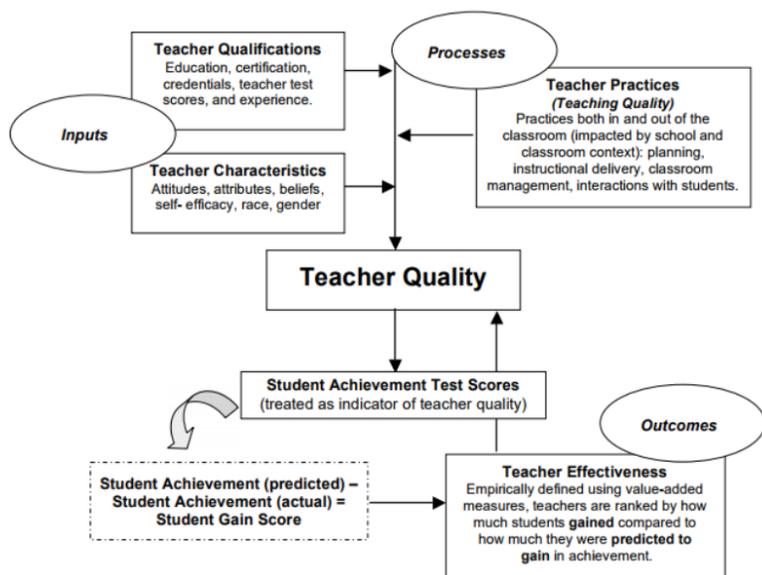


Fig. 3. Rappresentazione del framework per definire la qualità dell'insegnante

Chiara risulta attraverso il modello, la differenza che emerge tra la tipologia delle variabili a monte -la prima costituita da input quantitativi (certificazioni, titoli, anni di servizio, caratteristiche e attitudini del docente), la seconda formata dagli input processuali (le pratiche didattiche (*teaching quality*), - che pur contribuendo alla definizione della qualità dell'insegnante restano separate sul piano concettuale.

La *teaching quality* o qualità dell'insegnamento viene spiegata non attraverso quello che l'insegnante possiede in termini di *paper qualifications*, ma dalla considerazione di quello che effettivamente viene fatto all'interno della classe: ai metodi, agli strumenti e alle attività scelte in seno alla didattica.

Fenstermacher e Richardson (2005) distinguono due importanti dimensioni all'interno della definizione di qualità dell'insegnamento: la cosiddetta *task of teaching*, ossia quello che l'insegnante fa e le attività che vengono scelte e messe in atto per promuovere l'apprendimento, e l'*achievement* effettivo, ossia il risultato di quanto gli studenti hanno imparato rispetto a ciò che è stato promosso dall'insegnante.

Quello che ne risulta è un concetto di qualità dell'insegnamento determinato all'interno di un percorso che deve produrre un tangibile e concreto apprendimento, ma che deve al contempo essere distinto dal semplice successo dell'istruzione.

La qualità dell'insegnamento pertiene a ciò che viene insegnato, ma anche e soprattutto al come viene insegnato. Un insegnamento che produce i risultati aspettati, ma che si serve di metodi coercitivi e punitivi, non può essere definito insegnamento di qualità.

I metodi impiegati, sostengono i due studiosi, devono essere moralmente difendibili e legati a condivise e accreditate concezioni di giudizio. Se la qualità dell'insegnamento può dirsi strettamente ancorata al significato e al senso del

compito dell'insegnare; l'insegnamento di successo si limita allo stretto conseguimento dei risultati.

3. Quanto conta l'esperienza dell'insegnante. La differenza tra insegnante con esperienza ed insegnante esperto

Le sintesi delle ricerche di Rice (2003), nelle quali l'esperienza dell'insegnante è usata come un indicatore della qualità, suggeriscono che l'esperienza conta, ma contribuisce in modo differente ai risultati e solo nei primi quattro o cinque anni di insegnamento. Durante questo periodo di tempo, l'insegnante appare crescere in efficacia (il contributo è misurato sempre in relazione agli esiti degli studenti); trascorso il quinquennio, il livello si stabilizza a indicare che gli anni di esperienza oltre quell'intervallo concorrono in modo minimo o non più significativo in termini dei risultati: l'insegnante ha per così dire imparato le basi del mestiere.

L'esperienza del docente, secondo lo studio, torna ad avere una spendibilità ed un maggiore riscontro nel momento in cui da personale sapere diventa sapere condiviso e si trasforma in un ritorno ed un contributo alla scuola, attraverso l'espletamento di funzioni di supporto e mentoring per i nuovi insegnanti o di aiuto per quelli maggiormente in difficoltà.

Mettere al servizio della comunità quanto acquisito negli anni in termini di professionalità e competenza, trasforma e rivaluta l'esperienza dell'insegnante che dal costituire il corredo di conoscenze attinenti al mestiere, si spinge ad un livello più alto di consapevolezza dell'insegnare, trasformando il docente in servizio in un *docente esperto*.

Nel suo saggio, " *Teacher make difference. What is the research evidence?*" (2003) Hattie prova a definire il profilo di tale figura che alla luce degli esiti delle meta-analisi viene inquadrato all'interno di cinque dimensioni:

- Sa identificare i nuclei essenziali della sua materia di insegnamento;
- Sa guidare l'apprendimento dei suoi studenti attraverso l'interazione in classe;
- Sa monitorare l'apprendimento e fornire feedback
- Sa prendersi cura degli aspetti affettivi dei propri studenti
- Sa come influenzare gli esiti degli studenti

Da queste cinque dimensioni prese in esame scaturiscono 16 indicatori della competenza (vedi tabella che segue) che non costituiscono una check list di verifica, ma piuttosto attributi e sfaccettature da integrare e sviluppare.

Dim.	Indicatore	Descrizione
a1	<i>Gli insegnanti esperti hanno una più profonda rappresentazione dell'insegnamento e dell'apprendimento</i>	I docenti esperti si differenziano dai docenti con esperienza nella capacità di sapere usare in modo più integrato il sistema delle loro conoscenze: collegano i nuovi contenuti alle conoscenze pregresse degli alunni, operano continui collegamenti tra le discipline del curriculum, rendono la lezione un percorso contestualizzato e finalizzato ai bisogni e agli obiettivi degli studenti.
a2	<i>Adottano un approccio da problem solving nel loro lavoro</i>	I docenti esperti sono più flessibili nelle modalità di insegnamento. Sanno trarre vantaggio dalle nuove informazioni, le sanno utilizzare per nuove interpretazioni e rappresentazioni del problema.
a3	<i>Sanno anticipare, pianificare e improvvisare a seconda delle situazioni</i>	I docenti esperti sono più capaci di monitorare l'andamento delle soluzioni approntate, controllano l'accuratezza, aggiornano o elaborano una nuova rappresentazione del problema nel momento in cui emergono difficoltà.
a4	<i>Sono migliori nel prendere decisioni, sanno discriminare tra decisioni importanti e meno importanti</i>	I docenti esperti hanno una costruzione mentale delle proprie lezioni, un'organizzazione che comprende la sequenza dei componenti e del contenuto che sono capaci di organizzare e rimodulare in funzione del feedback che arriva dagli alunni.
b5	<i>Sono efficaci nel creare un buon clima di classe per l'apprendimento</i>	I docenti esperti aumentano la possibilità di fornire un feedback durante l'apprendimento, creano un clima all'interno del quale l'errore è il benvenuto, nel quale c'è molto spazio per le domande, il coinvolgimento è la norma e gli studenti possono costruire la propria percezione di efficacia come discenti.
b6	<i>Hanno una percezione multidimensionale e complessa delle situazioni di classe</i>	I docenti esperti sono degli scanner più efficaci nella rilevazione del comportamento della classe, riversano più attenzione nell'utilizzo del linguaggio rendendolo più prossimo alle istruzioni e all'apprendimento degli studenti.
b7	<i>Sono maggiormente influenzati e dipendenti dal contesto e ne hanno una più profonda conoscenza</i>	I docenti esperti sono maggiormente interessati nella pianificazione delle proprie attività alle abilità pregresse, all'esperienza, al background sociale dei propri studenti, nonché agli strumenti e alle risorse di cui l'ambiente scolastico dispone.
c8	<i>Sono più abili nel monitorare le difficoltà degli studenti e nel valutare i loro progressi, rinforzandoli con un funzionale ed efficace utilizzo del feedback</i>	I docenti esperti tendono ad anticipare e prevenire le perdite di attenzione degli studenti piuttosto che correggerle. Sono più abili nel filtrare quello che potrebbe essere non rilevante, monitorare, comprendere e interpretare quello che succede all'interno dell'apprendimento attraverso il feedback dato agli alunni.
c9	<i>Sono più abili nello sviluppare e testare ipotesi sulle difficoltà di apprendimento e le strategie di istruzione</i>	I docenti esperti utilizzano le informazioni derivate dal feedback per sviluppare e testare ipotesi di apprendimento e strategie per migliorare l'efficacia del loro insegnamento
c10	<i>Hanno sviluppato automatismi sulle loro abilità cognitive che gli consentono di operare con il minimo sforzo</i>	I docenti esperti hanno sviluppato degli automatismi rispetto alle loro pratiche che consentono loro di far fronte alla complessità delle situazioni ottimizzando tempi e prestazioni
d11	<i>Nutrono un alto rispetto per gli studenti</i>	I docenti esperti sono maggiormente coinvolti nel prendersi cura degli alunni, mostrano una maggiore recettività ai loro bisogni, non tentano di dominare il contesto in cui operano, né di creare una distanza psicologica e fisica tra docente e discente.
d12	<i>Sono appassionati dell'insegnamento e dell'apprendimento</i>	I docenti esperti mostrano un maggiore coinvolgimento emotivo per quello che fanno, sono maggiormente sensibili ai loro successi e ai loro fallimenti.
e13	<i>Coinvolgono gli studenti nello sviluppo dell'autoregolazione e del mastery learning, si preoccupano di aumentare la loro autostima e la loro auto-efficacia</i>	I docenti esperti mirano a motivare gli studenti relativamente alla padronanza dell'abilità piuttosto che della performance, rinforzano il loro concetto di autoefficacia rispetto all'apprendimento, allestiscono setting e compiti stimolanti.
e14	<i>Forniscono compiti e mete motivanti e stimolanti</i>	I docenti esperti sono più propensi a predisporre mete stimolanti in cui fare esercitare gli alunni piuttosto che compiti che prevedono la valutazione di tutto quello che l'alunno sa fare, incoraggiano gli studenti a condividere l'impegno e la collaborazione con gli altri
e15	<i>Hanno un'influenza positiva sugli apprendimenti</i>	I docenti esperti tengono conto dei livelli in entrata e in uscita, diversificano l'apprendimento puntando alla qualità
e16	<i>Incentivano l'apprendimento profondo</i>	I docenti esperti incentivano sia il surface che il deep learning, intendendo per surface learning l'apprendimento che è maggiormente legato ai contenuti e a ciò che è necessario per il superamento della prova e per deep learning una più ampia comprensione di idee e concetti basata sui collegamenti.

Tab 1. Indicatori e descrittori della competenza del docente esperto¹

1 Il contenuto della tabella è frutto della sintesi di quanto esposto dall'autore all'interno dell'articolo citato.

4. La qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti. Cosa ci dice l'evidence based education.

Con l'espressione *evidence based education*, si fa riferimento ad un indirizzo di studi che si è sviluppato durante gli ultimi venti anni e che pone al centro dei suoi interessi la valutazione dell'affidabilità delle conoscenze educative e il superamento del gap, tra l'acquisizione di conoscenze da parte della ricerca e le decisioni prese da chi opera quotidianamente nei diversi contesti di istruzione (Calvani 2013).

In ragione di ciò e del suo significato, essa non solo comprenderebbe l'analisi dell'efficacia delle pratiche sottostanti i processi di insegnamento-apprendimento, ma rappresenterebbe un nuovo terreno di incontro e confronto tra ricerca e pratica didattica, ponendosi come punto di integrazione tra due piani di riflessione tradizionalmente separati.

Prospettiva dell'EBE è la ricerca finalizzata al rendere disponibile (previa comparazione e sintesi) indicazioni chiare e immediatamente applicabili sull'efficacia di tecniche didattiche e programmi di rinnovamento dei sistemi di istruzione; in altre parole si mette l'attenzione sul "che cosa funziona" ("*what works*") e "in quali circostanze" ("*under what circumstances*"), in modo che le decisioni prese in ambito scolastico da insegnanti, educatori e decisori politici, possano essere assunte e giustificate sulla base dei risultati disponibili in letteratura e delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla loro efficacia (Vivanet 2013).

Dal punto di vista epistemologico con il termine evidenza non si vuole dunque corrispondere ad una certezza, piuttosto ai caratteri di una conoscenza su cui si può contare, un riferimento che una volta posseduto può fare da base per una decisione ulteriore, fornire suggerimenti su come riorientare il processo per il miglioramento o per la soluzione del problema da fronteggiare (Calvani 2013).

4.1. Quali sono i metodi di didattica efficace

Nella sua accezione didattica l'EBE si caratterizza dunque per il suo intento di rendere la conoscenza, promossa dalla ricerca, più spendibile sul terreno operativo, attraverso contributi che rendano chiaro come conseguire un miglioramento concreto. All'educatore interessa quanto la conoscenza abbia da dire sul piano dell'intervento effettivo: come si debba operare per migliorare l'efficacia degli interventi didattici (Calvani e Vivanet 2014).

Tra gli apporti finalizzati ad analizzare nel dettaglio i fattori educativi in grado di influire e determinare gli esiti degli studenti assume, come già esposto, particolare rilevanza il filone delle ricerche condotte da Hattie (2003; 2009; 2012) e ciò che emerge dai suoi studi sull'epicentro degli effetti causali dell'apprendimento.

Nel suo saggio "*Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento?*" Hattie (2013) sottolinea ripetutamente che l'influenza principale esercitata sull'apprendimento è data dall'insegnante.

L'insegnante "può fare la differenza", utilizzando quello che l'autore definisce "*visible learning*" (Hattie 2003): il rendere trasparente ed osservabile il processo di apprendimento/insegnamento al fine di poter controllare l'impatto e l'efficacia del proprio intervento.

Quello che Hattie propone è la costituzione di un modello di accountability sulla base di eccellenti evidenze di tipo diagnostico e formativo di cui vengono forniti gli insegnanti, in modo da creare un sistema in grado di influenzare esiti e processi.

L'evidenza, sostiene Hattie, deve iniziare nell'aula e collocarsi a livello dell'insegnante, partendo dalla definizione di obiettivi del percorso, chiaramente indicati e controllabili dagli stessi alunni che apprendono. L'apprendimento deve diventare un obiettivo consapevolmente perseguito sia dall'insegnante che dall'allievo; fondamentale è una convinta partecipazione con interscambiabilità dei ruoli: l'insegnante si mette nell'ottica di chi apprende individuando nodi e criticità dell'apprendimento e l'allievo in quella dell'insegnante acquisendo capacità di autoregolazione.

Nell'ambito dell'EBE, l'efficacia didattica viene misurata in termini di effect size. L'effect size (ES) - spesso tradotto come "ampiezza" dell'effetto, è un indice che si riferisce alla misura statistica della dimensione di un effetto, dunque dell'efficacia di un intervento. Più alto è il suo valore, più la strategia didattica risulta efficace.

Uno dei vantaggi che emerge nell'usare gli effect-size consiste nello spingere le scuole ad avere più chiarezza sugli obiettivi e sui parametri di rendimento dei propri studenti: raccogliere e riconsiderare i dati per ricavare informazioni dettagliate circa i livelli di successo raggiunti.

Nella pratica, sostiene Hattie, quasi tutto quello che facciamo rafforza l'apprendimento, poche innovazioni risultano collocarsi al di sotto di un effect size pari a zero. La domanda cruciale è se siamo in grado di applicare quegli interventi che migliorano l'apprendimento più degli altri rispetto alla media, quelli cioè che rilevano un effetto almeno pari o superiore a 0,40 (ES= 0.40).

Delle 138 variabili prese in esame all'interno del volume (Hattie 2003) il 48% supera lo 0,40 collocandosi nella zona degli effetti più rilevanti (vedi tabella 2).

Tra i fattori di maggiore influenza emergono le aspettative e le autoattribuzioni degli studenti (ES=1.44), l'intenzionalità dell'apprendimento e il rendere espliciti gli obiettivi, la discussione di classe e disponibilità a considerare l'errore come occasione per migliorare la comprensione (ES=0.82), la chiarezza espositiva dell'insegnante (ES=0.75), la valorizzazione del coinvolgimento di tutti gli alunni, la credibilità e la perseveranza del docente nel conseguimento degli obiettivi prefissati (ES=0.90). Rilevanti e fondamentali sono inoltre il feedback nei due aspetti insegnante-alunno (ES=0.73) e alunno-insegnante (ES=0.90) e l'uso della valutazione formativa (ES=0.90).

Fattore di influenza	Effect size
Self-reported grades/student expectations	1.44
Piagetian programs	1.28
Response to intervention	1.07
Teacher credibility	0.90
Providing formative evaluation	0.90
Micro-teaching	0.88
Classroom discussion	0.82
Comprehensive interventions for learning disabled students	0.77
Teacher clarify	0.75
Feedback	0.75
Reciprocal teaching	0.74
Teacher-student relationships	0.72
Spaced vs mass practice	0.71
Meta-cognitive strategies	0.69
Acceleration	0.68
Classroom behaviour	0.68
Vocabulary programs	0.67
Repeated reading programs	0.67
Creativity programs on achievement	0.65
Prior achievement	0.65
Self-verbalization and self-questioning	0.64
Study skills	0.63
Teaching strategies	0.62
Problem-solving teaching	0.61
Not labeling students	0.61
Comprehension programs	0.60
Concept mapping	0.60

Tab 2. Fattori di efficacia e dimensione del loro effetto sul rendimento degli studenti (Hattie 2011b)

Per quanto riguarda le strategie didattiche, alti valori di efficacia si riscontrano principalmente per le cosiddette strategie istruttive quali il reciprocal teaching (ES=0.74), il mastery learning e l'utilizzo di strategie metacognitive (ES=0.69).

Hattie sostiene che nessun altro approccio ottiene risultati simili. Alla base c'è l'idea che lasciare troppo spazio all'alunno in fase iniziale possa consolidare le sue erronee concezioni e pratiche cognitive e che dunque sia più opportuno guidarlo con istruzioni molto chiare e passaggi coerenti e espliciti.

L'istruzione diretta o esplicita è un metodo sistematico per la presentazione del materiale didattico attraverso piccoli passi: l'insegnante avvia la lezione richiamandosi alle conoscenze già trattate, enuclea l'obiettivo, presenta le informazioni nuove, le fa applicare fornendo feedback e prima di passare a informazioni più complesse, conclude la lezione richiamando le nozioni più rilevanti apprese. Nel caso di una dimostrazione la accompagna con una riflessione ad alta

voce (*thinking aloud*), simulando quanto può accadere nella mente dell'allunno che apprende, prevedendo così le sue difficoltà (Calvani, 2015).

Calvani (2012), dopo aver effettuato un'analisi teorico-metodologica sulle didattiche internazionali maggiormente efficaci ed inclusive, prova a formulare un modello integrato dei riferimenti esaminati (Rosenshine 2002; 2009; Gagné 1974; 1990; Mayer 2004; 2005; 2009; Merrill 2001; Clark 2005; 2006; Tobias e Duffy 2009) che articola su sei punti:

1. Orientare con cura l'attenzione dell'allievo;
2. Attivare le preconcoscenze;
3. Ridurre la complessità del compito in funzione dell'expertise dell'allievo;
4. Favorire una transizione progressiva dalle dimostrazioni alla pratica attiva;
5. Aiutare a sviluppare l'immaginazione mentale e l'autospiegazione;
6. Favorire riapplicazioni in contesti svariati e a distanza di tempo.

Comune risulta la convinzione che non sia possibile ottenere un'istruzione efficace a meno di orientare l'attenzione dell'allievo, in modo che egli possa gestire il carico cognitivo rilevante all'interno della sua capacità di memoria (Gagné 1990). Tutte le forme di attività cognitiva superflua vanno dunque eliminate per poter lasciare spazio all'attivazione dei processi cognitivi utili.

L'attivazione delle conoscenze pregresse si pone come fattore decisivo per l'esito dell'apprendimento. Ampiamente condiviso è l'assunto che esso si realizza ed è significativo solo se il soggetto riesce a mettere in relazione le nuove conoscenze con quelle già possedute in memoria. L'allievo va pertanto aiutato a stabilire relazioni e nessi, riconoscere, classificare e collocare i nuovi concetti all'interno di una preesistente impalcatura di schemi concettuali esistenti.

La teoria del carico cognitivo sottolinea l'importanza dell'adeguata mediazione del docente nel proporre all'allievo sequenze istruttive che ottimizzino il suo sforzo. Rosenshine (2009) dimostra che il supporto cognitivo del docente è fondamentale per rendere acquisibili le informazioni da apprendere.

Se il carico intrinseco del compito presentato risulta troppo alto, occorre che il docente riduca tale complessità e riporti la difficoltà entro la zona prossimale dei suoi studenti, aiutandoli ad assegnare un corretto significato alle informazioni esperite e controllando che siano state collocate correttamente in strutture e rappresentazioni mentali congrue ed efficaci.

Le ricerche di Gagné, Merrill, della Cognitive Load Theory (CLT) e dell'istruzione diretta mettono al centro di un apprendimento efficace la padronanza guidata con l'integrazione di diverse componenti: il mostrare agli alunni come si fa, la regolazione graduale delle difficoltà, il partire da compiti più semplici a quali aggiungere quelli più complessi per fare accrescere l'autoefficacia.

Significativamente più facile risulta l'interiorizzazione quando si mostra all'allunno in concreto cosa deve fare per raggiungere l'obiettivo.

Altro elemento importante è portare l'allievo a riapplicare le conoscenze apprese in altri contesti: metterlo in condizione di trasferire lo schema o la conoscenza acquisiti, reimpiegandoli in nuove situazioni. Come sottolinea Trincherò (2013) il *transfert* non è per nulla scontato e vanno previsti a monte opportuni spunti da fornire in seno all'apprendimento.

L'incorporazione del contesto dell'apprendimento nell'apprendimento oltre che promuovere la trasferibilità favorisce altresì la memorizzazione e rende maggiormente significativi i contenuti (Clark 2010).

4.2. Cosa devono fare gli insegnanti per essere efficaci

La messa in atto di una guida istruttiva efficace richiede, come è stato accennato, di partire dal far chiarezza sugli obiettivi: l'insegnante deve dichiarare preventivamente a sé e agli allievi cosa questi dovranno essere in grado di fare dopo l'intervento didattico e definire i criteri di valutazione della successiva prestazione.

Il lavoro nelle scuole spesso dimostra che gli studenti conoscono raramente i criteri di apprendimento di una specifica lezione, sono confusi su ciò che costituisce il raggiungimento dell'obiettivo e non comprendono come la valutazione possa essere messa in relazione con gli obiettivi o con i criteri di raggiungimento dei risultati (Hattie 2013).

Per sintetizzare cosa fa un insegnante efficace in classe, Rosenshine (2009) propone uno schema strutturato che prevede una fase dedicata alla revisione giornaliera degli argomenti trattati, l'accertamento dei pre-requisiti e concetti che saranno necessari per il nuovo apprendimento; la presentazione dei nuovi contenuti, la pratica guidata, la fase di feedback e correzione, la pratica indipendente e la revisione settimanale o mensile.

Trincherò (2013), dopo aver analizzato gli esiti derivati dai principali studi empirici e l'impatto ottenuto dalle varie strategie didattiche sull'apprendimento dei soggetti in formazione, ha cercato di trarre alcune conclusioni riguardo alle azioni efficaci per un apprendimento significativo che possono essere sintetizzate nella proposizione di materiali focalizzati sugli obiettivi, la presentazione delle informazioni in segmenti brevi, l'elargizione del feedback, la mediazione e la pratica guidata, la generalizzazione di contenuti e strategie.

Le conclusioni presentate costituiscono naturalmente un punto di partenza, ma le analogie riscontrate tra i diversi modelli permettono di individuare alcune indicazioni utili ed affidabili per la promozione di un'istruzione efficace.

La prospettiva dell'EBE in quest'ottica appare veicolare un significato preciso e mirato: l'evidenza che informa gli insegnanti sulla produttività delle loro scelte didattiche è la prova più diretta e razionale che possa essere fornita ad un docente per migliorare il proprio operato. I dati sulla valutazione diventano produttivi e sono ottimizzati quando gli insegnanti passano dal considerare gli esiti come elemento riferito al singolo profitto dello studente alla metabolizzazione di tali dati come riferiti a loro stessi e alla propria attività di insegnamento.

Importante diventa non tralasciare ed indagare il concetto di valutazione interiorizzato dagli insegnanti e usare l'evidenza come base per i programmi di sviluppo professionale (Hattie 2013). La linea metodologica da sostenere diventa quella che si propone di coniugare le specificità della ricerca empirica in campo educativo con una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa, secondo un percorso che mette al centro la professionalità del docente e i suoi precisi bisogni (CRESPI 2016).

La necessità che si pone è quella di definire ruoli precisi per i diversi soggetti coinvolti e modalità di partecipazione che assicurino, previa condivisione degli obiettivi, una co-costruzione della conoscenza da produrre in collegamento allo specifico oggetto di indagine.

5. Conclusioni. Il concetto di ricerca- collaborativa come mediazione tra comunità di ricerca e comunità della pratica (Desgagné 1993)

L'ipotesi di una tale coniugazione è stata l'idea comune che ha spinto il centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) dell'università di Bologna a riflettere e ridefinire l'assunto all'interno di un nuovo orientamento di ricerca: quello della ricerca-formazione. L'orientamento viene qualificato all'interno del documento esplicativo dell'organizzazione come la possibilità, per istituzioni ed enti universitari, di portare avanti un'idea comune di ricerca servendosi di metodologie di indagine differenziate in un quadro di collaborazione inter-istituzionale.

L'idea di una collaborazione tra ricercatori ed insegnanti, per la costruzione di conoscenze legate alla pratica di insegnamento, deriva dalla constatazione di un allontanamento tra il mondo della pratica professionale e quello della ricerca, basato perlopiù sull'assunto che gli insegnanti non ritengono che le conoscenze che si costruiscono all'interno dei percorsi universitari siano poi effettivamente traducibili e spendibili nella complessità delle situazioni educative che quotidianamente si ritrovano a fronteggiare. (Gitlin 1990).

Con il concetto di ricerca collaborativa anche Desgagné (1997) ha provato a mettere a fianco le due linee di azione cercando di inquadrare la precisa assegnazione dei ruoli all'interno di una definita posizione epistemologica che rinvia ad una concezione dell'insegnante che con le sue pratiche e le sue scelte va a permeare l'oggetto stesso della ricerca. Sul piano epistemologico ciò significa che la co-costruzione della conoscenza legata a una pratica professionale non può essere fatta senza considerare il contesto interno in cui la pratica viene realizzata, poiché i componenti dello stesso contesto contribuiscono alla sua strutturazione.

La definizione di tale posizione contribuisce a precisare quale oggetto di indagine si presti all'approccio di ricerca collaborativa, oggetto che sicuramente deve includere tutte le attività legate all'apprendimento degli allievi o almeno quelle che sono a carico degli insegnanti, relativamente alle attività professionali soggiacenti al loro ruolo all'interno della classe.

Le attività potranno riguardare aspetti dell'agire dell'insegnamento e dell'apprendimento o un particolare approccio didattico da approfondire. In tutti i casi, l'interesse della ricerca nella prospettiva collaborativa sarà di tentare di comprendere meglio la maniera che hanno gli insegnanti di mettere insieme gli aspetti delle proprie azioni dell'insegnamento nell'apprendimento, mentre l'interesse per i partecipanti sarà di comprendere meglio la loro maniera di esercitare la loro competenza in situazione.

Il progetto di collaborazione che pone il ricercatore in una situazione di co-costruzione con dei professionisti può essere quindi visto simultaneamente sia come un'attività di ricerca che di formazione. Da una parte, il ricercatore solleciterà la collaborazione all'indagine mettendo a disposizione la raccolta e l'analisi dei dati restituiti con l'obiettivo di produrre negli interlocutori conoscenza; dall'altra parte, sul piano della formazione, egli proporrà a dei professionisti un approfondimento su un aspetto della loro pratica didattica, rispondendo ad un preciso bisogno di sviluppo professionale.

La ricerca collaborativa così come concepita non esige dunque che gli insegnanti offrano una partecipazione di co-ricercatori (vedi ricerca-azione), o siano necessariamente chiamati a partecipare ai compiti formali della ricerca (definizione del quadro concettuale per affrontare l'oggetto della ricerca, metodo-

gia di raccolta e analisi dei dati, la produzione e la diffusione dei risultati).

Il progetto di ricerca collaborativa si presenta agli insegnanti essenzialmente sotto la fase di un progetto di sviluppo professionale o di perfezionamento e sarà all'interno di questo di questo percorso che il ricercatore assumerà invece tutte le fasi della ricerca che sono state elencate.

La sfida del ricercatore consisterà nel fare in modo che il tipo di inquadramento che offrirà in qualità di formatore consentirà all'oggetto della sua ricerca di integrarsi nel percorso di perfezionamento che gli è stato richiesto, cercando di mettere insieme culture lavorative diverse (tempi della ricerca, tempi della scuola...) con il fine di edificare una cultura comune, nella quale le conoscenze costruite terranno conto sia delle contrarietà che delle mancanze dei due mondi.

Riferimenti bibliografici

- ACRL. Association of College and Research Libraries (2011). Information Literacy Standards for Teacher Education. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf.
- Bereiter C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*, Laurence Erlbaum,.
- Biancarosa, C. and Snow, C.E. (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Brookover, W. B. et al. (1979). *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger. (A report of a study of the relationship of school social systems to school achievement in representative samples of Michigan Elementary Schools.).
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). *Evidence based education: superare il gap tra ricerca e pratica*. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, 13(2). <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13252>.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*. ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 9, 127-146.
- Calvani, A. (2015). *La lezione in classe funziona o non funziona? Le schede evidence-based di SApIE*. URL: <http://www.sapie.it/>
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Cisotto L. (2007). *La cooperazione fra i sistemi di istruzione e di formazione dei Paesi membri dell'Unione Europea*, in La formazione iniziale degli insegnanti in europa. curricoli e buone pratiche, Pensa Multimedia.
- Clark R. C., Nguyen F., Sweller J. (2006). *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Clark R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): ASTD Press.
- CRESPI (2016). *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI* in <http://crespi.edu.unibo.it/sites/crespi.edu.unibo.it/files/allegatiNews/Documento%20CRESPI%20su%20R-F%20definitivo.pdf>
- Darling-Hammond L. (1999). *Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future?* *Academe*, 85(1), pp. 26-33.
- Darling-Hammond, L. (2000a) *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8. [Online] Available at: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Accessed 9 October 2009].
- Darling-Hammond L. (2000b). *How teacher education matters*, *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond L. (2000c). *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

- Desgagné, S. (1997). *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, 23.2 pp. 371-393.
- European Commission (2008c). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*. Commission staff working document. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ferguson, R. F. (1991). *Paying for public education: new evidence on how and why money matters*, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), pp. 465-498.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). *On Making Determinations of Quality Teaching*. *Teacher College Record*, 107, 186-213.
- Gitlin, A. D. (1990). *Educative research, voice, and school change*. *Harvard Educational Review*, 60, 443-466.
- Gagné, L. Briggs, J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino.
- Goe, L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. (Goe 2007).
- Goldhaber D. (2002). *The Mystery of Good Teaching: Surveying the Evidence on Student Achievement and Teachers' Characteristics*. *Education Next* 2 (1)pp, 50-55.
- Hattie J (2003). 'Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?' Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference 'Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?' 19- 21 October 2003, Melbourne.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- Luyten H. (2003). *The Size of School Effects Compared to Teacher Effects: An Overview of the Research Literature*, in *School Effectiveness and School Improvement* 14(1): pp 31-51.
- Mayer, R. (2004). *Should there be a three-strike rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction*, *American Psychologist*, vol 59, pp 14-19
- Mayer, R. E., (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press.
- Mayer, R. E (2009). *Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction*. In S. Tobias & T. M. Duffy (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* London: Routledge, pp184-200
- Merrill, M. D. (2002). *First principles of instruction*. In *Educational Technology Research and Development*, 50(3), pp 43-59.
- Myrberg, E., (2007). *The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden*. *Educational Studies*, 33(2), pp.145-162.
- Mortimore, P. Sammons, P. and Thomas, S. (1994). *School Effectiveness and Value Added Measures*, *Assessment In Education: Principles, Policy and Practice*, 1, (3) pp 315-332.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Economic Policy Institute, Washington, DC.
- Rosenshine, B. (2002). *Converging Findings on Classroom Instruction*. In A. Molnar (Ed.) *School Reform Proposals: The Research Evidence*, in <http://eps1.asu.edu/epru/documents/EPRU%202002-101/Chapter%2009-Rosenshine-Final.pdf>.
- Rosenshine, B. (2009). *The empirical support for direct instruction*. In S. Tobias, T. M. Duffy (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* London: Routledge, pp. 201-220.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*, Paris, International Institute for Educational Planning.
- Stanovitch, P. and Stanovitch, K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. Prepared for the National Education Association. Available: <http://education.umn.edu/ci/taylor/taylor1.html>.

- Tobias, S. and Duffy, T. M. (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* London, Routledge.
- Trinchero, R. (2013). *Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza e evidenza empirica*. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, 13(2) p. 52-67.
- UNESCO (2011). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>.
- Vivanet, G. (2013). Evidence based education: un quadro storico. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, 13(2). <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13255>.
- Wayne, A. J., & Young, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Wenglinsky H., (2000). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.



Linee di confine. Laboratori transdisciplinari nella formazione iniziale degli insegnanti

Boundaries. Transdisciplinary Workshops in Initial Teacher Training

Andrea Giacomantonio

Università degli Studi di Parma
andrea.giacomantonio@unipr.it

ABSTRACT

With the “Su Misura” tool, a computer-based system of learning evaluation provided by the publisher Anicia, in the last four years many education and research activities have been performed with the help of schoolteachers. In the article, educational needs are regrouped in four categories not mutually exclusive: the docimological needs, of which we will only state the existence; the “idola mentis”, generated by the lack of knowledge or by epistemological, theoretical and methodological misconceptions; the traps of categorization, produced by the dominant discursive mechanisms; the perverse effects, an unforeseen undesirable adaptive behavior.

Our thesis is that the main direction to respond to these formative needs is represented by a curriculum focused on laboratory transdisciplinary activities, where the boundaries among the different disciplines – as philosophy, economy, pedagogy, didactics, docimology, sociology, psychology – are systematically and creatively violated.

Attraverso “Su misura”, un servizio informatizzato di valutazione degli apprendimenti messo a punto dalla casa editrice Anicia, negli ultimi 4 anni sono stati svolti numerosi interventi di formazione e di ricerca-azione con insegnanti della scuola primaria e secondaria. Nel contributo si presenta un’ipotesi di classificazione dei bisogni formativi dei docenti in quattro tipi che non sono mutuamente esclusivi: i noti bisogni docimologici, dei quali verrà sottolineata solo l’esistenza; gli idola mentis, che affondano le loro radici nella mancanza di conoscenze o in misconcezioni di natura epistemologica, teorica e metodologica; le insidie categoriali, prodotte dalle formazioni discorsive egemoni; infine, gli effetti perversi, rappresentati da comportamenti adattivi imprevisti e non auspicabili.

La tesi che si tenta di dimostrare è che la strada principale per soddisfare questi stessi bisogni è rappresentata da un curriculum formativo che lasci largo spazio alle attività laboratoriali transdisciplinari, dove le linee di confine tra diverse discipline scientifiche – come la filosofia, l’economia, la pedagogia, la didattica, la docimologia, la sociologia, la psicologia – siano sistematicamente e creativamente violate.

KEYWORDS

Teacher Training, Training Needs, Idola Mentis, Perverse Effects, Laboratory Transdisciplinary Activities.

Formazione Docenti, Bisogni Formativi, Idola Mentis, Effetti Perversi, Laboratori Transdisciplinari.

Introduzione

La distinzione tra *pluri-*, *inter-* e *transdisciplinare* è celebre. Formulata da Jean Piaget (1972) negli anni Settanta, la riprende Aldo Visalberghi, studioso di John Dewey particolarmente attento al principio transazionale (Visalberghi, 1958):

«Multidisciplinare» è la situazione in cui una scienza utilizza strumentalmente e senza un'influenza di ritorno gli apporti di un'altra scienza; «interdisciplinare» è la situazione di reciproca influenza fra scienze, che riscontrano isomorfismi strutturali e li sviluppano per reciproco adattamento; «transdisciplinare» è la situazione, ancora assai rara, di reale unificazione non «riduzionistica», tra scienze già differenti che si avviano a costituire un sistema assiomatico unico (Visalberghi, 1973).

Nel nostro Paese la pluri- e l'interdisciplinarità sono concetti ancora centrali nelle riflessioni pedagogiche e didattiche. Innumerevoli gli esempi; ne scegliamo solo due: la rilettura in chiave pedagogica del *capability approach* (Alessandrini, 2014; Margiotta, 2014) e la molteplicità delle prospettive che ogni studio pedagogico o didattico ha adottato per far luce sul poliedrico concetto di *competenza* (Baldacci, 2010; Cambi, 2004; Maccario, 2006; Margiotta, 2007; Pellerey, 2011; Xodo, Benetton, 2010).

Sembra invece che l'universo di esperienze transdisciplinari sia circoscritto. Indubbiamente l'unificazione di differenti discipline scientifiche è relativamente frequente. Risente, di volta in volta positivamente o negativamente, della trama a geometria variabile che, all'interno di un dispositivo, necessariamente intessono le linee di forza (il potere) con le linee di visibilità e d'enunciazione, che segnano, tre le altre cose, i confini delle discipline scientifiche (Deleuze, 1989). Semplifichiamo. Cosa si oppone ai processi transdisciplinari? Il rapporto che la scienza stabilisce con il potere. Facciamo due esempi molto sintetici, ma con due diverse prospettive d'analisi: quella della storia interna della scienza e quella della storia esterna. Nel primo caso facciamo tesoro della lezione kuhniana. Un paradigma scientifico conquista l'egemonia quando gli scienziati mostrano fiducia nel suo potenziale esplicativo, nella sua capacità di risolvere rompicapo. In un periodo di scienza normale, matrici disciplinari e casi esemplari rappresentano forze centripete: acquistano un potere disciplinare, normalizzante. Il pensiero convergente si impone sul divergente; lo spirito dogmatico sulla sua nemesis: la critica. Questa struttura coesa, il paradigma, anche di fronte alle profanazioni prodotte dalle anomalie più resistenti – si pensi, all'interno dell'astronomia aristotelico-tolemaica, agli epicicli descritti dai pianeti nel loro moto di rivoluzione – si oppone al cambiamento, alle rivoluzioni (Kuhn, 1970, 2000).

Il secondo esempio. La storia esterna della scienza offre una vasta scelta. Optiamo per una situazione che ci è prossima. Ipotizziamo che i processi transdisciplinari siano attualmente ostacolati da una diffusa interpretazione "ontologica" della classificazione – originariamente solo funzionale – del sapere scientifico in settori scientifico disciplinari. Costringere l'evoluzione della scienza in classi tanto anguste rappresenta anche, à la Boudon, l'effetto perverso dei meccanismi consorsuali che in Italia disciplinano la carriera dei ricercatori.

Ci fermiamo qui. Per evitare lunghe disamine non presentiamo i fattori di promozione della transdisciplinarità, come: le stesse rivoluzioni scientifiche, l'approccio sistemico (Bateson, 1972) e la teoria della complessità (Bocchi, Ceruti, 1985).

Il nostro obiettivo è, infatti, un altro. Le esperienze di formazione e di ricerca-azione che abbiamo svolto dal 2013 con numerose scuole e diverse decine di in-

segnanti ci hanno permesso di classificare i bisogni formativi – locuzione infelice che, occultando i talenti, legittima il ruolo dell'educatore sulla base di una presunta e asimmetrica distribuzione del sapere (Massa, 1986) – dei docenti. La soddisfazione di questi bisogni – è la nostra tesi – richiede necessariamente un curriculum formativo in cui abbiano spazio iniziative transdisciplinari. Si tratta solo di ipotesi, del prodotto del pensiero riflessivo di deweyana memoria. Non abbiamo ancora raccolto le necessarie evidenze. Di seguito ci limitiamo a *mostrare* queste congetture ricorrendo al canone del ragionamento induttivo più che a dimostrarne la verosimiglianza per mezzo del metodo ipotetico-deduttivo.

1. L'antefatto. *Su misura*

Nel 2013 la casa editrice Anicia ha messo a punto un servizio di valutazione informatizzato degli apprendimenti e d'autovalutazione delle scuole: *Su misura*.

Il servizio è costituito da due dispositivi: uno di valutazione diagnostica e uno di valutazione sommativa. Essi prevedono la somministrazione di almeno tre strumenti ciascuno: una prova di comprensione della lettura, una prova di matematica e un questionario sulle strategie d'apprendimento. Attualmente il primo destinatario del servizio è rappresentato dagli allievi del quarto anno della scuola primaria e del primo anno della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Una volta compilati gli strumenti, vengono automaticamente prodotti tre profili: quello di scuola, quello di ciascuna classe e un profilo *formativo progressivo* per ogni studente (Pellerey, 2004). Questi profili hanno un formato lineare: quello dello studente, per esempio, presenta alcuni valori (punteggio grezzo, massimo teorico e punti stanine) prima per ogni dominio della prova di comprensione della lettura, a seguire per ciascun dominio della prova di matematica e, infine, per ogni scala del questionario sulle strategie d'apprendimento. Riteniamo che i profili rappresentino l'architrave di un articolato sistema informativo che ogni scuola dovrebbe possedere per descrivere, sui piani sincronico e diacronico, il repertorio di conoscenze, abilità, competenze e disposizioni interiori che possiede un allievo (Giacomantonio, Piancastelli, 2015).

I due dispositivi raccolgono le informazioni necessarie per la programmazione, l'individualizzazione della proposta didattica e la valutazione della qualità dell'istruzione. Dovrebbero conseguentemente contribuire all'incremento delle probabilità di successo scolastico e alla crescita dell'equità del sistema d'istruzione.

Negli ultimi anni sono stati svolti interventi formativi, di ricerca-azione o consulenziali in diverse scuole per aiutare i docenti a leggere i dati, per coordinare il lavoro di programmazione che segue la raccolta delle informazioni, per elaborare nuove prove. In particolare, si è collaborato con tre reti (costituite rispettivamente da 16, 25 e 5 scuole), tre istituti di istruzione superiore e sette istituti comprensivi, tutti appartenenti alla provincia di Roma, ad eccezione di due scuole (la prima delle Marche e la seconda della Campania).

Queste attività, s'è detto, ci hanno permesso di formulare una prima classificazione dei bisogni formativi dei docenti – si tratta ancora di suggestioni à la Dewey, ossia di ipotesi ancora raffinabili: la cautela conseguentemente è d'obbligo. Classificazione che articoliamo in quattro tipi – che non sono mutuamente esclusivi: bisogni docimologici, *idola mentis*, insidie categoriali e effetti perversi. Nelle prossime pagine non ci soffermeremo né sulla prima classe di bisogni né sull'ultima – che riguarda soprattutto comportamenti reattivi alle azioni del Sistema Nazionale di Valutazione – perché riteniamo che siano ben conosciute. Presenteremo, quindi, gli altri due tipi di bisogni.

2. *Idola mentis*

I profili – quelli prodotti da *Su misura* – dicono il vero. Fotografano lo stato dell'allievo all'inizio e al termine di un percorso di studio. È inevitabile. Sono il risultato "rigoroso" dell'applicazione di strumenti "scientifici". Un atteggiamento diffuso, soprattutto tra gli insegnanti con una prevalente cultura umanistica; tra i docenti che per la prima volta hanno a che fare sistematicamente con scale, standardizzazioni, punteggi normalizzati, varianze, deviazioni standard, indici di facilità, di discriminatività e così via. Una delle posizioni su cui riflettere criticamente. Non intendiamo proporre un tedioso saggio d'epistemologia. Né addentrarci nella spinosa questione riguardante il *Sapere pedagogico* e [la] *legittimazione educativa* (Mattei, 1998). Ci limitiamo a un ragionamento indiziario costruito attorno a pochi esempi.

Il primo. La scienza è un sapere storico, fallibile, costitutivamente *in fieri* (Kuhn, 1970; Popper, 1959). Soprattutto nel campo delle scienze sociali possono convivere paradigmi di ricerca alternativi, modelli diversi di rappresentazione o di spiegazione dello stesso fenomeno.

Nei profili degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, in cui le informazioni circa le disposizioni interiori vengono raccolte per mezzo del Questionario sulle Strategie d'Apprendimento (QSA) di Pellerey (1996), la motivazione è la risultante dell'interazione di diversi fattori. È determinata dal senso che viene attribuito al compito da svolgere, dal giudizio d'autoefficacia, dallo stile d'attribuzione causale e probabilmente da altri elementi ancora. Potremmo ipotizzare, quindi, che nel profilo prodotto dal QSA la motivazione sia, come dire, implicita.

Diversamente, nel Questionario sulle Abilità di Studio (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti C., 2005), la motivazione è considerata uno dei fattori che influenza l'apprendimento al pari di altri: della capacità di organizzare lo studio, delle strategie applicate per l'elaborazione profonda del materiale da apprendere, della flessibilità di piani di lavoro *etc.*

Come scegliere tra i due modelli? Allo stato attuale di sviluppo della ricerca non è possibile affermare con un margine d'errore accettabile quale modello sia migliore. La scelta, quindi, va compiuta sulla base di altri fattori: accertandosi che i relativi strumenti abbiano un'eguale capacità di rilevare informazioni valide e attendibili; valorizzando le preferenze dei docenti, il prestigio dei ricercatori, la coesione del dispositivo di valutazione diagnostica, le conseguenze sul piano operativo della stessa scelta.

La valutazione, pertanto, non dice il vero. Afferma il verosimile. Non fotografa. L'immagine che fornisce della padronanza di determinate discipline scolastiche e delle disposizioni interiori degli allievi è il prodotto d'una scelta, d'una prospettiva d'analisi (Visalberghi, 1955).

Fornisce, inoltre, una rappresentazione limitata. Sia sul piano metodologico sia su quello informativo. Ci spieghiamo con un esempio. Il profilo presentato è lineare, s'è detto. Ogni modello indubbiamente semplifica il suo oggetto di studio. Ma la rappresentazione lineare non rischia di fornire un'immagine riduttiva delle competenze degli allievi? Probabilmente. I fattori presi in esame in realtà interagiscono tra di loro. Ma nei relativi profili non v'è traccia di queste relazioni. La multidimensionalità si perde. Perché? Una parte della spiegazione risiede nei limiti del modello teorico. Un'altra parte riguarda aspetti metodologici. Gli strumenti in uso nelle scienze sociali riescono a spiegare solo parzialmente fenomeni complessi come l'agire umano. Dall'altro lato, l'esiguo investimento nella ricerca non permette di validare e di perfezionare gli strumenti con di-

segni o piani di campionamento che permettano l'elaborazione di profili più articolati.

Limiti teorici e metodologici. Si intrecciano con gli informativi. Il profilo presentato è composto da ventotto variabili. Per qualche docente è esauriente. Noi ne dubitiamo. Supponiamo che un allievo non tenda ad attribuire il proprio successo a cause controllabili. Perché? Non si ritiene capace di impegni a lungo termine? O non ripone una sufficiente fiducia nel suo repertorio di conoscenze e abilità? Indubbiamente si tratta di informazioni utili sul piano didattico per lavorare sul metodo di studio, ma che non vengono fornite né dal profilo né dagli strumenti utilizzati per stilarlo.

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi. Ma la questione è un'altra. I dispositivi di valutazione e i relativi profili sono il prodotto di un insieme di scelte. Non raccolgono un insieme esaustivo di informazioni. Selezionano i dati che, assunta una certa prospettiva, sembrano i più rilevanti sul piano didattico. È di conseguenza altamente probabile che durante l'esame del profilo o la programmazione didattica sorgano domande, si avverta la necessità di ulteriori informazioni.

Per interpretare e utilizzare correttamente un profilo formativo v'è bisogno di cautela. È necessaria la consapevolezza del fatto che la scienza formula *ipotesi*. Prova a *spiegare*. Cerca di *comprendere*. Tenta di *classificare*. Di individuare le operazioni che compie un allievo con elevate competenze funzionali in italiano, matematica e scienze. Di indicare i processi mentali che attiva un bravo lettore per affrontare i compiti scolastici. Di spiegare come gli studenti di successo controllano la motivazione, organizzano un piano di lavoro, ne valutano i risultati. Dall'altro lato, tenta di identificare i comportamenti disfunzionali. Indicazioni essenziali sul piano didattico. Nessun dubbio sul loro valore. Ma v'è un pericolo. Quale? L'imporsi sul piano educativo e didattico di una norma troppo vincolante. Di un modello d'allievo performante al quale gli studenti devono conformarsi. In altre parole, il pericolo è di trasformare una tecnica del sé in una tecnica di dominio (Foucault, 1988) accrescendo il potere della scuola, un dispositivo biopolitico, d'influenzare la forma di sentimenti e pensieri. Il rischio cresce esponenzialmente se si cede alla tentazione di ipostatizzare. Di trasformare un'ipotesi in un dato di fatto. Di interpretare deterministicamente un enunciato vero (simile) solo sul piano probabilistico. Una tentazione forte per qualsiasi docente scienziato, pronto a fidarsi ciecamente di ciò che ha parvenza di «scienza», inconsapevole dei limiti (teorici, metodologici e informativi) dell'impresa scientifica. Accade quando si perde di vista la "persona" dello studente. Più semplicemente. Quando si nega l'evidenza di uno stile cognitivo originale. Di un talento non classificato.

Si perverte per questa via il senso della valutazione e dei profili. Questi facilitano, aiutano, accelerano la conoscenza di ciascun allievo da parte dei docenti e dei formatori. Ma sono dispositivi funzionali all'ambiente scolastico o a quello formativo, prodotti di atti valutativi che poggiano su di una «razionalità limitata». Sono utili semplificazioni, necessari modelli "in scala" della realtà. Sono strumenti concettuali e operativi, lo vedremo tra breve, che permettono di formulare congetture sulle competenze di un allievo per formulare ipotesi di programmazione. Strumenti potenti in un universo di discorso circoscritto dalla libertà individuale, dalla complessità della "realtà".

Concludiamo. Come destrutturare un atteggiamento scienziato? Se durante la formazione degli insegnanti, ci si limita allo sviluppo delle competenze docimologiche questo traguardo non verrà conseguito. Ci sembra essenziale, in base a quanto premesso, trattare di temi epistemologici e metodologici.

3. Insidie categoriali

Il secondo tipo di bisogni formativi include altri comportamenti. Altre insidie. Più sottili delle precedenti. Sono connesse alle nostre pratiche discorsive. Alle categorie che la scienza ha prodotto. Al significato che ha loro attribuito il senso comune. Al legame tra queste pratiche e le nostre azioni e, soprattutto, con i dispositivi nei quali viviamo. Pratiche discorsive, scienza e potere. Una trama complessa. Della quale, spesso inconsapevolmente, i ricercatori, i docenti, i formatori e gli educatori sono le vestali: le pratiche e le rappresentazioni generate dall'*habitus* possono essere «oggettivamente adattate al loro scopo, senza presupporre l'intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli» (Bourdieu, 1972, 207). Più di una volta l'interpretazione dei profili prodotti dai dispositivi di valutazione di *Su misura* è stata influenzata da queste formazioni discorsive, soprattutto quando venivano presi in esame i profili dei ragazzi dispersi, di quelli con comportamenti aggressivi, degli studenti bulli o i profili di allievi che, con la loro vivacità, avevano compiuto atti percepiti come prossimi alla devianza.

Di seguito analizziamo il fenomeno articolando la nostra riflessione in tre parti. Nella prima, valorizzando i risultati delle ricerche genealogiche, cercheremo di individuare la griglia di analisi che applichiamo ancora oggi quando pensiamo la devianza; nella seconda e nella terza parte della nostra riflessione, mostriamo come la stessa griglia venga utilizzata sia all'interno delle scienze sociali sia dai docenti.

3.1. Una griglia di analisi della devianza

Minori dispersi, aggressivi, bulli, devianti. Le pratiche discorsive che li riguardano affondano probabilmente le loro radici nell'era moderna, nell'affermazione della borghesia, nella nascita delle scienze sociali e nella loro adozione del metodo sperimentale. È l'ipotesi che sostiene Foucault ne *Gli anormali* (1999). Nel XVII secolo il deviante è il folle. Una categoria collettiva: include mendicanti, vagabondi, oziosi, libertini e altro ancora. I dispositivi di controllo, di difesa sociale, si ispirano al principio di esclusione: come i lebbrosi, gli anormali vengono allontanati, cacciati oltre le mura perimetrali delle città. Nel XVIII secolo, con nuovi investimenti nelle tecniche positive di esercizio del potere, si affermano nuove forme di governo della "follia". L'inclusione si affianca all'esclusione. Le istituzioni politiche e gli apparati amministrativi divengono strumenti di osservazione minuziosa e costante dei singoli individui. Il dispositivo normativo consente di individuare l'anormale e indica la relativa tecnica di intervento, di correzione, di normalizzazione. Si tratta di tecniche di potere che si esercitano sul singolo individuo. Cambiano conseguentemente le pratiche discorsive. Si avvia un processo di "individualizzazione". Il folle non è più una categoria collettiva. L'anormale, il deviante è un singolo individuo.

Nel corso del XVIII secolo le scienze sociali si affrancano dall'egemonia della filosofia. E, intorno al governo della follia, stabiliscono un sofferto rapporto di reciproca legittimazione con gli apparati di potere. In questa prospettiva la sociologia, la psicologia e, soprattutto, la psichiatria concorrono al processo di individualizzazione dell'anormale con diversi contributi. Il primo è l'individualismo metodologico. Un paradigma di ricerca per cui i fenomeni sociali sono il prodotto delle credenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti di ogni singolo individuo osservato (Boudon, 1969). Le cause dei comportamenti aggressivi, devian-

ti, folli rappresentano, quindi, proprietà individuali. Il secondo contributo consiste nell'adozione del metodo scientifico. Con la rivoluzione copernicana, l'essere umano perde la posizione che, nel cosmo, spetta al figlio dell'Uomo: quella centrale. Successivamente è ridotto a una nuvola dalla forma variabile di proprietà misurabili dal paradigma positivista di ricerca adottato dalle scienze sociali. Un contributo alla frammentazione del soggetto. Un processo che Mattei (2009) ha descritto con pennellate rapide per indicarne le recenti conseguenze sul piano paidetico: la *Bildung* diviene sofferente, l'educazione anoressica. E, in modo speculare, la formazione bulimica.

La conseguenza di questi processi dovrebbe essere chiara: il soggetto è ridotto a oggetto di studio e di manipolazione. Soprattutto se il comportamento dell'anormale è patologico e socialmente pericoloso. E in questa prospettiva è di grande rilievo il contributo delle scienze sociali e della psichiatria in particolare. La patologizzazione del deviante, infatti, si consolida con l'introduzione del concetto d'*istinto* nella formazione discorsiva praticata dalla scienza. Il folle diviene un individuo incapace di governare le proprie pulsioni, i propri istinti. Questo processo si interseca sul piano epistemologico con quello di infantilizzazione. Per definizione, infatti, sono i giovani che non sanno controllare i propri istinti. Il deviante è, quindi, un individuo affetto da una patologia che ne ha arrestato lo sviluppo a uno stadio infantile.

Individualizzazione (frammentazione), patologizzazione, infantilizzazione. Processi che, nell'arco di circa tre secoli, si intrecciano in modo non lineare nella genealogia delle pratiche discorsive che hanno per oggetto l'anormale. Ne abbiamo offerto una sintesi. Si tratta della semplificazione di fenomeni più complessi. Lo mostra chiaramente Barone (2011). Negli ultimi due secoli diversi contributi della psicologia, della psicoanalisi, della sociologia, delle neuroscienze corroborano l'immagine del deviante come individuo affetto da una patologia; ma diversi altri la falsificano. Ci limitiamo, anche in questo caso, a mostrarlo con pochi cenni – mere congetture – su bullismo e dispersione scolastica.

3.2. Formazioni discorsive, bullismo e dispersione

Il bullismo. Nonostante la definizione – secondo la quale è «un atto di aggressione, consapevole e volontario, perpetrato in maniera persistente e organizzata da uno o più individui nei confronti di una o più persone» (Fedeli, 2007, 45). Nonostante l'approccio psicosociale, il valore attribuito alle diadi, ai gruppi, ai sistemi relazionali più ampi, il bullo e la vittima appaiono prevalentemente come individui. Individui "frammentati" dalla ricerca sperimentale di associazioni tra variabili. Si pensi, ad esempio, al profilo del bullo. Da una parte, le ripetute prepotenze ai danni di un compagno (la variabile dipendente), dall'altro, la percezione dell'aggressività, il profilo di autostima, l'uso dei meccanismi di disimpegno morale, la prosocialità, la natura del legame di attaccamento con le figure parentali, lo stile educativo familiare e così via (le variabili indipendenti). Individui "frammentati" con personalità patologiche. Il primo modello di ricerca adottato dalla comunità scientifica – quello del deficit socio-cognitivo – non spiega il comportamento del bullo – che sembra mancare esclusivamente di empatia. Ad esso si è sostituito il modello del «freddo calcolatore», dell'«abile manipolatore» (Gini, 2005). Rivelatore il significato connotativo delle tre espressioni. Mentre la prima richiama esplicitamente un problema psicologico, le altre due si riferiscono implicitamente a comportamenti o processi cognitivi discutibili sul piano morale. Il giudizio morale. È un altro dei termini in gioco. Apparso solo nella filigrana del no-

stro discorso, gioca un ruolo determinante nelle pratiche discorsive che riguardano i devianti e, lo vedremo, i dispersi.

Come Franti. Certamente un caso estremo. Un *incorreggibile* direbbe il Foucault de *Gli anormali*. Non abbandona la scuola, ne viene cacciato. Di umili origini, è aggressivo, lo è molto, moltissimo; si fa beffe della morale comune. Difficile – soprattutto se la classe egemone è quella borghese – non immaginare una personalità disturbata.

Le pratiche discorsive, quelle scientifiche, tentano di allontanarsi da questa immagine. Lo mostriamo proseguendo il nostro ragionamento indiziario. La dispersione, per iniziare, non è considerata un fenomeno patologico. Elster (1983) – difensore dell'individualismo metodologico – spiega le decisioni umane sulla base dell'interazione di vincoli, di forze non intenzionali e di calcoli razionali. Gambetta (1990) dimostra come questi meccanismi influenzino anche le scelte scolastiche. Almeno in parte, quindi, la decisione di abbandonare o di proseguire gli studi viene assunta su di una base razionale – considerando, ad esempio, la capacità di assorbimento del sistema produttivo. Gli studi pedagogici, inoltre, hanno da tempo affiancato all'uso dei metodi di analisi quantitativi, quello dei metodi qualitativi e olistici (Batini, Bartolucci, 2016). Parallelamente è venuta meno l'attribuzione della dispersione esclusivamente a cause individuali. Nei modelli sociologici del disimpegno (*disengagement*), per esempio, si prendono in esame sia i fattori endogeni sia quelli esogeni, sia quelli personali sia quelli ambientali (Colombo, 2010). Tra questi, sappiamo, è da includere la qualità della proposta d'istruzione. Un fattore, quindi, di natura culturale e organizzativa. Nelle pratiche discorsive delle scienze sociali, il disperso, ci sembra di poter concludere, non appare come un individuo affetto da una patologia. La griglia di analisi e le relative formazioni discorsive sembrano attraversare una fase evolutiva.

3.3. Devianza e valutazione scolastica

Nei docenti che abbiamo incontrato la griglia di analisi è simile a quella descritta. I comportamenti degli studenti sono spiegati sulla base di proprietà individuali. Con una certa frequenza, ma senza unanime consenso, la spiegazione ricorre al giudizio morale. Una situazione nella quale si riflette la lacerazione provocata dalla spinta antinomica alla riproduzione o al mutamento, alla preservazione del potere della classe egemone o alla democratizzazione. Forze dalla direzione opposta che lasciano una traccia nei dispositivi valutativi e nelle interpretazioni dei profili.

Ogni docente, ogni formatore elabora rapidamente una propria opinione su Franti. Si basa sul suo comportamento, sul suo abbigliamento, sul suo codice linguistico. Quest'opinione influenza gli atti valutativi tradizionali. Diverse le distorsioni che ne conseguono: l'effetto alone, di stereotipia, di contrasto, di contraccolpo, a cui si aggiungono la distribuzione forzata dei risultati e il celeberrimo effetto Pigmalione. La docimologia – nata per ridurre l'arbitrarietà della valutazione – lo denuncia da circa centocinquant'anni (Benvenuto, 2003).

Quale meccanismo genera queste opinioni? Condiziona la valutazione tradizionale? Probabilmente, molto probabilmente la conformità dei comportamenti degli studenti ai valori della classe egemone o a quelli del gruppo sociale dal quale provengono i docenti. Questi meccanismi agiscono in genere silenti. Quando, per esempio, in una riunione, s'è cercato di spiegare i dati emersi dal profilo di una fanciulla associandoli al suo comportamento esibizionista.

Un giudizio morale, dicevamo, spesso, molto spesso paludato con le vesti

della meritocrazia. «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» – recita l'articolo 34 della nostra Costituzione. Chi sono i «capaci» e i «meritevoli»? Sono coloro con cui madre natura è stata generosa. Sono gli allievi che hanno elevate attitudini allo studio. Attitudini innate. Una variabile la cui distribuzione nella popolazione è casuale. Assume la forma della notissima curva di Gauss. Cosa ne consegue? Primo. Una forma di determinismo naturalista. I risultati degli studenti si distribuiscono casualmente, come l'attitudine. Gli effetti sul piano sociale? Le *reproduction* – rispondono Bourdieu e Passeron (1970) – della distribuzione sociale del potere. Secondo. L'educazione e l'istruzione per definizione devono modificare uno stato di cose preesistente. Se le si riducessero a un dispositivo di riproduzione dello status quo, le si priverebbero di significato. Se il prodotto scolastico dipendesse dalla distribuzione casuale delle attitudini, si dovrebbe necessariamente riconoscere l'inefficacia dei sistemi d'istruzione di massa.

Argomentazioni datate? Dopotutto Vertecchi (1984) le formulava circa trent'anni fa. La sensibilità dei docenti nei confronti di questi problemi è probabilmente cresciuta. Un'ipotesi condivisibile se si considera che negli ultimi cinquant'anni è diminuita l'intensità dell'associazione tra l'origine sociale e la dispersione. Tuttavia, secondo i dati del PISA 2009, in Italia il contesto familiare spiega il 22% della varianza delle prestazioni, ossia delle differenze esistenti tra i risultati dei quindicenni. E l'azione esercitata dalla classe sociale – stimata attraverso l'Indice di Status socio economico e culturale – non è diminuita tra il 2000 e il 2009 (INVALSI, 2011). È probabile, quindi, che un numero sempre inferiore di docenti usi inconsapevolmente le categorie in esame. Ma che queste abbiano ancora un certo potere d'attrazione. Che potrebbe essere accresciuto – come è accaduto nella nostra esperienza – da un'interpretazione naturalistica o ideologica del profilo dell'allievo. Un effetto perverso. Soprattutto se si considera che la valutazione e i suoi profili nascono da una richiesta sociale di perequazione, di redistribuzione del potere e della ricchezza.

Per ovvi motivi non affrontiamo in questa sede un altro problema di grande rilievo. Anch'esso probabilmente un'insidia categoriale. La patologizzazione dei comportamenti devianti nell'epoca della *téchne*.

Conclusioni

Ricapitoliamo. Sulla base dell'esperienza maturata per mezzo del servizio *Su misura*, abbiamo formulato – con un ragionamento costretto nello spazio angusto degli indizi – delle ipotesi riguardanti i bisogni formativi dei docenti.

Abbiamo cercato di mostrare che la valutazione scolastica sembra ancora inopportunosamente influenzata da diversi elementi: gli *idola mentis* e le *insidie categoriali*. Abbiamo argomentato cercando di mostrare concretamente – anche attraverso le citazioni – come questi bisogni superino le linee di confine tra diverse discipline scientifiche: storia, filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, didattica e docimologia.

Ci sembra difficile che queste esigenze formative possano essere pienamente soddisfatte per mezzo della formazione in servizio. Da un lato, perché, come larga parte degli adulti, i docenti pongono questioni concrete associate a precise esigenze didattiche o organizzative. Dall'altro, perché, quando la domanda formativa proviene da una scuola, l'intervento perde il suo carattere generalista e diviene specifico.

È conseguentemente probabile che il compito ambizioso spetti principalmen-

te alla formazione iniziale. Ma questa deve essere capace di rivedere il suo assetto attuale centrato su insegnamenti disciplinari. Nella nostra esperienza, riflessioni articolate come quelle che abbiamo presentato sono stimulate soprattutto dalla visalberghiana ipercomplessità del reale, come l'interpretazione a fini didattici – all'interno di una scuola, ossia di un'istituzione con una sua irriducibile cultura organizzativa, didattica e valutativa – di profili prodotti da atti valutativi. Cosa ne consegue? La necessità di lasciare un largo spazio alle *attività laboratoriali transdisciplinari* all'interno del curriculum di formazione iniziale degli insegnanti.

Il laboratorio didattico, infatti, dovrebbe essere un dispositivo formativo contemporaneamente eterotopo ed eterocrono. Sia rispetto all'attività professionale sia rispetto ai tradizionali insegnamenti accademici, esso dovrebbe rappresentare uno spazio altro. Al suo interno bisognerebbe consentire l'accesso a situazioni problema che simulino veramente quelle reali. L'apertura delle soluzioni sia sul piano del *problem finding* sia su quello del *problem solving* dovrebbe richiedere un confronto, possibilmente tra corsisti e docenti – si noti il plurale – che sfugga, almeno parzialmente, al canone dell'efficienza, capace di trasformare la disciplina del tempo imposta dall'*esercizio* in una tecnica del sé (Foucault, 1975 e 1988). Una fucina, quindi, e di carattere transdisciplinare. Ma a quest'ultimo concetto bisognerebbe attribuire un significato ampio, esteso. All'interno del laboratorio, infatti, dovrebbero aver legittimamente accesso sentimenti, passioni, eros. Il laboratorio didattico, in altre parole, dovrebbe rappresentare l'eterotopia che, cercando – per quanto sia possibile – di sottrarsi alle maglie del dispositivo ontologico aristotelico (Agamben, 2014), offre legittimamente cittadinanza a *logos* e *alogs*.

Non ci dilunghiamo. Dovremmo affrontare il discorso su di un piano operativo che esula dagli obiettivi del contributo. Ci chiediamo, invece, se le nostre congetture, se l'immagine di un laboratorio transdisciplinare, non rappresentino un'utopia.

Abbiamo già visto che diversi fattori ostacolano iniziative di ricerca e didattiche transdisciplinari; ma riteniamo che altri, ai quali s'è solo brevemente accennato, promuovano questo tipo di soluzioni. Indubbiamente l'assetto attuale della didattica universitaria attribuisce ai laboratori un ruolo di secondo piano sia per prestigio sia per numero di crediti universitari che permettono di acquisire. Tuttavia, alcune esperienze realizzate nella formazione continua legittimano un cauto ottimismo. Un solo esempio. Nella formazione di manager e giornalisti, la Mosé & Aronne ha realizzato interventi con un forte impianto laboratoriale finalizzati al riconoscimento, alla riappropriazione e alla mobilitazione di risorse individuali inerti per un'animazione del ruolo più soddisfacente sul piano personale e più efficace sul piano aziendale. Per conseguire questi traguardi ha rifunzionalizzato alle esigenze della formazione continua il metodo mimico di Orazio Costa (Colli, 1989). I suoi laboratori appaiono come eterotopie eterocrone transdisciplinari (Rossi, Dinelli, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza (2nd ed.)*. Milano: Guerini.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Pub. Co. (trad. it. Verso

- un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1977).
- Batini, F., Bartolucci, M. (Eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (Eds.) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Boudon, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Paris: Universitaires de France (trad. it. Metodologia della ricerca sociologica, il Mulino, Bologna, 1970).
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Suisse: Librairie Droz (trad. it. Per una teoria della pratica con Tre studi di etnologia cabila, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *Le reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit (trad. it. La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento, Guaraldi, Rimini, 1972).
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Colli, G. (1989). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti C. (2005). *AMOS 8-15*. Trento: Erikson.
- Deleuze, G. (1989). *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. Che cos'è un dispositivo?, Cronopio, Napoli, 2010).
- Dinelli, S., Rossi, S. (Eds.) (2016). *Tutto il mondo è teatro. Rappresentazione di sé e animazione dei ruoli sulle scene della vita*. Roma: Anicia.
- Elster, J. (1979). *Ulysses and the sirens*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. Ulisse e le sirene. Indagini sulla razionalità e l'irrazionalità, il Mulino, Bologna, 1983).
- Fedeli, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Vol. 1. Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno. Bussago (BS): Vannini.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (trad. it. Sorvegliare e punire, Einaudi, Torino, 1976).
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H., *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Anherst: University of Massachusetts Press, (trad. it. Tecnologia del sé, in Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H. (Eds.), *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pp. 11-47).
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975)*. Paris: Seuil/Gallimard (trad. it. Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975), Feltrinelli, Milano, 2000).
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decisions mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali, il Mulino, Bologna 1990).
- Giacomantonio, A., Piancastelli L. (2015). Su misura. Un servizio per valutare, progettare, migliorare. *Q-Times Webmagazine*, 3, 1-15.
- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: Carlo Amore.
- INVALSI (2011). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*. Roma: INVALSI.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press (trad. it. La struttura delle rivoluzioni scientifiche, Einaudi, Roma, 1970).
- Kuhn, T. S. (2000). *Dogma contro critica. Mondi possibili nella storia della scienza* (S. Gattei, ed.). Milano: Raffaello Cortina.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Margiotta, U. (Ed.) (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensata Multimedia.
- Margiotta, U. (Ed.) (2014). *Capability. Competenze, Capacitazioni e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Numero monografica di *Formazione & Insegnamento*, 1.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi* (2nd ed.). Milano: Unicopli.
- Mattei, F. (1998). *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*. Roma: Anicia.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*. Roma: Anicia.

- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: RCS Libri.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Piaget, J. (1972), *Epistémologie des Relations Interdisciplinaires*. In OCDE, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 154-171). Paris: OCDE.
- Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery* (2nd ed.). London: Hutchinson & Co. (trad. it. *La logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970).
- Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalbeghi, A. (1973). *Jean Piaget e la pedagogia*. Prefazione all'edizione italiana di Goldman L. (Ed.) (1966). *Jean Piaget et les sciences sociales*. Genève: Librairie Droz (trad. it. *Jean Piaget e le scienze sociali*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pp. VII-XXIII).
- Xodo, C., Benetton M. (Eds.) (2010). *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*. Lecce: Pensa MultiMedia.



Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT

Theory and Practice in Teacher Training: the role of the tutor in FIT paths

Concetta La Rocca
Università degli Studi Roma Tre - concetta.larocca@uniroma3.it
Massimo Margottini

Università degli studi Roma Tre
massimo.margottini@uniroma3.it

ABSTRACT

The new path of access to the profession provided by law 107 and DLG 59 seems to align Italy with most European countries regarding the modalities and procedures for the training of new teachers in the lower and upper secondary education. In this study we will develop the thesis that the lawmaker's approach, in accordance with current theories and pedagogical practices, is to enhance the interconnection between theory and practice in the training of the future teachers. The constructive and dynamic interaction between theory and practice occurs especially in the laboratory context that consists in the class of true pupils in which the teacher in training begins to practice the profession under the guidance of the scholastic teacher/tutor. We therefore considered that the tutor, as envisaged by the mentioned norms, is a nodal figure in the training of the neo-teachers, because the tutor is the mediator between pedagogical-didactic theories acquired at the university and the practice of teaching experienced in the classroom. It seems necessary to investigate the figure of the scholastic teacher/tutor envisaged by the legislation, to investigate its critical points and enhancing its potential in order to make it to emerge as a mentor and guide, that is its own feature.

Il nuovo percorso di accesso alla professione docente previsto dalla legge 107 e dal dlgs 59 di fatto sembra allineare l'Italia alla maggior parte dei paesi europei riguardo alle modalità e alle procedure per la formazione dei nuovi docenti della scuola secondaria. La tesi che si intende sviluppare in questo contributo parte dalla considerazione che l'ottica assunta dal legislatore, in accordo con le teorie e le pratiche pedagogiche attuali, è di valorizzare l'interconnessione tra teoria e prassi nel percorso di formazione dei futuri docenti. Il contatto dinamico e costruttivo tra teoria e prassi si verifica peculiarmente nel contesto laboratoriale costituito dalla classe di veri allievi in cui il docente in formazione comincia a mettere in pratica la professione sotto la guida e lo sguardo attento del docente di scuola con funzioni di tutor. Pertanto si ritiene che il tutor scolastico, previsto dalle normative su citate, sia una figura nodale nel percorso formativo dei neo-docenti poiché svolge, come è proprio della dimensione tutoriale, un ruolo di mediazione, in questo caso, tra le teorie pedagogico-didattiche acquisite in ambito universitario e la pratica della docenza da esercitare nella scuola. Perciò sembra necessario indagare la figura del tutor scolastico prevista dalla legislazione, rilevandone i punti critici e valorizzandone le potenzialità al fine di farne emergere la funzione di mentore e guida che le è propria.

KEYWORDS

Scholastic Teacher/Tutor; Classroom/Lab; Meta-Lab; Incoming-Itinerary/Training.
Tutor Scolastico; Classe/Laboratorio; Meta-Laboratorio; Formazione
in Ingresso/Itinerario.

* Il lavoro nasce dalla riflessione comune dei due autori; in particolare si deve a Massimo Margottini l'introduzione e a Concetta La Rocca i paragrafi 1,2,3, e le conclusioni.

Introduzione

Nel maggio del 1983, Aldo Visalberghi apriva la sua relazione dal titolo “Problemi di formazione degli insegnanti”, al Convegno “L’Università italiana tra formazione e aggiornamento degli insegnanti”, sottolineando la sperequazione, che in quegli anni ancora permaneva, tra i tempi brevi della preparazione degli insegnanti di scuola elementare e i tempi lunghi della preparazione degli insegnanti della scuola secondaria, nonostante la legge, dal 1973, prescrivesse per gli insegnanti di ogni ordine e grado una formazione universitaria completa. Subito dopo osservava anche il paradosso per il quale “la scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più breve sembra funzionare meglio della scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più lunga. Infatti nella grossa ricerca internazionale IEA del 1970, nelle tre fasce considerate (primaria, secondaria inferiore e superiore) l’Italia si è piazzata comparativamente bene solo per quanto riguarda la scuola elementare.” E di questo forniva anche una sua interpretazione osservando che “la forza della scuola elementare italiana è sempre consistita nel fatto che i maestri escono ignoranti dagli istituti magistrali, però sono consapevoli della propria ignoranza e continuano a studiare...e sono giovani ed efficienti”.

Ad oltre trenta anni di distanza, completato il processo di riforma che porta la preparazione di tutti gli aspiranti docenti ad un percorso universitario completo, siamo ad un nuovo sistema di formazione e reclutamento che ha l’ambizione di proporsi come una riforma complessiva ed organica del sistema d’istruzione, anche se in questi trent’anni abbiamo dovuto misurarci con quanto Visalberghi già allora lamentava “una nuova normativa in media ogni due anni, che poi di solito non viene realizzata, per ritardi burocratici o per resistenze varie”.

Tuttavia, pur in presenza di alcuni nodi critici, che a distanza di due anni dalla legge (107/2015) non sono ancora del tutto sciolti, sembra di poter registrare una tensione che mira a suggerire soluzioni ai problemi attraverso originali interpretazioni critiche e soluzioni organizzative. E questo a partire dalle Università che attraverso le proprie Società accademiche, Conferenze di ambito e la stessa CRUI sono fortemente impegnate nel dare attuazione al dettato normativo cercando soluzioni alle molteplici domande tutt’ora aperte.

Il dibattito sulle criticità rilevate può funzionare come duplice stimolo, per un verso nei confronti del legislatore per chiarire ed eventualmente correggere le disposizioni e per l’altro al fine di proporre ed adottare soluzioni organizzative condivise che possano compensare, almeno in parte, le eventuali criticità.

La prima delle criticità che sono state messe in luce è che la formazione dei docenti dura troppo e così si arriva troppo tardi alla titolarità dell’insegnamento, con una classe docente che è oggi, nel nostro paese, tra le più anziane al mondo. E basterebbe ricordare le parole di Visalberghi, poco sopra richiamate, per dare il giusto rilievo alla questione dell’età.

Ma se la legge, come noto, definisce un percorso che tra formazione universitaria, concorso e percorso FIT non potrà durare meno di nove/dieci anni, quello che è doveroso e possibile fare nella sua applicazione è di evitare dispersioni e perdite di tempo. E potrebbero esservene molte. La prima riguarda la questione dei 24 CFU, da acquisire nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e delle metodologie didattiche, necessari per poter partecipare ai concorsi. Questi crediti costituiscono il primo segmento del percorso di formazione verticale unitario dei docenti di scuola superiore, come espressamente enunciato dal decreto, che ne determina obiettivi e contenuti tali da essere coerenti anche ai fini della preparazione al concorso. Si tratta di una questione di non poco conto che dovrebbe essere presa in seria considerazione per la determinazione nonché col-

locazione del “percorso formativo” che lo stesso decreto prevede. Ossia, se questi 24 CFU costituiscono il primo segmento specifico della formazione docente è necessario che, a regime, possano trovare degna collocazione all’interno del percorso curricolare e non solo come percorso aggiuntivo, sia pure prolungando di un semestre la durata degli studi per quanti ne facessero opzione (comma 2, art. 4 del DM 616/2017). Infatti, se in prima attuazione, per quanti sono in procinto di terminare gli studi e conseguire i crediti necessari per partecipare alla fase concorsuale non c’è che la possibilità di integrare il percorso di studi con crediti aggiuntivi, per gli studenti che per tempo maturassero la propria vocazione professionale nei confronti dell’insegnamento è necessario garantire che possano farlo all’interno dei 5 anni e dei 300 crediti curricolari, tra percorso triennale e magistrale. Altrimenti si accetta implicitamente la logica che all’interno della formazione curricolare universitaria non c’è spazio per la formazione dei docenti e quindi oltre a prolungare di un semestre gli studi per gli aspiranti docenti si accetta, di fatto, di porre in subordine la professione docente. Cosa che già accade per numerose classi di concorso di scuola secondaria alle quali molti arrivano non per autentica scelta professionale ma per scelta subordinata, se non di ripiego. Questo non implica necessariamente delle cattive professionalità, anzi, per taluni percorsi, specie della formazione tecnica e professionale, precedenti esperienze nel mondo del lavoro possono costituire risorse di notevole rilevanza per la scuola e per la formazione degli allievi. Tuttavia è necessario contemplare anche la possibilità di offrire a chi matura la propria vocazione professionale per l’insegnamento già all’inizio o durante il percorso universitario la possibilità di formarsi adeguatamente all’interno del curriculum di studi, almeno per conseguire un’adeguata preparazione per partecipare alla fase concorsuale ma ancora di più per poter verificare la propria attitudine a svolgere una professione complessa quale è quella del docente. Introdurre, quindi, anche in questa fase esperienze di tirocinio curricolare attraverso le quali entrare in contatto con le scuole e i docenti, poter svolgere attività di osservazione o partecipazione a ricerche di carattere didattico, magari svolgendo su questi aspetti la propria tesi di laurea, potrebbe rappresentare per molti un’occasione significativa per verificare sul campo la validità della propria scelta professionale.

Si tratta di un aspetto che non viene preso in considerazione nella definizione degli obiettivi e dei contenuti dei 24 CFU che pure vengono considerati nel DM 616/2017 come il primo segmento del “percorso verticale unitario di formazione dei docenti della scuola secondaria”. Certamente allo stato attuale delle cose la proposta di tirocini curricolari per l’insegnamento, non può in alcun modo costituire un vincolo, ma potrebbe però essere una opportunità soprattutto per quelle classi di laurea, sia di natura umanistica che scientifica, che hanno una tradizione nelle didattiche disciplinari, nonché uno spazio di lavoro da condividere nella instancabile dialettica tra le posizioni dei cosiddetti “pedagogisti” e “disciplinariisti” impegnati a definire quegli “specifici percorsi formativi, anche differenziati per le classi concorsuali o gruppi di esse”, così come disposto dal DM 616.

Eppure la convinzione di dover integrare teoria e pratica nella formazione dei docenti è opinione condivisa da tutti.

La Fondazione Agnelli con una nota a commento della legge 107/2015 nel formulare le proprie osservazioni critiche collocava al primo posto quella di riscontrare, nel sistema di formazione iniziale proposto, un modello strettamente “sequenziale”, ossia che antepone la teoria, sia per i contenuti disciplinari sia pedagogico-didattici, alla pratica, a fronte delle scelte di modelli, in gran parte dei paesi europei (Germania, Finlandia, Austria, Belgio, Francia, Spagna, Croazia) di carattere “parallelo”, ossia che prevede l’alternanza e l’integrazione di formazio-

ne teorica e pratica all'insegnamento, che cominciano già negli anni dell'università e proseguono per tutto l'iter formativo.

Seppure sia necessario riconoscere che con i decreti attuativi sia stata esplicitamente espressa la necessità di integrare, in tutto il triennio del percorso FIT, i momenti della formazione teorica con quelli della esperienza controllata sul campo, attraverso la continua collaborazione tra scuola e università, proprio nella medesima logica sarebbe quanto mai opportuno che le Università, nelle soluzioni organizzative che saranno adottate per definire i percorsi formativi dei 24 CFU dell'area antropo-psico-pedagogica e delle metodologie e tecnologie didattiche, contemplassero la possibilità di integrare momenti di esperienza sul campo come forma di tirocinio curricolare, già presente nei piani di studio dei corsi di laurea.

1. La classe come laboratorio: il ruolo del tutor scolastico, una nuova figura professionale.

In un interessante lavoro del 2010, Massimo Baldacci cita Bruner (1997) il quale ha "ipotizzato che, nella propria attività didattica, gli insegnanti siano guidati da una *pedagogia popolare*, intesa come insieme di *teorie ingenuie* sul funzionamento della mente del bambino, sul suo sviluppo, sull'apprendimento, ecc. Non sarebbero, perciò, tanto le teorie pedagogiche a guidare l'insegnante nella sua pratica quotidiana, quanto un insieme di assunti impliciti ed intuitivi, in parte di senso comune e in parte assimilati dal docente durante la sua formazione iniziale e l'interazione con gli altri docenti" (Baldacci, 2010). Questa affermazione sembra introdurre efficacemente un assunto chiave: le scelte professionali dei docenti sono legate ad una sorta di imprinting che si riceve nei primi contatti con il mondo reale della scuola. Fino ad oggi, nel nostro Paese, i docenti della secondaria hanno avuto occasione di effettuare il primo intervento in una classe di alunni (supplenze) dopo aver conseguito la laurea magistrale relativa alla disciplina di insegnamento e, ad eccezione dei laureati in scienze pedagogiche, senza aver mai studiato, nel percorso accademico, elementi teorici relativi alle dimensioni psicopedagogiche dei futuri allievi.

La legge 107 sembra avere finalmente invertito la struttura sequenziale¹ utilizzata in Italia per la formazione dei nuovi docenti per attivare un percorso che prevede elementi di integrazione tra conoscenze disciplinari e conoscenze psico-pedagogiche per tutti i corsi laurea² e che si svolgerà in stretta collaborazione tra mondo accademico e mondo scolastico per l'obbligatorio triennio formativo post-concorso³.

Sembra dunque che oggi siano state recepite le pressanti richieste culturali del nostro tempo, che, alcune già dal secolo scorso, si sono configurate nei lavori di autorevoli studiosi di campo psico-pedagogico (es: Bruner 1982; Baldacci, 2001; Dewey 2014; Domenici, 1993; Margiotta 2014; Montessori, 1970; Pellerey et al, 2011, Vertecchi et al, 1984) i quali hanno rilevato la necessità di stabilire una stretta connessione tra la dimensione teorica e quella pratica dell'insegnamento,

1 La questione è approfondita nel paragrafo 3.

2 DM 10 agosto 2017 "Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici".

3 FIT.

sottolineando l'aspetto metodologico che necessariamente emerge in questa prospettiva. Infatti per legare strettamente la teoria alla pratica è necessario costruire luoghi (fisici, virtuali, culturali) in cui sia possibile esercitare il gioco del pensiero in azione e dell'azione pensata. Va da sé che il luogo per eccellenza in cui è possibile mettere in pratica tale stretto connubio è il laboratorio, che Baldacci descrive come *uno spazio attrezzato in cui si svolge un'attività centrata su un certo oggetto culturale* (Baldacci 2004).

L'autore precisa che, "in senso largo si può definire *laboratorio* qualsiasi situazione didattica che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo. In questo caso l'etichetta *laboratorio* ha valenza programmatica circa la qualità pedagogica dell'attività che si svolgerà, perciò può diventare *laboratorio* anche uno spazio che non è tale come intenzionalità originaria; il laboratorio non è tale, ma si fa tale in ragione della qualità dell'attività. (...) Insomma, in questo caso il *laboratorio* definisce una spazialità di situazione più che di posizione, il sentirsi in una *situazione laboratoriale* più che l'essere in un laboratorio" (Baldacci 2004). Ed inoltre Baldacci sottolinea che il *fare laboratorio* prevede l'esercizio di una attività: ad esempio fare un laboratorio sulla fiaba, in un qualsivoglia contesto scolastico, significa mettere in atto alcune azioni sull'oggetto *fiaba* utilizzando attrezzature pre-costruite per raggiungere obiettivi ben precisi.

È evidente che le argomentazioni fin qui sinteticamente esposte riguardano le attività che i docenti possono mettere in campo utilizzando una didattica di tipo laboratoriale con i propri allievi; il passo ulteriore che si intende effettuare riguarda lo spostamento di questo ragionamento alla situazione in cui *oggetto culturale* del laboratorio è la didattica stessa. Si tratta dunque di pensare ad una sorta di *meta-laboratorio* dove si verifichi una situazione in cui il docente in formazione effettua un intervento didattico in una classe, ma contemporaneamente osserva se stesso mentre agisce e ragiona sulle sue azioni con l'aiuto di un altro docente che assuma il ruolo di sostegno, riferimento, insomma che svolga attività di tutoring. Il contesto descritto rappresenta elettivamente quello della *ricerca azione* poiché il docente in formazione dovrebbe porsi verso il proprio agire didattico come un ricercatore, avendo come *amico critico* il docente tutor.

La *ricerca azione* con la presenza di un *tutor/amico critico* sembra essere la metodologia che maggiormente si adatta ad una attività laboratoriale, o meglio, *meta-laboratoriale*, anche in ottica autovalutativa poiché "nella R/A si tratta di comporre fin dall'inizio l'esigenza del conoscere con quella dell'agire, l'avanzamento e l'organizzazione del sapere con il miglioramento delle situazioni e dei fenomeni studiati e con l'efficacia degli interventi" (Pellerey, 1980, pp. 449-63) e la presenza di un tutor corrisponde a quella di un " *consulente di processo*, il quale si caratterizza come supporto alla soluzione dei problemi da parte degli attori interni; il suo compito non è di sostituirsi agli operatori nel leggere la propria esperienza professionale o nell'individuare soluzioni migliorative, bensì di affiancarli nella comprensione della loro esperienza. Tale dinamica postula la pluralità dei bisogni e delle rappresentazioni che i diversi attori hanno di un contesto sociale complesso e si basa sull'attivazione delle risorse interne nell'organizzazione per affrontare e risolvere i propri problemi." (Castoldi, 2003). La funzione del docente tutor dovrebbe essere quella di aiutare il docente in formazione nella supervisione critica del proprio operato permettendogli una riflessione delle attività che sta svolgendo, proprio come uno specchio⁴ che ab-

4 Chi si occupa di formazione non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflette-

bia l'uso della parola e che possa dunque inviare feed-back orientativi (La Rocca 2009; 2016).

È superfluo osservare che una situazione così complessa dovrebbe essere strutturata in maniera oculata dal punto di vista metodologico: il docente in formazione, in forza del percorso FIT, sarà sicuramente formato alla metodologia della ricerca-azione e alle pratiche dell'osservazione sistematica, alla costruzione di strumenti per la rilevazione di dati significativi e alle procedure quali-quantitative per la loro codifica e interpretazione. Il suo *amico critico*, ovvero il *tutor scolastico* dovrà invece possedere di suo tutte le molteplici competenze richieste per assolvere il suo ruolo, competenze davvero molto specifiche e molto numerose.

Nei prossimi paragrafi si cercherà di evidenziare come la figura del tutor scolastico presenti alcune criticità dovute al fatto che, pur essendo un elemento chiave nella dimensione meta-laboratoriale, sembra non essere sufficientemente delineata e posta nella condizione di operare al meglio e si cercherà di indicare una ipotesi per il suo potenziamento e per la spendibilità del lavoro effettuato nell'ottica della creazione di figure di docenti specializzati in ambiti ulteriori, anche se affini, a quello dell'insegnamento.

2. Il tutor scolastico nella Legge 107 del 13 luglio 2015, nel DM 850 del 27 ottobre 2015 e nel Dlg 59 del 13 aprile 2017

Nella legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.», il riferimento alla figura del docente tutor è effettuato negli articoli 117 e 129 ed in entrambi i casi in attinenza alla procedura di valutazione del docente in formazione. In particolare nell'art.117 si legge "Il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, *sulla base dell'istruttoria di un docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor*" (corsivo dell'autore). E l'art. 129, al punto 4 specifica "Il comitato esprime altresì il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova per il personale docente ed educativo. A tal fine il comitato è composto dal dirigente scolastico, che lo presiede, dai docenti di cui al comma 2, lettera a), *ed è integrato dal docente a cui sono affidate le funzioni di tutor*" (corsivo dell'autore). Dal che si evince che la presenza del docente tutor nel comitato di valutazione è assolutamente necessaria poiché il comitato giudicherà l'operato del neo-docente sulla base di quanto verrà riferito dal tutor.

Questa osservazione può portare a due possibili problematizzazioni, una di carattere etico ed un'altra di tipo metodologico. Dal punto di vista etico si potrebbe osservare che forse non è propriamente corretto che il docente tutor possa essere coinvolto nella valutazione del neo-docente in quanto potrebbe non essere obiettivo considerando che ha trascorso un anno al suo fianco e che, avendo avuto con lui un rapporto *peer to peer*, come indicato nel D.M. n.850 del

re sulla propria azione: i ballerini, che praticano la loro arte alla perfezione, dispongono di specchi per osservare i loro movimenti. Dove sono i nostri specchi? (Eisner, 1988)

27/10/2015⁵, nella compilazione della relazione sulla base della quale il comitato giudicherà il neo-docente, in qualche modo esprime anche un giudizio anche sul proprio operato.

La considerazione di tipo metodologico conduce al cuore del problema che si intende far emergere in questo lavoro: la scrittura di una istruttoria secondo quanto indicato dal su citato D.M. 850, presuppone specifiche competenze che non è scontato che il tutor scolastico possieda. Si prova ad enumerare in riferimento agli art. 4-5-9 del DM 850.

In riferimento all'art.4: il neo-docente "redige la propria programmazione annuale, in cui specifica, *condividendoli con il tutor*, gli esiti di apprendimento attesi, le metodologie didattiche, le strategie inclusive per alunni con bisogni educativi speciali e di sviluppo delle eccellenze, gli strumenti e i criteri di valutazione, che costituiscono complessivamente gli obiettivi dell'azione didattica, la cui valutazione è parte integrante della procedura(..)". Perciò il docente tutor dovrà possedere competenze in merito a

- Progettare interventi didattici per obiettivi.
- Conoscere e saper applicare molteplici metodologie didattiche.
- Conoscere e saper applicare strategie inclusive per alunni bes.
- Conoscere e saper applicare strategie per lo sviluppo delle eccellenze.
- Conoscere e saper applicare strumenti e criteri di valutazione.

In merito all'art.5,1: "il docente neo-assunto traccia un primo bilancio di competenze, in forma di autovalutazione strutturata, con la *collaborazione del docente tutor*"; pertanto a quest'ultimo sono richieste competenze relative a

- Conoscere ed applicare operativamente un bilancio di competenze.

In riferimento all'art. art.5,3.: "il dirigente scolastico e il docente neo-assunto, sulla base del bilancio delle competenze, *sentito il docente tutor* e tenuto conto dei bisogni della scuola, stabiliscono, con un apposito patto per lo sviluppo professionale, gli obiettivi di sviluppo delle competenze di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale, da raggiungere attraverso le attività formative di cui all'articolo 6⁶ e la partecipazione ad attività formative attivate dall'istituzione scolastica o da reti di scuole" il tutor dovrà avere competenze in merito alle attività previste dall'art.6, ovvero almeno sulla

- Metodologia del "peer to peer" e osservazione in classe;
- Formazione on-line.

Considerando poi che i laboratori formativi, previsti dall'art.8, ai quali il neo-docente potrà partecipare riguardano le tecnologie didattiche elencate, si ritiene che il docente tutor dovrà possedere competenze nel merito di

5 D.M. n.850 del 27/10/2015 "Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107", Art.9.

6 Le attività previste dall'art.6 sono "organizzate in 4 fasi per una durata complessiva di 50 ore", ovvero: "a. incontri propedeutici e di restituzione finale; b. laboratori formativi; c. "peer to peer" e osservazione in classe; d. formazione on-line".

- Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
- Gestione della classe e problematiche relazionali;
- Valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento);
- Bisogni educativi speciali;
- Contrasto alla dispersione scolastica;
- Inclusione sociale e dinamiche interculturali;
- Orientamento e alternanza scuola-lavoro;
- Buone pratiche di didattiche disciplinari.

In aggiunta, l'art.5,4. Prevede che "al termine del periodo di formazione e prova, il docente neo-assunto, con la supervisione del docente tutor, traccia un nuovo bilancio di competenze per registrare i progressi di professionalità, l'impatto delle azioni formative realizzate, gli sviluppi ulteriori da ipotizzare". Per cui il docente tutor dovrà essere in grado di

- Sviluppare un nuovo bilancio di competenze sulla base di quelle nuove acquisite dal docente nel seguire le attività formative previste.

Sicuramente ogni docente tutor, che dovrà possedere alcuni specifici requisiti (DM 850 del 27/10/2015, art.12; DM 8/11/2011, all.A), avrà conoscenze nel merito di molti dei temi sopra elencati, ma probabilmente non riguardo a tutti e di conseguenza si potrà verificare la situazione in cui il neo-docente, frequentando gli specifici laboratori previsti dalle attività formative, potrà saperne più del tutor designato a seguirlo ed osservarlo, nella applicazione delle pratiche didattiche apprese, all'interno classe/laboratorio costituita da allievi reali.

Inoltre in merito all'Art. 9 (*Peer to peer* – formazione tra pari) in cui si tratta della "attività di osservazione in classe, svolta dal docente neo-assunto e dal tutor, finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento", a meno che non si lasci spazio ad una improvvisazione legata al buon senso (che di certo non manca ai docenti in ruolo), al docente tutor sono richieste competenze di carattere metodologico legate all'osservazione sistematica quali

- Capacità di distinguere le metodologie di indagine qualitative e quantitative.
- Costruzione di strumenti ad hoc per la rilevazione dei dati osservativi.
- Codifica e decodifica dei dati.
- Lettura e interpretazione dei dati rilevati.

In realtà, nell'ottica del *peer to peer*, che peraltro non è solo una formula che inneggia alla reciproca attenzione in ottica collaborativa ma una tecnica ben strutturata che andrebbe dunque conosciuta, le suddette competenze sono richieste ad entrambi i docenti, neo e tutor; ma mentre il neo-docente potrà averle acquisite nella frequenza del primo anno di percorso FIT in ambito universitario (Dlgs 59 del 13 aprile 2017) il docente tutor dovrebbe possederle di suo.

Insomma il docente incaricato di svolgere questo delicatissimo compito di tutoring che dovrebbe di fatto garantire il processo di miglioramento delle attività di insegnamento dei futuri docenti, per perseguire il raggiungimento della qualità dell'istruzione, dovrebbe essere formato alle metodologie della ricerca in ambito educativo, cosa che di fatto non è mai accaduto finora in ambito nazionale.

3. I rapporti Eurydice del 2013⁷ e del 2015⁸

Per sostanziare quanto precedentemente affermato, e cioè che i docenti che dovrebbero essere selezionati per svolgere le funzioni di tutor di fatto non posseggono nella loro formazione elementi di metodologia della ricerca educativa, si propone un riferimento ai Rapporti: Eurydice del 2013 *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*; ed Eurydice del 2015 *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa*. Nelle introduzioni di entrambi i Rapporti si legge che, nell'ambito dei lavori della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"), il raggiungimento dell'obiettivo chiave "assicurare un insegnamento di qualità" è dato dal riconoscimento "dell'importanza di fornire un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti, di offrire lo sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere interessante la carriera dell'insegnamento".

In estrema sintesi entrambi i rapporti rilevano che in Europa la formazione iniziale degli insegnanti generalmente include una componente culturale e una componente professionale. La componente culturale si riferisce ai corsi dell'istruzione generale e alla padronanza di una o più materie che gli aspiranti docenti insegneranno una volta qualificati. La parte professionale fornisce ai futuri insegnanti le competenze teoriche e pratiche necessarie per insegnare e include tirocini in classe. In base a come questi due elementi sono combinati, si possono distinguere due principali modelli di formazione iniziale degli insegnanti, ovvero il modello simultaneo se la componente professionale è offerta insieme a quella culturale e il modello consecutivo se è praticata dopo di essa. Nel primo caso gli studenti sono coinvolti nella formazione specifica come insegnanti fin dall'inizio del loro programma di istruzione terziaria, nell'altro caso gli studenti sono coinvolti nella formazione specifica come insegnanti dopo o verso la fine del loro percorso di studi.

In particolare nel Rapporto 2013 dal grafico⁹ che fotografa lo stato delle cose nelle nazioni europee, si rileva che se per la formazione degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia la maggior parte dei Paesi, Italia compresa, utilizza il primo sistema, per la formazione degli insegnanti della secondaria di I e II grado, molti Paesi dell'Europa centro-sud, Italia compresa, utilizza il modello consecutivo. A questo proposito sembra interessante osservare che la legge 107 conduce il nostro Paese verso un cambiamento di rotta che lo allinea alle modalità di formazione utilizzate nei Paesi del centro-nord-est. Entrando nel merito, alcuni esiti del Rapporto Eurydice del 2013 mettono in rilievo che la formazione pratica è spesso più lunga per gli insegnanti dei livelli educativi più bassi e che la

7 Rapporto Eurydice 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegni%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202013.pdf

8 Eurydice del 2015 *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa* file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegni%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202015.pdf

9 Si è scelto di non inserire i grafici elaborati nel Rapporto Eurydice per non appesantire la stampa, pertanto si rimanda al Rapporto consultabile online al link citato nella nota 13. Il grafico citato è nel Rapporto Eurydice 2013, Pag.24. Figura A1: Struttura della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12

formazione iniziale per gli insegnanti dei livelli educativi più bassi in genere segue il modello simultaneo e la percentuale di formazione professionale è relativamente alta; diversamente gli insegnanti della secondaria hanno generalmente diplomi di livello bachelor o master, ma la percentuale di formazione professionale diminuisce anche se la formazione in ricerca educativa è spesso inclusa nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti. Nel grafico¹⁰ che riporta le linee guida seguite dai vari Paesi per la formazione dei docenti in conoscenze e pratiche della ricerca educativa, l'Italia si posiziona come segue:

Indicatori	Posizione Italia
Linee guida a livello centrale sulla formazione in ricerca educativa per i futuri insegnanti	no
Lavoro pratico di ricerca educativa durante gli studi	no
Abilità di utilizzare la ricerca educativa nella pratica di insegnamento inclusa in una lista di competenze finali	no
Elaborato di fine studi su questioni pedagogiche in base a un lavoro di ricerca individuale	si
Formazione teorica in metodologia della ricerca educativa	si

Dalla tabella che riassume le informazioni contenute nel grafico, citato in nota 16, risulta evidente che i docenti che si sono formati alla professione fino ad oggi¹¹ non hanno avuto alcuna formazione in merito all'applicazione della ricerca educativa in ambito scolastico.

Conclusioni

Dalle evidenze riportate nei paragrafi precedenti, risulta dunque che il nostro Paese si trova in un delicato momento di passaggio: si è finalmente deciso di inserire l'elemento della pratica educativa di tipo meta-laboratoriale nella formazione iniziale degli insegnanti della secondaria, ma sembra che non vi siano, tra i docenti, figure professionali adeguatamente formate allo svolgimento del ruolo tutoriale. O meglio, potrebbero esserci, nelle singole scuole, docenti che rispondano ai requisiti indicati dall'all. A del DM 8/11/2011¹², ma questi requisiti in

10 Rapporto Eurydice 2013, p. 30. Figura A4: Linee guida sulla formazione dei futuri insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) in conoscenze e pratiche della ricerca educativa, 2011/12

11 La tabella fotografa lo stato delle cose al 2012, ma da quell'anno ad oggi non è cambiato nulla nella formazione dei docenti poiché il Dlg. 59 che inciderà sul percorso di formazione è del 13 aprile 2017 e a tutt'oggi si lavora per la sua attuazione.

12 A. 1.1. Formazione specifica alla funzione di tutor dei tirocinanti con certificazione delle competenze in base ai risultati raggiunti e al numero di ore di formazione sostenute, rilasciata dalle università, dalle istituzioni AFAM e da enti accreditati per la formazione del personale della scuola (punti 2 ogni 25 ore di formazione fino a un massimo di punti 10); A.1.2. Formazione alla funzione tutoriale con certificazione delle competenze in base ai risultati raggiunti e al numero di ore di formazione sostenute, rilasciata dalle università, dalle istituzioni AFAM e da enti accreditati per la formazione del

ogni caso non garantiscono che il docente tutor sia formato alle conoscenze, abilità e competenze richieste dalla legge 107 per condurre a buon termine il proprio fondamentale intervento, ovvero alle

- a. Metodologie della ricerca educativa ed in particolare alla ricerca azione e al peer to peer.
- b. Specifiche metodologie e tecniche di insegnamento che vengono proposte nei laboratori attivati nei differenti contesti scolastici.

In realtà ai tutor scolastici è anche consentita la partecipazione ai laboratori (non consigliata, non indicata come obbligo) secondo la propria particolare propensione o intenzione. Insomma anche in questo caso viene lasciata ai singoli e alla loro buona volontà la possibilità di formarsi in modo da condividere eventuali campi di esperienza con i neo-docenti.

Nella legge 107, a differenza di quanto previsto nel DM 249/2010, ai tutor dei docenti viene riconosciuto un compenso economico (legato alle possibilità finanziarie del singolo istituto), un parziale esonero dal servizio in aula e l'attribuzione di un punteggio da spendere nella graduatoria interna. È un bel passo in avanti nel riconoscimento dell'enorme impegno e della grandissima responsabilità richiesti.

Ma non sembra poter essere di garanzia alla acquisizione di quelle competenze metodologiche (R/A; peer to peer; etc.) che sono spessissimo citate nei documenti legislativi quando si parla del tutor scolastico, ma alle quali non si pensa di formarli, dandole per scontate. Eppure quelle stesse metodologie sono oggetto di studio da parte dei docenti nei percorsi FIT: ci si potrebbe trovare nell'incresciosa situazione che i formandi ne sappiano, o sappiano fare, più del tutor?

Magnoler (2017, p. 43), in riferimento alle riflessioni di Merahhan (2007), in merito alla costruzione della figura del docente, afferma che "la professionalizzazione si sviluppa prevalentemente all'interno di processi che prevedono attività da svolgere in contesti di apprendimento universitario e professionale. L'alternanza è principio e dispositivo che consente di articolare i saperi teorici e i saperi d'azione. L'oblio della razionalità tecnica e l'emergere di una nuova epistemolo-

personale della scuola (punti 1 ogni 25 ore di formazione fino a un massimo di punti 5); A.1.3. Esercizio della funzione di supervisore del tirocinio nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, nelle scuole di specializzazione all'insegnamento superiore e nei percorsi di cui ai decreti del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 ottobre 2004, n. 82, e 28 settembre 2007, n. 137 (punti 5); A.1.4. Esercizio della funzione di docente accogliente nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, nelle scuole di specializzazione all'insegnamento superiore e nei percorsi di cui ai decreti del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 ottobre 2004, n. 82, e 28 settembre 2007, n. 137 (punti 1 per ogni anno fino a un massimo di punti 3); A.1.5. Funzione di tutor nei percorsi finalizzati alla formazione dei docenti all'uso delle Lavagne interattive multimediali (punti 5); A.1.6. Formazione specifica all'uso delle lavagne interattive multimediali (punti 2):A.1.7. Direzione di corsi finalizzati alla formazione di tutor ovvero alla formazione e all'aggiornamento didattico svolti presso le università, le istituzioni AFAM o enti accreditati dal Ministero (punti 5); A.1.8. Titolo di dottore di ricerca in didattica (punti 7); A.1.9. Altro titolo di dottore di ricerca (punti 3); A.1.10. Attività di ricerca ovvero di insegnamento nelle università o nelle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (punti 5). Valutazione da parte del Comitato (punti 50 su 100).

gia della pratica professionale hanno assegnato un posto centrale al concetto di attività: non si ha sviluppo di competenze se non all'interno di un fare contestualizzato".

Ma queste affermazioni dovrebbero valere anche per il docente di ruolo che rivestirà la funzione di tutor e non solo per il neo-docente in formazione, ovvero sarebbe auspicabile che agli incontri universitari sui temi delle metodologie della ricerca, della R/A e del peer to peer fosse prevista anche la presenza dei tutor scolastici. La partecipazione a queste occasioni formative otterrebbe un duplice vantaggio: 1) porrebbe il tutor e il tutee nella stessa condizione conoscitiva e 2) potrebbe essere riconosciuta ai tutor come formazione in servizio, anche in riferimento all'articolo 1, comma 127, della Legge 107.

In riferimento alla prima questione si può rilevare che in questo modo i neo-docenti e i tutor scolastici davvero potrebbero condividere pienamente e con soddisfazione teorie e pratiche educative, studiandole e sperimentandole in contesti formativi e applicativi condivisi, nei quali, ovviamente, il tutor aggiungerebbe la propria esperienza pluriennale nelle cose della scuola.

Riguardo alla seconda questione, si potrebbe davvero porre le basi per la configurazione di una nuova figura professionale che formandosi alle metodologie della R/A, dell'osservazione sistematica, del peer to peer in ambito universitario, soddisfa davvero la doppia esigenza, richiesta dal legislatore, di essere un insegnante e un formatore/sostegno/mentore dei nuovi insegnanti.

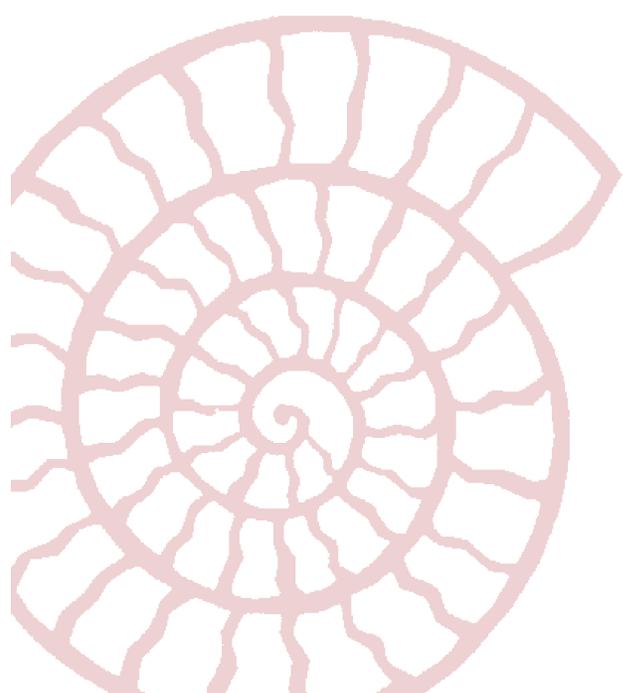
Sembra davvero opportuno riprendere il tema enunciato dalla commissione europea già citato precedentemente, ovvero che il raggiungimento dell'obiettivo chiave "assicurare un insegnamento di qualità" è dato dal riconoscimento "dell'importanza di fornire un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti, di offrire lo sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere interessante la carriera dell'insegnamento".

Per concludere si può quindi affermare che alla figura del tutor scolastico si dovrebbe riconoscere il valore che merita, ovvero quello di essere davvero l'anello che congiunge teorie e prassi, università e scuola. E bisognerebbe riconoscere che questa particolare forma di mediazione può essere fatta solo se il tutor è messo nelle condizioni di sviluppare le competenze metodologiche che gli sono necessarie nell'esercizio della sua attività.

Riferimenti Bibliografici

- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista, in *Education, sciences and society*, 5.
- Baldacci, M. (2004). *Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, In N. Filogrosso e R. Travaglini, *Dewey e l'educazione della mente*, Milano, Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2001). *Fare scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Brown, A. e Campione, J. (1994). *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (a cura di), *Classroom Lesson: interacting cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: MIT Press.
- Castoldi, M. (2003). *Ricerca azione e processi autovalutativi*. Reperibile presso: http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=124:ricerca-azione-e-processi-autovalutativi&catid=202:0-laboratorio-formazione&Itemid=546.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della Valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Mc Millan.
- La Rocca, C (2016) *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete*. Roma: Monolite editrice.
- La Rocca, C. (2016). "La gestione del feedback nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione "FAD". Il blended tutor". In Domenici G. (a cura di) (2016), *La Formazione On-Line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione*. pp 175-193. Roma: Armando.
- La Rocca, C. (2009), "Il tutor nella formazione e-learning/blended", in Domenici G. & Semeraro R. (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico della SIRD, Roma 11/12/13 dicembre 2008*. Roma: Monolite Editrice.
- La Rocca, C. (2009), "Le attività di tutoring nella gestione della comunicazione online", in Domenici G. (a cura di) *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (PRIN 2006-2008). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P. (2017), *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014) *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1970.
- Pellerey, M. (1980), "Il metodo della ricerca/azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni", *Orientamenti pedagogici*, anno XXVII, n. 3, maggio-giugno 1980, pp. 449-63.
- Pellerey, M. Grzadziel D. (2011), *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Rapporto Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegno%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202013.pdf
- Becchi, E., Vertecchi, B, (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, F. Angeli.
- Rapporto Eurydice (2015). *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa*. file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegno%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202015.pdf.



Il Laboratorio nel curriculum formativo dei Neoassunti

The Atelier in Newly Qualified Teacher Training curriculum

Giuseppina Rita Mangione

INDIRE- Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
g.mangione@indire.it

ABSTRACT

The trend started in cooperation with Professional Ateliers to include laboratory activities in the training curricula for teachers finds a recall in the Neoassunti training model. They are “adult” workshops proposing a training model based on problems and not on exercises, where the link between theories and practices is strengthened through relevant examples of learning situations. In order to have an insight into the effectiveness of the laboratory included in the curriculum of the training course dedicated to the Induction period and to identify the aspects to be improved, we conducted a research organized in a massive collection phase (involving 84,000 teachers and 117 principals) and in a case study in the Campania Region (involving 83 laboratory experts, 7 principals and the responsible of theUSR). The research, adopting both quantitative and qualitative analysis tools, identifies reorganization elements for a professional lab, some of which are already contained in the most recent ministerial circulars, thus contributing to a evidence-based policy process.

La tendenza, avviata con gli atelier professionali, a inserire nei curricula formativi per i docenti momenti di laboratorialità trova un richiamo nel modello formativo Neoassunti. Laboratori “adulti” in cui si mette in pratica un modello di formazione per problemi e non per esercizi, in cui si rafforza il legame tra teorie e pratiche, attraverso l’esemplarità delle situazioni di apprendimento. Al fine di avere un riscontro sull’efficacia del “laboratorio” inserito nel curriculum del percorso formativo dedicato all’immissione in ruolo – e per individuare aspetti soggetti a eventuale miglioramento – è stata condotta una ricerca caratterizzata da una prima fase di raccolta massiva (che ha visto coinvolti 84.000 docenti e 117 Dirigenti) e da una seconda fase dedicata allo studio di caso nella Regione Campania (che ha coinvolto 83 esperti di laboratorio, 7 Dirigenti delle scuole polo e il referente dell’USR). La ricerca ha visto l’applicazione di strumenti di analisi quantitativa e qualitativa, e ha permesso di individuare elementi riorganizzativi per un laboratorio professionalità alcuni dei quali già introiettati nelle più recenti circolari ministeriali contribuendo ad un processo di evidence based policy.

KEYWORDS

Newly Qualified Teachers, Teacher Professional Development, Atelier. Neoassunti, Sviluppo Professionale del Docente, Laboratorio.

1. Il laboratorio per la “professionalizzazione della formazione”

Professionalizzare la formazione è una intenzione che richiama la necessità di rafforzare il legame tra teoria e pratica, non rinviando l'apprendimento del “metiere” al servizio scolastico ma considerando che la pratica professionale, nei suoi aspetti multipli, è l'oggetto stesso della formazione per il docente neoassunto. La formazione nell'anno di prova va finalizzata e messa in relazione, concretamente e nel momento stesso in cui viene messa in campo, alla pratica professionale di riferimento.

Tale obiettivo può essere meglio compreso da due differenti punti di vista o interrogativi chiave:

- Come far sì che ciò che si apprende dal punto di vista teorico sia effettivamente mobilitabile, in contesto reale, nell'atto concreto dell'insegnamento?
- Come far sì che l'esperienza pratica sia essa stessa risorsa di formazione per il neoassunto, che spinga alla riflessione, ad esplicitare le proprie *routine*, a riorganizzare l'azione superando i limiti concettuali iniziali?

Si tratta quindi di cercare i dispositivi e le procedure di formazione che possano garantire connessioni funzionali tra teoria e pratica. Nella formazione professionale la pratica ha un doppio status, di oggetto e di mezzo. È l'orizzonte di senso della formazione, la finalità stessa dell'apprendimento. Al tempo stesso è un mezzo per apprendere e una fonte di conoscenza.

Ma quale pratica è formatrice e in quali condizioni? Da questa domanda chiave ha origine la proposta di individuare spazi ‘terzi’ e ‘integrativi’ (Zeichner, 2010) in cui le esperienze rappresentino paradigmaticamente la coerenza tra approcci teorici e pratiche professionali come dimostrato dagli studi su *Atelier de formation* in area francese e canadese (Mottet, 1992, Altet, 2010; Lafortune, 2006) e dai più recenti Laboratori Didattico Pedagogici italiani (Zecca, 2016).

Gli atelier di formazione professionale, sono spazi di costruzione attiva della pratica che poggiano su 5 criteri o caratteristiche metodologiche (Mottet, 1992):

- Sono luoghi di *attività pratiche finalizzate*. Per realizzare una azione occorre quindi definire regole di condotta e procedure funzionali alla produzione di un risultato;
- Sono luoghi d'*entraînement professionnel*. Le attività pratiche richiedono al docente di mettere in gioco le competenze che guidino la capacità di esercitare azione e analisi della pratica;
- Sono luoghi di *ingegneria educativa*. Le attività richiedono strumenti e risorse di recupero e rappresentazione dei dati che medino efficacemente l'analisi della pratica;
- Sono luoghi di *sperimentazione pedagogica*. Permettono di definire ipotesi, di fare piani e interrogativi che guidano le variazioni didattiche e l'analisi;
- Sono luoghi di *riflessione sull'azione*. Implicano il *principio di riflessività*. Favoriscono un decentramento tale da poter effettuare riflessioni e condividere più punti di vista.

Gli atelier per la formazione professionale si differenziano per aspetti e dimensioni della professione docente su cui intendono lavorare. La natura degli obiettivi di formazione che si intendono perseguire implicano differenziazioni di funzionamento che possono sensibilmente intervenire sul tipo di atelier: la relazione con la classe, il rapporto con i saperi disciplinari, il ricorso alle TIC, la di-

mensione dei gruppi di lavoro, la durata e l'organizzazione logica delle attività, costituiscono variabili da tenere in considerazione nell'organizzazione di un atelier. È possibile riportare alcuni esempi di tipi di laboratori professionali: atelier di ricerca e di creazione documentale, atelier didattici, atelier di espressione e di comunicazione, laboratori di "essai pedagogici".

Qualunque sia il tipo di attività, le situazioni di formazione richiamate nei laboratori seguono un principio comune di articolazione dell'azione e di riflessione sull'azione, ossia di incanalare in maniera funzionale le problematiche e le analisi, le esperienze e le concettualizzazioni. La finalità è quella di mettere in atto un rapporto sinergico tra teoria e pratica in modo che possano accrescere simultaneamente.

Ogni laboratorio deve attenersi ad alcune indicazioni o principi che sono stati confermati nel tempo e che vengono qui riportati (Mottet, 1992).

Non soltanto alternare ma mettere in relazione. Organizzare una attività pratica e poi analizzarla per riorganizzarla non è un principio limitato al *laboratorio di "essai pedagogico"* anche se trova in quest'ultimo maggiori evidenze. Sia che si tratti di pratiche documentali, di trasposizione didattica o di attività semiotiche occorre favorire questo rimando tra conoscenza e azione che è più una ricerca di corrispondenze che una semplice alternanza di luoghi e tempi. Nei laboratori è meglio parlare di articolazione piuttosto che di alternanza. Il richiamo tra teoria e pratica non deve essere inteso come un bilanciamento bipolare ma più specificatamente come un movimento di "trasformazione a tre tempi" che permette di passare dalla pratica alla pratica tramite la mediazione della teoria, e di passare dalla teoria alla teoria tramite la mediazione della pratica. Il primo movimento dà alla teoria un ruolo funzionale di regolazione e di ricostruzione della pratica professionale nel momento in cui questa viene messa in atto; il secondo movimento di contro dà alla pratica professionale un ruolo simile che mette alla prova la riorganizzazione delle concettualizzazioni teoriche nel momento in cui queste vengono elaborate.

Non soltanto assimilare ma costruire. Il punto di vista adottato non è quello delle teorie e delle pratiche già precostituite e relativamente alle quali il docente in formazione avrà la possibilità di assimilare contenuti e principi. Si tratta piuttosto di considerare i processi di formazione nel quale i docenti si trovano impegnati o meglio ancora i "processi attivi" di trasformazione tramite i quali costruiscono i propri saperi e il saper fare. Da questo punto di vista la pratica non è più l'insieme di realtà educative preesistenti che occorrerà scoprire sul campo e la teoria non è più l'insieme dei saperi oggettivi di cui è necessario appropriarsi prima di passare alla pratica. Nel quadro del lavoro degli *atelier* di formazione professionale si tratta di partire dalle proprie pratiche e dalle loro teorie per le rimettere in gioco attraverso un lavoro di investigazione. In questo senso le attività che vengono predisposte in questo tipo di laboratorio sono proprio quelle di risoluzione di un problema "*C'est précisément par les possibilités qui leur sont offertes ici, quel que soit le domaine concerné, d'anticiper, de faire, d'analyser, de réessayer et d'évaluer à nouveau, que les stagiaires se trouvent placés non pas en situation de réception ou de replication par rapport à des théories et des pratiques constituées, mais en situation d'élaboration active de leurs propres structures de savoirs et de savoir-faire*" (Mottet, 1992, p. 104).

Non soltanto codificare ma rimettersi in gioco. La messa in gioco richiesta negli atelier, attraverso un adempimento di attività teoriche e pratiche, è quella

di condurre il docente a mobilitare le conoscenze e le procedure e di metterle alla prova per la gestione di specifiche situazioni didattiche. Teorie e pratiche acquisiscono così lo status di “*activités critiques*” attraverso cui si ristrutturano sapere e saper fare. Queste possono essere sottoposte ad una attività teorica che le pratiche iniziali possono contribuire ad esplicitare, riorganizzare o ricostruire in altri contesti. “*C’est précisément parce qu’elles peuvent être soumises à une activité théorique que les pratiques initiales peuvent s’expliciter, se réorganiser et se redéployer dans d’autres contextes ; c’est parce qu’elles peuvent être mises à l’épreuve d’une activité pratique que les théories premières peuvent se clarifier, se corriger et redessiner leurs limites de validité*” (Mottet, 1992, p. 105). La ‘ragione pedagogica’ segue dunque un doppio movimento ‘teorizzare la conoscenza pratica’ e ‘praticalizzare la conoscenza teorica’ (Magnoler, 2012, in Zecca 2016).

La tendenza, avviata quindi con gli *Atelier Professionali*, di inserire nei curricula formativi per i docenti anche le “*clinical experience*”, ha poi negli anni orientato l’attenzione degli studiosi sulla necessità di valorizzare la postura investigativa sulla pratica, promuovendo quel curriculum a spirale fatto di riflessione sull’esperienza e di interazione tra pari (Zecca, 2016).

Questa necessità è ancora più evidente nella fase di immissione in ruolo, quando i docenti neoassunti sono soggetti a ciò che viene nominato “shock da realtà”. Una volta reso servizio i docenti dimenticano le conoscenze apprese durante l’esperienza formativa iniziale e le concezioni e le teorie più accreditate vengono *washed up* per la difficoltà di integrare le dimensioni di teoria e pratica (fenomeno detto “*transfer problem*” in Zecca, 2016)

Durante l’anno di prova per l’immissione in ruolo occorre intervenire per contrastare quel graduale adattamento e modellamento su pratiche didattiche tipiche dello specifico contesto scolastico in cui si è inseriti. Per farlo le scuole, in quanto territorio in cui si attua una pratica diretta dell’insegnamento, diventano gli spazi che mettono i docenti novizi in “condizione naturale”. Sulla scia dei “*School Linked Models*” e “*School based models*” si fanno strada i Laboratori *Pedagogico Didattici* (già ampiamente sperimentati nella formazione iniziale) (Zecca, 2016) che siano in grado di rispondere alle condizioni di eterogeneità, ristrettezza dei tempi, accoglienza di quadri normativi e di trasferibilità nella pratica didattica che il periodo di induction presenta.

2 Il ruolo dei Laboratori Territoriali nel percorso Neoassunti. Metodologia di ricerca

I laboratori formativi nell’ambito del percorso professionalizzante per l’immissione in ruolo (articolo 8 del DM 850/15) si propongono di offrire una esperienza che non sia solo teorica e astratta, ma piuttosto basata sul “fare”, mettendo i neo assunti in situazione con l’obiettivo a lungo termine di trasferire quanto appreso anche nei processi quotidiani di apprendimento, al fine di legare sapere e saper fare.

In linea con l’idea di insegnante quale “professionista complesso”, e con un’idea di “qualità dell’insegnamento” derivante anche dalle risposte che nel tempo si sono date all’interrogativo “Chi è un buon insegnante?” (Kanitzsa, 2004, Euridyce, 2006) i laboratori territoriali possono rappresentare quel dispositivo di “cultura sensata” in grado di formare un “esperto di saperi da agire con rigore” (Zecca, 2016, p. 99).

Laboratori “adulti” (Cerini e Spinosi, 2016) in cui si mette in pratica un model-

lo di formazione per problemi e non per esercizi, in cui si rafforza il legame tra teorie, pratiche, attraverso l'esemplarità delle situazioni di apprendimento.

Le attività dei laboratori vengono progettate dagli Uffici Scolastici Regionali sulla base dei bisogni formativi dei docenti neo immessi, bisogni scaturiti dal Bilancio Iniziale di Competenze e confluiti poi nel Patto per Lo Sviluppo Professionale (Mangione et al, 2016). I docenti hanno la possibilità di scegliere tra le diverse proposte formative offerte indicando almeno 4 laboratori della durata di 3 ore ciascuno, per un totale di 12 ore. La documentazione prodotta e l'attività di ricerca svolta dai docenti neo assunti, nel corso dello svolgimento delle attività laboratoriali, confluisce nel Portfolio Professionale del docente, previa validazione del docente coordinatore del laboratorio, e viene presentato al Comitato di Valutazione (Mangione e Pettenati, 2017).

Le aree trasversali relativamente alle quali sono stati strutturati i laboratori possono essere così sintetizzate:

- a. Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
- b. Gestione della classe e problematiche relazionali;
- c. Valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento);
- d. Bisogni educativi speciali;
- e. Contrasto alla dispersione scolastica;
- f. Inclusione sociale e dinamiche interculturali;
- g. Orientamento e alternanza scuola-lavoro;
- h. Buone pratiche di didattiche disciplinari.

Il D.M. 850/15 prevede la possibilità che vengano organizzati laboratori vertenti anche su altri temi in base a bisogni formativi specifici dei diversi contesti territoriali e con riferimento alle diverse tipologie di insegnamento. Nei laboratori prende forma il "sapere pratico", unico, intellegibile, riflessivo, narrativo, valutativo, orientativo ed esperienziale (Agrati, 2008). Coerentemente con il modello formativo dei Neoassunti, questi laboratori superano la contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali (Galliani, 2001; Baldacci, 2010) e propongono una visione in cui competenze didattiche sono il "vettore professionale" (Galliani, 2001) delle competenze disciplinari.

Al fine di avere un riscontro sull'efficacia del "laboratorio" inserito nel curriculum del percorso formativo dedicato all'immissione in ruolo delle/gli insegnanti neoassunte/i – e per individuare aspetti soggetti a eventuale miglioramento – è stato condotto uno studio organizzato in una fase di raccolta massiva e in una di studio di caso, che si è avvalso di strumenti di analisi quantitativa e qualitativa.

Fase 1. Una prima analisi poggia sui dati raccolti dal Monitoraggio Neoassunti 2016/2017. Un questionario è stato somministrato a tutti i neoimmessi in ruolo nell'a.s. 2016/2017. Al termine dell'anno di prova su un totale di 84.300 di cui 83.867 completi.

Il questionario, costituito prevalentemente da domande chiuse, chiedeva ai docenti di restituire la loro esperienza rispetto alla formazione e alla trasferibilità nel contesto della loro pratica. Questi dati sono stati poi messi a confronto con il parere dei dirigenti estrapolato da un ulteriore questionario volto più in generale a fornire suggerimenti di miglioramento rispetto al percorso formativo nelle sue differenti articolazioni. I primi dati quantitativi hanno trovato nell'indagine qualitativa su tutto.

Fase 2. In un secondo momento, e al fine di lavorare più in dettaglio sugli elementi di tenuta qualitativa di un laboratorio, è stato condotto uno studio di caso sul territorio Campano cercando di individuare delle chiavi di lettura per interpretare quanto dichiarato dai neoimmessi in ruolo, ma ascoltando altri due differenti attori: gli Esperti dei Laboratori territoriali e i Dirigenti delle Scuole Polo.

Le azioni finalizzate a ottenere dati in grado di ragionare sulle dimensioni del laboratorio adulto sono state le seguenti:

- Primo sondaggio sul territorio rivolto agli esperti dei laboratori volto a ottenere tracce autentiche rispetto alla tenuta della loro proposta formativa;
- Focus group con un sotto gruppo di esperti rispondenti al sondaggio volto a raccogliere valutazioni di carattere puntuale sulle categorie emerse da una prima analisi delle loro restituzioni rispetto all'esperienza d'aula;
- Intervista con i Dirigenti Scolastici delle Scuole Polo e con il referente per la formazione dell'Ufficio Scolastico Regionale finalizzate a raccogliere opinioni in merito alle categorie oggetto di discussione con gli esperti e eventuali miglioramenti programmati.

Le azioni della Fase 2, al punto b) e al punto c) sono state delineate tenendo conto delle prime categorizzazioni emerse dal sondaggio del punto a) e di alcuni elementi o snodi problematici posti in evidenza dall'analisi massiva della Fase 1.

3. Analisi dei dati massivi: Il punti di vista dei docenti, dirigenti scolastici referenti territoriali sull'efficacia del laboratorio

Nell'A.S 2016/2017 il 90% dei docenti neoimmessi in ruolo ha partecipato a oltre 4 laboratori formativi territoriali. Dal questionario la cui lettura viene qui ripresa dal monitoraggio portato avanti da INDIRE (Indire, 2017) emerge che una percentuale minima (9% circa) ha partecipato a 2/3 laboratori e meno dell'1% ha partecipato ad uno o nessun laboratorio (Fig. 1).

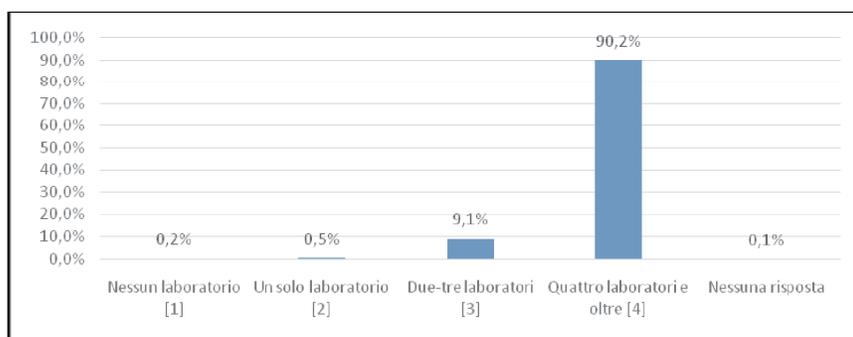


Figura 1: Laboratori formativi frequentati dai docenti neoassunti

I laboratori hanno affrontato differenti tematiche (Fig. 2).

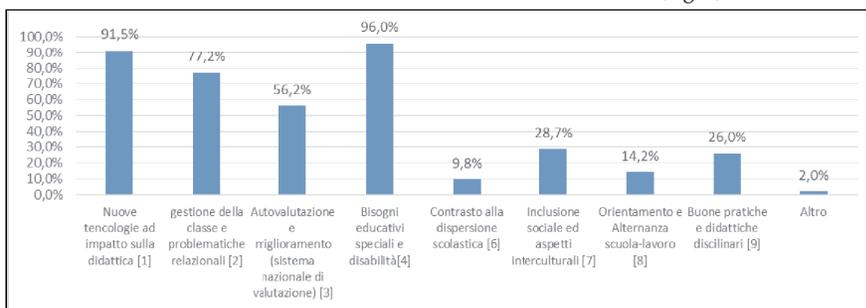


Figura 2: Tematiche oggetto dei laboratori formativi

Il 63,9% dei docenti sostiene di avere potuto indicare i temi che avrebbero voluto come oggetto dei laboratori; il 35,7% invece dichiara di non essere stato consultato sui propri bisogni formativi (Fig.3).

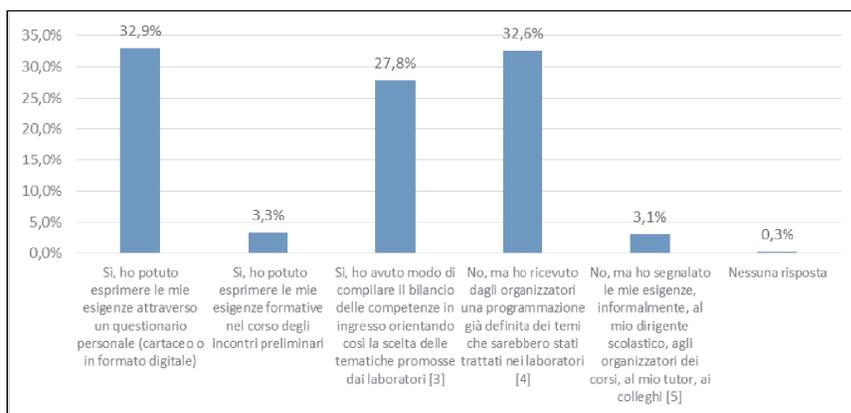


Figura 3: Raccordo tra bisogni e proposte formative dei laboratori

Circa la metà dei rispondenti al questionario (49,6%) afferma di aver frequentato solo laboratori di proprio interesse, mentre il 34,1% dichiara di non aver avuto la possibilità di scegliere i laboratori cui partecipare.

Dal punto di vista metodologico, nel 49,1% dei casi gli incontri hanno avuto una struttura didattica fortemente centrata sulla laboratorialità e sulla realizzazione di un prodotto (attraverso la costruzione di gruppi di lavoro, studio e confronto), anche se nel 36,4% ha prevalso un carattere trasmissivo incentrato sulla lezione frontale affidata ad esperti (Fig.4).

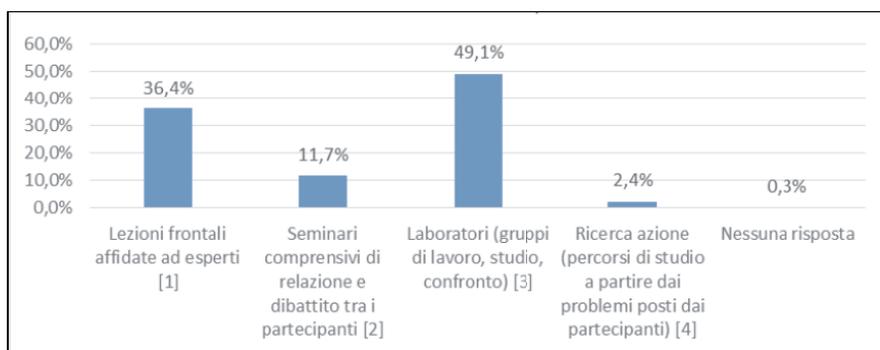


Figura 4: Metodologie didattiche prevalenti

Circa il 50,6% dei docenti riporta esperienze di coinvolgimento attivo durante i laboratori, facilitato dal conduttore che per il 40,6% dei neoimmessi ha saputo adottare strategie esemplificative, con presentazioni di materiali, ipotesi, strumenti adatti ai profili e agli ordini di scuola.

I laboratori hanno consentito ai docenti di ricevere stimoli culturali e pedagogici (62,1%) e di apprendere tecniche e strategie didattiche (48,8%) offrendo l'occasione per modificare le proprie convinzioni in fatto di insegnamento (8,5%). Le indicazioni per il miglioramento di questa fase della formazione (Fig.5) danno priorità a: programmare i laboratori con anticipo e sulla base degli effettivi bisogni dei docenti (31%); intrecciare i laboratori con una pratica guidata in classe da tutor o formatori (27,5%); avvicinare le tematiche ai profili dei docenti neoassunti (primaria, secondaria e sostegno) (23,5%); sostituire i laboratori con gruppi di ricerca-formazione interni alla propria scuola per migliorare il collegamento con la didattica quotidiana (17,8%).

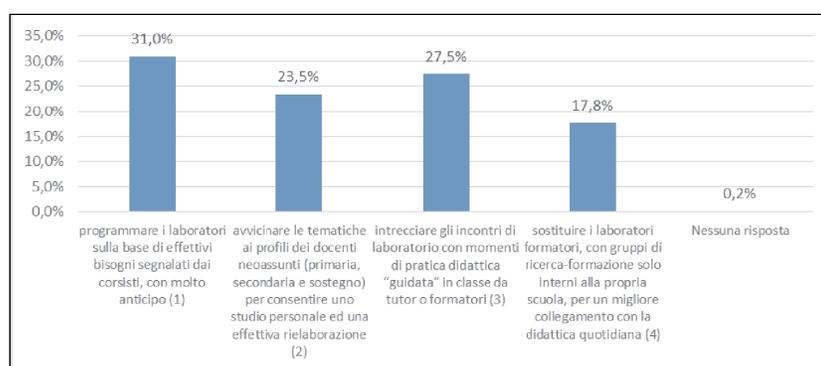


Figura 5: Indicazioni di miglioramento per i laboratori

Al parere dei docenti si integrano i risultati relativi al questionario somministrato ai Dirigenti scolastici. Il campione dei 107 DS che hanno completato il questionario afferiva a differenti tipologie di scuole (Fig. 6).

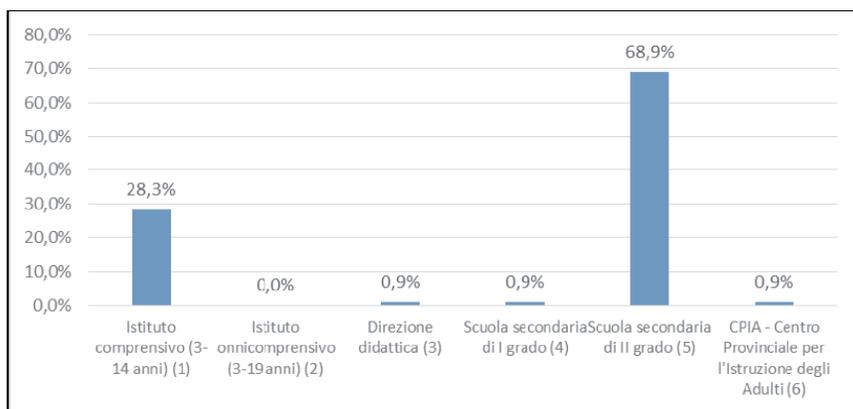


Figura 6: Distribuzione del campione dei DS per tipo di scuola

È stato chiesto loro di indicare i punti di forza e di debolezza del modello formativo (Fig.7). L'83% ritiene un punto di forza "i 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno" mentre, di contro, il 14,2% lo ritiene un punto di debolezza.

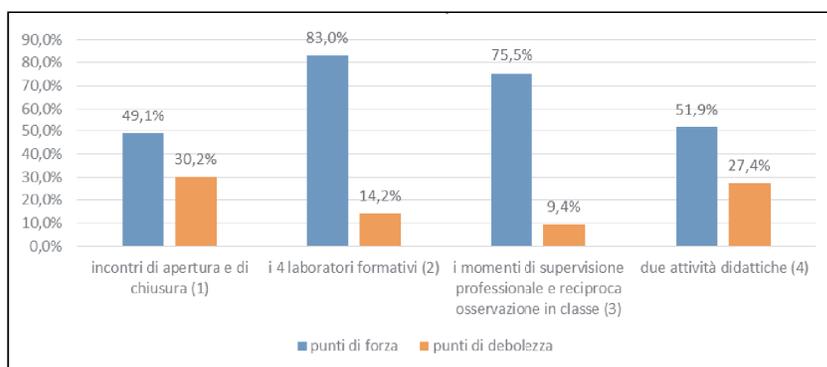


Figura 7: Posizionamento dei laboratori rispetto ai punti di forza/debolezza del modello formativo secondo i DS

Ai DS delle scuole polo è stata posta una domanda relativa agli interventi che essi auspicano l'amministrazione ponga in essere per migliorare l'efficacia della formazione. Emerge la richiesta di intervento (avanzata da circa il 10% dei DS) a favore di una organizzazione del laboratorio: 4 laboratori di 3 ore ciascuno è monte ore ritenuto inadeguato a consentire un avvicinamento reale dei docenti alla metodologia laboratoriale. Il suggerimento è quello di aumentare le ore per ciascuno di essi diminuendo il numero totale dei laboratori. Si fa riferimento inoltre all'inadeguatezza dei formatori o decenti esperti, specie nei casi in cui questi siano stati scelti dagli Ambiti territoriali, e una maggiore autonomia nella scelta degli esperti e dei contenuti dei laboratori.

Gli incontri di avvio dell'anno formativo 2016/2017 hanno ospitato dei *mini focus group*, volti a includere nell'indagine sul modello di governance l'opinione di attori disposti a un livello diverso e con responsabilità diverse rispetto ai refe-

renti degli USR. Il rischio di avere una gamma di idee e opinioni ristretta viene superato dalla riproduzione degli eventi su tre contesti territoriali del Nord, Centro e Sud¹ al fine di comprendere meglio l'interazione messa in atto con le scuole polo per la gestione della formazione. Una delle dimensioni investigate era proprio relativa alle attività formative territoriali ed è stata articolata in domande di transizione (DT) e domande chiave (DC).

(Domanda Principale) *Come si è articolata la dimensione organizzativa, logistica, gestionale, delle attività formative?*

Questa domanda ha visto la seguente sotto articolazione

1. *Come avviene l'allestimento delle attività formative? (DT)*
2. *Vi appoggiate su scuole snodo, creando un'ulteriore supporto alle scuole? (DC)*
3. *Come si mantiene lo standard qualitativo dell'attività laboratoriale? (DC)*
4. *C'è stato un rinnovato interesse del DS sui temi della formazione? (DC)*
5. *Come avete gestito il rapporto con gli esperti dei laboratori? (DC)*

Nonostante un buon processo di rilevazione dei fabbisogni (che ha beneficiato delle informazioni restituite dal Bilancio Iniziale delle Competenze) al momento della progettazione dei laboratori tematici non per tutti i territori è stato possibile rispondere ai desiderata e alle necessità esposte dai docenti. In particolare, nelle province più vaste e in cui erano presenti moltissimi docenti neoassunti, ciò è imputabile ad una insufficienza di esperti a cui si è cercato di far fronte attraverso il supporto della rete scolastica locale "si è cercato di distribuire il laboratorio formativo territorialmente nei distretti (...) coinvolgendo i Dirigenti di altre scuole, chiedendo loro delle indicazioni sulle persone da poter reclutare per le attività di formazione" (Referente Mantova), oppure ancora alla non veridicità e completezza del dichiarato dai docenti ("io l'anno scorso avevo tredici docenti in formazione che mi hanno evidenziato alcuni bisogni formativi e purtroppo non ne hanno evidenziati altri sui quali io sapevo che erano fortemente carenti, insomma, i docenti a volte fanno fatica a valutare le difficoltà che hanno nella loro attività didattica" (Referente Mantova).

L'estrema eterogeneità del profilo del neoimpresso in ruolo necessitava di ricorrere a strategie organizzative volte a garantire una equità di offerta. Laddove possibile, la stesura di vademecum per i docenti esperti ha permesso di fornire una uniformità e quei caratteri minimi di qualità per tutti i laboratori ("in realtà "quando c'erano docenti di ordini e gradi diversi diventava davvero complicato

1 Per il Nord ha preso parte al mini focus group un docente referente dell'I.S. Mantova-Lombardia, il DS della scuola polo della Liguria, il referente provinciale per i docenti neoassunti dell'Ufficio scolastico A.T. Milano -Lombardia, il referente dell'Ufficio scolastico A.T. di Monza e Brianza e il DS della scuola polo I.S Strozzi Palidano -Mantova-Lombardia. Per il Centro hanno preso parte ai mini focus group il DS della scuola polo Formazione Neoassunti di Viterbo e il DS scuola polo Formazione Neoassunti - Liceo Classico, Linguistico e delle Scienze Umane- di Roma. Per il Sud hanno preso parte ai mini focus group un docente referente per i neoassunti dell'I.C. di San Valentino Torio - Salerno Campania, un referente per USR Puglia, un docente referente del Liceo Classico Galluppi, Catanzaro- Calabria e infine il DS Tecnico dell'USR Puglia.

offrire a un unico gruppo un tipo di laboratorio come quello e quindi spesso i docenti si organizzavano in un gruppo dello stesso ordine e grado” - Referente Monza), spesso anche cercando di uniformare per esperienza pregressa (“era una platea così disomogenea di gente: qualcuno non aveva mai messo piede in classe e magari aveva fatto tutt’altro, oppure che veniva da 20 anni di precariato, o anche di attese in ambito formativo fortemente diverse...abbiamo fatto fatica a mediare” - Referente Mantova e Lombardia). In particolare, in alcuni casi, è stato possibile lavorare in forma di “laboratori bonsai” (“abbiamo cercato di predisporre le attività formative in senso laboratoriale, in qualche caso abbiamo avuto anche la produzione di materiale didattico che è stato restituito, quindi l’indicazione è stata quella, di costruire un vero laboratorio con al massimo 30 docenti in formazione” - Referente Mantova).

La selezione dei docenti esperti, spesso basata su uniformità dei bandi e dei criteri, ha portato buoni risultati, in quando spesso è stata orientata all’individuazione di esperti di didattica laboratoriale, che sapessero usare le tecnologie per rinnovare modelli di apprendimento rendendoli maggiormente attivi e partecipati. Per avere un monitoraggio costante sull’efficacia del laboratorio alcuni Dirigenti si sono adoperati creando una mailing list per dare indicazioni e raccogliere i feedback sull’andamento delle lezioni, gli spostamenti delle aule e l’organizzazione degli spazi (Referente Liguria).

L’adeguatezza del laboratorio in termini di tempi e risorse è un altro elemento che ricorre e interviene poi nella percezione di efficacia da parte dei docenti e dei dirigenti scolastici. Il tempo dedicato ad 1 laboratorio formativo è ritenuto insufficiente per un cambiamento nella pratica didattica e una risposta a bisogni specifici, anche attraverso l’ideazione momenti “open” di recupero (“Il laboratorio formativo è un’inezia, sono 3 ore di stimolo, un solo laboratorio non riuscirebbe mai a sanare il bisogno formativo”) e laddove possibile si cerca anche di rispondere a bisogni di nicchia (“è pur vero che ci sono sempre alcune indicazioni del MIUR che ci orientano sui laboratori da mettere in piedi, ma occorre provare a rispondere alle richieste dei docenti: quest’anno a un certo punto ho visto che era rimasto un piccolo numero di docenti che chiedevano l’alternanza scuola lavoro, ovviamente la chiedono in pochi perché è legata strettamente alle superiori, però erano i temi caldi. Abbiamo quindi costruito i laboratori “open” che vanno anche a risolvere un altro problema che è quello delle frequenze, permettendo ai docenti di recuperarle” - Referente Roma). Il laboratorio digitale necessiterebbe forse anche più degli altri di una strutturazione molto più operativa e pratica (“se io incornicio i miei case study all’interno di un EAS, episodio situato di apprendimento, per esempio, e quindi dò una cassetta degli attrezzi, quindi dico ‘con questi tool potete fare il brainstorming, con questi altri la cloud della condivisione, con questi possiamo fare le bacheche in digitale, vediamo adesso come possiamo lanciare una esperienza didattica ecc..’, qualcuno di questi deve essere visto e sperimentato da loro, e quindi forse in questo laboratorio un’ora in più potrebbe dare un valore aggiunto proprio per la peculiarità della tipologia di laboratorio” - Referente Calabria).

L’elemento di criticità riportato a più voci è quello dell’insufficienza degli esperti, che spesso dovevano turnare su più sedi delle scuole polo o su laboratori della stessa scuola (“ci siamo trovati a “riciclare” gli stessi esperti che hanno fatto più laboratori sempre all’interno della stessa scuola, senza cercare di preavvicinare le altre scuole polo, o, in casi eccezionali, ci sono stati degli esperti che hanno fatto lezione anche in altre scuole polo” - Referente Puglia).

Nei territori più estesi, di concerto con gli USR, sono stati selezionati gli snodi formativi. La scuola polo di Viterbo ne ha individuati ben 14, questo ha per-

messo un'azione formativa capillare e allo stesso modo si sono mosse le scuole polo di Roma ("dovevamo il più possibile facilitare il raggiungimento della sede di formazione; i colleghi Dirigenti sono stati tutti molto disponibili nel dare il loro contributo perché bene o male significava aprire la scuola il pomeriggio, quindi mettere a disposizione i collaboratori scolastici, perché poi nell'organizzazione di queste attività in realtà gli elementi sono tanti, perché c'è da tener conto come pago, sul fondo dell'istituto, perché se questa persona sta di più a scuola ...c'è da considerare veramente molti elementi, però io devo dire ho proceduto in questo modo. Ci siamo incontrati, abbiamo stabilito condividendo, diciamo così, la disposizione degli snodi formativi all'interno della provincia e in alcune realtà. Come, per esempio, era Civita Castellana, mi ricordo, dove c'erano due snodi formativi, perché i docenti neoimmessi erano un numero elevato, nel senso che erano una sessantina, abbiamo cercato di utilizzare il criterio del primo ciclo e secondo ciclo, insomma ci siamo organizzati poi in questo modo"- Referente Roma). L'opportunità di poter avere in ogni snodo esperti selezionati per i laboratori poneva l'esigenza di allineare un minimo tutti rispetto al modello didattico desiderato ("Ho fatto un incontro con tutti i formatori dei 14 snodi formativi proprio perché mi rendevo conto che essendo così frammentata sul territorio l'offerta formativa, il rischio era che chi conduceva il laboratorio a Montefiascone lo facesse in maniera diversa, anche se limitatamente, rispetto a quello che lo facesse a Civita Castellana, per cui almeno delle indicazioni generali, quali erano proprio quelle di portare avanti una didattica laboratoriale, quindi un momento iniziale teorico ma molto limitato, e poi lasciare lo spazio alle attività laboratoriali vere e proprie, mi sembrava opportuno darlo a tutti in modo che tutti conducessero questa attività nella stessa maniera" – Referente Viterbo). In generale, il feedback sull'esperienza è stato abbastanza positivo ("i docenti riconoscono il valore del cambiamento e dei laboratori tematici che sono riusciti a "completare e integrare quel percorso di formazione che era fortemente orientato dal Bilancio delle competenze e dal portfolio più in generale" - Referente Mantova). Anche i docenti esperti dei laboratori hanno espresso considerazioni molto positive, per alcuni di loro è stato in particolare un'occasione per condividere le esperienze e ripensare le attività che avevano proposto, beneficiando di quel confronto operativo che ha fatto scaturire azioni correttive ("I docenti hanno apprezzato perché è stato un momento di allineamento verso uno standard – è come se avessero avuto una sorta di faro su quello che loro avrebbero potuto fare e non avevano mai fatto in maniera sistematica, quindi è piaciuta loro la sistematicità, e questo è successo per tutti gli ordini" – Referente Calabria).

La lettura narrativa dei *mini focus group* condotti con i referenti scolastici territoriali permette di fornire alcune indicazioni di miglioramento rispetto alle dimensioni oggetto di analisi. In particolare la sostenibilità del modello dovrebbe poggiare su una migliore gestione dei laboratori territoriali al fine di rispondere alla didattica attiva e a gruppi eterogenei di lavoro e una un'offerta formativa dei laboratori rispondente ai bisogni formativi effettivamente rilevati, una motivazione all'osservazione e alla documentazione (multimediale) delle pratiche didattiche. Un ulteriore elemento critico su cui lavorare è il dimensionamento temporale e spaziale dei laboratori così come sulla predisposizione di kit, tutorial, guide e materiale a supporto di un percorso di messa a sistema di buone pratiche di lavoro.

4. Lo Studio di caso nella Regione Campania

Nell'ambito di una azione di monitoraggio volta al miglioramento delle azioni connesse all'anno di prova per i Neoassunti, è stato portato avanti un percorso di riflessione sulle pratiche attuate nell'anno 2017 per quanto concerne i laboratori formativi territoriali.

Gli esperti dei laboratori territoriali della Regione Campania sono stati invitati, attraverso un supporto e una circolare condivisa con il responsabile della formazione dei Neoimmessi dell'USR, a individuare alcuni momenti significativi del percorso realizzato. Il senso era quello di evidenziare quanto di efficace o inefficace, replicabile o non riproponibile vi è stato nei laboratori condotti.

Abbiamo chiesto agli esperti di fornire delle "tracce" volte a recuperare *spaccati autentici* di situazioni che avevano caratterizzato la "tenuta" del loro laboratorio formativo. L'obiettivo era stimolare una riflessione da parte dell'esperto dei laboratori formativi territoriali al fine di rivedere l'attività e fare un bilancio che potesse consentire di individuare elementi utili a ri-pianificare l'intervento per le occasioni future.

Lascia una traccia che rappresenti un momento in cui...

"... hai avuto consapevolezza che la tua proposta stesse funzionando"

"... hai dovuto confrontarti con un imprevisto"

"... ti sei sentito/a in difficoltà"

"... hai capito quale valore i docenti hanno dato al tuo laboratorio"

Hanno risposto 83 esperti di differenti laboratori attivati sul territorio campano.

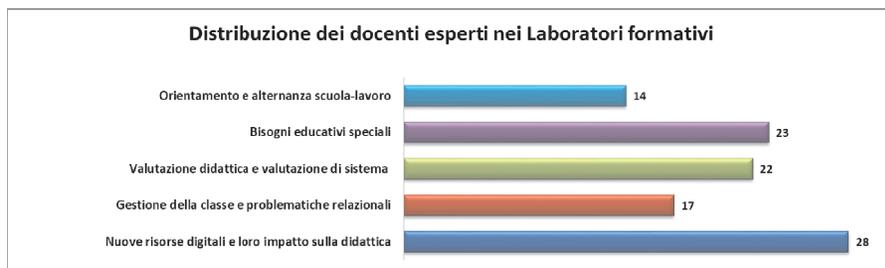


Figura 8: Campione di esperti divisi per Laboratori di Competenza

La lettura narrativa delle risposte alle tracce relative all'esperienza condotta nei laboratori ha facilitato l'individuazione di elementi a valore aggiunto da poter mettere a sistema. Le unità di analisi specifiche sono state le azioni didattiche messe in atto dagli esperti, collocando la ricerca nell'ambito della *Grounded Theory* (Strauss e Corbin 1990) e dei principi interpretativi che considerano la multidimensionalità degli oggetti di indagine e fanno emergere da questi stessi oggetti l'analisi. I ricercatori hanno condiviso una prima interpretazione dei testi attivando un processo di analisi di quello che è il percepito dei soggetti stessi afferenti al contesto di analisi

La simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati tramite l'uso del software NVivo 10 ha permesso una costante comparazione fra le etichette generate dalla prima codifica, eventi osservati, categorie, proprietà delle categorie, per porre

continuamente nuove domande ai dati. La relazione interpersonale fra ricercatore e partecipanti è stata fondamentale e la dimensione interpretativa dell'analisi è intrecciata ai processi descrittivi e concettualizzanti. Lo stadio di avanzamento dell'analisi, quello della "codifica aperta" basata sulla selezione dei segmenti minimi di testo dotati di senso per la ricerca, ha portato alla individuazione delle dimensioni che possono determinare cambiamenti organizzativi e didattici in un framework di laboratorialità estesa al territorio.

Una prima riduzione delle categorie è stata compiuta, anche in seguito a discussioni svolte all'interno del gruppo di ricerca INDIRE e il passaggio alla fase della "codifica focalizzata" è stato realizzato con un processo sintetico volto a trovare delle linee di coerenza precedentemente distinti e frammentati.

Il criterio per stabilire quando interrompere il campionamento dei casi riferiti a ciascuna categoria è stato quello della *saturazione teorica* (cfr. Tarozzi 2008, p. 106) Si è scelto di definire satura una categoria quando procedendo ulteriormente nel campionamento i dati divengono ridondanti. Dalla lista iniziale dei concetti (con i numerosi relativi sottonodi) si è pervenuti in tal modo ad una prima sintesi delle categorie interpretative sottoelencate, concetti più ampi in grado di connettere porzioni più estese di dati, che si presentano più frequentemente e sono concettualmente dense

Eterogeneità: i gruppi con cui gli esperti si trovano a lavorare si caratterizzano per diverse forme di eterogeneità: quella per ordine di scuola, quella per area disciplinare, quella per esperienza professionale. Questa situazione ha richiesto strategie specifiche da parte del formatore

Introiezione delle indicazioni ministeriali: I temi di molti laboratori territoriali sono stati definiti a-priori e hanno riguardato specifiche questioni/temi Per esempio Bes, Valutazione, Alternanza scuola lavoro. In alcuni casi ci può essere una divergenza tra il modo in cui questi temi sono declinati a livello centrale e il modo in cui sono percepiti o considerati a livello locale. Questa divergenza può creare delle situazioni conflittuali anche in seno ai contesti formativi.

Risorse e Tempi. Non sempre le risorse e i tempi erano funzionali al laboratorio adulto. Gli esperti possono indicare nuovi modelli organizzativi e soluzioni innovative per favore una maggiore *guidance* e una personalizzazione delle risorse.

Adeguatezza e Trasferibilità. Nel progettare e condurre gli interventi il riscontro sull'uso delle proposte promosse dagli esperti nelle classi di servizio dei docenti neo immessi dovrebbe essere favorito e sostenuto.

A partire da queste dimensioni obiettivo di indagine, e utilizzando come unico criterio quello del matching tra nuclei tematici fondamentali emersi e autenticità/esaustività delle risposte fornite, sono stati selezionati 12 esperti (di cui 4 maschi e 8 femmine) rappresentativi dei 5 laboratori tematici attivati sul territorio nell'a.s. 2016-2017. Gli esperti coinvolti in una intervista di gruppo della durata di 2 ore hanno permesso di riflettere sulla tenuta di un laboratorio formativo per i neoassunti rispetto alle dimensioni della criticità (eterogeneità e riscontri rispetto al quadro normativo), laboratorialità (tipologie e forme), *guidance* (risorse e tempi), usabilità (adeguatezza e trasferibilità).

4.1 Restituzione dei focus degli esperti e dei dirigenti delle scuole polo

Relativamente all'eterogeneità dei gruppi classe/laboratori, la regione Campania e le scuole hanno sperimentato formule diversificate. Il primo anno sperimentale rispetto al rinnovato modello formativo, si è scelto di optare per laboratori omogenei dividendo i docenti per grado scolastico a scapito però dell'opportunità di confronto. Il secondo anno, percorsa la strada dell'eterogeneità, gli esperti si sono scontrati con una difficoltà di gestire curricula a rotazione al fine di personalizzare rispetto alle esigenze dei vari livelli. Il terzo anno, oggetto di indagine, sono stati programmati 5 laboratori, 4 di questi obbligatori, indirizzando su 1 laboratorio la scelta libera dei docenti delle scuole superiori (verso l'alternanza) e dei docenti della primaria (verso l'inclusione). "In questo modo abbiamo mantenuto l'eterogeneità dei gruppi ma con un maggiore grado di condivisione all'interno dei gruppi stessi che erano grossomodo divisi per ordini" (docente esperto, Liceo Classico- Laboratorio Valutazione di Sistema).

Se per alcuni esperti, con particolare riferimento al tema della valutazione, l'eterogeneità del gruppo è stata appositamente mantenuta perché ritenuta funzionale per un confronto "verticale" ("Abbiamo optato per l'eterogeneità e ne abbiamo visti i vantaggi. Un esempio potrebbe essere quello di confrontarsi sul curricolo verticale, fondamentale almeno per la tematica che ho affrontato io che riguarda l'autovalutazione dell'istituto, progettazione e valutazione per competenze. Quindi era un discorso abbastanza ampio e avere tutti gli ordini di scuola era veramente fondamentale"- Docente esperto IC- Laboratorio sulla Valutazione di sistema) e per la costruzione partecipata ("l'eterogeneità è stata proprio perfetta perché attraverso l'osservazione c'è stata veramente una condivisione di esperienze e poi soprattutto la costruzione partecipata di una lezione attraverso le tecnologie ha messo tutti quanti sullo stesso piano...c'era l'insegnante di sostegno, l'insegnante di arte, le maestre delle scuole elementari e quelle delle scuole superiori"- Docente esperto, ISIS Laboratorio Tecnologie), per altri l'eterogeneità diventava un elemento critico di fronte a temi quali l'alternanza scuola lavoro o la valutazione di sistema (RAV, PDM ecc.). In questi casi i docenti esperti hanno proposto specifiche strategie. Nel caso dall'Alternanza ad esempio è stato ritenuto funzionale duplicare il laboratorio dividendo infanzia e primaria da un lato e secondaria dall'altro ("Mi sono dovuta inventare un lavoro che potesse interessare i docenti dell'infanzia e della primaria ai quali potevo parlare sì di alternanza ma dare delle nozioni base, partire dall'esperienza personale, non oltre. Quindi ho preferito strutturare in questo modo: laboratorio dell'infanzia e della primaria soprattutto orientamento, quindi curricolo verticale e invece quello delle scuole superiori su alternanza e orientamento, soprattutto alla luce di quello che dice la legge 107 all'Alternanza" - Docente esperto - ISIS- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro). L'opportunità per i docenti della scuola dell'infanzia di confrontarsi con tematiche quali la *didattica orientativa* e i *concetti di entrepreneurship* è stato un momento importante volto a comprendere meglio, nel lungo raggio, i problemi relativi alla formazione dello studente come futuro lavoratore ("E gli stessi docenti mi sono sembrati molto soddisfatti anche perché quelli della scuola dell'infanzia-primaria si sono affacciati a questa nuova tematica così importante ormai, l'alternanza, e hanno avuto modo di conoscere questa nuova didattica di orientamento al lavoro"- Docente Esperto- ISIS- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro)

La valutazione di sistema così come la valutazione degli apprendimenti trovava non tanto nell'eterogeneità dei livelli quanto nell'eterogeneità delle competen-

ze in ingresso un forte ostacolo ("Ho notato, soprattutto quest'anno, che anche quelli che avevano già esperienza pregressa nella scuola, quindi non erano neppure immessi che provenivano dal concorso che piovevano a scuola all'improvviso, c'era una mancanza di idea di una valutazione anche da condividere, da rendere omogenea. Io ho somministrato degli studi di caso differenziati, nel senso che ho proposto una riflessione su una situazione che si creava nell'istituto comprensivo e dall'altra una situazione in un istituto di II grado coi diversi indirizzi e diversi plessi che era un po' più o meno la situazione nostra in maniera tale che ognuno ritrovasse in quei casi che avevo sottoposto come momento di riflessione"- Docente esperto-Liceo-Laboratorio Valutazione di Sistema). La valutazione di sistema ha portato i docenti esperti a fare dei sotto gruppi omogenei in particolare per la scuola dell'infanzia ("La grossa eterogeneità in effetti la possiamo sottolineare quando abbiamo un gruppo di docenti della scuola dell'infanzia, in modo maggiore rispetto agli altri perché vediamo una prima differenza in quella che è la struttura del RAV, quello dell'infanzia ha una struttura differente da quello degli altri ordini di scuola...(...) la mia scelta è stata di intervenire sulla valutazione di sistema, sul RAV, ho predisposto dei materiali diversi, e diciamo questa è stata la prima considerazione che ho dovuto fare rispetto alla eterogeneità, per cui ho preparato delle lezioni differenti, cioè una lezione per l'infanzia, una lezione per gli altri ordini di scuola "- Docente esperto- ISIS- Laboratorio Valutazione degli apprendimenti e di sistema).

Il tema dell'inclusione ha trovato giovamento dal gruppo eterogeneo proprio perché i docenti delle scuole superiori hanno potuto beneficiare dell'esperienza delle docenti della scuola dell'infanzia e primaria e familiarizzare con i concetti di personalizzazione e DSA. In taluni casi si è preferito lavorare con l'intero gruppo classe sia per la fase di introduzione sia per quella laboratoriale ("è molto difficile parlare di inclusività dall'infanzia alle scuole superiori, mentre nella scuola dell'obbligo abbiamo un'ottima predisposizione, nelle scuole superiori per esempio c'è meno esperienza sull'inclusività, ci sono docenti che non hanno mai visto un soggetto autistico. Il fatto di stare con docenti di scuole diverse è stata una cosa molto produttiva perché molti docenti hanno visto per la prima volta come era fatto un piano didattico personalizzato, una disabilità grave o lieve, non avevano mai affrontato un problema di dislessia"- Docente esperto IC- Laboratorio Inclusione) in altri casi invece la laboratorialità ha previsto una introduzione generale ("L'eterogeneità è stata valida nel momento del confronto tra i diversi colleghi, quindi nel condividere le difficoltà di gestione di una classe, disabilità, Bes, considerando che un alunno disabile porta ad una serie di difficoltà a prescindere dall'ordine in cui si trova. Perciò nei laboratori abbiamo fatto una sorta di iniziale discussione per puntare e precisare dei punti che erano un po' meno noti ai colleghi, abbiamo fatto una sorta di veloce passaggio sulla normativa e le possibilità che offre e poi ci siamo dedicati al lavoro laboratoriale in aula" Docente esperto - ISIS- Laboratorio Inclusione) e poi una divisione per ordini più prossimi al fine di favorire un lavoro di progettazione ("specialmente nella secondaria di II grado va fatta una differenza tra un pei curricolare e un pei differenziato") ma trovando anche in questi magro raggruppamenti delle difficoltà che spingono a rifare il laboratorio per "omogeneità" ("Condivisa la platea in gruppi cercando di mettere insieme quelli più vicini, primaria e infanzia per esempio, però anche qui c'è una differenza tra i campi di esperienza e quella che è la progettazione per l'ordine di scuola, per esempio primaria, per cui questa difficoltà può essere un punto critico, per cui i docenti hanno lavorato sì, si sono confrontati sì però tenendo conto di difficoltà differenti legate all'ordine di scuola. Lo stesso tra secondaria di I e II grado, per

esempio i docenti di secondaria di I grado portano gli alunni in terza media anche se hanno lacune perché è scuola dell'obbligo, mentre alla secondaria di II grado non accade questo, per cui quest'ottica diversa porta a lavorare in maniera diversa anche relativamente alla progettazione e alla valutazione" - Docente esperto - ISIS- Laboratorio Inclusiones).

Per quanto concerne la *dimensione relativa all'introiezione delle indicazioni o quadri normativi* la lettura delle tracce pone attenzione al rapporto dialettico tra gli esperti che tendono a rispondere a un'istanza che viene da un quadro sovraordinato con il quale cercate di fare un raccordo e tra insegnanti che trovandosi in disaccordo proprio con le scelte politiche, normative, innescano momenti di polemica in laboratorio. Occorre quindi comprendere lo sforzo di mediazione dell'esperto, tradotto nel "come" si progettano le attività in riferimento ai quadri, come vengono usati e posti in relazione a questa esperienza di formazione territoriale.

In alcuni casi il docente esperto è riuscito a superare la reticenza dei neoassunti attraverso la messa a fuoco della propria esperienza in contesto ("Il mio punto di forza è stato quello di partire dalla mia esperienza sul campo, ho ascoltato tutte le loro polemiche, i loro interventi del tipo "che senso ha un'alternanza nei licei", oppure "mandano i ragazzi a fare volantinaggio", "un'alternanza giusto per farla" eccetera, allora prima di dare loro delle risposte ho raccontato loro quello che io ho fatto come l'alternanza e come ho superato le difficoltà"- Docente esperto, IC, Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro) e partendo da quella per fornire gli strumenti in grado di interpretare la riforma come una "opportunità" che spesso viene vanificata da come la scuola poi attua e realizzazione l'azione ("Noi abbiamo 1800 ragazzi, abbiamo gruppi di 400/500 ragazzi che partono insieme e vanno in Sicilia, Sardegna ecc., voglio dire un'alternanza fatta veramente. E "la scuola che si curva verso l'azienda", che deve tenere sotto controllo il ragazzo. Se il ragazzo è stato mandato a fare volantinaggio la responsabilità è della scuola, non è colpa della legge 107...così man mano tutte le polemiche si sono stemperate, perché poi chiedevano un confronto, la situazione si è addolcita"- Docente esperto- ISIS- Laboratorio Alternanza).

La dialettica tra quadro normativo e applicazione a scuola si accentua nei laboratori di Valutazione. Il focus sui test standardizzati ha richiesto ai docenti esperti una maggiore mediazione in grado di far comprendere il legame tra item dei test Invalsi e processi di apprendimento al fine di intervenire sulla progettazione didattica ("Ci siamo calati nei laboratori, abbiamo visto che effettivamente quei dati Invalsi ci possono essere di aiuto perché ad ogni item corrisponde un processo che probabilmente il ragazzo non ha attivato perché c'è un anello che manca nella nostra progettazione....quindi la restituzione dei dati Invalsi serve per andare a riprogettare e a rimodulare il tutto in base a un processo che è venuto a mancare perché manca qualcosa nella nostra progettazione e nella nostra didattica"- Docente esperto, IC- Laboratorio Valutazione) non solo del primo ciclo ma anche per il lavoro dei Dipartimenti della scuola secondaria ("Anche io ho cercato di stemperare un po' questa animosità con l'esperienza facendo vedere come anche incrociando i dati si possono veramente all'interno dei dipartimenti trovare quelle strategie utili per mettere veramente in atto delle azioni importanti di miglioramento"- Docente esperto - Liceo- Laboratorio Valutazione).

Per quanto concerne le tematiche inerenti l'inclusione, i docenti esperti hanno saputo affrontare la polemica riportando l'attenzione sulla "tutela" che la normativa fornisce al docente ("Va preso l'aspetto fondamentale della norma, quello che ci fa operare bene...specialmente per quanto riguarda l'inclusione dove sono veramente poche le norme fondamentali però sono di difficile interpreta-

zione. Io sapevo che uno dei grossi problemi che abbiamo è la gestione dell'alunno disabile grave in un consiglio di classe, e ho caricato in piattaforma anche alcuni materiali, delle sentenze della Corte di Cassazione perché è importante che un docente sappia che conoscere la normativa significa anche tutelarsi, l'idea è quella della conoscenza e poi dell'esperienza per sapere come abbiamo risolto questi casi" – Docente esperto – IC- Laboratorio Inclusione).

Una delle formule che ha determinato in alcuni casi la tenuta di un laboratorio è stata quella di seguire le persone che stavano partecipando al laboratorio dedicando loro un tempo extra caratterizzato da una *guidance* in presenza o a distanza. Ai docenti esperti è stato chiesto di aiutare a individuare nuove configurazioni di tempi e azioni volte a favorire poi l'efficacia del laboratorio. In alcuni casi si prospetta una estensione delle ore rispetto a un laboratorio a scelta con la possibilità dell'esperto di valutarne la restituzione all'interno del Portfolio ("sarebbero necessarie altre tre ore in riferimento magari a un laboratorio o due laboratori, scegliere un'attività in un laboratorio e avere un'attività tra le altre tre ore forfetarie o cinque ore di formazione però con la possibilità da parte del formatore di entrare nel portfolio e validare il compito. Cinque ore a parte in un laboratorio però con la possibilità di validarlo o di valutarlo" - Docente esperto, Liceo- Laboratorio Tecnologie) per alcuni invece questo tempo extra va gestito in team e in presenza ("li ho fatti organizzare in gruppi di tre/quattro persone, per cui questo lavoro in team lo potevano fare solo in presenza, non poteva essere un lavoro domestico, perciò io dico sì, ben venga questo seguirli, ma per completare, ma il lavoro grosso, quello in team, quello laboratoriale deve essere fatto in presenza, insieme, così da avere un confronto costruttivo).(Docente esperto, ISIS- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro) richiamando anche la reintroduzione delle 3 ore (di inizio e conclusione attività) presenti il primo anno dell'attuazione della riforma per l'Induction e poi scomparse ("non so chi di voi ha fatto le tre annualità, nella prima annualità abbiamo avuto... come polo formativo le ore che abbiamo gestito le abbiamo divise in un'ora e mezzo e un'ora e mezzo dividendo i gruppi e lavorando insieme come feedback, poi dalla seconda e terza annualità non le abbiamo avute più, se vi ricordate quelle tre ore che sono scomparse, io le avrei rimesse, erano utili perché ci hanno aiutato a lavorare sul feedback" - Docente esperto, IC- Laboratorio Inclusione).

Sul tema del "riscontro" relativo alla usabilità e trasferibilità di quanto proposto in laboratorio favorisce la messa in discussione di alcune modalità di lavoro. I docenti esperti hanno predisposto dei format volti a ottenere una restituzione applicata di quanto appreso in termini di studio di caso ("Io ho creato un format per verificare se potevano strutturarmi lo studio di caso sul contesto di riferimento nella loro classe, con tutta una serie di domande guida e quindi questo è stato l'elaborato che io ho chiesto" - Docente esperto, Liceo, Laboratorio Tecnologie) ("Abbiamo assegnato delle esercitazioni che prevedevano la progettazione di un percorso di orientamento a seconda del tipo di grado di scuola oppure il percorso di alternanza sotto forma di simulazione o altro, quindi in modo molto pratico" - Docente esperto, IC- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro). Il riscontro attraverso le progettazioni didattiche da consegnare al Comitato di Valutazione ha invece avuto un minore peso ("Su un nucleo di 40 persone un paio di loro hanno portato delle progettualità di alternanza scuola-lavoro" - Docente esperto-ISIS Laboratorio Alternanza scuola lavoro) anche se determinante per la visione circolare del percorso formativo ("La cosa interessante è stata la riflessione che in molti di loro hanno fatto e cioè che quel tipo di lavoro poteva essere utile poi per la piattaforma Indire, lì devono creare una unità di apprendimento

che serve per allenamento ma poi c'è il momento valutativo che si tira fuori con un compito di prestazione e la rubrica di prestazione necessaria. Ecco in questo io ho visto la spendibilità, nel fatto che non solo era motivo esperienziale utile da trasferire nella didattica di tutti i giorni, ma anche ai fini della elaborazione, al completamento della piattaforma"- Docente esperto, ISIS, laboratorio di Valutazione degli apprendimenti e di sistema) e per la valorizzazione del dispositivo Portfolio ("Il feedback migliore è quando ci hanno anche restituito il loro portfolio dove ho trovato gli strumenti di osservazione che avevo dato nel modulo sull'inclusione, avevo dato degli strumenti osservativi iniziali per un'adeguata progettazione per quanto possibile visti i tempi ristretti, mi sono ritrovata i portfolio con gli strumenti ritenuti utili soprattutto nella scelta dell'obiettivo personalizzato, di cui loro non avevano idea al momento della progettazione, quindi è stato un feedback molto positivo, trovare i nostri strumenti di lavoro sui quali avevano lavorato in laboratorio"- Docente esperto, IC- Laboratorio Inclusione).

I 7 Dirigenti delle Scuole Polo² coinvolti nell'intervista di gruppo sono stati utili per approfondire e trovare conferme rispetto ad alcune esigenze e nuove forme organizzative sostenuti dagli esperti. In particolare le modalità organizzative per far fronte all'estrema eterogeneità utilizzando anche tecnologie per un repository condiviso e per livelli ("La questione dei gruppi, la questione di estrema eterogeneità dei partecipanti è stata superata costruendo all'interno dei laboratori i gruppi per ordini di scuola e grazie alla piattaforma *Neodocens* dove venivano messi i materiali su cui verteva il laboratorio. Abbiamo avuto delle riunioni con il mio staff di scelta dei vostri materiali, quelli di Indire, che poi abbiamo via via proposto nei vari laboratori" - DS Liceo Classico). Emerge però la necessità di lavorare per curricula. Gli stessi docenti neoimmessi si ponevano la domanda ("dobbiamo guardare quello che è curricolare, quello che ci appartiene di più, o siccome ci appartiene lo mettiamo da parte e piuttosto non ci rivolgiamo ... lavoriamo in modo trasversale"? DS Liceo Classico). La regione Campania prova quindi a rispondere con una formula mista ("con dei laboratori trasversali per tutti e dei laboratori mirati sul curriculum, che siano invece pronti a prendere in considerazione i casi o i problemi che si possono verificare in quell'ordine di scuola, in quella classe oppure per quel tipo di posto, sostegno o altro, possano soddisfare ancora maggiormente i bisogni che abbiamo in ingresso" - Referente USR Campania).

Emerge il valore dell'esperto del "Laboratorio adulto" e della necessità di una sua formazione rispetto agli obiettivi che questo momento formativo deve garantire nel Curriculum del Docente Neoimmesso. Da un lato infatti vi è la necessità di un profilo professionale di esperto di laboratorio in grado di favorire una dinamica di lavoro partecipata e rispondente ai *desiderata* ("siamo passati da un'attività di formazione dedicata ai neoassunti fatta per anni per i laboratori siamo passati da attività frontali di 40 ore addirittura, a laboratori in cui cambia la metodologia, quindi non può essere gestito da un buon relatore il laboratorio, non può essere gestito da un esperto particolare disciplinare, ma deve essere gestito da docenti in grado di intercettare bisogni, di rendere dinamico il contesto, di garantire una metodologia estremamente partecipata...(..) ci vuole una formazione

2 Hanno preso parte all'intervista i dirigenti delle Scuole Polo di Pompei, Casoria, Napoli, Pomigliano D'arco e un referente dell'Ufficio Scolastico Regionale.

di secondo livello su cui noi a livello campano stiamo insistendo tantissimo, che va promossa e secondo me INDIRE potrebbe dare tanto in questa direzione, formazione degli esperti che entrano nei laboratori” - Referente USR Campania) dall’altro questo profilo di esperto permette alle scuole di organizzarsi definendo modalità specifiche di reclutamento (“abbiamo fatto una scelta con le scuole polo, insieme con l’USR, di verificare quelle che sono le competenze possedute, nel mio caso io ho diversi docenti della mia scuola che collaborano da molti anni con Indire, collaborano con Invalsi, cioè sono già all’interno dei percorsi di formazione in qualità di conduttori, in qualità di docenti formatori, e chiaramente avranno anche grosse capacità relazionali... e questo penso che sia stata una scelta vincente” -DS- Liceo Classico).

Dal punto di vista dei tempi e delle risorse i dirigenti sostengono la necessità di ampliare i tempi dedicati al laboratorio anche in linea con la possibilità di lavorare secondo curricula verticali (“se fosse diluito nel tempo, questo già porterebbe a dei risultati migliori, se ci fosse la possibilità di non concludere il percorso in un periodo di 30 o 40 giorni, ma in 3 mesi o in 4 mesi, questo già darebbe la possibilità di affrontare gli step con dei momenti di ritorno, realizzandoli in maniera non più orizzontale, ma verticale, praticamente noi potremmo avere maggiori momenti di ritorno” DS- I.I.S). Inoltre come già richiamato dagli esperti, si richiede la reintroduzione delle 3 ore facoltative di documentazione presenti il primo anno della riforma Neoassunti (“anni fa, nella formazione c’erano quelle 3 ore facoltative di documentazione ...un supporto, un chiarimento specifico eccetera” - DS -I.I.S).

Infine rispetto *alla spendibilità del laboratorio* i Dirigenti esprimono la necessità di legare questa esperienza all’innovazione didattica (“auspichiamo la possibilità di avere una spinta maggiore sull’innovatività, perché voi siete istituzionalmente preposti a questo e allora le scuole devono pure attingere per cercare modelli innovativi, noi dobbiamo beneficiare perché non abbiamo il tempo per darci alle attività di ricerca” - DS- Liceo e I.I.S) e una migliore documentazione che possa legare questo momento del più ampio curriculum formativo per il neoassunto con il Portfolio on line (“Potremmo anche immaginare noi come Regione Campania di far sì che vengano fuori questi momenti di Didattica vissuta in laboratorio nel portfolio e poi di farli partecipare magari a tutti” - Referente USR Campania).

5. Considerazioni Finali

Il monitoraggio condotto e l’attenzione allo studio di caso portano ad affermare come il curriculum di taglio laboratoriale per i Neoassunti debba innescare un dialogo autentico tra saperi disciplinari e scienze dell’educazione, dando un carattere maggiormente attuativo alla formazione iniziale (Mangione e Pettenati, 2017).

In particolare emerge la necessità di rivedere il design di modello formativo laboratoriale che deve consentire momenti non frontali, ma di lavoro con piccoli gruppi (modello di *bonsai lab*) anche favorendo un lavoro in “verticale” e utilizzando un monte ore maggiore volto a specializzare il neoassunto su un tema particolare. Il lavoro condotto ha portato alla realizzazione di un toolkit, presente nell’ambiente on line e a supporto di chi gestirà i laboratori territoriali nell’anno di prova 2017/2018³.

3 <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html>

Nei laboratori dovrebbe inoltre avvenire quel processo che Laneve chiama “auto scopia” e che permette la continua evoluzione dello sviluppo professionale perché favorisce una caratterizzazione specifica del laboratorio che è proprio quella di costruire conoscenza in vista dell’azione e a seguito dell’azione (Agrati, 2008; Laneve 2006).

Un continuum tra strutturazione e destrutturazione (Kanitsa, 2004) che favorisce la messa in forma di una competenza intelligente (Zecca, 2016) non può essere totalmente slegato dal Portfolio on line. Ciò che emerge dal monitoraggio trova allora piena attuazione nella circolare del 02-08-2017⁴.

Nella circolare infatti, in linea con quanto espresso dai dirigenti e dagli esperti dei laboratori viene innanzitutto valorizzato il legame del laboratorio con il Portfolio on line. Nell'ambiente on line dedicato ai neoassunti sarà presente un nuovo spazio che darà modo al docente neoimpresso di lavorare con l’esperto e di restituire una documentazione della trasferibilità di quanto appreso nella propria pratica didattica.

Inoltre, riprendendo un elemento chiave espresso dagli stessi Dirigenti delle Scuole Polo, occorre puntare sull’innovazione didattica introducendo in via del tutto sperimentale la possibilità di dedicare una parte del monte-ore a visite di studio da parte dei docenti neoassunti, a scuole caratterizzate da progetti con forti elementi di innovazione organizzativa e didattica, in grado di presentarsi come contesti operativi capaci di stimolare un atteggiamento di ricerca e miglioramento continui.

I cambiamenti in corso rispondono al monitoraggio condotto e cercano di interpretare le aspettative ampiamente diffuse e condivise nel mondo della scuola, dando vita quindi a quel modello virtuoso di *evidence based policy* che poggia sulla ricerca (EC, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci.
- Altet, M. (2010). *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à uné nécessaire articulation*, in “Education Sciences&Society”, Anno 1, N. 1, Roma, Armando Editore, pp. 117-141.
- Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). «Vidéoscopie» et modélisation de l’activité enseignante . *Recherche & formation*, 68(3), 139-152. <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2011-3-page-139.htm>.
- Baldassarre, M., *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Carocci, Roma 2010.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). *Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Cambridge Journal of Education*. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252>.
- Bullough, R. V. (1997). *Practicing theory and theorizing practice*. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2016). *Anno di formazione: le novità. Notizie della Scuola*, n.9, Napoli: Tecnodid.

4 Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l’a.s. 2017-18.

- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50.
- European Commission (2017). *Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education*. Eurydice Report.
- Eurydice (2006). L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1836
- Eurydice (2016). La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. I quaderni di Eurydice Italia.
- Faingold, N. (2012). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. Dans *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 163-180). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2012.01.0163.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine Publishing Company, Hawthorne, NY.
- Kanitzsa, S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 63-87.
- Korthagen, F. A., Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education, in "Educational researcher", 28(4), pp. 4-17
- Indire, RAPPORTO DI MONITORAGGIO Neoassunti 2015/2016, Firenze January 2017 Indire - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia) ISBN: 978-88-99456-04-7
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en è education: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive, in "For- 214 anno VII | numero 13 | Dicembre 2014 mation et pratiques d'enseignement en questions", N.5, pp. 187-202.
- Magnoler, P. (2012). Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A. & Rossi, P. G. (2016, in press). Il Bilancio di Competenze per i docenti nell'anno di prova. La formazione Neoassunti 2014/2015. Lecce-Brescia: Multimedia.
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016), "Anno di formazione e prova. Analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali", *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 47-64
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C. (2017). Cosa ci insegna il nuovo anno di formazione? *RIS-Rivista dell'istruzione*, n2, pp. 76-82
- Mottet, G. (1992). Les ateliers de formation professionnelle : une proposition pour les IUFM. In: *Recherche & Formation*, N°11. Théorie et pratique:matériaux pour les IUFM. pp. 93-106.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Ronfeldt, M., Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- 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*, 223-242.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Tarozzi, M (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Zecca, L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza, & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450-462). Milano: Franco Angeli.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89-99.



Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro

From research evidence to teachers training perspectives: homework as a work space

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

katia.montalbetti@unicatt.it

ABSTRACT

The paper focuses on some possible work paths to guide future school teachers' preparation by analyzing homework, a widespread school practice that has a social relevance as evidenced by the media growing attention. However, there is often a superficial approach and a simplistic reading of the question even if it has significant implications as it crosses some of the historical themes in the school debate such as family-school collaboration, relationship with the territory and teacher collegiality. In this perspective, this first paper aims to put in evidence the scientific relevance of this topic and to create the conditions for planning later in-depth research also through empirical studies.

Il testo delinea alcune possibili piste di lavoro per orientare la preparazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria prendendo in analisi l'assegnazione dei compiti, una pratica scolastica molto diffusa che ha una rilevanza anche sociale come testimonia la crescente attenzione riservata da parte dei media. Tuttavia, spesso, prevalgono un accostamento superficiale e una lettura semplicistica della questione che ha invece implicazioni significative poiché incrocia alcuni temi storici nel dibattito sulla scuola come la collaborazione scuola-famiglia, il rapporto con il territorio, la collegialità della professione docente. In tale prospettiva, questo primo lavoro intende accostare il tema in chiave problematizzante mostrando la pertinenza di tale oggetto di indagine sul piano scientifico e costruendo le condizioni per approfondimenti successivi anche attraverso studi di natura empirica.

KEYWORDS

Research; Homework; Teachers; School; Training.
Ricerca; Compiti; Insegnanti; Scuola; Formazione.

1. La ricerca educativa come risorsa per la prassi

Sul piano della riflessione scientifica nazionale e internazionale, la ricerca è ampiamente riconosciuta come competenza qualificante la professionalità educativa e perciò anche quella insegnante (Baldacci, Frabboni, 2013; De Landsheere, 1978; Viganò, 2016; Van der Maren, 2008; Wentzel, 2008; Hensler, 1993; Mialaret, 1999) anche se non mancano riflessioni critiche circa lo scarso impiego delle evidenze di ricerca da parte di chi opera sul campo (Panda, Gupta, 2014; Mortari, 2010; Hammersley, 2002).

Questa lettura è condivisa anche dagli studiosi raccolti attorno al movimento *evidence-based education* (EBE) (Davies, 1999), i quali osservano altresì che spesso le ricerche educative “hanno carattere ideologico e assomigliano di più a dichiarazioni di auspici piuttosto che a resoconti scientifici” (Calvani, 2013, p. 92) esortando ad adottare in modo più sistematico i criteri tipici del procedimento scientifico come ad esempio la trasparenza delle procedure e la falsificabilità delle ipotesi. In questa sede, il concetto di evidenza è assunto nella sua accezione ampia (Nevo, Slonim-Nevo, 2011), integra una pluralità di vie metodologiche e richiama l'esigenza di guardare ciò che accade (*evidence-informed*) per poter trasformare la realtà in senso migliorativo.

Il rapporto fra evidenze scientifiche e prassi non va tuttavia inteso in modo prescrittivo poiché il professionista per regolare la sua condotta deve tenere in considerazione molte variabili di natura diversa (Trincherò, 2017). Le evidenze di ricerca possono fungere da stimolo per orientare il processo decisionale ma certamente non determinarlo. In tal senso, la conoscenza scientifica non azzerava la saggezza pratica ma offre elementi e ancoraggi per agire come professionista riflessivo e ricercatore nel proprio contesto (Montalbetti, 2005); il confronto con situazioni sempre nuove e uniche richiede al professionista non l'impiego di ricette preconfezionate bensì l'adozione di strategie complesse che integrano molteplici fonti di conoscenza. Questo ragionamento sottende un diverso modo di intendere la produzione di conoscenza, il riconoscimento del sapere di azione (Rasmussen, 2011) nonché, per quanto attiene alla conoscenza scientifica, un cambiamento nei modi di fare ricerca. Nonostante negli ultimi anni i ricercatori abbiano rivisto i dispositivi, i metodi, gli strumenti con l'obiettivo di mettere il proprio lavoro a servizio dei professionisti della pratica è infatti innegabile che vi siano ancora ostacoli ad un reale circolo virtuoso (Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007).

In questo contributo, il rapporto fra ricerca e prassi è problematizzato assumendo come oggetto di analisi l'assegnazione dei compiti considerata una pratica didattica particolarmente significativa e complessa che tocca dimensioni chiave della professionalità e dell'agito del docente. Come avremo modo di argomentare più avanti, una riflessione seria su tale pratica permette di confrontarsi con alcune questioni storiche nel dibattito sulla scuola e di far emergere aree di bisogno formativo cui va data risposta già a partire dal segmento della preparazione iniziale.

2. La gestione dei compiti: luci e ombre

I compiti a casa occupano uno spazio significativo tra gli impegni quotidiani dei bambini e dei ragazzi: per gli studenti costituiscono il naturale prolungamento dell'apprendimento iniziato in classe e per molte famiglie, coinvolte in modo più o meno diretto nelle attività di studio dei figli, rappresentano un momento signifi-

ficativo – spesso molto oneroso - nella vita quotidiana (Suárez, Núñez, Vallejo, Cerezo, Regueiro, Rosário, 2017). Sul piano della ricerca educativa, diverse ragioni rendono l'oggetto compiti particolarmente interessante e al tempo stesso complesso da indagare: si tratta infatti di una pratica ciclica nel tempo, molto controversa e diversificata nelle sue declinazioni operative (Kralovec, Buell, 2001) che intercetta questioni rilevanti nel dibattito sulla scuola come per esempio la collaborazione con le famiglie, la collegialità della professione, il rapporto con il territorio.

Con riferimento al contesto italiano, i dati Ocse-Pisa 2015 mettono in evidenza una situazione quasi paradossale: nonostante il tempo passato a scuola e dedicato ai compiti il livello su base nazionale, seppur migliorato, è sempre sotto la media con alcune eccezioni geografiche; in particolare, emerge una sorta di primato italiano poiché l'impegno medio per i nostri studenti si aggira attorno alle 50 ore a settimana contro una media Ocse di 44 ore¹.

Tale situazione apre o dovrebbe aprire molti interrogativi e riflessioni sia fra quanti fanno ricerca sia fra quanti operano nel campo educativo. Con esplicito riferimento al piano della ricerca, nel contesto nazionale sembra però che lo studio scolastico in ambiente domestico non trovi ampio spazio nella letteratura scientifica. Di contro, tale oggetto è fortemente dibattuto sui mezzi di comunicazione, in particolare in concomitanza con alcuni periodi dell'anno; un accostamento giornalistico che spesso privilegia la notizia invece dell'approfondimento porta talvolta a porre la questione in termini semplicistici: è giusto o no assegnare i compiti? Sono troppi o sono pochi? In realtà, il punto non è se assegnare o meno i compiti o ragionare isolando un elemento alla volta (la quantità, la qualità ecc.) piuttosto occorre collocare tale oggetto all'interno di una riflessione più ampia che includa lo spazio e il senso dei compiti nella didattica, le motivazioni sottese alle scelte operate dagli insegnanti, la natura individuale e/o collegiale di tali decisioni, l'impatto di questa attività nel rapporto con le famiglie e sul territorio.

Nella pluralità delle opinioni esistenti su un aspetto pare ci sia convergenza: i compiti non possono sostituire l'apprendimento del tempo scuola. Tuttavia per un verso c'è chi li considera un supporto poiché permettono di consolidare quanto si inizia ad imparare in classe; in particolare Daffi, dopo aver osservato che "l'utilità dei compiti è anche legata alla sua capacità di mettere alla prova le reali capacità dell'allievo" (Daffi, 2009, p. 1), li configura come occasione per appropriarsi in modo personale e rendere significativo ciò che è stato proposto in classe. Per l'altro, c'è chi critica la scelta di spostare il lavoro di rielaborazione personale fuori dalla scuola. Ai compiti sono riconosciuti tre principali obiettivi primari: fornire all'alunno tempi e spazi di riflessione personale, favorire il potenziamento delle competenze apprese o in via di sviluppo, permettere il compimento del processo di apprendimento iniziato in classe. Non di minore importanza sono i cosiddetti obiettivi secondari legati all'acquisizione di responsabilità e di autonomia (*soft skills*) in particolare con gli studenti della secondaria (Chouinard, Archambault, Rheaul, 2006).

Di là da queste opinioni differenziate, è condiviso che un carico eccessivo affatica e rallenta i processi cognitivi, oltre che diminuire la motivazione. Tale rischio diviene più o meno concreto anche in funzione del raccordo (o meno) fra il singolo insegnante e il gruppo cui appartiene. Spesso costui agisce in modo

1 http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it.

isolato senza coordinarsi, anche nell'assegnazione dei compiti, con i colleghi; questa tendenza si accentua nella secondaria ove ciascun docente è fortemente ancorato alla propria disciplina e fatica talvolta a tenere presente il quadro complessivo. Una gestione equilibrata dei compiti chiama in causa la natura collegiale della professione la quale spesso fatica a trovare declinazioni operative coerenti impattando negativamente sul singolo studente.

A valle delle considerazioni sviluppate risalta come l'oggetto in analisi richieda di essere studiato secondo una prospettiva globale e ancorata al contesto di riferimento; la questione va perciò problematizzata tenendo presente le caratteristiche della scuola italiana ancor oggi centrata su lezioni frontali e su un apprendimento talvolta troppo nozionistico (per assimilazione). Spostare (almeno in parte) il momento più importante di elaborazione personale ad un tempo ed uno spazio non scolastico assume perciò un significato più ampio rimettendo in primo piano una delle questioni storiche ovvero il rapporto scuola-famiglia.

3. Lo studio domestico fra scuola e famiglia

Come osservato, i dati disponibili in letteratura non convergono nell'assegnare ai compiti una utilità (o inutilità) assoluta, con alcune differenziazioni riferite all'età degli allievi (Chouinard, Archambault, Rheaul 2006; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle, Epstein, 2015; Bas, Sentouk, Cigerci, 2017). In questo panorama però, in particolare nel contesto della letteratura internazionale, vi è consenso nel considerare importante il ruolo dei fattori familiari nel quadro del generale influsso sull'apprendimento e sul successo scolastico dei figli (Spera, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007; Orkin, May, Wolf, 2017; Doctoroff, & Arnold, 2017). Dalle ricerche e dalle meta-analisi condotte emerge infatti che il coinvolgimento dei genitori rappresenta una variabile significativa (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio, Gaviria, 2015). Nello specifico, alcuni studi (Kordi, Baharudin, 2010) sottolineano positivamente che attraverso i compiti scolastici i genitori possono essere informati sulle diverse attività proposte in classe, prendere consapevolezza dei progressi (o delle difficoltà) che i figli incontrano nell'apprendimento, trasmettere loro interesse e potenziare il valore dell'istruzione e dell'impegno nello studio; in tal senso, i compiti fungerebbero da fattore facilitante la partecipazione delle famiglie. Altre ricerche confermano che il coinvolgimento dei genitori nello studio a casa, attraverso il *monitoring* (supervisione), ha effetti positivi anche sui risultati scolastici (Epstein, 2010).

Non mancano tuttavia analisi che mettono in risalto i rischi associati ad un eccessivo coinvolgimento con effetti negativi sull'apprendimento più o meno accentuati secondo l'orientamento motivazionale degli studenti (intrinseco vs estrinseco) (Knollmann, Wild, 2007; Gonida, Eleftheria, Cortina, Kai, 2014). Le pressioni esercitate perché i figli svolgano i compiti in un certo modo, senza tenere conto delle loro preferenze o dell'effettivo livello di apprendimento, l'insistenza o il ricorso a misure punitive in assenza di buoni risultati finiscono con l'ingenerare, in particolare nel medio e lungo termine, effetti assai controproducenti (Cooper, 1989). L'assunzione impropria da parte del genitore di una funzione didattica rischia inoltre di interferire con quanto proposto dall'insegnante a scuola; in aggiunta, quando l'aiuto travalica il supporto può minacciare il senso di fiducia e di autonomia (Cooper, 2001). Altri studi ancora hanno messo in evidenza come una gestione inadeguata dell'aiuto allo studio domestico possa divenire un fattore di stress per tutti i membri perché irrompe e condiziona le dinamiche familiari (Forsberg, 2007).

Rispetto alla tipologia del supporto, lo stile di interazione che emerge come più efficace è di tipo collaborativo: gli adulti condividono le informazioni e contribuiscono, laddove necessario, alla strutturazione delle attività verso il compito lasciando allo studente il controllo sul suo processo di apprendimento (Hoover-Dempsey, Bassler, Burow, 1995); tale modalità di intervento funge da rinforzo per l'autonomia e risulta la meglio correlata con evidenze positive circa l'*achievement* (Gonida, Eleftheria, Cortina, Kai, 2014; Doctoroff, Arnold, 2017). Di contro, le strategie più intrusive non sembrano promuovere il rendimento, creano un clima emozionale negativo (Pomerantz, Wang, Ng, 2005) e influenzano lo sviluppo di schemi motivazionali di impotenza.

Va precisato che il coinvolgimento genitoriale è un costrutto complesso e multideterminato che include diversi elementi (Bakker, Denessen, 2007) sui quali convergono i risultati di studi condotti con approcci metodologici differenziati (Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007). Fra i fattori specifici sono citati le credenze dei genitori verso la scuola, l'autostima dei genitori nel poter essere di aiuto ai propri figli, la percezione degli inviti e degli stimoli provenienti dalla scuola, dai singoli insegnanti e dai figli; quelli generali includono variabili legate al contesto di vita della famiglia fra cui le *skills* generali, il tempo effettivo a disposizione, lo status socioeconomico. Sebbene il coinvolgimento genitoriale, come osservato, sia un costrutto complesso solitamente è declinato e quindi poi misurato sul piano empirico facendo riferimento a due tipologie: *home-based* e *school-based*. Nella prima rientra anche il supporto nello svolgimento dei compiti mentre della seconda fanno parte ad esempio la partecipazione ad attività/iniziativa scolastiche (Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007). Un'altra variabile significativa che orienta il comportamento genitoriale è l'età dei figli; tuttavia, sebbene alcune ricerche indichino una progressiva diminuzione giustificata dall'aumentare dell'età, altri studi hanno dimostrato che un buon coinvolgimento genitoriale è associato a buoni risultati anche nella scuola superiore (Hill, Taylor, 2004).

Riconoscere l'influsso della famiglia induce a prendere in seria considerazione l'eterogeneità delle forme familiari reali (Jecker, Weisser 2015). In questa prospettiva, alcuni notano che i compiti possono essere discriminanti, perché indiscriminati (Kralovec, Buell, 2001). Ci sono ragazzi che li affrontano senza problemi o hanno genitori culturalmente in grado di aiutarli; altri possono incontrare qualche difficoltà, non trovare nella famiglia il sostegno necessario e questo può generare frustrazione e portare al fallimento proprio coloro che invece avrebbero più bisogno di essere accompagnati e supportati dalla scuola. In sintesi, il modo con cui l'alunno affronta i compiti è fortemente mediato dalle concezioni e dalle pratiche che i genitori mettono in atto (Trautwein, Lüdtke, Schnyder 2006; Knollmann, Wild 2007; Gonida, Cortina, 2014); nello specifico, l'atteggiamento verso i compiti riflette, almeno in parte, la fiducia che i genitori hanno nella scuola e negli insegnanti. Ignorare le reali condizioni di vita e l'effetto delle variabili sociali e culturali (Kremer-Sandli, Fatigante, 2015) significa indirettamente perpetuare queste differenze: assegnando a tutti la stessa attività di fatto si penalizza quanti hanno a disposizione minori opportunità.

La richiesta rivolta ai genitori di essere *partner* attivi trova nei compiti talvolta il confronto con il limite legato alle risorse delle quali costoro dispongono. Per queste ragioni, osservava già diverso tempo fa Meirieu, occorrerebbe "eliminare le differenze di investimento familiare nel successo scolastico" (Meirieu, 2003, p. 9) le quali impattano anche sul supporto diretto o indiretto offerto nello studio domestico. Tale prospettiva è certamente condivisibile e al tempo stesso utopica; in termini meno ambiziosi, la sfida consiste nel mettere i genitori nelle con-

dizioni di aiutare i propri figli suggerendo loro non solo comportamenti corretti ma anche promuovendo un atteggiamento di fiducia verso la scuola. Decisive risultano le modalità adottate per favorire un reale incontro che non sia vissuto come imposizione da parte delle famiglie o come intromissione nella sfera privata; non mancano studi infatti che mettono in rilievo gli impliciti e i malintesi che spesso inficiano questo dialogo (Bonnerly, 2007). L'idea di una comunità scolastica che funga da risorsa, almeno indirettamente, anche per la famiglia non può non avere ripercussioni sulla formazione dei professionisti, in particolare degli insegnanti. Come osserva Dusi (2009) essere un buon insegnante significa infatti anche assumersi la responsabilità nei confronti delle famiglie nella prospettiva di offrire opportunità migliori agli studenti.

4. Piste di lavoro per la formazione degli insegnanti

I dati desunti dall'analisi critica della letteratura riferita alla pratica dei compiti possono offrire chiavi di lettura e spunti molto interessanti per chi si occupa della formazione degli insegnanti; tale prospettiva, che supera il piano descrittivo per farsi orientativa, risulta particolarmente calzante per la ricerca di matrice pedagogica la quale non si limita a constatare la realtà bensì la conosce con l'intento di trasformarla in ottica migliorativa. A valle della disamina, emerge l'assenza di un corpus di ricerche affidabili che abbiano dimostrato in assoluto l'utilità o la inutilità dei compiti; anche il dibattito sulla quantità e qualità appare infecondo poiché a parità di richiesta la percezione e l'impegno variano per ogni alunno e per ogni famiglia. Le evidenze a disposizione, se accostate in modo *naïf*, possono avere scarso valore orientativo per le pratiche e anzi ingenerare negli insegnanti disorientamento, rafforzare pregiudizi, favorire meccanismi deresponsabilizzanti.

È perciò indispensabile mettere gli insegnanti nelle condizioni di poter accostare in modo competente gli studi disponibili. In tale prospettiva, garantire un accesso sempre più massiccio e facilitato alle ricerche è doveroso ma senza competenze di metodo i docenti rischiano di rifiutare in modo acritico risultati che provengono da un mondo, come quello accademico, spesso percepito come distante dalle logiche scolastiche oppure di accettarli in toto senza le opportune valutazioni critiche. In un caso come nell'altro la ricerca non diviene una risorsa per la pratica educativa; a tal proposito, facendo riferimento agli studi sui compiti, Protheroe (2009) osserva che gli insegnanti devono usare i dati di ricerca ma possono farlo soltanto se li sanno interpretare e se li considerano come una delle fonti per orientare il processo decisionale. Le competenze di metodo, in realtà, non solo permettono un accesso critico (non da consumatore passivo) al corpus di conoscenze ma mettono i docenti nelle condizioni di agire nel loro contesto come ricercatori rilevando dati in modo valido per finalizzarli alla progettazione e alla valutazione dei loro interventi. Sul piano formativo, consegue l'esigenza di dotare costoro degli strumenti necessari per poter accostarsi in modo competente alle ricerche traendo da esse indicazioni utili all'impostazione della loro azione professionale.

L'analisi dell'oggetto compiti ha altresì messo in evidenza l'influsso strategico esercitato dal coinvolgimento familiare; ciò rafforza l'urgenza di destinare nel segmento iniziale risorse specifiche per preparare i futuri insegnanti ad un corretto e fruttuoso rapporto con le famiglie. Con specifico riferimento alla pratica dei compiti, alcuni studiosi hanno proposto una modalità di progettazione inte-

rattiva (*Interactive Reading Homework*) (Battle-Bailey, 2004). Si tratta di attività di compito strettamente legate al mondo reale dell'alunno e delle famiglie che seguono un protocollo con l'obiettivo di suscitare "meaningful conversation between parents and their children about school-work" (Battle-Bailey, 2004, p. 38). Nel concreto, la progettazione è orientata da alcuni criteri fra cui l'interesse dei genitori, il ragionamento, l'auto-determinazione e la differenziazione; complementare è l'accompagnamento degli adulti affinché adottino modalità di coinvolgimento corretto nell'assistere i loro figli nello studio domestico. Ciò implica che l'insegnante sia nelle condizioni di conoscere le famiglie dei suoi allievi per individuare modalità appropriate alle diverse situazioni; le competenze di metodo possono essere spese nell'impiego degli strumenti di ricerca per rilevare informazioni e disporre di dati affidabili e contestualizzati. È infatti del tutto inutile immaginare approcci standardizzati nella gestione del rapporto con le famiglie ma occorre muovere da una conoscenza *evidence based* delle stesse per aggiustare il tiro (Dusi, 2009). Un'alleanza anche sui compiti potrebbe contribuire a rendere effettiva la cosiddetta «responsabilità educativa condivisa» (Calabuig, Tovar, 2007) strategica per promuovere lo sviluppo integrale degli studenti.

Data la stretta interazione fra la gestione dei compiti e l'impostazione didattica complessiva scelta dall'insegnante, non può non essere auspicata una revisione della stessa in ottica laboratoriale. Pertanto, sul piano formativo ai futuri insegnanti va assicurata la possibilità non solo di conoscere, esplorare ed approfondire ma anche di sperimentare in prima persona tale didattica. In questo senso, lo spazio laboratoriale nei percorsi rivolti ai docenti del primo ciclo si configura come risorsa preziosa ma è l'intera offerta formativa, in particolare quella rivolta ai docenti del secondo ciclo, a dover assumere come riferimento e tradurre in concreto il principio dell'imparare facendo. Va riservato spazio già nella formazione iniziale per preparare i futuri insegnanti ad una gestione attenta dei compiti, senza rimandare l'apprendimento di questa pratica molto complessa sul campo; nel concreto, occorre mettere a disposizione degli insegnanti i dati di ricerca, assumerli come oggetti di lavoro per individuare in quali condizioni tale pratica ha un effetto positivo uscendo da affermazioni generali o stereotipi (Kralovec, Buell, 2001).

Non di minore importanza nell'ambito della riflessione sui compiti è la questione legata alla condivisione (o meno) delle scelte nel *team*, in particolare nella scuola secondaria: la collegialità della professione docente tanto dichiarata a livello normativo talvolta stenta a tradursi in prassi reali. Di là dalla constatazione, è doveroso chiedersi quanto nelle situazioni formative (iniziali o in servizio) i futuri insegnanti siano preparati a lavorare in *team*, quali risorse formative siano destinate per lo sviluppo delle competenze relazionali, quali occasioni di apprendimento siano offerte durante l'esercizio della loro professione. Se si continua a percorrere, anche per ragioni organizzative, solo la via dell'apprendimento individuale, non può stupire che gli insegnanti incontrino difficoltà a concepire il gruppo come risorsa nella loro pratica professionale. In sede formativa, lavorare in *team* avvalorando la dimensione collegiale è certamente faticoso e non sempre percorribile; ci sono però spazi che meritano di essere avvalorati e che richiedono un ripensamento anche della didattica universitaria (Montalbetti, 2017) in ragione del forte legame documentato in letteratura fra ciò che si sperimenta da studenti e ciò che si ripropone da insegnanti (Fajet et al., 2005).

La gestione dei compiti, da ultimo, fa risaltare l'esigenza di formare insegnanti che sappiano collocare il loro operato assumendo come riferimento non solo la classe o la scuola bensì il territorio in sinergia con gli altri enti che molto spes-

so si occupano di offrire supporto nello spazio pomeridiano. Di là dagli auspici, si deve essere intenzionalmente formati al lavoro collaborativo sia all'interno dell'istituto, sia con le famiglie sia con i professionisti inseriti nelle altre agenzie educative e formative del territorio. In tal senso, occorre assumere una chiara intenzionalità in sede di progettazione dei percorsi formativi iniziali.

Il ragionamento complessivo circa le linee di indirizzo per la formazione degli insegnanti della secondaria non può non trovare nella ricerca uno strumento di illuminazione strategico a patto che quella sia in grado di conquistare autorevolezza presso gli addetti ai lavori trovando un equilibrio fra slancio utopico e ancoraggio alle reali condizioni di contesto. Avviare ricerche *evidence-informed* (così come definite in apertura) per studiare empiricamente l'oggetto compiti appare una pista di lavoro promettente; l'impiego intelligente e critico di studi condotti altrove è senz'altro utile ma i risultati delle ricerche straniere non possono valere *sic et simpliciter* per la realtà della scuola italiana, per le evidenti differenze sul piano culturale e di organizzazione dei sistemi scolastici (Benedetto, Oliveri, 2012).

Alla ricerca, segnatamente a quella educativa, spetta il compito di porsi come interlocutore significativo non solo per quanti operano sul campo ma anche per quanti concorrono alla definizione delle politiche formative (Hammersley, 2002); ciò presuppone un grande sforzo da parte della comunità scientifica per individuare temi di ricerca pertinenti e significativi, per costruire dispositivi metodologici partecipativi e per mettere a disposizione i risultati in tempi e modi fruibili.

Conclusioni

Nel testo si è inteso riflettere su alcune possibili piste di lavoro per orientare la preparazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria prendendo in analisi l'assegnazione dei compiti, una pratica scolastica molto diffusa che ha una rilevanza anche sociale come testimonia la crescente attenzione riservata da parte dei media. Assumere l'assegnazione dei compiti come oggetto di studio complesso ha permesso di cogliere le sue importanti implicazioni al crocevia di alcuni temi storici nel dibattito sulla scuola come la collaborazione scuola-famiglia, il rapporto con il territorio, la collegialità della professione. A valle del ragionamento sviluppato che legittima sul piano scientifico la pertinenza del tema è possibile prefigurare piste di ricerca che indaghino sul piano empirico le pratiche esistenti con l'obiettivo non solo di generare una conoscenza *evidence-informed* ma anche di trarre indicazioni per migliorare la loro efficacia.

Riferimenti bibliografici

- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bas, G., Sentouk, C., & Cigerci, F.M. (2017). Homework and academic achievement: a meta-analytic review or reserach. *Issues in Educational Research*, 27 (1), 31-49.
- Battle-Bailey, L. (2004). Interactive homework for increasing parent involvement and student reading achievement. *Childhood Education*, 81(1), 36-40.
- Benedetto, L., & Oliveri, R. (2012). Qual è l'approccio efficace per i compiti a casa? Una ricerca con alunni di scuola primaria e con le loro famiglie. *Difficoltà di apprendimento*, 17 (4), 29-52.

- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Calabuig B., & Tovar, J. (Eds.) (2007). *L'école en quête d'avenir*. Paris: Syllepse.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), 91-101.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviña, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 307-324.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Daffi, G. (2009). *Missione compiti: manuale di sopravvivenza per i genitori*. Trento: Erickson.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113.
- Dusi, P. (2009). School-family relationships: a teachers' point of view. In Johansson G., Kristofferson M. (Eds). *Diversity in Education* (pp. 23-31). Malmo: Proceedings of the 7th ENRAPE Conference.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Fajet, W., Bello, M., Ahwee, S.L., Mesler, J.L. & Shaver, A.N. (2005). Pre-service Teachers' Perceptions in Beginning Education Classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717-727.
- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209-222.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*. 84(3), 376-396.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Sage.
- Hensler, H. (1993) (Ed.). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Burow, R. (1995). Parent's reported involvement in student homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Jecker, D., & Weisser, M. (2015). Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents. *Questions Vives*, 23, 1-35.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (1), 63.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2 (2), 217-222.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58 (7), 39-42.
- Kremer-Sadlik, T., & Fatigante, M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22(1), 67-84.
- Meirieu, P. (2003). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.

- Montalbetti, K. (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. Implicazioni per la didattica universitaria, In L. Ghirotto (Ed.). *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 62-71). Bologna: Università degli Studi di Bologna.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata, *Education Science & Society*, 1, 1, 143-156.
- Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1176-1197.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, 10 (3), 375-406.
- Orkin, M., May, S., & Wolf, M. (2017). How Parental Support During Homework Contributes to Helpless Behaviors Among Struggling Readers. *Reading Psychology*, 38(5), 506-541.
- Panda, A., & Gupta, R. K. (2014). Making academic research more relevant: A few suggestions. *IIMB Management Review*, 26(3), 156-169.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41 (2), 414-427.
- Protheroe, N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89(1), 42-45.
- Rasmussen, T. (2011). Knowledge production and Social Work: Forming Knowledge Production. *Social Work and Social Sciences Review*, 15 (1), 28-48.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychological Review*, 17 (2), 125-146.
- Suárez, N., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cerezo, R., Regueiro, B., & Rosário, P. (2017). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 417-424.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of educational psychology*, 98(2), 438-456.
- Trincherò, R. (2017). L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 108-113.
- Van der Maren, J.-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec: un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche & formation*, 59, 75-89.
- Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16 (2), 71-84.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche & formation*, 59, 89-103.



Teaching the European key competence of the sense of initiative and entrepreneurship

L'insegnamento della competenza chiave europea del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità

Daniele Morselli

University of Helsinki
daniele.morselli@helsinki.fi

ABSTRACT

This article tackles the issue of enterprising teachers and how they can educate for the key competence of the sense of initiative and entrepreneurship as a cross curricular subject. It analyses the literature on entrepreneurship and enterprise education, didactics, competence and key competences. The article defines five aspects critical to teaching the sense of initiative and entrepreneurship. These are expanded upon a questionnaire and administered as structured interviews with a group of Italian secondary teachers and workshop assistants. Results show how the interviewees make sense of and teach enterprise education according to their role and the subject they teach.

Il presente contributo affronta la questione dell'insegnante imprenditivo e come si possa educare per la competenza chiave del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità come materia cross-curricolare. Il paper analizza la letteratura sull'imprenditorialità e l'imprenditività, la loro didattica, il concetto di competenza, e le competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il contributo definisce cinque aspetti fondanti dell'insegnamento del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; questi sono sviluppati in un questionario e somministrati come interviste strutturate a un gruppo d'insegnanti e d'istruttori tecnico pratici di un istituto tecnico tecnologico situato in Lombardia. I risultati mostrano come gli insegnanti insegnano e significano l'imprenditività secondo il ruolo e la materia insegnata.

KEYWORDS

Italy; Enterprise Education, Competence, Sense of Initiative and Entrepreneurship, Teacher Training, Key Competences. Imprenditività, Competenza, Senso d'Iniziativa e d'Imprenditorialità, Formazione Insegnanti, Competenze Chiave.

- * This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No. 654101. The author would like to thank-you Massimiliano Costa and Fiorino Tessaro for their insights on the enterprising teacher, and Cybele McNeil for proofreading.

Educators are recognizing the benefits of an enterprising approach to learning and teaching, and that learning for, about and through enterprise can motivate students and enhance their freedom of choice and participation (B. Jones & Iredale, 2014). However, research on entrepreneurship has largely privileged higher education rather than compulsory education (Draycott & Rae, 2011; Kyrö, 2015) and the field of entrepreneurship is highly fragmented and compartmentalized (Henry, Hill, & Leitch, 2005a): “The result of this is that each discipline views entrepreneurship from its own perspective without taking cognisance of approaches in other disciplines” (p. 99). Knowledge gained from research on education and entrepreneurship needs to be clearly and accurately combined (Fayolle, 2013). Lackeus (2015) suggests that in entrepreneurship education teaching methods differentiated from traditional teaching methods without taking into account the larger educational debate on what is good teaching. The teacher’s perspective has seldom been taken into consideration in entrepreneurship education: there is a lack of information on teachers’ enterprising practices, a lack of tools to support teacher training in entrepreneurship, and lack of results that connect the enterprising teaching methods with the expected results (Ruskovaara & Pihkala, 2013). Sarasvathy and Venkataraman (2011) argue that it is now time to extract the principles and techniques of entrepreneurship, and make them largely available as part of basic education. Eventually, enterprise education should move from being embedded in specialist curricula to mainstream courses whilst still maintaining its characterizing features (Draycott, Rae, & Vause, 2011).

Similarly to the challenges tackled by enterprise and entrepreneurship education, the literature on education has promoted concepts such as competence or key competences to help the individual thrive in a globalized, highly connected and fast changing society. The first part reviews the following studies: entrepreneurship and enterprise education, teaching for enterprise and entrepreneurship, the teaching action in education, competence, and key competences. The article argues that: 1) we are in the middle of a paradigmatic change between an old, economic and narrow view and a modern broad, educational view of entrepreneurship; 2) the literature on competence and entrepreneurship/enterprise education converge around a common theme: bringing school back into society; 3) enterprise education corresponds to a modern way to teach for the key European competence of the sense of initiative and entrepreneurship as a cross curricular subject, with a student-led approach, active didactics and assessment based on mixed methods. The second part defines the features of the enterprising teacher, and develops a questionnaire that is administered in the form of structured interviews with 21 teachers and technical assistants of an Italian technical upper secondary institute specializing in surveying and logistics.

1. Entrepreneurship and enterprise in education

In the literature, enterprise and entrepreneurship education are often confused (B. Jones & Iredale, 2010, 2014; Lackeus, 2015). At the European Commission the only term in use is entrepreneurship education, covering all the activities “that seek to prepare people to be responsible, enterprising individuals who have the skills, knowledge and attitudes needed to prepare them to achieve the goals they set for themselves to live a fulfilled life” (European Commission, 2015, p. 3). Half of all European countries use the European definition of entrepreneurship education in the broadest sense, encompassing active citizenship, entrepreneurial skills for like and work, and employability. Ten countries have their own definition; and the re-

maining European countries have no definition of entrepreneurship at the national level (European Commission, EACEA, & Euridyce, 2016). The UK has its own term in use, enterprise education, which is different from entrepreneurship education. The British Quality Assurance Agency (QAA, 2012) defines the former as the form of education providing an “enhanced capacity to generate ideas and to make them happen” (p. 2), while the latter 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). Table 1 shows the main differences between enterprise and entrepreneurship education.

Education	Entrepreneurship	Enterprise
Primary focus	Enterprise creation, development, planning, included 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 lecture	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
Orientation	Theory	Practice

Table 1. Differences between entrepreneurship and enterprise education.

Both entrepreneurship and enterprise count towards the entrepreneurial capability to work with effectiveness as an entrepreneur or in an entrepreneurial capacity (QAA, 2012), and share the common aim of value creation (Lackeus, 2015). They both help in coping and adapting to the economic and social challenges that individuals are facing, and in promoting opportunity creation, a more go-getting society and can-do culture; and in so doing they challenge established power and authority (B. Jones and Iredale, 2014). The main difference comes from the adopted pedagogy (B. Jones & Iredale, 2010). Entrepreneurship education concentrates on the techniques of opening a new business; it is taught in higher education business courses with lectures and business plans. By way of contrast, enterprise education is focused on the individuals’ competences and potential to adapt to change and act effectively as a citizen, either employed or self-employed in a changing market economy; it draws on active learning pedagogy, and can be taught at different school levels across a variety of subjects. It can be seen as a means to bring school and work together (Draycott & Rae, 2011).

Although the European Commission (2011) has recognized that the view of entrepreneurship has been broadened to go beyond business creation, introducing that term in educational contexts may prove to be difficult. A survey carried out in 2008-2009 in Italy showed secondary students’ limited interest in entrepreneurship (Testa & Frasccheri, 2015), and some stereotypes emerged: the entrepreneur is the manager of a large company, ruling out self-employment and small and medium enterprises. Most of the students believed that the basic ingredient for entrepreneurship is luck, and one “is born” entrepreneurial. Svedberg (2010) and Riese (2010) contend that schools are hostile towards entrepreneurship because they see its strong connection with the economy. Svedberg (2010) observed that teachers started defining entrepreneurship by stating what

it is not, and this is the best way to limit the concept. Kyrö (2015) notes that the critiques of educators towards entrepreneurship are paradoxical, since entrepreneurship does not follow, but trigger changes in current practices in economy and society. The concept of enterprise education is at its best when freed by economic and managerial features; it is better understood by educators in schools which do not realize why it is important to train their students to become entrepreneurs. In education it is important to differentiate between entrepreneurial and enterprising, the latter being a developable competence concerning innovative thinking and the ability to turn ideas into action (Baschiera & Tessaro, 2015).

2. Teaching for enterprise and entrepreneurship

Most scholars today agree that at least some aspects of entrepreneurship and enterprise can be enhanced and developed by means of education and training (Henry, Hill, & Leitch, 2005b). In regards to teaching, research has focused on higher education with outcomes such as the development of business plans (Draycott & Rae, 2011; B. Jones & Iredale, 2010, 2014). This has received criticism from scholars; C. Jones and Penaluna (2013), for example, provided compelling reasons why entrepreneurship education should move beyond business plans; the aim of entrepreneurship should, instead, be a “stepping-up” and not a “starting-up” (C. Jones & Matlay, 2011). The business start-up, “the mythical holy grail of entrepreneurship and enterprise education” (C. Jones, Matlay, & Maritz, 2012, p. 816) is only pursued by 10% of tertiary students at the best (C. Jones & Penaluna, 2013). In Italian secondary schools, say Testa and Fraschieri (2015) it is clear that before providing technical knowledge on how to write a business plan, we need to work on values, beliefs and attitudes.

For C. Jones et al. (2012) the most desirable future scenario in higher education is that entrepreneurship education becomes a transformative experience, capable of creating an entrepreneurial mindset, and this would be highly dependent on the institution delivering it. The heterogeneity of entrepreneurship education is a value (C. Jones & Matlay, 2011): there are in fact many types of entrepreneurship, the following being a non-exhaustive list (Komarkova, Gagliardi, Conrads, & Collado, 2015): social, eco, digital, inclusive, female, and intrapreneurship. Educators should prepare their students for many of these forms, and not just for the creation of business. In education it is important to consider the holistic dimensions of entrepreneurship as a dialogical relationship between the student, the educator, the community, the institution, and the educational process, the student being at the centre (C. Jones & Matlay 2011) with a learner-led process (Kyrö, 2014). Starting from the types of entrepreneurship found by Gibb (1999), Hytti and O’Gorman (2004) list three goals of entrepreneurship and enterprise education: developing a broader understanding of entrepreneurship and its role in society; learning to become entrepreneurial - meaning to take responsibility for one’s own life; and learning to be an entrepreneur – which means to start a business. Hytti and O’Gorman (2004) conclude that in the programs with a broader understandings of entrepreneurship, aiming at improving the students’ entrepreneurial skills, the key factor is embedding entrepreneurship across the curriculum.

For Taatila (2010), education should go beyond simply teaching facts to students and instead move towards enabling them to live in a real world and mould it. Traditional teaching methods turn the learner into a passive receiver, while the sense of initiative and entrepreneurship is best acquired through learner-led in-

quiry and discovery, allowing ideas to transform into actions (European Commission, 2011). In entrepreneurship education the teaching style encourages learning by doing, exchanging, experimenting with errors, mistakes considered as change for learning, taking risks, creative problem solving and interaction with the world outside school (European Commission, 2014). Peltonen (2015) found that a teacher's entrepreneurial competence is concerned with a holistic understanding and positive attitude towards entrepreneurship; he or she adopts modern learning pedagogies and teaches in an entrepreneurial way. However, half of all European countries have little to no guidelines on how to teach entrepreneurship (European Commission et al., 2016).

This article continues by showing interesting insights on the teaching action developed in pedagogy, and how this should inform enterprise education.

3. The teaching action

Damiano (1993) suggests that the action of teaching is connected to the Aristotelian concepts of *praxis* and *poiésis*. The *praxis* is a type of action oriented towards an ethical end; it has worth according to the values it witnesses and is inspired by. By way of contrast, *poiésis* is an action finalized to make a tangible product, and it has a value according to the result. The difference between the two types of action stems from the relationship with the end: while the practical action is an end in itself, an expression of the ethical values it is inspired by, the poetical action finds its end in the product it achieves. These action types can merge into human behaviour, and teaching should include both, the practical dimension being oriented towards the process, and referring to the human qualities of the teacher to witness a set of ethical values, and the poetical dimension being oriented towards the product, referring to the teacher's technical and professional qualities.

When this distinction between practical and poetical actions is applied to enterprise and entrepreneurship education, the former is a practical action oriented towards the process of becoming enterprising, while the latter is poetical, oriented towards a product such as business creation. Like any form of education, enterprise education emphasizes its educational worth as it is open ended. Since an educator cannot know how it will be useful during life, it concerns the individual in a lifelong and life wide perspective, considering the formal, non-formal and informal aspects of learning. By way of contrast, entrepreneurship points out its formative ends towards a clear objective, the creation of enterprise. Moreover, the distinction between poetical and practical forms of teaching action help to define enterprise education as something to be taught as a cross curricular subject: while the practical action would be connected to the values and mindset contained within enterprise education, the poetical action could be oriented towards the specific subject being taught.

In their work, teachers mediate between the cultural content to be transmitted and the learning subjects (Damiano, 1993). There are four types of mediators according to the distance between the cultural content to be transmitted and the subjects: 1) active mediators, aiming at reconstructing the reality within a school context (school visits, scientific experiments, observation of natural phenomena); 2) analogical mediators, transforming reality in simulated activities (dramatizations, role play, simulation games); 3) pictorial mediators; representing the reality through visual images (drawings, schemes, models, figures) ; 4) symbolic mediators, representing reality with abstract symbols (verbalization, codes, for-

mulas). Mediation has three functions: 1) making a simulated environment to protect the learning subjects from the adverse consequences and risks of direct experience; 2) simplifying the content, and 3) restructuring space and time. Simulation, simplification and restructuring make learning possible. A teacher (even in enterprise education) will therefore have to use a plurality of types of mediators according to the subject, school grade and context. Unfortunately, Italian secondary teachers tend to privilege pictorial and symbolic mediators over the iconic and active mediators (Castoldi, 2010). The risk is for the school to become self-referential and separated from the rest of the world, a phenomenon named by (Engestrom, 1991) as encapsulation of school learning.

It was Resnick (1987) who emphasized four important differences between school learning and work place learning. First, while school teaching calls for performance at the individual level, in the outer world most of the performances are socially shared. Secondly, while school demands mental activities with no supports, people on the outside use instruments and artefacts. Thirdly, the school privileges symbolic thinking, whilst outside the individual manipulates tools. Fourthly, whilst a school aims to teach general concepts, in the outer world, specific competences tied to the situation dominate.

The next section demonstrates how competence allows a departure from the encapsulation of knowledge in the school context.

4. The concept of competence in education

According to (Illeris, 2011), the profound changes in the structure of society we have witnessed in recent years have brought two major developmental trends in education. Firstly, there has been the shift away from the belief that education and qualifications only belong to youth, since individuals must be prepared for frequent changes in jobs throughout their working life; this is why nowadays notions such as lifelong, life wide and life deep learning are extensively used in education. The second major developmental trend in education is a move away from terms such as qualification, skills and knowledge: while these terms still remain necessary, a new concept becomes necessary in order to emphasize that the same terms have to be permanently adapted, updated and organized to be effective in new contexts. This is competence and its development: it refers to what an individual can actually perform in practice, not what he or she has learnt, but can do with or through that learning (Illeris, 2009). Castoldi (2010) argues that competence belongs to the realm of to be, not to have.

Competence encompasses something essential for learning and education because it is related to an individual that is able to thrive in a fast changing globalized society (Illeris, 2011). This is a challenge for educational institutions which have to provide learners with competencies necessary to solve problems that are not known at the time of learning. For Castoldi (2010) there are three characterizing attributes for competence: 1) constructive, meaning the relational nature of knowing, a dialectical relationship between the subject and the object of knowing; 2) socio cultural, since knowing is always performed in a relational and cultural context; 3) situated, as knowing is anchored to specific contexts. Illeris (2014) notes that while much has been written on the meaning and assessment of competence, little has been written on how to develop it. When competence is applied to formal education contexts, performance is considered complex, holistic and local; knowing starts from real contexts and returns to them, and the group becomes a resource for the activity or problem to be solved (Comoglio, 2011).

In a competence-approach assessment, teaching and learning are indissolubly tied together (Castoldi, 2010; Camoglio, 2011). The distinguishing features of evaluation are the active role of the student; the presence of contextualized tasks which mimic real life situations; and the promotion of the social dimension of learning (Author &, 2016). In the literature there are three forms of assessment (Draycott et al., 2011): “of”, “for” and “as” learning. Assessment “of” learning represents the conventional psychometric teacher-led approaches which are centred on the learning outcomes (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & van der Vleuten, 2007); it is led by the myth of objectivity in evaluation with a separation between evaluator and evaluatee, and based on the assessment of facts and the mechanical application of principles (Castoldi, 2010). The assessment determines the contents to be transmitted (teach to the test), and teaching is based on simplified knowledge easy to be tested in an objective way. This ultimately causes the encapsulation of knowledge in the school context. By way of contrast, assessment “for” and “as” are learner-led: with “for” types, the focus is on the gap between where the student is and where he or she needs to be; with “as” forms, the most radical, it is the student who sets his or her own learning goals. A competence approach to evaluation is characterized by a triangulation of methods, therefore making use of a mix of learner-led and teacher-led approaches (Baartman et al., 2007).

5. The key competence of the sense of initiative and entrepreneurship

In 1997 the OECD DeSeCo project (Definition and Selection of Competences) sought to define competence and to find key competences. To be key, competences must fulfil three requirements (OECD, 2005): be valuable in that they bring measurable benefits to both society and economy; be beneficial in diverse contexts, for example family life, and labour markets, as well as encourage political participation; and be important for every individual, regardless of whether they study or work. At the centre of this framework there is reflection, “the ability of individuals to think for themselves as an expression of moral and intellectual maturity, and to take responsibility for their learning and their actions” (p. 8). Following the DeSeCo project, in 2006 the European Commission put forward the European key competences for lifelong learning, useful for full employment, inclusion, active participation, democracy, and personal realization. Key competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to their context (European Commission, 2007).

Among the European key competences for lifelong learning, the seventh is the sense of initiative and entrepreneurship which is useful for turning ideas into actions:

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)

The Joint Research Centre of the European Commission (Bacigalupo, Kamylyis, Punie, & Brande, 2016) has recently developed the Entrepreneurship

Competence Framework (EntreComp), the aim being to find a shared understanding of entrepreneurship competence. EntreComp defines three areas of competence with learning outcomes and levels of proficiency: into action, resources, ideas and opportunities. Entrepreneurial competence is a simplified label for the key competence of the sense of initiative and entrepreneurship, because this is the common way it is referred to. EntreComp does not mention the connection between its levels of proficiency and the levels of the European Qualification Framework. By way of contrast, Author & (2016) showed that the European Qualification Framework is a convenient benchmark for the learning outcomes of the sense of initiative and entrepreneurship.

To summarize and link the literature analysed so far:

1. We are in the middle of a paradigmatic change between an old, economic and narrow view and a modern, broad, educational view of entrepreneurship. Whilst old entrepreneurship is a type of training justified by the concrete goal it achieves such as starting a business, new entrepreneurship is educational, and open ended in a lifelong learning perspective. In this context, enterprise is useful in an educational context, allowing a departure from the economic meaning of entrepreneurship.
2. The literature on competence and entrepreneurship/enterprise education converge around a common theme: bringing school back into society. Whilst the competence approach is more concerned with a generic external world, enterprise education seeks to connect education with working life, which includes self-employment. Enterprise and competence, however, find a synthesis with the key European competence of the sense of initiative and entrepreneurship.
3. The old narrow view of entrepreneurship corresponds to a disciplinary way of teaching for knowledge and a psychometric approach to testing. In contrast, enterprise education corresponds to a modern way to teach for the key competence of the sense of initiative and entrepreneurship as a cross curricular subject, with a student-led approach, active didactics and assessments based on mixed methods.

The next section discusses how an enterprising educator should teach for the sense of initiative and entrepreneurship as a cross curricular subject.

6. The features of the enterprising teachers in secondary schools

The desired characteristics of the enterprising teacher have been found through the analysis of the literature above, the personal experiences of this researcher in enterprise education, and discussions with teachers, and experts in the fields of entrepreneurship, enterprise and pedagogy.

The first feature of the enterprising teacher is the way *he or she embeds within a taught subject the learning outcomes of the sense of initiative and entrepreneurship*. These can be drawn from the descriptors of the key competence of the sense of initiative and entrepreneurship (Author & , 2016) or from EntreComp (Bacigalupo et al., 2016). This allows for the demarcation of a specific area of teaching and learning, and students know what is expected of them; furthermore, teachers can organize their teaching activities and assessment around it (European Commission et al., 2016). *“For” and “as” types of assessment* would be

good in promoting entrepreneurial effectiveness with autonomous self-direction. Students could choose their own goals and self-assess their performance coupled with psychometric testing operated by teachers.

The second feature of the enterprising teacher is a focus on *enterprising active didactics*. Enterprise education is also about good teaching, and educators should become entrepreneurial and innovative in their teachings with an approach driven by curiosity and experiential learning (Penaluna, Penaluna, Usei, & Griffiths, 2015). For B. Jones & Iredale (2014) enterprise education is about teamwork, confidence building and problem solving. The second characteristic of the enterprising teacher is the use of active didactics like experiential learning, group work, work by projects, problem solving, and mentoring. These are not mutually exclusive and can be used together, through project work within groups, for example. In class group work it is particularly important to teach for enterprise and competence, simulating the world outside and going beyond an economic, individualistic and Shumpeterian view of entrepreneurship. Experiential learning is taken in a Deweyan perspective (Pepin, 2012); for both teachers and students, being enterprising means “determining purposes for action and subjecting them to the test of experience in a given context” (p. 810) in a continuous process of reflection and dialogue between action and experience. The teaching mediators span from the abstract (pictorial and symbolic) to the concrete (analogic and active), with a particular emphasis on the latter to avoid encapsulation of knowledge into the school context: company visits, experts lecturing at school, and work experience. Analogical mediators such as Practice Enterprise model, for example Simulimpresa (Komarkova et al., 2015) are welcome. However, enterprise education is not simply about didactics, otherwise enterprise education would lose its distinctiveness (Draycott et al., 2011): the fact that a teaching methodology makes students active does not necessarily imply that they become enterprising.

The third characteristic is *educating for enterprising attitudes*. Active didactics should aim at developing enterprising attitudes in the individual according to the school level. In a pedagogical environment, Riese (2010, p. 84) contends that entrepreneurship is “a strategy primarily aimed at stimulating pupil’s development in the direction of creativity, independence and decisiveness”. Bell (2015) mentions innovativeness, proactiveness, risk-taking and self-efficacy, while Van Gelderen (2012) emphasises autonomy and personal initiative. Mueller and Anderson (2014) point out the role of responsibility in engaging students in the learning process and entrepreneurial ways of living. To offer examples, to connect enterprising attitudes with active didactics, brainstorming would be good to develop one’s creativity, and cooperative learning would be useful in encouraging the ability to work productively with others, as well as critical thinking and problem solving.

The fourth characteristic of an enterprising teacher is the ability to *cross the boundaries* between disciplines and between school and work. This is to emphasize the importance of the horizontal dimension of learning between different contexts. In their work, professionals “operate in and move between multiple parallel activity contexts”, and “face the challenge of negotiating and combining ingredients from different contexts to achieve hybrid solutions” (Engestrom, Engestrom, & Karkkainen, 1995, p. 319). It is at the boundary where innovation lies (Akkerman & Bakker, 2011). Penaluna et al. (2015) call for practice that breaks the boundaries and transdisciplinary approaches. Partnerships can be both within schools with other colleagues, subjects and courses, and outside the school, to engage students in meaningful activities and avoid the encapsulation of school

knowledge. In vocational subjects, having a working relationship in the industry connected to the vocation or subject the teacher oversees is regarded in a positive light, as the teacher has up to date competencies, knows the needs of industry, and can therefore plan activities for students crossing the boundary of the school, the course, the subject.

The fifth feature is *being enterprising in a lifelong learning perspective*, meaning inside and outside the school context and throughout professional development. The European Commission (2014) comments that teachers should teach in an entrepreneurial way. Peltonen (2015) suggests use of the term pedagogical entrepreneurship (Riese, 2010; Svedberg, 2010) with the implication that entrepreneurship from the teachers' point of view is also a matter of professional development and pedagogical renewal in itself. The enterprising teacher participates in specific courses on entrepreneurship but also in broader way develops his or her own sense of initiative and entrepreneurship, for example through new ideas for promoting innovation and creativity. Discussion with colleagues about entrepreneurial themes is also a good indicator of the extent to which the topic is felt to be important. Management of the school is an important aspect as the school can solicit or thwart the teachers' enterprising conduct.

7. A structured interview based on the features of the enterprising teacher

Within a European Marie Curie research program, the five characteristics described above were adapted to upper secondary technical school, and developed in 24 questions shown in Table 2.

<p>Entrepreneurship learning outcomes, and “as” and “for” forms of evaluation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The sense of initiative and entrepreneurship is a goal of my curriculum. 2. I have evaluated the sense of initiative and entrepreneurship of my students. 3. I have developed evaluations where the student had to self-evaluate his/her performance or chose his/her objectives.
<p>Enterprising active didactics</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What is the percentage of your teaching you generally deliver through lectures? 2. I have organized practical experiences through learning by doing. 3. I have organised class activities according to group work (for example cooperative learning). 4. I have organized in class activities according to project work 5. I have organized a didactics based on problem solving. 6. I have utilized mentoring (for example by going to the students' seats and giving them advice on their work).
<p>Educating for enterprising attitudes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I have taught my students how to deal with the risk connected with to be enterprising, and learnt how to accept failure. 2. I have organized discussions to transform the classroom in a place of debate. 3. I have stimulated students' critical thinking, for example with activities where the goal was to reflect on the process rather than the result. 4. I have sustained my students' initiative, for example by accepting their proposals. 5. I have prepared activities where the students could express creativity and innovation. 6. I have encouraged my students to take responsibilities and to be autonomous.

<p>Boundary Crossing</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I have established partnerships with industry/the outside world. 2. I have involved experts during in class lessons 3. I have organized school visits in places of interest. 4. I have organized multidisciplinary projects with my colleagues. 5. I work outside the school for the local industry.
<p>Being enterprising in a lifelong learning perspective and professional development</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I have taken part to endeavours or courses stimulating my own sense of initiative and entrepreneurship. 2. I have discussed about entrepreneurship education with colleagues and experts. 3. During my school life (in class and in the school) I show my sense of initiative and entrepreneurship. 4. In my life outside the school I show my sense of initiative and entrepreneurship.

Table 2. Questions on the enterprising teacher.

The questions were administered in the form of structured interviews with 21 teachers of grades III, IV, V of a technical institute specializing in surveying or logistics located in the Lombardy region in Italy. Of these 21, 10 were technical teachers, 7 workshop assistants, and 4 humanity and science teachers. The interviews began with the researcher reading the definitions of entrepreneurship education and the key European competence of the sense of initiative and entrepreneurship. The interviewee asked for clarifications if he or she did not understand any technical terms such as: learning by doing, problem based learning, mentoring, and critical thinking. Although such terms are often mentioned in the everyday teaching language, it is difficult to define them with precision. For each question the interviewee had to answer yes or no, rate the frequency (never, sometimes, often, always when possible) in the latest six months, and give examples in their everyday practice.

8. Results

The results are illustrated quantitatively in term of frequencies as well as qualitatively, which provides some of the most interesting answer. Given the limited group of interviewees, it is not possible to search for statistical differences. However, in socially situated research (Zucchermaglio, Alby, Fatigante, & Saguetta, 2013) the aim is not to find generalizations suitable for other contexts, but to explore in depth the way the interviewees signify the sense of initiative and entrepreneurship. The analysis differentiates between technical teachers, workshop assistants, and general education teachers which includes math, literature, English teachers.

Generally speaking, the interviewees were happy to answer the questions and share their experience. Two thirds of the teachers are very experienced with careers spanning 20 years' or more, and five of those being close to retirement. None of the interviewees have initial pedagogical teacher training. Most of the technical teachers are engineers and architects. The workshop assistants are all less than 35 years old, and most have only a high school certificate. At school, they work both in the workshops and in the classes; they deliver lessons as well as assist the technical teachers.

Table 3 shows the areas of the questionnaire, the questions, and the results of the participants with specific sub-groups.

Area	Question	Average N=21	Technical Teachers N = 10	Workshop assistants N = 7	Humanities and science N = 4
Entrepreneurship learning outcomes and evaluation	Goal of the curriculum	No	No	No	No
	Evaluation of key comp	No	No	No	No
	Evaluation "for" and "as"	1	1	1	2
Enterprising Didactics	Lecture	50%	60%	40%	50%
	Learning by doing	2	2	4	2.5
	Group work	2	2	2	3
	Project work	2	2	3	1,5
	Problem solving	3	3	2	2,5
Educating for Enterprising Attitudes	Mentoring	3	2,5	4	3
	Risk management	1	1,5	1	1,5
	Negotiation – debate	2	2	2	2,5
	Critical thinking	2	2	2	2,5
	Initiative	2	2	2	3,5
	Creativity and innovation	2	2	2	2
Boundary Crossing	Responsibility and autonomy	3	3	3	3
	Partnerships with industry	2	2	1	1,5
	Involvement of experts	1	1	1	1
	Company visits	2	2	2	1,5
	Multidisciplinary projects	1	1	2	1,5
Being enterprising in a lifelong learning perspective	Second job in industry	Yes	Yes	No	No
	Courses and initiatives on entrepreneurship	2	1,5	1	2,5
	Discussion with colleagues	1	1	1	1,5
	Entrepreneurship in school	3	2	3	2,5
	Entrepreneurship in life	3	3	3	2
Legend Medians: 1 = Never; 2 = Sometimes; 3 = Often; 4 = Always.					

Table 3. Quantitative results of the interviews (N=21).

8.1. Sense of initiative and entrepreneurship in the curriculum, and evaluation "as" and "for" learning

The interviewees do not put the key competence of the sense of initiative and entrepreneurship as a goal in their curriculum. For some, the implementation of the key competence in the curriculum is a way to bring school and work together: "I assess the students' project according to the degree of resemblance with the reality of the real-estate market" (workshop assistant) and "Every activity I carry out has the aim of anchoring my subject with reality" (technical teacher). One interesting case is a teacher who works for half of each year as an entrepreneur, who comments "When I enter in the classroom, the lesson isn't traditional, but is given by an entrepreneur. I teach the students to be ambitious and never give up. When they come to school they must understand they are doing something for themselves, and are exposed to risks if they do not intend to dedicate time to study".

The interviewees stated that they do not assess the sense of initiative and entrepreneurship in the classroom: "I don't know how to do it" (literature teacher). Technical teachers are generic or keep it in mild consideration in terms of autonomy, initiative and participation: "I assess their initiative and active participation if students go beyond what I have taught them on how to solve a problem" or "I

evaluate autonomy, and whether the student makes appropriate choices". It appears that the sense of initiative and entrepreneurship is connected with the participation of the students in the classroom, but, as the lessons are mostly delivered through lectures, the students have no initiative: "I have tried to provide my class with challenges, but rarely are they taken up" (math teacher).

Only the general education teachers indicated that they sometimes use "for" and "as" forms of assessment. A technical teacher comments "I tried it once, but students misused immediately". Technical teachers enact two interesting practices. First, during written tests, they use transparent criteria and grids of evaluation (which should be mandatory in that school for all teachers), so that students know the score for each exercise in advance and they can therefore choose to start from the exercise they are confident with. Second, after oral examinations, some teachers ask the students to rate their performance and give reasons for that. However, they decide their mark before this takes place: "I don't want to be influenced by the student's self-evaluation", an example of how evaluation follows a psychometric model separating the observer from the observee.

8.2. Enterprising active didactics

The interviewees say that only half of their time is devoted to lectures, with technical teachers most fond of lectures (60%) and workshop assistants less so (40%). Workshop assistants like using didactics such as learning by doing and project work; general education teachers favour group work and mentoring, and technical teachers use problem solving.

Learning by doing. For the interviewees this means having students undertaking practical experiences. The answers can be categorized according to Damiano's (1993) type of mediators: concrete (active and analogical) and abstract (iconic and symbolic). Workshop assistants use analogic mediators such as computer simulations ("Students use Autocad and Photoshop, they work, and I don't explain how to use the programs"), active mediators outside the school ("Survey on the field"), or inside the school with workshops and experiments ("Construction of an amplifier sized from a mathematical point of view"), or in class activities ("Students survey the class and the furniture"). Roughly half of the technical teachers use concrete mediators: analogical ("organization of spreadsheet"); active, in the school with workshops ("traffic lights, speed sensors"), in the corridors ("Surveying the corridors"), outside the school ("Tracing foundations, digging with mini excavators, building small walls"). The other half of technical teachers understand learning by doing just as using symbolic mediators with authentic problems ("Project of farming a quarry", "I simulate what happens in the building site, I pretend I am the buyer"). In the group of general education teachers, math teachers reproduce authentic problems ("A gardener has to mow grass within the area of a polygon, I ask the students to make an estimate"), or a symbolic mediator is turned into an iconic one ("In the project math and music sounds make waves visible"). Other general education teachers manage to use analogical mediators: in history ("In the French revolution, the student pretends he or she's a character and has to defend their interests against other students"), and in English ("Simulation of everyday situations").

Group-work. Workshop assistants focus on the number of group components spanning from 3 to 5 students. Technical teachers use this methodology only with a couple of students. A technical teacher considers "counterproductive", having experienced that the lecture is more efficient and group-work turns

to be ineffective if not carefully planned (Castoldi, 2010). The activities organized as team work by technical teachers concern making and designing, whilst general education teachers enjoy employing group work for catching up, enhancing, preparing the tests, and debating.

Project work. Technical teachers and workshop assistants ask students to make projects of buildings or at least part of them, cycling tracks, and gardens. It is harder to work by projects for general education teachers. The math teacher managed just once with a project on math and music, while the English teacher created a project related to the parts of a warehouse.

Problem solving. For the technical teachers, problem solving means making in class exercises that consist of the practical application of the principle they have explained (“I give the students a ceiling to be designed and ask them to find the right structural solution”, “Dimensioning of a warehouse”). A technical teacher states his frustration with the students: “I try to explain the process to them so that it can be applied to other contexts, but often they get stuck”.

Mentoring. This is considered as something which supports the other didactics: project work (“During a project I walk around to solve comprehension problems”); lectures (“After my explication I give an exercise and walk around to give individual help”), or during catching up with peer-tutoring activities.

8.3. *Enterprising Attitudes*

All the interviewees often educate for autonomy and responsibility, whilst general education teachers also educate for students’ initiative.

Risk taking. This is infused with students sharing personal experiences or making general comments. A technical teacher explains: “Sometimes I talk about my activities outside the school, you always have to be careful in your work, but sometimes things go bad”. For a literature teacher a failure in school is a chance for reflection “On a failed test, we reflect on the causes of the errors”. Two workshop assistants let the students make mistakes “First the students work. If they have made a mistake, I want them to become aware, and only then I give help”. The teacher and entrepreneur comments “I do it every day. Since the beginning of the year I have kept on telling the students that they are the entrepreneurs of themselves and are exposed to risks according to the choices they make. It’s useless to cry after a wrong choice. It’s important to understand that there are always consequences”.

Negotiation. For most of the teachers negotiating means simply having a public discussion in the classroom: “Discussing rules and motivation to stay at school”, and “Sometimes discussions occur spontaneously” (technical teachers). However, there are also teachers who explicitly understand the methodology: “I set a debate on an estimate, is that subjective or objective? It’s a tremendous methodology, but it’s difficult to use as students lack the social skills to work together” (technical teacher) and “I use it with diverse topics, I take an article from the newspaper, it can be on electromagnetic waves, the relationship between science and faith, the sense of mystery in literature. I don’t give the answers” (literature teacher).

Critical thinking. For a technical teacher sometimes it happens, but it is unintentional. Another technical teacher states “I make open questions to stimulate their reasoning, and when possible I don’t give the solutions but I focus on the process”. A math teacher is convinced “It’s all about that. When we deal with an exercise we have to weigh the results, otherwise my discipline would not make sense”.

Initiative. Generally speaking, students look passive: “Over the years students have become more passive, it’s not a problem of school but society”. That’s why students’ proposals are welcomed by teachers, for example proposals on the essay they have to prepare for the state exam on Grade 5, on the program, or on the test dates. Having initiative is considered a synonym for excellence, a going beyond what is asked. A math teacher reports “In Grade 4 there’s a smart group, it’s a stimulating class. They make requests beyond the curriculum”.

Creativity and innovation. Both surveying and logistics are oriented towards orderliness and the best way to do things. However, a technical teacher comments: “Within designing, you can always tell a good project apart from a bad one”, meaning that students can be creative and innovative in the way they design, within the given constraints.

Autonomy and responsibility. All the interviewees answer this question. For most of the interviewees educating for responsibility and autonomy means meeting the deadlines for homework and projects, and to be prepared for examinations. A technical teacher asks students to deliver parts of lessons, while the literature teacher is critical “We all say we encourage them, but in fact that is not the case”. The teacher and entrepreneur comments “If they are not autonomous, nobody will want them outside the school. I encourage them to take the lead in their life, and I get angry when they fail a test and think they will never catch up. I want them to think: next time I will study and get the best mark!”

8.4. Boundary Crossing

The interviewees have sometimes engaged in partnerships with industry and organized visits outside school; they have never invited experts to school. Technical teachers are the only ones to have a second job in the industry.

Partnerships with industry. Few technical teachers are in charge of networking with industry. In every class there is a technical teacher who acts as coordinator for work experience, and he or she is the one keeping the contacts with industry.

Involvement of experts. It is rare that teachers invite experts to lectures in the school. Just once, a technical teacher invited “the local representative of the association of industrials”.

Company visits. These are more common in the interviewees’ experience, mostly in the case of technical teachers and workshop assistants, who organize visits connected to their vocation to working sites (“local state archive”, “workshop of analysis”, “building of churches after earthquake”). However, general education teachers also organize visits in places of interest (“international trade fairs” and “cultural festivals”).

Multidisciplinary projects. The interviewees in that school find cooperating with colleagues difficult “I found the resistance of my colleagues, they want my hours but not working together” (literature teacher) and “There’s too much compartmentalization in this school, the resources of my subject aren’t exploited” (technical teacher and entrepreneur). Other technical teachers cooperate, for example in the project of surveying through drones.

Second job in industry. Most of the surveying technical teachers have a second job in the industry as a consultant or a private practice connected to the subject they teach. Logistics teachers also have a second job in the industry, but not connected with the topic they teach.

8.5. Being enterprising in a lifelong learning perspective

The interviewees are enterprising both inside and outside school; they have never had discussions with their colleagues on entrepreneurship, and sometimes have taken a course which stimulated their sense of initiative and entrepreneurship.

Enterprising professional training. A third of the answers were left blank. Some interviewees answered the question on what type of course they had undertaken but not why it was enterprising. Some took specific courses in entrepreneurship “I did a Masters with a course on entrepreneurship” (technical teacher) or entrepreneurial skills “I took a course on leadership and group work” (literature teacher). For a technical teacher, the topic’s too new. For other teachers it is an important matter: “It’s all about that. I want to be stimulated and have new ideas for my job. There are courses that leave you with nothing, but I want to transform my practice innovatively” (math teacher) or “The courses I took to update my skills made me reflect on my field and that there’s a need of new ideas on how to approach problems. There’s a need to create new jobs with new services to create one’s market niche” (technical teacher).

Discussion with colleagues. Half of the questions were left blank: “I don’t remember debates orientated in this direction”, “now that the school has involved me” (technical teachers).

Being enterprising in the school. Apparently the workshop assistants are the most proactive inside the school: “The proposal for the project of the quarry was mine, as was the visit to the chemical analytical laboratory”. The literature teacher is enterprising in the classroom “I am weird therefore I invent new didactics”. Some technical teachers don’t feel they are enterprising “I just cope with the ordinary things”, or “I have been hampered by the fact that I ended up teaching a subject that isn’t mine”. A technical teacher feels he is enterprising in writing grants “I wrote projects and obtained funding regarding interactive multimedia board, students’ leasing of personal computers, and workshop equipment”.

Being enterprising outside the school. For technical teachers being enterprising outside the school means having a private practice “I have my private company”, and “I cooperate with my daughter’s private practice”. For other interviewees one can also be enterprising in private life: “I proposed that my family visit Florence” (workshops assistant); “I organize journeys with my friends” (workshop assistant); and volunteering “In my parish I organize courses to prepare couples for marriage” (technical teacher).

Conclusions

Although this is an explorative research with a small group, results show how teachers and workshop assistants make sense of the sense of initiative and entrepreneurship as a cross curricular subject. None of the interviewees embed this key competence in their curriculum and use “for” or “as” forms of assessment. Nonetheless, the group educate for this key competence in different ways according to the subject they teach: technical subjects or general education subjects, and their role, teachers or workshop assistants. Technical teachers are the most anchored to traditional didactics, but are good boundary crossers; general education teachers are the most concerned with students’ enterprising attitudes; workshop assistants practice active enterprising didactics and, together with the technical teachers, they are the most enterprising in a lifelong learning perspective. The question on learning by doing is particularly interesting as it indicates the ways

teachers overcome school encapsulation of knowledge with analogic, active mediators or authentic tasks according to the subject they teach. Using concrete mediators is easy for workshop assistants, whilst technical teachers and general education teachers make use of analogical mediators or authentic situations.

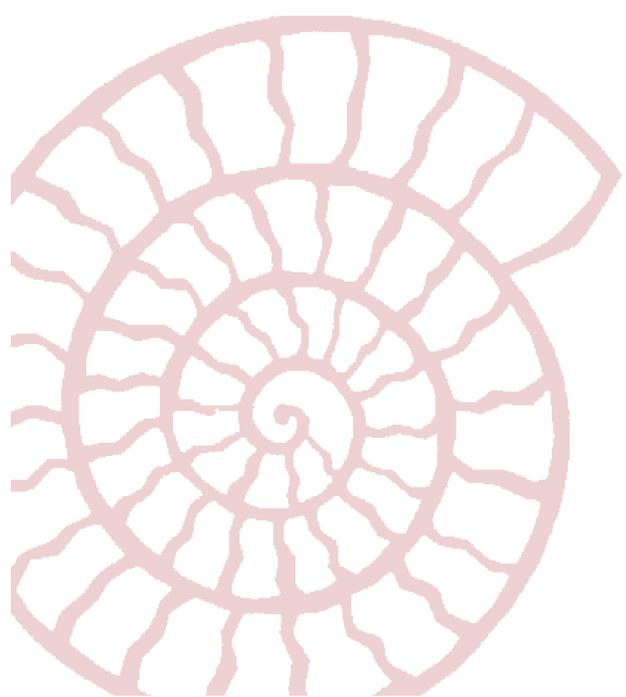
This research emphasizes that enterprise education is also about good teaching. Overall, the participants are still anchored to traditional forms of didactics with lectures and psychometric forms of assessment which tend to turn students into passive receivers. It is evident that their teaching action is focused on *poiesis* and not *praxis*, oriented towards the product with tangible goals rather than on processes and educational aims in a lifelong learning perspective. These aspects of enterprising teaching are useful for making questionnaires to at the school level (primary or secondary) and higher education (general or vocational) to establish a base line for targeted interventions. In the case described here, for instance, an intervention on enterprise education could start with the embodiment of the key competence of the sense of initiative and entrepreneurship in the teachers' curricula; introducing "as" and "for" forms of evaluation of learning, and then move to enterprising didactics such as group work.

References

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Brande, G. V. d. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 297-317.
- Bell, R. (2015). Developing the next generation of entrepreneurs: Giving students the opportunity to gain experience and thrive. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 37-47.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Comoglio, M. (2011). Insegnare e valutare competenze. Retrieved from <http://www.ictelesiomontalbettirc.gov.it/attachments/article/1349/Insegnare%20e%20valutare%20competenze%20-%20%20Comoglio.pdf> (accessed 20 November 2017).
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Draycott, M. C., & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17(2), 127-145.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The Assessment of Enterprise Education in the Secondary Education Sector: A New Approach? *Education+ Training*, 53(8-9), 673-691.
- Engestrom, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1(3), 243-259.
- Engestrom, Y., Engestrom, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- European Commission. (2007). *European competences for lifelong learning*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical success factor*. Brussels: Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry.

- European Commission. (2014). *Entrepreneurship Education. A Guide for Teachers*. Luxembourg: Unit Entrepreneurship 2020.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success*. Brussels: Publication Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, & Euridyce. (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.
- Gibb, A. (1999). Can we Build 'Effective' Entrepreneurship Through Management Development? *Journal of General Management*, 24(4), 1-21.
- Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. (2005a). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education+ Training*, 47(2), 98-111.
- Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. (2005b). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part II. *Education+ Training*, 47(3), 158-169.
- Hytti, U., & O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education+ Training*, 46(1), 11-23.
- Illeris, K. (2009). Competence, learning and education. In K. Illeris (Ed.), *International perspectives in competence development. Developing skills and capabilities* (pp. 83-98). New York: Routledge.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 32-45). London: SAGE.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. New York: Routledge.
- 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.
- Jones, C., & Matlay, H. (2011). Understanding the heterogeneity of entrepreneurship education: Going beyond Gartner. *Education+ Training*, 53(8/9), 692-703.
- Jones, C., Matlay, H., & Maritz, A. (2012). Enterprise education: For all, or just some? *Education+ Training*, 54(8/9), 813-824.
- Jones, C., & Penaluna, A. (2013). Moving beyond the business plan in enterprise education. *Education+ Training*, 55(8/9), 804-814.
- Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kyrö, P. (2015). The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(9-10), 599-618.
- Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in Education-What, Why, When, How. Entrepreneurship360. Background paper. Retrieved from <http://www.oecd.org/> (accessed 20 November 2017).
- 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), 1-18.
- Mueller, S., & Anderson, A. R. (2014). Understanding the entrepreneurial learning process and its impact on students' personal development: A European perspective. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 500-511.
- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (accessed 20 November 2017).
- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective. *Education+ Training*, 57(5), 492-511.
- Penaluna, K., Penaluna, A., Usei, C., & Griffiths, D. (2015). Enterprise education needs enterprising educators: A case study on teacher training provision. *Education+ Training*, 57(8/9), 948-963.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education+ Training*, 54(8/9), 801-812.

- QAA. (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher education.
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 13-54.
- Riese, H. (2010). Pedagogic Entrepreneurship: an educational ideal for the school of the future? In K. Skogen & J. Sjøvoll (Eds.), *Creativity and Innovation: Preconditions for Entrepreneurial Education* (pp. 79-90). Trondheim: Tapir Academic.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education+ Training*, 55(2), 204-216.
- Sarasvathy, S. D., & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 113-135.
- Svedberg, G. (2010). *Pedagogical entrepreneurship in the formulation and realisation arena*. Trondheim: Tapir Academic.
- Taatila, V. P. (2010). Learning Entrepreneurship in Higher Education. *Education+ Training*, 52(1), 48-61.
- Testa, S., & Frascheri, S. (2015). Learning by failing: What we can learn from un-successful entrepreneurship education. *International Journal of Management Education*, 13, 11-22.
- Van Gelderen, M. (2012). Individualizing Entrepreneurship Education. In M. Van Gelderen & E. Masurel (Eds.), *Entrepreneurship in context* (pp. 47-59). New York: Routledge.
- Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., & Saguetta, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.





Formare gli insegnanti delle secondarie in formazione iniziale alla progettazione di attività che promuovano l'argomentazione razionale. Il design-experiment secondo la teoria socio-culturale dell'apprendimento

Promoting Prospective Secondary Teachers' Attitude Towards the Design-experiment of Classroom Activities in Their Initial Education. Learning How to Teach Rational Argumentation According to the Socio-cultural Theory of Learning

Paolo Sorzio

Università degli Studi di Trieste

psorzio@units.it

ABSTRACT

In this contribution, the design of classroom activities is considered of pivotal relevance in the initial secondary teacher education programme, since it is the practical mechanism that connects the core concepts of the curriculum to the students' developing competencies.

In this perspective, the teachers are expected to mediate between the informal knowledge the students develop in their out-of-school experience and the more formalised reasoning strategies, the methods of inquiry and the standards of acceptability of knowledge that constitute the "conceptual niches" of the curricular content for each specific subject matter. Through a systematic engagement in design-research during their placement, pre-service teachers can devise classroom activities that promote the students' experience in the intellectual practices that characterise specific conceptual niches.

In this contribution, the role of educational theories in structuring the classroom activities and the methodology of "design-experiment" are discussed. Finally, the "Socio-cultural Theory" of learning is proposed as the relevant theory to design and implement effective classroom activities to promote students' argument competencies in both the scientific and in the literary domains.

Questo contributo considera la progettazione delle attività didattiche in classe come un aspetto cruciale nella formazione iniziale degli insegnanti delle Scuole secondarie, in quanto si tratta della componente di mediazione tra i saperi disciplinari e lo sviluppo delle competenze negli allievi.

In questo senso, la scuola connette i saperi informali degli studenti con le modalità di ragionamento, le tecniche di indagine e i criteri di giustificazione della conoscenza che costituiscono i saperi formali. Attraverso un patto formativo tra la formazione universitaria e il mondo della scuola nel tirocinio, gli insegnanti in formazione possono progettare situazioni di apprendimento che introducano gli allievi alle attività esperienziali più vicine alle pratiche orientate alla costruzione della conoscenza.

Verranno discussi sia il tema del ruolo delle teorie nella configurazione delle attività in classe, sia la rilevanza metodologica del "design-experiment" nella combinazione tra riflessione pedagogica e pratica didattica. La teoria socio-culturale dell'apprendimento è applicata alla progettazione di attività in classe per favorire lo sviluppo dell'argomentazione razionale degli allievi nei due campi disciplinari delle scienze e della lingua scritta.

KEYWORDS

Socio-Cultural Theory; Learning; Design-Experiment; Classroom Activities; Argument.

Teoria Socio-Culturale; Apprendimento; Design-Experiment; Progettazione Didattica; Argomentazione.

1. Le opportunità nella Formazione Iniziale e Tirocinio per gli insegnanti delle scuole secondarie

La formazione iniziale degli insegnanti nelle scuole secondarie è l'occasione per favorire il processo di integrazione tra i saperi disciplinari (che sono l'oggetto della didattica) e i saperi pedagogici, che riguardano le strategie per lo sviluppo delle competenze negli allievi. Le discipline sono pratiche culturali caratterizzate da strutture formali, da un'epistemologia propria, da metodi riconosciuti e da criteri di valutazione della conoscenza. Promuovere l'apprendimento significa coinvolgere gli allievi in un dialogo con il sapere sedimentato storicamente, per mezzo di attività didattiche in cui i concetti e i metodi che caratterizzano le discipline siano esplorati, analizzati ed esperiti.

Si ritiene cruciale trovare un punto di equilibrio nel dibattito tra disciplinisti e pedagogisti, altrimenti si rischia di far collassare un piano sull'altro: o il piano pedagogico si riduce alla trasmissione delle conoscenze, senza alcuna elaborazione didattica in riferimento ai processi di apprendimento degli allievi, oppure il piano epistemologico della disciplina viene assottigliato, a favore dei processi di pensiero e di costruzione individuali, senza porre attenzione alle epistemologie legate allo sviluppo della conoscenza. Tradizionalmente, la didattica si è focalizzata molto sugli aspetti dichiarativi e procedurali e meno sulla "nicchia concettuale" (Freebody, Maton & Martin, 2008; Hacking, 1999) che costituisce la dimensione connettiva del sapere, che emerge dalle pratiche specialistiche della produzione e della giustificazione della conoscenza. Nelle scuole secondarie è rilevante il processo di apprendimento, in relazione alla storia culturale dei saperi; storia non lineare, che implica anche un cambiamento degli schemi cognitivi per essere compresa (la comprensione dei principi nella fisica galileiana implica una ristrutturazione del pensiero per distaccarsi dalle forme di categorizzazione dei moti nelle situazioni quotidiane).

1.1. Le teorie di riferimento

Questo contributo si riferirà alla "teoria socio-culturale" dell'apprendimento¹ come prospettiva per articolare la relazione tra i saperi disciplinari e le competenze individuali e si focalizzerà sulla rilevanza della progettazione di attività didattiche nella formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie.

Si ritiene che sia cruciale formare gli insegnanti alla progettazione di attività didattiche che promuovano le competenze degli allievi nelle diverse dimensioni che costituiscono la nicchia concettuale di un sapere. Pertanto la progettazione delle attività deve tenere in considerazione sia la rete dei concetti, sia i principi epistemologici che la natura delle evidenze rilevanti.

1 Secondo la teoria socio-culturale (Vygotskij, 1987; Wertsch, 1996), le interazioni educative e i contenuti culturali che sono oggetto dell'insegnamento hanno implicazioni sui processi di apprendimento degli allievi. Mercer (2000) caratterizza la teoria secondo i seguenti principi: la conoscenza obiettiva è distinta dalle convinzioni personali; il discorso non è soltanto uno strumento per scambiare informazioni, ma soprattutto per costruire il pensiero; i saperi generano forme appropriate di discorso che gli allievi apprendono tramite la mediazione dell'insegnante.

Per essere efficace, il percorso di integrazione tra saperi disciplinari e pedagogici va inquadrato all'interno di teorie. Bruner (2001) riconosce quattro modelli della mente e dell'apprendimento che storicamente hanno posto le basi per altrettante e corrispettive teorie didattiche.

L'apprendimento per "imitazione" prevede l'inserimento di un principiante nelle attività strutturate, sotto lo sguardo di un esperto. Il nuovo arrivato osserva e imita la persona più competente, che, reciprocamente, guida le azioni dei principianti, in modo da conformarle a un modello richiesto. Questo approccio è universale e caratterizza molte attività extra-scolastiche.

L'apprendimento per "esposizione didattica" è tipico della scolarizzazione e si basa sull'assunzione epistemologica di una simmetria tra gli obiettivi dell'insegnante, lo svolgimento delle attività e l'apprendimento degli allievi. Come corollario, la trasmissione dei contenuti dovrebbe avvenire secondo un processo informativo: i saperi sono tradotti in un codice simbolico, trasmessi all'uditorio, decodificati e acquisiti dalla mente individuale. Le differenze nell'apprendimento sono attribuite alla mancata canalizzazione del segnale dal sistema percettivo alla memoria dello studente, dovuta a un'insufficienza del meccanismo di decodifica oppure a una scarsa attenzione. In questo modello, la struttura dell'interazione prevede un'estesa attività linguistica dell'insegnante, che formula domande alla classe per verificare, dalle risposte degli allievi, che sono tendenzialmente brevi, quanto deve essere modificato linguisticamente per realizzare gli obiettivi stabiliti. Gli studenti stessi cercano di inferire dagli indizi contestuali qual è la risposta attesa. In questa prospettiva, vi sono scarse opportunità per esplorare i concetti disciplinari e per costruire il significato delle espressioni simboliche di una disciplina.

La prospettiva "costruttivista" assume che l'apprendimento avvenga quando i soggetti sono stimolati a sperimentare e apprendere in maniera autonoma e cooperativa, tramite scambio intersoggettivo durante le attività di sperimentazione, in cui possono confrontare idee e osservazioni; ciascuno studente modifica i propri schemi mentali nel confronto con quelli offerti dai pari, impegnati nella medesima attività.

Bruner (2001) presenta anche la teoria socio-culturale come approccio alla didattica. In questa prospettiva, l'apprendimento è favorito dall'inserimento dell'allievo nella "conoscenza obiettiva", di natura disciplinare e interdisciplinare.

Le conoscenze individuali degli studenti sono l'occasione iniziale per partecipare ad attività complesse, per le quali non vi sono semplici strategie a disposizione. Riflettendo sulle idee introdotte in classe, costruendo e confrontando diverse argomentazioni per interpretare le evidenze, gli studenti hanno la possibilità di esplorare le nicchie concettuali, i metodi e le modalità di argomentazione tipiche di un ambito di sapere. Le competenze che si sviluppano sono forme di pensiero sofisticato, che Resnick (1987) definisce secondo le seguenti dimensioni: la capacità di affrontare l'incertezza, di riflettere criticamente e di integrare i propri schemi di pensiero in modalità originali. In particolare, il cambiamento concettuale avviene quando lo studente connette le condizioni di partenza in un problema al processo di pensiero elaborato per risolverlo, in modo da costruire uno "schema" che può illuminare una categoria di problemi simili.

La connessione tra i saperi disciplinari e il punto di vista pedagogico implica i seguenti processi:

- analizzare il meccanismo di apprendimento degli allievi;
- identificare le strategie esperte di ragionamento e argomentazione, che raramente diventano oggetto di istruzione esplicita;

- progettare le attività dal punto di vista pedagogico, avviando gli allievi alla partecipazione nella specifica comunità di discorso di un sapere disciplinare.

1.2. La natura delle attività didattiche

Al centro della relazione tra i saperi e lo sviluppo delle competenze vi sono le attività didattiche. La struttura delle attività è configurata da un campo complesso che riguarda: le teorie di riferimento (ciascuna delle quali ha una sua concettualizzazione della didattica), le esperienze condivise e sedimentate del team docente negli Istituti scolastici, il sistema della formazione iniziale e in servizio, i testi di riferimento nella preparazione delle attività e la capacità innovativa degli insegnanti.

Le attività sono composizioni di azioni orientate a uno scopo, condotte individualmente o con altri. La struttura delle attività riguarda sia la complessità della composizione delle azioni, in funzione degli obiettivi, sia la natura delle relazioni tra le persone, che può variare attraverso vari gradi di interazione e reciprocità, fino all'intersoggettività, laddove i partecipanti a una attività didattica condividono non soltanto oggetti e procedure, ma anche obiettivi e modi di ragionamento (Bruner, 2001).

Nelle loro interazioni tra pari e con gli insegnanti, gli studenti apprendono il valore di un sapere, poiché le attività didattiche configurano le ragioni per lo studio di una disciplina e indicano, seppure implicitamente, quali sono gli aspetti concettuali e metodologici che gli insegnanti considerano rilevanti. Non si tratta soltanto di affrontare in maniera più personale un concetto disciplinare (come vorrebbe il costruttivismo), ma di connetterlo a un insieme di significati condivisi e testati da un processo di argomentazione congiunta, guidata dall'insegnante. Il riconoscimento che il sapere non sia riducibile alle convinzioni personali non significa che le conoscenze sedimentate debbano essere considerate definitive e non sottoponibili a critica: l'insegnante discute con gli allievi che ciò che è giustificato razionalmente ha superato fino a quel punto il vaglio critico, ma potrebbe essere falsificato in futuro. Inoltre, all'interno di una nicchia concettuale, vi sono aree di incertezza, controversia e dubbio.

2. Progettare le attività didattiche

La teoria socio-culturale ritiene che i processi di partecipazione degli allievi alle attività didattiche abbiano implicazioni sulla natura delle competenze che svilupperanno. In questa prospettiva, impegnare gli studenti in compiti chiusi, meccanici e ripetitivi condurrà allo sviluppo di una competenza che rimane limitata alla capacità di riconoscere da pochi indizi testuali la risposta attesa. Gli studenti non sono incoraggiati a esplorare le idee, a valutare la conoscenza come un processo ipotetico, di continua costruzione delle convinzioni alla luce delle evidenze. Di conseguenza, essa sarà interpretata come un insieme cumulativo di proposizioni scollegate dalla vita reale; inoltre, la concezione personale dell'apprendimento sarà sostanzialmente rigida, basata sulla memorizzazione e con scarse opportunità di ulteriore sviluppo.

Si ritiene che ciò diverga completamente dal tipo di attività problematica che i soggetti competenti svolgono nei rispettivi campi disciplinari: i processi intellettuali non si svolgono in forma decontestualizzata, nel chiuso di una mente, ma avvengono come processi di partecipazione a specifiche pratiche culturali e di

discorso. In questo senso, la scuola è una pratica culturale di mediazione tra i processi cognitivi, così come si sviluppano nel sistema complesso dell'apprendimento informale, e i processi cognitivi più specializzati, che caratterizzano i saperi disciplinari. Per gli insegnanti si tratta di progettare attività di apprendimento che introducano gli allievi a pratiche esperienziali più vicine a quelle che caratterizzano i saperi disciplinari. In particolare, si farà riferimento alla progettazione di attività per lo sviluppo dell'argomentazione razionale, intesa come una delle dimensioni della competenza comunicativa, in due campi disciplinari diversi come il ragionamento scientifico e la comprensione di un testo letterario. Il confronto tra i pari e la costante revisione delle proprie convinzioni caratterizzano molta dell'attività professionale, sia nelle discipline letterarie che in quelle scientifiche. Questo processo non è secondario nella costruzione della conoscenza e andrebbe incoraggiato anche nelle classi scolastiche, poiché un focus limitato alla memorizzazione o alla semplice comprensione individuale dei prodotti della conoscenza rischia di rimanere un apprendimento fragile, non applicabile e facilmente dimenticato.

3. L'argomentazione nella pratica dei saperi formali

Secondo la teoria socio-culturale, la cognizione non si sviluppa semplicemente come una costruzione di schemi formali di ragionamento, ma come un processo di partecipazione a specifiche pratiche culturali. In questo senso, la scuola è una pratica di mediazione tra i processi cognitivi, così come si sviluppano nell'apprendimento informale, e i processi cognitivi specializzati che caratterizzano i saperi disciplinari. Si tratta, per gli insegnanti, di progettare situazioni di apprendimento che introducano gli allievi alle pratiche esperienziali più vicine a quelle orientate alla costruzione della conoscenza.

Schwab (1962) ha riconosciuto l'argomentazione come una delle caratteristiche dello "stile dell'indagine" nella scienza, ovvero come un modo razionale di produrre inferenze sulla base di un processo controllato di analisi delle evidenze.

Esistono delle diversità tra i processi di argomentazione e di valutazione di un enunciato nelle situazioni informali e in quelle scientifiche (Ford, 2012):

Situazioni informali	Pratiche scientifiche
Accettare gli enunciati alla luce delle convinzioni esistenti	valutare gli enunciati alla luce della metodologia
Considerare la conoscenza come assoluta, da accettare o da rigettare	Considerare la conoscenza come provvisoria e rivedibile
Connettere direttamente la conoscenza all'esperienza, in forma aneddotica	Connettere la conoscenza alle procedure per generare evidenze

Tab. 1: differenze tra le strategie di ragionamento informali e formali

Nonostante l'argomentazione sia una forma culturalmente rilevante nella pratica scientifica, il suo insegnamento esplicito è raramente affrontato. La ricerca nel campo delle "learning sciences" (Kuhn, 1992) ha messo in luce come gli studenti abbiano difficoltà ad articolare distintamente il piano della rappresentazione e il piano delle evidenze; ciò significa che nella comprensione e nella formulazione di un ragionamento scientifico, gli allievi tendono a non confrontare

le proprie rappresentazioni di un fenomeno con la generazione di dati, per identificare incongruenze e insufficienze, ma utilizzano le evidenze come aneddoti che giustificano ciò che è asserito.

Nella didattica frontale, raramente le attività sono strutturate in maniera tale da favorire l'esperienza di produzione di testi sui quali scambiare e confrontare idee; come conseguenza, gli studenti raramente hanno occasione di articolare i diversi piani dell'argomentazione scientifica.

La progettazione di attività didattiche orientate all'analisi e alla produzione di resoconti argomentati permette di inserire il pensiero degli allievi in una struttura discorsiva che si avvicina all'attività autentica della ricerca (Palincsar & Herrenkohl, 2002). Composto all'interno di un'attività dialogica, il resoconto diventa l'elemento di mediazione simbolica tra il pensiero individuale e la costruzione intersoggettiva, mentre all'interno di una didattica frontale, rimarrebbe un prodotto inerte, non orientato allo scambio comunicativo, la cui unica funzione sarebbe quella di essere valutato.

4. Il metodo del design-experiment

La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie stabilisce come obiettivo lo sviluppo di una "cultura" delle attività didattiche, come strumento di mediazione simbolica tra gli impegni cognitivi ed epistemologici di un sapere disciplinare e i processi di trasformazione degli schemi cognitivi degli studenti.

Lo scopo delle attività didattiche è più ampio di quello dei compiti; infatti, mentre questi ultimi consistono in una richiesta di operazioni cognitive ben definite entro determinati vincoli, le prime definiscono il contesto degli obiettivi che danno una prospettiva pedagogica al compito stesso. Le attività didattiche sono progettate secondo una doppia prospettiva, sia come uno stimolo all'apprendimento degli studenti, sia come una pratica istituzionale, in cui artefatti, interazioni e regole sono utilizzate per permettere agli allievi di fare esperienza in un mondo intersoggettivo, di condivisione delle idee.

L'integrazione tra il tirocinio e le lezioni universitarie garantisce un approccio scientifico alla formazione dei saperi pedagogici, in particolare quando nella formazione iniziale si stabilisce una modalità di ricerca educativa che offre ampie possibilità di progettare innovazioni didattiche a partire dalla teoria e, reciprocamente, di arricchire la teoria in relazione all'analisi delle problematiche che emergono nella pratica quotidiana.

Ann Louise Brown (1992) ha introdotto una metodologia che riguarda i metodi e le tecniche della progettazione innovativa, mettendo in relazione dinamica il piano della riflessione teorica riguardante l'apprendimento delle forme di pensiero che caratterizzano i saperi disciplinari e il piano della pratica didattica. La metodologia è definita "design-experiment" o "design-research"² e si riferisce a un approccio di indagine che, per un verso, utilizza la teoria per progettare specifiche attività didattiche e, dall'altro, studia sistematicamente quelle stesse atti-

2 "design-experiment" si può tradurre come "esperimento di innovazione progettuale"; "design-research" come "ricerca-progettazione", in analogia alla traduzione di "action-research" Nel testo, si è preferito mantenere la locuzione inglese, per coerenza con la letteratura scientifica di riferimento.

vità, al duplice scopo di risolvere i problemi emergenti nella pratica e di arricchire la teoria di specificazioni, articolazioni e nuove sfide. In altri termini, le sperimentazioni di progettazione sono condotte non soltanto per stabilizzare ciò che funziona, ma anche per elaborare la teoria e trasferire le attività in nuovi contesti (Cobb et al., 2003). Il design-experiment si distingue dalla ricerca sperimentale propriamente detta, poiché promuove e valuta le innovazioni all'interno dei contesti reali e non in condizioni controllate; queste ultime richiedono necessariamente l'assegnazione casuale dei soggetti alle diverse condizioni sperimentali e la manipolazione controllata delle variabili da parte del team di ricerca. Il vantaggio del design-experiment è infatti, favorire la praticabilità di un'innovazione quando è adattabile a contesti multidimensionali, in cui molteplici variabili interagiscono in processi complessi e non controllabili. Inoltre, il design-experiment si distingue dalla ricerca-azione, perché fa derivare l'innovazione da una forte tensione teorica e non soltanto da un'esigenza della pratica professionale; in questo caso, la teorizzazione permette di articolare e arricchire le possibilità di ricontestualizzazione dell'attività.

Nella formazione iniziale è importante acquisire la metodologia del design-experiment per quanto riguarda le attività didattiche in classe, poiché mediatrici della relazione tra i saperi disciplinari e lo sviluppo di competenze. Favorire la partecipazione più ricca e articolata degli allievi alla conoscenza disciplinare crea le condizioni per promuovere forme di pensiero sofisticato, ipotetico e riflessivo, non soltanto la memorizzazione di contenuti dichiarativi e l'acquisizione di procedure standardizzate.

5. Il design-experiment nella promozione dell'argomentazione razionale

Vi sono numerosi studi (Forman, Larreamendy-Joerns, Stein & Brown, 1998; Herrenkohl, Palincsar, deWater & Kawasaki, 1999; Mercer & Littleton, 2007) che riguardano la promozione della competenza argomentativa nella didattica delle scienze. Nella prospettiva socio-culturale, la partecipazione degli allievi alle pratiche autentiche della ricerca scientifica è il meccanismo che promuove lo sviluppo delle loro competenze, intese come capacità di pensiero e di discorso razionale.

Nelle attività didattiche, gli studenti sviluppano quindi diversi ruoli: alternativamente, alcuni producono resoconti che distinguono i diversi piani della formulazione delle ipotesi, della metodologia, della raccolta e analisi dei dati e della valutazione dei risultati. Gli altri studenti possono avere il ruolo di revisori critici, che valutano la coerenza, la chiarezza e la correttezza del resoconto. Lo sviluppo della competenza argomentativa è dato dall'alternanza tra la voce costruttiva e quella critica.

Confrontando le classi che hanno introdotto le attività dialogiche e le classi tradizionali, su prove standardizzate, le ricerche citate mostrano come gli studenti nelle condizioni innovative tendono a sviluppare maggiore capacità argomentativa, a giustificare in maniera articolata e a trattare le proprie convinzioni in maniera ipotetica. Assumono maggiori responsabilità nella costruzione della propria conoscenza, riconoscono che il sapere non cresce cumulativamente, ma tramite un percorso intellettuale che nasce dalle ipotesi e che è costantemente riformulabile, riconoscono la rilevanza dell'uso di strumenti culturali quali la scrittura, le rappresentazioni grafiche e matematiche per comunicare.

In altri termini, impegnandosi in un percorso comunicativo all'interno di pratiche didattiche allargate, gli studenti fanno maggiore esperienza degli atti linguistici

stici³ che costituiscono il processo della conoscenza, anziché limitarsi ad acquisire contenuti statici (Mercer & Littleton, 2007). Infatti, non si limitano soltanto a memorizzare e riprodurre enunciati dichiarativi, ma sviluppano una consapevolezza delle differenze nella forza illocutiva di diversi atti linguistici (asserzioni, ipotesi, giustificazioni, confutazioni); inoltre, producono inferenze secondo diverse linee logiche (deduzione, induzione, abduzione, analogia).

5.1. *Il design-experiment nello sviluppo dell'argomentazione scientifica*

Gli insegnanti in formazione iniziale hanno la possibilità di connettere i due mondi della ricerca scientifica e della ricerca pedagogica, progettando attività, da realizzare nelle classi scolastiche, basate sulla teoria, con il sostegno dei docenti in aula e con tecniche sistematiche di raccolta dei dati riguardanti le interazioni degli allievi. In questa maniera si mantengono integrate le condizioni della teoria, della pratica e della ricerca.

Nella *fase di progettazione*, gli insegnanti in formazione possono analizzare la letteratura scientifica di riferimento (in giornali quali "Cognition and Instruction" o "The Journal of the Learning Sciences") e congegnare l'intervento per promuovere lo sviluppo dell'argomentazione scientifica; le attività si caratterizzano per essere unità molto aperte, che coinvolgono gli studenti in un'esecuzione sperimentale o in una ricerca naturalistica. In particolare, agli insegnanti in formazione è chiesto di esplicitare e strutturare linguisticamente le funzioni di pensiero che gli esperti attivano nella loro pratica argomentativa, per la giustificazione razionale delle asserzioni di ricerca.

Nella *fase di esecuzione*, è data molta autonomia agli studenti nel discutere le procedure di osservazione, registrazione e analisi dei dati. Gli insegnanti sostengono e promuovono l'argomentazione e aiutano gli allievi ad articolare in maniera corretta le ipotesi, a distinguere i piani dell'evidenza e dell'inferenza, a produrre resoconti testuali condivisi.

La *fase di analisi e valutazione* si basa sulle video-registrazioni (o su altre modalità di indagine dell'interazione in classe, in relazione al patto formativo università-scuola). Lo studio delle interazioni (Kuhn & Pease, 2000) permette di identificare la struttura della partecipazione degli allievi alle pratiche discorsive e di identificare opportunità e vincoli per il loro sviluppo. Questa valutazione è discussa congiuntamente tra gli insegnanti in formazione, quelli in servizio e il team di ricerca, allo scopo di condurre un successivo ciclo di sperimentazione-progettazione.

5.2. *Il design-experiment nella comprensione della lingua scritta*

Per quanto riguarda la comprensione della lingua scritta, le dimensioni della progettazione sono due: l'esercizio di scrittura corretta e l'uso del testo come stru-

3 Gli atti linguistici si riferiscono alla proprietà del discorso di compiere azioni tramite il proferimento di un enunciato (Austin, 1987). Ciascun enunciato può essere analizzato secondo tre dimensioni: l'atto locutorio, che si riferisce alla formulazione di un contenuto; l'atto illocutorio, che esprime una forza; l'atto perlocutorio, che produce effetti sociali.

mento di comunicazione e di comprensione della realtà. Tradizionalmente, i richiami agli insegnanti per sviluppare il piacere della lettura negli studenti si incaglia contro la situazione di molti allievi che non hanno ancora sviluppato la comprensione dei livelli di significato nei testi letterari. Comprendere un testo scritto implica innanzitutto capire che la scrittura è una forma di esteriorizzazione del pensiero, mediata da strumenti culturali (i generi discorsivi, le strategie narrative, la scrittura). La lingua è utilizzata in una diversità di situazioni linguistiche e letterarie e quindi è fondamentale per gli studenti porsi all'interno di una contestualizzazione storica e riconoscere che l'origine e la rilevanza dei significati sta nella cultura: «è la cultura che fornisce gli strumenti per organizzare e per comprendere i nostri mondi in forme comunicabili» (Bruner, 1996, p. 3), mentre l'intenzionalità umana permette l'elaborazione dei significati mentali, che diventano condivisi quando sono formulati in testi materiali.

Per gli insegnanti in formazione iniziale, il ciclo di design-experiment, riguardante la comprensione della lingua scritta, implica la riflessione sulla scelta dei testi e sulle funzioni fondamentali della scrittura, che diventeranno oggetto dell'analisi da parte degli allievi nelle attività didattiche.

Vi è una componente universale della narrazione (Bruner, 1992), intesa come organizzazione del pensiero che coinvolge: la soggettività individuale, l'interazione con le diverse intenzionalità altrui, una realtà che si complica e apre un problema, un insieme di strategie che utilizzano le risorse culturali per giungere a un mondo possibile. La narrazione quindi produce un sapere che implica la presenza di molteplici punti di vista, connette la cognizione e le emozioni e mostra come gli individui elaborano strategie utilizzando le risorse culturali. A partire da questa base, gli insegnanti in formazione possono articolare la comprensione delle diverse forme di scrittura letteraria che si sono succedute storicamente. Anziché una serie di lezioni frontali, la comprensione del testo scritto avviene come pratica dialogica in classe. Pertanto, è cruciale progettare attività che coinvolgano gli studenti nella lettura di testi di un'altra epoca e nel confronto tra generi testuali differenti (Thompson, 2015).

Lo scopo didattico è fornire agli studenti gli strumenti culturali e disciplinari per sviluppare un approccio autonomo e autoregolato ai testi letterari, per «dare respiro e profondità ai repertori linguistici dei giovani» (Brice-Heath, 2007, p. 205).

Nella fase di esecuzione, agli studenti è chiesto di analizzare i testi scritti, assumendo alcune domande cruciali, ciascuna riguardante le funzioni principali della scrittura:

- a) i destinatari: a chi ci si sta rivolgendo? per chi si scrive?
- b) i motivi: perché si scrive? per motivi pragmatici (ottenere uno scopo: dichiarare, deliberare, convincere, informare, promettere, richiedere); espressivi (rivelare i propri pensieri); poetici (scrittura come forma);
- c) i processi cognitivi che sono attivati per realizzare le prime due condizioni: la concezione (le idee principali, la valutazione di un potenziale esito), l'incubazione (l'articolazione delle idee, le scelte pragmatiche, espressive e poetiche), la composizione (il controllo sintattico e semantico).

Attraverso la mediazione semiotica dei testi, gli allievi acquisiscono la capacità di attribuire significato alle menti, propria e altrui.

Conclusioni

La teoria socio-culturale offre un terreno comune per una solida e continua alleanza tra scuole e università che è sviluppabile nel percorso di Formazione Iniziale e di Tirocinio; la metodologia del design-experiment può essere il linguaggio condiviso di progettazione teoricamente guidata. Gli insegnanti in formazione possono mettere in relazione il mondo della ricerca, che rischia di rimanere vuoto se non si sostanzia di contenuti reali e la pratica quotidiana delle scuole che, dall'altro lato, rischia di non evolvere, se priva di una costante spinta innovativa della ricerca e della teoria.

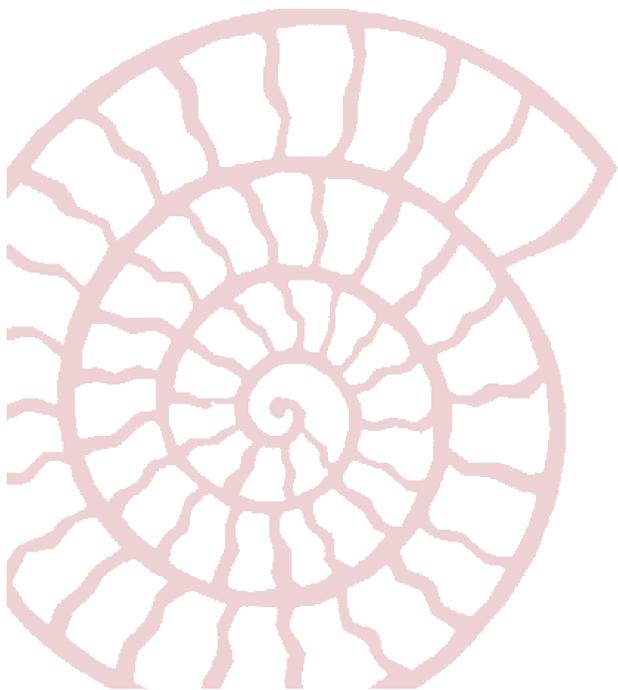
Le strategie della teoria socio-culturale nell'educare all'argomentazione razionale consistono in un percorso di design-experiment che si articola in diverse fasi: la progettazione (che richiede agli insegnanti nella formazione iniziale di definire concettualmente le competenze argomentative che gli esperti applicano nelle scienze e nella lingua scritta e di immaginare le attività che coinvolgono gli studenti in compiti aperti); la fase di realizzazione dei progetti nella classe scolastica, coinvolgendo gli studenti in attività dialogiche, in cui fanno esperienza delle diverse funzioni cognitive dell'argomentazione; la fase di raccolta sistematica delle evidenze riguardo le interazioni in classe e la successiva valutazione, partecipata dagli insegnanti in formazione, dal team docente e dagli insegnanti in servizio.

La relazione tra università e scuola secondaria, mediata dalla formazione iniziale e il tirocinio, è quindi l'occasione per sviluppare progetti integrati di ricerca-progettazione, fondati sulla teoria, ma arricchiti e articolati nella pratica. Si stabilisce così un sapere comune che diventa la base culturale su cui costruire ricorsivamente ulteriore formazione e ulteriore ricerca partecipata.

Riferimenti bibliografici

- Austin, J. L. (1987). *Fare cose con le parole*. Torino: Marietti, ed. or. 1962.
- Brice-Heath, S. (2007). Afterword. In V. Ellis, C. Fox & B. Street (Eds), *Rethinking English in schools. Towards a new and constructive stage* (pp. 199-206). London: Continuum.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments. Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri, ed. or. 1990.
- Bruner, J.S. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, ed. or. 1996.
- Cobb, P. A., Confrey, J., diSessa, A.A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Ford, M. J. (2012). A dialogic account of sense-making in scientific argumentation and reasoning. *Cognition and Instruction*, 30(3), 207-242.
- Forman, E. A., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M. K., & Brown, C. A. (1998). "You're going to want to find out which and prove it". Collective argumentation in a Mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 8(6), 527-548.
- Freebody, P., Maton, K. & Martin, J. R. (2008). Talk, text and knowledge in cumulative, integrated learning. A response to 'intellectual challenge'. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 188-201.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herrenkohl, L.R., Palincsar, A.S, DeWater, L.S. & Kawasaki, K. (1999). Developing scientific communities in classrooms. A sociocognitive approach. *The Journal of the Learning Sciences*, 8(3), 451-493.
- Kuhn, D. (1992). *Thinking as argument*. Harvard Educational Review, 62, 155-178.

- Kuhn, D. & Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills?. *Cognition and Instruction*, 26, 512-559.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Palincsar, A. S. & Herrenkohl, L. R. 2002. Designing collaborative learning contexts. *Theory into Practice*, 41(1), 26-32.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academic Press.
- Schwab, J. J. (1962). *The teaching of Science as enquiry*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thompson, I. (2015). Communication, culture and conceptual learning. Task design in the English classroom. In I. Thompson (Ed.), *Designing tasks in Secondary education. Enhancing subject understanding and student engagement*. London: Routledge.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri, ed. or. 1935.
- Wertsch, J. V. (1996). *Mind as action*. Oxford, UK: Oxford University Press.





La formazione informale tra docenti. Comunità di pratiche, conoscenze tacite e conversazione

The informal learning among teachers. Community of practices, tacit knowledge and conversations

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino
nicolo.valenzano@unito.it

ABSTRACT

The link between teachers' initial and in-service training and the quality of education has been widely debated and has recently been re-launched by Law 107/2015. This issue has been mainly linked to formal training, but this perspective does not resolve the matter. On the contrary, by referring to teachers' level of knowledge and to school internal dynamics, informal training is essential. In this respect, the communities of practice and informal exchanges are the most appropriate place where to build and share a practical, tacit, situated and dynamic knowledge. In this perspective, it is important to consider new organizational set-ups for school institutions, to enhance teachers' intermediary functions and to think new professional figures able to support this organization.

Il nesso tra formazione, iniziale e in servizio, dei docenti e qualità dell'istruzione è stato ampiamente dibattuto ed è stato recentemente riproposto dalla Legge 107/2015. La questione è stata per lo più posta nella prospettiva della formazione formale, che però si rivela insufficiente. Esplorando la natura della conoscenza degli insegnanti e le dinamiche che operano all'interno dell'organizzazione scolastica, si pone come indispensabile il contributo della formazione informale. Se infatti la conoscenza che emerge nella pratica si caratterizza per la sua dimensione tacita, situata e dinamica, i contesti più adeguati per la sua condivisione e costruzione sono le comunità di pratica e gli scambi informali che ne segnalano l'esistenza e ne supportano lo sviluppo. Questo induce a prendere in considerazione nuovi assetti organizzativi delle istituzioni scolastiche, a valorizzare le funzioni intermedie che i docenti svolgono e a pensare nuove figure professionali che sostengono questa organizzazione scolastica.

KEYWORDS

Teachers' Informal Learning, Conversation, Communities of Practice, Tacit Knowledge, School Organization.
Formazione Informale dei Docenti, Conversazione, Comunità di Pratica, Conoscenza Tacita, Organizzazione Scolastica.

Introduzione

Negli ultimi decenni nella riflessione pedagogica vi sono state due svolte epistemologiche rispetto alle attività lavorative, particolarmente significative per la professione docente: la svolta pratica e quella riflessiva (Tacconi, 2012). Secondo la prima, l'attività lavorativa deve essere considerata una vera e propria forma di conoscenza (Bruni & Gherardi, 2007; Mortari, 2010; Mortari, 2013, pp. 11-31). Il sapere pratico che il docente mette in atto si costituisce di un repertorio di strategie e di idee, per lo più inesprese, utilizzate in relazione alle circostanze grazie all'abilità di interpretazione di indici contestuali. Il sapere pratico dell'educare, in questa prospettiva, emerge nel momento in cui i docenti sviluppano e utilizzano le proprie capacità di ricerca e di riflessione sull'esperienza (Mortari, 2013, p. 25). La svolta riflessiva, originata dai lavori di Donald Schön (1993; 2006; Fabbri, 2008), consente di superare un'epistemologia della pratica fondata sulla razionalità tecnica, che attribuisce lo status di conoscenza solo a quei saperi codificati e sistematizzati e caratterizza la pratica come il contesto di applicazione di conoscenze elaborate e acquisite altrove. A questo paradigma si oppone quello della razionalità riflessiva, secondo il quale i professionisti non sono semplici esecutori, ma viceversa sono capaci di riflettere sull'azione compiuta e soprattutto di riflettere nel corso dell'azione. Questa qualità consente loro di riconoscere i problemi (*problem-posing*) che incontrano e, facendo ricorso all'intuizione, di inventare strategie creative di risoluzione (*problem-solving*), attivando così processi innovativi e trasformativi della pratica stessa (Schön, 1993, pp. 49-95). A questo proposito, Luigina Mortari (2003, pp. 25-45) ha individuato due livelli di riflessione: in primo luogo il pensare a ciò che si fa, che seguendo la linea interpretativa di Schön consiste nella riflessione sull'azione e nell'azione; in secondo luogo, il pensare i pensieri, ossia una metariflessione che consente di tematizzare il modo in cui si pensa e i processi epistemici adoperati per la costruzione del proprio sapere a partire dall'esperienza.

Partendo da questi presupposti, nel prossimo paragrafo accennerò alla tematica della formazione in servizio dei docenti in relazione alla qualità dell'istruzione, illustrando come le proposte di formazione formale non siano sufficienti per lo sviluppo professionale e personale. Nel paragrafo successivo, mi soffermerò sulla natura della conoscenza degli insegnanti e, in connessione con la svolta pratica dell'epistemologia del lavoro, illustrerò la centralità della dimensione tacita al fine di sostenere la necessità di pratiche di formazione informale tra gli insegnanti in servizio. Nel terzo paragrafo, in conseguenza di questi due elementi, proporrò di valorizzare le comunità di pratiche esistenti nelle scuole e di promuoverne di nuove, sostenendo l'importanza che assume la conversazione informale in questo quadro. Tale proposta, che si muove nel quadro teorico che concepisce la scuola come un'organizzazione che apprende fondata su conoscenza, comunicazione, cooperazione e comunità (Argyris & Schön, 1998; Buteira, 1999), sarà sviluppata in sede conclusiva delineando nuove figure professionali intermedie che operino in queste direzioni.

1. La formazione in servizio dei docenti

Nel 1989, l'IRRSAE dell'Emilia Romagna pubblicava un dossier intitolato *La formazione in servizio per la qualità della scuola* sottolineando nelle prime pagine quanto fosse ricorrente nel dibattito allora attuale l'associazione dei due termini, la formazione in servizio e la qualità della scuola (Calidoni, 1989). Ciò testimo-

nia quanto la questione della formazione permanente dei docenti e la qualità dell'istruzione siano due temi ampiamente dibattuti, sicuramente a partire dagli anni Settanta e che nel decennio successivo hanno condotto a riflessioni approfondite e proposte operative articolate. La connessione dei due termini presenti nel titolo del dossier corre però il rischio di trasformarsi in uno slogan che dietro ad un'efficace retorica nasconde una sostanziale inconsistenza. Nonostante gli slogan abbiano una certa pertinenza pratica, ossia una finalità e un'applicabilità in riferimento al contesto, in questa sede mi interessa assumere quel nesso non tanto come "simbolo di un movimento sociale pratico", quale è lo slogan, quanto come "asserzione schietta e genuina" che merita di essere esplorata in termini teorici e nelle sue dimensioni pratiche (Scheffler, 1972, p. 76).

Il fatto che si tratti di un tema ampiamente dibattuto negli ultimi trent'anni non significa però che non sia più attuale, come dimostra la recente reintroduzione dell'obbligo della formazione in servizio dei docenti (L. 107/2015) e il conseguente *Piano per la formazione dei docenti* (DM 797/2016). Con la legge cosiddetta "Buona Scuola" la formazione in servizio diventa obbligatoria, permanente e strutturale (L. 107/2015, comma 124). Il documento dell'ottobre del 2016 rappresenta il quadro di riferimento istituzionale della formazione in servizio, evidenzia le ragioni che stanno alla base, stabilisce i principi che lo guidano e indica delle aree prioritarie di intervento per il prossimo triennio. Nella più recente normativa come in quella degli anni Ottanta è ripetutamente ribadito il nesso tra la formazione dei docenti in servizio e il miglioramento della qualità delle scuole¹. In questa prospettiva, "la formazione in servizio rappresenta, eticamente oltre che giuridicamente, il presupposto fondamentale per lo sviluppo professionale individuale e della intera comunità docente" consentendo di conseguenza di migliorare la qualità del sistema di istruzione (*Piano per la formazione dei docenti*, p. 13; Benadusi, 2014). Lo sviluppo del capitale umano degli insegnanti costituisce una priorità sociale capace, da un lato, di valorizzare la professione docente e, dall'altro, di promuovere l'innovazione sia a livello di singola scuola che di intero sistema scolastico. In questo modo, infine, è possibile "restituire credibilità sociale a chi opera nel mondo della scuola" (*Piano per la formazione dei docenti*, p. 5), contrastando la perdita della tradizionale centralità di luogo di apprendimento culturale (Frabboni & Scurati, 2011, pp. 66-67).

Il frequente richiamo a questa tematica nella legislazione scolastica rappresenta un segnale di un problema più ampio e articolato, che in questa sede non può essere affrontato: gli insuccessi della normativa e della pratica organizzativa e gestionale nel sostenere lo sviluppo professionale dei docenti e, di conseguenza, il miglioramento della qualità dell'istruzione. Una delle cause di questi fallimenti si trova nell'insufficienza della formazione formale (e non formale) dei docenti in servizio, "quasi a segnare una 'sconnessione strutturale' tra formazione-apprendimento-azione" (Ellerani, 2016, p. 122). Intendo sostenere non l'inutilità ma l'insufficienza delle proposte di formazione e aggiornamento, nella forma della lezione frontale o secondo declinazioni più attive e interattive: nel prossimo paragrafo proporrò, come conseguenza della tesi per cui la conoscenza

1 Non è il caso in questa sede ripercorrere la storia della normativa scolastica in materia di aggiornamento e formazione in servizio, a partire dall'art. 2 del D.P.R. 417/1974 sino dall'art. 26 del D.P.R. 399/1988: viene più volte ribadito che si tratta di un diritto-dovere dei docenti che devono pertanto prendersi cura del proprio aggiornamento culturale e professionale.

esplicita per essere applicata ha bisogno della conoscenza tacita, di considerare interdipendenti la formazione formale e quella informale. In questa prospettiva lo sviluppo professionale e personale dei docenti e il miglioramento della qualità della scuola avviene solo se si riesce a integrare conoscenza tacita e esplicita attraverso l'azione sinergica di proposte formali e informali di formazione in servizio, integrando cioè lezioni frontali, attività cooperative di riflessione e costruzione della conoscenza e contesti informali di narrazione, "riflessione ed elaborazione costruttiva e significativa delle esperienze" secondo una dialettica tra *problem setting* e *problem solving* (Urbani, 2016, p. 303). Coerentemente con questa proposta, molti studi mostrano l'influenza che contesti capacitanti esercitano sullo sviluppo professionale e personale dei docenti, sulla loro efficacia didattica e sugli esiti di apprendimento degli studenti (Ellerani, 2016).

2. La conoscenza tacita e la formazione informale tra docenti²

Le scuole sono organizzazioni della conoscenza in quanto da un lato trasmettono e certificano conoscenze e, dall'altro, ne impiegano e ne elaborano per il proprio funzionamento (Butera, 2002, p. 26). La conoscenza degli insegnanti non è un'entità stabile e chiusa ma vive nell'atto del conoscere e si configura come un processo attivo e creativo che prende corpo nell'impegno nell'esperienze professionali almeno quanto nelle diverse forme di reificazione e immagazzinamento della conoscenza stessa. In questa prospettiva il conoscere si configura come una conversazione riflessiva con la situazione, definita da un coinvolgimento con i problemi che emergono nella pratica di tipo interattivo, riflessivo e con un certo grado di improvvisazione (Schön, 1993, pp. 76-95). La conoscenza dei docenti, più che essere un corpus statico di informazioni, si presenta come un processo dinamico, "la creazione di un 'residuo' delle loro azioni, del loro pensiero e delle loro conversazioni" (Wenger, McDermott, Snyder, 2007, p. 50). Sebbene l'esperienze del conoscere di ciascuno è individuale, la conoscenza si caratterizza per la sua dimensione sociale. Come per la conoscenza scientifica, anche quella degli insegnanti si sviluppa attraverso un processo comune di partecipazione: la natura collettiva della conoscenza permette ai docenti di sostenere la rapida evoluzione in molti aspetti cruciali del loro lavoro, consentendo di fronteggiare il rischio di un "sovraccarico di informazioni" difficilmente gestibile a livello cognitivo e affettivo (Davenport & Beck, 2001, p. 77).

Un ultimo aspetto che contraddistingue la conoscenza degli insegnanti è la dialettica tra dimensione esplicita e quella tacita: la prima si compone di tutte quei saperi, in primo luogo di natura concettuale, che si riescono facilmente ad esprimere perché codificati e sistematizzati. La dimensione tacita, che secondo Polanyi "precede e fonda tutta la conoscenza", si compone di competenze incorporate (*embodied*), relative al "sapere come", e di competenze radicate nelle procedure e nelle routine (*embedded*) (Polanyi, 1979, p. 36; Blackler, 1995). La conoscenza tacita è quindi esperienziale, situata e emergente dalla pratica. Seguen-

2 Utilizzo l'espressione "formazione informale tra docenti" piuttosto che "formazione informale dei docenti", ricalcando la distinzione proposta da Mariani, per sottolineare la distinzione tra gli interventi formali e non formali ma istituzionalizzati e quei "processi educativi in cui gli adulti sono coinvolti nelle attività sociali e nel quotidiano" (1997, p. 68).

do la tesi di Polanyi, i docenti sanno molto più di quel che riescono a riferire ed articolare a parole: la conoscenza esplicita rappresenta solo la punta dell'iceberg del corpo complessivo delle conoscenze. La parte più consistente del sapere degli insegnanti è costituito dalla conoscenza tacita, che esiste ma che è difficilmente esprimibile. Queste due tipologie di conoscenza non costituiscono entità separate e indipendenti, ma dimensioni mutuamente complementari che interagiscono fra loro in un articolato interscambio che avviene in tutte le direzioni (Nonaka & Takeuchi, 1997). Nella dialettica tra elementi taciti ed espliciti si sviluppa un processo di costruzione della conoscenza sia a livello individuale che organizzativo. Attraverso una complessa dialettica tra esplicito e implicito, composta da socializzazione, esteriorizzazione, combinazione e interiorizzazione, la scuola può configurarsi come una comunità di ricerca in cui la conoscenza dei singoli docenti acquista rilevanza per l'organizzazione in modo tale che le innovazioni possano sedimentarsi e la qualità del servizio incrementare³.

In questa prospettiva la pratica del docente è una "combinazione ingarbugliata di dimensioni tacita ed esplicita" che, in vista della formazione in servizio, invita a non focalizzarsi esclusivamente sulla seconda componente (Wenger, McDermott, Snyder, 2007, p. 51): i percorsi formativi e di aggiornamento professionale dei docenti sono progettati solitamente nella chiave della trasmissione, secondo metodologie più o meno attive e collaborative, di conoscenze. Questa fase è però solamente un aspetto di un'efficace formazione in servizio, infatti la conoscenza esplicita, per essere "applicata", ha bisogno della conoscenza tacita (Wenger, McDermott, Snyder, 2007, p. 51). Per questa ragione vorrei suggerire che le attività di formazione formale dei docenti sono fondamentali ma insufficienti affinché la scuola possa migliorare e l'innovazione diffondersi: i contesti informali sono gli ambiti privilegiati per far emergere la dimensione inespressa della conoscenza. Vi è infatti una sorta di parallelismo epistemologico tra la conoscenza che emerge dalla pratica e l'apprendimento che avviene nella pratica stessa.

A partire dagli anni Sessanta la dimensione informale dell'educazione è stata rivalutata dalla riflessione pedagogica sia come conseguenza della constatazione di un dato di fatto, riconoscendone la significatività e preponderanza rispetto ad altre modalità educative, sia in virtù di una precisa scelta (Mariani, 1997, pp. 27-39; Tramma, 2005). Da un lato si è constatata l'impossibilità di negare significato formativo "a tutto ciò che concorre, consciamente o inconsciamente, attraverso tutte le circostanze della vita e sul piano affettivo quanto quello cognitivo, a modificare i comportamenti di una persona o di un gruppo e la sua rappresentazione del mondo" (Mariani, 1997, p. 29). Dall'altro si è sviluppata una riflessione sul ruolo che l'intenzionalità ricopre nei contesti informali: se l'educazione informale non è organizzata né sistematica, la riconsiderazione della categoria di intenzionalità, tradizionalmente utilizzata per distinguere la dimensione educativa, ha consentito di ripensare l'informalità. Focalizzando l'attenzione sull'intenzionalità dei soggetti in educazione più che su quella dell'educatore, si è affermato il ruolo educativo positivo dei contesti informali e degli influssi ambientali (Pain, 1990, pp. 130-136). Con ciò non si intende negare rilevanza alla categoria di intenzionalità, riconosciuta come centrale nella riflessione pedagogica e nella prassi educativa, ma sostenere la presenza di una qualche forma di intenzionalità, quella dei soggetti coinvolti nelle pratiche, anche nei contesti informali. Questo rico-

3 Molta letteratura sul management scolastico ha insistito nel concepire la scuola come una comunità; si vedano per esempio i lavori di Thomas Sergiovanni (2000; 2002).

noscimento invita a prendere in considerazione diverse modalità attraverso cui il formatore può intervenire in questa dimensione. La proposta di Wenger, McDermott e Snyder di coltivare più che progettare comunità di pratiche è coerente con questa prospettiva nella misura in cui la coltivazione non si configura secondo un criterio rigido preordinato, andando viceversa a delineare principi che non vanno interpretati come uno schema procedurale di operazioni da applicare in ordine gerarchico (2007, pp. 93-108).

Se le conoscenze tacite all'interno della scuola circolano grazie alla comunicazione informale allora si tratta di valorizzare gli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi di tempi e luoghi in cui l'istituzione organizza lo svolgimento delle attività lavorative. Proprio come per i tecnici addetti alla riparazione delle macchine fotocopiatrici della Xerox descritti da Julian Orr (1995), gli insegnanti davanti alla macchinetta del caffè, nell'"ora buca" o a pranzo in attesa degli impegni pomeridiani si raccontano le esperienze particolarmente problematiche e le soluzioni innovative adottate, chiedono consigli, creano e condividono conoscenza, sviluppando il sapere esperienziale nella direzione di teorie locali, "che si strutturano attraverso la ricorsività dialogica tra il lavoro di problematizzazione del sapere teorico e l'analisi riflessivamente critica e quanto più possibile radicale dell'esperienza" (Mortari 2013, p. 112). Questi momenti informali e questi spazi svolgono la duplice funzione di segnalatori della presenza e di animatori di comunità di pratiche, che più o meno strutturate e formalizzate animano l'attività lavorativa degli insegnanti e che si configurano, all'interno delle scuole, come le strutture sociali preposte alla gestione della conoscenza.

In un'intervista del 1999 Peter Senge, a circa dieci anni di distanza dalla pubblicazione della sua opera di maggior successo, rispondendo alla domanda su che cosa avesse imparato sulla possibilità di trasformare in realtà l'idea di un'organizzazione che apprende, affermava che le innovazioni rilevanti sono diffuse in reti informali che si auto-organizzano attraverso comunità di pratiche (Zemke, 1999, p. 49; Senge, 1992). Le comunità di pratica possono essere interpretate, in questa prospettiva, come contesti in grado di combinare le risorse interne dei singoli docenti, secondo la logica dell'educazione tra adulti (Mariani, 1997, pp. 73-82), con lo sviluppo di prassi organizzative capacitanti, valorizzando così la stretta interdipendenza tra gli insegnanti e l'ambiente in cui operano al fine di fare emergere il sapere insito nelle pratiche lavorative (Costa, 2016). In questa prospettiva l'innovazione può avvenire solo all'interno di comunità di pratiche e non si configura mai come un'iniziativa solitaria né come effetto di un cambiamento ordinamentale (Butera, 2002, pp. 30-34; Butera, 2009, pp. 86-95).

3. Riconoscere e coltivare comunità di pratiche nelle scuole

Le comunità di pratiche sono "gruppi di persone che condividono un interesse, un insieme di problemi, una passione rispetto a una tematica e che approfondiscono la loro conoscenza ed esperienza in quest'area mediante interazioni continue" (Wenger, McDermott & Snyder, 2007, p. 44). Rappresentano una combinazione di tre elementi fondamentali che ne definiscono il modello strutturale. Il primo, il campo tematico, rappresenta l'ambito di argomento sul quale si sviluppa la comunità, accomuna i membri e stimola la partecipazione, creando un senso di identità condivisa. La comunità, secondo aspetto, rappresenta il "tessuto sociale dell'apprendimento", incoraggia relazioni fondate sul mutuo rispetto e sulla fiducia cosicché anche i disaccordi possano essere gestiti in modo produttivo. La pratica, infine, si compone di "un insieme di idee, strumenti, informazio-

ni, stili, cornici di significato, linguaggi, storie e documenti condivisi dai membri della comunità” e rappresenta la conoscenza specifica che la comunità sviluppa e condivide” (Wenger, McDermott & Snyder, 2007, pp. 70, 71). L’apprendimento che avviene nella pratica è inestricabilmente connesso alla negoziazione dell’identità all’interno della comunità al punto che “la costruzione dell’identità consiste nel negoziare i significati del nostro agire in quanto membri di una comunità” (Alessandrini, 2007, p. 39; Wenger, 2006, pp. 103-120; 173-196).

Nelle scuole sono numerosi i momenti di incontro tra colleghi, più o meno istituzionalizzati, che possono assumere i tratti della comunità di pratica (Alessandrini, 2007, pp. 70-82; Alessandrini, 2010; Pignalberi, 2012). L’organizzazione del lavoro docente offre vari momenti istituzionali di confronto collegiale che richiede la disponibilità a comunicare e lavorare insieme e un’organizzazione con funzioni di delega reciproca che agevoli la manifestazione di siffatte qualità. Vorrei esaminare brevemente alcune di queste strutture organizzative (i consigli di classe, i dipartimenti disciplinari e le commissioni) per poi sottolineare il valore degli incontri e scambi informali e concludere il paragrafo accennando ad alcuni principi che possano guidare lo sviluppo delle comunità di pratiche⁴.

Il consiglio di classe è l’organo operativo della struttura organizzativa, è delegato alla funzione del coordinamento didattico e della realizzazione dei rapporti interdisciplinari, si occupa della costruzione e realizzazione del percorso formativo e della valutazione e certificazione delle competenze dello studente (T.U. 297/1994, art. 5). Laddove non diventa luogo di mero espletamento burocratico, può configurarsi come il momento dell’incontro tra professionisti che si scambiano e costruiscono conoscenze per progettare il successo formativo degli studenti: diventa l’ambito privilegiato per il confronto sugli studenti e sulla classe.

I dipartimenti disciplinari, organo in cui si articola il collegio dei docenti (T.U. 297/1994, art. 7), sono il luogo in cui gli insegnanti concordano scelte comuni riguardanti la programmazione didattico-disciplinare, stabiliscono gli standard minimi e definiscono i contenuti fondamentali delle discipline, coerentemente con le Indicazioni Nazionali. Possono rappresentare contesti di apprendimento in merito alle scelte didattiche disciplinari, al come si fa scuola, nella misura in cui riescono a configurarsi come comunità di pratiche.

Il collegio dei docenti può, inoltre, istituire e articolarsi in specifici gruppi di lavoro, le commissioni, per lo studio di particolari questioni che non riguardano specifici aspetti della didattica disciplinare. In questi contesti i docenti affrontano tematiche trasversali alle discipline e alle singole classi, quali per esempio l’inclusione, la continuità e l’orientamento, l’autovalutazione d’istituto o la gestione del Piano Triennale dell’Offerta Formativa.

Esistono infine, o dovrebbero essere stimolate, comunità di pratiche tra reti di scuole e insegnanti. Le reti, già previste dalle legge istitutiva dell’autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999, art. 7), permettono lo sviluppo della dimensione necessaria al miglioramento delle istituzioni scolastiche, grazie alla condivisione di

4 L’articolazione del collegio docenti in una struttura organizzativa a matrice che contempra consigli di classe e dipartimenti disciplinari è sostenuta, tra gli altri, anche da Fumarco (2000, pp. 157-161) e Romei (1999, pp. 234-250; 2005) ed è stata ripetutamente discussa in sede parlamentare; si veda per esempio il Testo unificato della Commissione cultura, scienza e istruzione, *Disposizioni in materia di organi collegiali della scuola dell’autonomia*, approvato il 10 febbraio 1999 e, più recentemente, il Disegno di legge n. 637 presentato dal senatore Giuseppe Valditaro il 22 maggio del 2008.

conoscenze e risorse. L'importanza delle reti tra scuole è riaffermata dalla più recente legge 107/2015, in cui si invitano gli uffici scolastici regionali a promuovere la costituzione, sia nella forma di rete di ambito che di rete di scopo, al fine di valorizzare le risorse professionali, di gestire in comune funzioni e attività amministrative e di realizzare progetti o iniziative didattiche (L. 107/2015, commi 70, 71, 72). In questo quadro teorico e normativo, si può prevedere la costituzione di comunità di pratiche all'interno di reti scolastiche di ambito, al fine di condividere e costruire conoscenze e innovazioni.

I momenti non istituzionalizzati in cui avvengono scambi informali relativi ad argomenti anche di stretta attinenza professionale costituiscono il luogo privilegiato per osservare l'esistenza e promuovere la costituzione di tutte queste diverse forme di comunità di pratica. Le conversazioni che avvengono nelle pause dal lavoro, davanti alla macchinetta caffè, in sala insegnanti o a pranzo in attesa degli impegni pomeridiani svolgono un ruolo decisivo seppur ancillare e di supporto. La conversazione informale, in cui si parla di temi non sempre connessi con problemi professionali, consente ai partecipanti, e ai neofiti in particolare, di imparare e condividere il linguaggio della comunità, che svolge un fondamentale ruolo di guida della pratica dei docenti. Nelle conversazioni informali, in altri termini, si impara non tanto a *parlare della pratica*, aspetto per altro non insignificante, quanto il *parlare nella pratica*, ovvero il linguaggio che la comunità degli insegnanti utilizza nel lavoro quotidiano e che pertanto costituisce il fondamento della loro pratica e della loro identità. Nella conversazione in altri termini non è determinante il contenuto ma lo stabilire una relazione. In una prospettiva più generale, la conversazione informale tra docenti ha un valore formativo nella misura in cui produce uno scambio che consente da un lato di introdurre cambiamenti, creare nuovi rapporti e concepire nuove pratiche e, dall'altro, di acquisire consapevolezza di quanto si ritiene meritevole di essere conservato, di quegli aspetti del lavoro che la comunità, negoziando significati, stabilisce che possono essere riprodotti e trasmessi ai neofiti (Mariani, 1997, p. 153).

Le dinamiche attraverso le quali nelle comunità di pratiche si capitalizza il sapere tacito dei docenti sono due: la narrazione e la riflessione. Il fatto la pratica educativa sia un'esperienza e il racconto sia il modo appropriato per renderne conto giustifica la tendenza dei docenti a ricorrere alla narrazione (Mortari, 2013, pp. 50-59). La narrazione svolge la duplice funzione di "organizzare l'esperienza" e di contribuire alla costruzione e negoziazione di significati (Bruner, 1992, p. 48, 97): in questi termini riveste un ruolo determinante sia nella pratica sia nella definizione dell'identità dell'insegnante. Questo compito si realizza nella misura in cui il racconto diviene una formalizzazione utile per il futuro comprensibile anche dagli altri membri della comunità, così da diventare elemento della memoria collettiva del gruppo. Le "storie di guerra" raccontate dai docenti nei momenti informali e nei contesti più strutturati in cui l'organizzazione si declina costituiscono dei veicoli della memoria di comunità, andando a costituire un repertorio condiviso di conoscenze utile per stimolare l'apprendimento organizzativo (Orr, 1995; Brown & Duguid, 1995; Fabbri, 2009, pp. 105-110). La narrazione è però insufficiente se manca la capacità critica di distaccarsi dall'io narrante, osservare l'esperienza da un altro punto di vista consentendo così un confronto produttivo con i colleghi: questa è la dimensione in cui si dispiega la riflessione, intesa come quell'atto attraverso il quale i docenti interrogano il proprio modo di insegnare. La riflessione si esercita sulla pratica educativa e sui pensieri che conducano a quelle decisioni pedagogiche, consentendo così di descrivere le teorie che soggiacciono alla pratica, di risalire alle precomprensioni che tacitamente danno forma l'agire, di individuare le convinzioni dei docenti rispetto ai proble-

mi dell'agire educativo, di analizzare le routine di cui si compone il lavoro e, infine, di soffermarsi sulle situazioni irregolari e imprevedute che emergono dall'itinerario didattico programmato (Mortari, 2013, pp. 119-135). In questa prospettiva le conversazioni professionali tra insegnanti che si sviluppano nelle comunità di pratiche riflessive costituiscono un dispositivo indispensabile affinché la loro conoscenza tacita possa divenire patrimonio condiviso (Striano 2008, pp. 91-101; Fabbri, 2009, pp. 90-97; Mortari, 2013, pp. 148-151)⁵.

I momenti istituzionalizzati e informali che costituiscono le comunità di pratica svolgono, in sintesi, un ruolo decisivo per la formazione tra i docenti, perché operano sulla loro conoscenza tacita ed esplicita. In tutte questi incontri e riunioni inoltre i giovani insegnanti con poca esperienza sono accolti nella comunità e, partecipando legittimamente ma in modo periferico al lavoro del gruppo, apprendono competenze professionali e costruiscono un'identità personale (Lave & Wenger, 2006). I nuovi docenti, appena arrivati nella scuola, attraverso la partecipazione a queste multiformi e variegate comunità di pratica entrano in possesso della conoscenza tacita, incorporata nei colleghi più esperti o radicata nelle procedure e nelle routine, che in questo modo diventa patrimonio condiviso. In questo modo dunque le comunità di pratiche possono rappresentare dei rilevanti contesti formativi per i docenti in servizio, per quelli in formazione iniziale e per coloro che sono nella fase dell'*induction*, di introduzione alla professione (Costa, 2011, pp. 53-55).

Le scuole che comprendono il vasto potenziale delle comunità di pratica possono valorizzarle in vari modi. In primo luogo si tratta di riconoscere l'esistenza e l'importanza di quelle che in qualche modo già operano dentro l'organizzazione. In secondo luogo è opportuno assegnare alle comunità di pratiche esistenti le risorse necessarie al loro sviluppo, sia economiche che infrastrutturali, ossia avendo cura dello spazio e del tempo necessari alla socializzazione senza la pretesa di una gestione rigorosa. Può essere opportuno, a questo proposito, mettere a disposizione supporti digitali in grado di facilitare le spontanee modalità d'apprendimento collaborativo (Wenger, White & Smith, 2009; Trentin, 2004). I dirigenti scolastici e gli staff di direzione devono infine progettare interventi volti a sostenere la vitalità e la crescita spontanea delle comunità di pratiche, riflettendo sui sette principi proposti da Wenger, McDermott e Snyder per la loro coltivazione (Wenger, McDermott & Snyder, 2007, pp. 93-108). Secondo il primo principio, "progettare per l'evoluzione", si tratta di assecondare lo sviluppo della comunità e della sua vitalità, senza imporre una struttura precostituita. Il secondo principio, "aprire un dialogo tra prospettive interne ed esterne", suggerisce di incentivare lo scambio di esperienze e saperi tra i docenti appartenenti ad una comunità di pratica e altri docenti esterni, come fonte di arricchimento e per evitare l'illusione dell'autosufficienza: in questa prospettiva il confronto con altre comunità di pratiche o la partecipazione a reti scolastiche può risultare un elemento di sviluppo professionale. Il principio per cui bisogna "favorire diversi livelli di partecipazione" consiglia di evitare la cristallizzazione dei ruoli all'interno delle comunità, bilanciando l'istanza della professionalizzazione dei coordinatori dei

5 In questa sede non è il caso di approfondire il concetto di riflessione in connessione alla pratica dei docenti; è però utile segnalare la banalizzazione che il lessico amministrativo e scolastico ha esercitato sulla riflessività e la figura dell'insegnante riflessivo, sovente riducendo la riflessione all'atto spontaneo di descrizione e commento di eventi avvenuti (Roldão, 2008, p. 53).

gruppi con il principio della turnazione degli insegnanti nei ruoli intermedi di responsabilità organizzativa e gestionale. Il dirigente e lo staff dirigenziale devono inoltre, seguendo l'invito di "sviluppare spazi di comunità sia pubblici che privati", creare occasioni pubbliche di incontro, anche attraverso il ricorso alle tecnologie informatiche, senza dimenticare di incoraggiare interazioni duali private anche di tipo informale. Ottemperando al quinto principio, "concentrarsi sul valore", bisogna prestare attenzione alle conoscenze, alle capacità, alla sicurezza e all'identità che una comunità contribuisce a generare, così da alimentare la vitalità e le motivazioni dei docenti a partecipare alla comunità. In altri termini, in questa prospettiva le dinamiche della partecipazione e quelle della reificazione si sostengono a vicenda. Seconda la sesta raccomandazione, "combinare esperienze familiari ed eventi inconsueti", è importante per la vita della comunità di pratica alternare routine e novità, in modo da stimolare l'interesse e l'eccitazione del gruppo ma senza trascurare la dimensione di familiarità e confortevolezza che i docenti devono percepire quando lavorano insieme. Il settimo principio, infine, suggerisce di "dare ritmo alla comunità" e riguarda i tempi e i modi di svolgimento dell'azione: gli insegnanti devono percepire la vitalità della comunità, grazie ad un ritmo sostenuto, ma senza sentirsi sovraccaricati di impegni perché smetterebbero di partecipare.

Conclusion

La proposta delineata in queste pagine invita a predisporre contesti formativi e autoformativi che offrano opportunità di apprendimento reciproco, capace di spingere i docenti "fuori dal tracciato ristretto ed autoreferenziale delle proprie prerogative esistenziali, al fine di contemplare nuove possibilità realizzative" sia a livello professionale che personale (Urbani, 2014, p. 113). Il sostegno e la costruzione di comunità di pratica fondate su modalità cooperative e partecipative, che sappiano al contempo valorizzare la dimensione informale dell'educazione tra docenti, dovrebbero favorire nuove forme di apprendimento tali da promuovere modalità inedite di sviluppo personale e professionale sia tra gli insegnanti in servizio che tra i neofiti. Per sostenere questi momenti e questi spazi può essere utile delineare nuove figure professionali intermedie, che sappiano riconoscere e sostenere le comunità di pratiche esistenti nelle singole scuole e, al contempo, coltivare comunità di pratiche a livello di reti scolastiche. Se infatti l'innovazione educativa non può essere disgiunta dall'innovazione organizzativa, si devono predisporre e coltivare comunità di pratiche, come strutture sociali che nelle scuole gestiscono e creano conoscenza, e legittimare e formare le figure professionali intermedie di coordinamento e promozione di questa struttura e di questa cultura organizzativa.

Si tratta da un lato, quindi, di valorizzare le figure di sistema già esistenti nelle scuole, i coordinatori dei consigli di classe, dei dipartimenti disciplinari e delle commissioni, le funzioni strumentali e i referenti di specifici progetti o aspetti dell'organizzazione scolastica⁶. Dall'altro lato, coerentemente con la proposta

6 Utilizzo l'espressione "figure di sistema", introdotta dal CCNL 1994-1997, art. 38, perché più ampia di altre forme utilizzate successivamente negli accordi contrattuali del comparto scuola, come per esempio "funzioni obiettivo" o "figure strumentali" (CCNL 1998-2001, art. 28), che designano specifici profili e peculiari rapporti gerarchici con il dirigente scolastico.

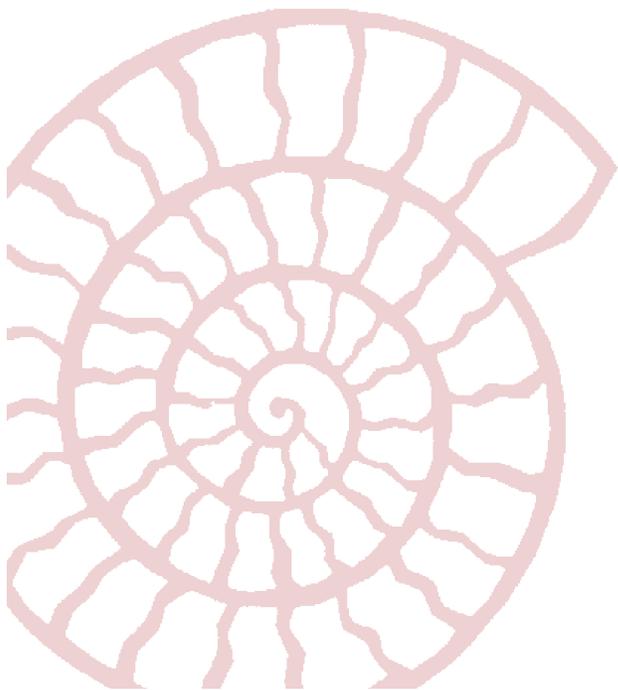
descritta in queste pagine, bisogna delineare delle posizioni professionali intermedie anche a livello di rete di scuole: per esempio all'interno di ogni ambito territoriale potrebbe essere individuato un responsabile/coordinatore della formazione in servizio o più animatori delle diverse comunità di pratiche che si sono costituite. Al di là della questioni di quali siano nello specifico questi profili professionali, decisione che va assunta a livello delle singole scuole o di reti di scuole, è opportuno insistere, senza trascurare la formazione, il riconoscimento economico e la valutazione dell'operato, sulla legittimazione collegiale che tali figure devono acquisire, fondata sul riconoscimento delle competenze e della qualità del lavoro svolto ma anche in termini più generali sul clima e la cultura organizzativa che caratterizzano la scuola. Tradizionalmente nella scuola è diffusa una cultura individualistica, per cui l'insegnante è ritenuto autosufficiente rispetto al suo compito. Lo sfondo teorico che caratterizza la prospettiva delineata in queste pagine, viceversa, assume il lavoro dei docenti nel quadro di una maggiore collaborazione e integrazione collegiale. Per questo motivo ritengo prioritario sviluppare figure di sistema a presidio e sostegno del coordinamento dei vari momenti di azione collegiale, piuttosto che ragionare su figure di supporto all'attività individuale dei singoli insegnanti: questi profili professionali dovrebbero avere come compito prioritario di far superare quella mentalità individualista e tradizionale che evita il confronto collegiale, se non su questioni minori e laterali.

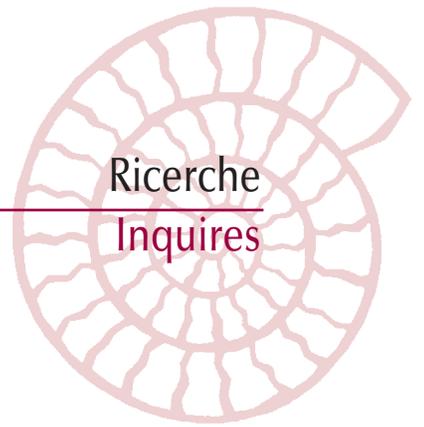
Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007) (a cura di). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2010). Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti. In Alessandrini, G., & Buccolo, M. (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un cantiere per un lavoro a misura umana* (219-227). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- Benadusi, L. (2014). Perché non dovrei diventare insegnante?. *Il Mulino*, 6, 968-974
- Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organization. An Overview and Interpretation, *Organization Studies*, 16 (6), 1021-46.
- Brown, J. S., Duguid, P. (1995). Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione. In Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (327-357). Milano: LED.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruni A., & Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: Il Mulino.
- Butera, F. (1999). L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo. *Studi Organizzativi*, 2, pp. 99-130.
- Butera, F. (2002). Una scuola eccellente nell'"economia della conoscenza". In Butera, F., Coppola, B., Fasulo, A., & Nunziata, E (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza* (pp. 17-34). Roma: Carocci.
- Butera, F. (2009). *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Calidoni, P. (1989) (ed.). *La formazione in servizio per la qualità della scuola. Dossier delle attività di ricerca del Servizio Aggiornamento dell'IRRSAE/ER nel periodo '83-'86*. Bologna: Cappelli.
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, IX (3), 43-58

- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Davenport, T. H. & Beck J. C. (2001). *The Attention Economy. Understanding the New Currency of Business*. Boston: Harvard Business School Press.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agenzialità, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 117-133.
- Fabbri, L. (2008). Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva. In Fabbri, L., Striano, M., & Malacarne, C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali* (15-65). Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L. (2009). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F., & Scurati C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Fumarco, G. (2000). *Cultura e pratica dell'autonomia. Manuale per l'organizzazione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Mariani, A. M. (1997). *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010 (a cura di)). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2013). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Orr, J. E. (1995). Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio. In Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (303-327). Milano: LED.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Pignalberi, C. (2012). La comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità. *Studium Educationis*, XIII (3), 59-76.
- Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando Editore.
- Roldão, M.C., (2008). Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva, *Annali Pubblica Amministrazione*, 1-2, 47-63
- Romei, P. (1999). *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Romei, P. (2005). *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling&Kupfer.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nella scuola*. Roma: LAS.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Dirigere la scuola, comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Striano, M. (2008). Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi. In Fabbri, L., Striano, M., & Malacarne, C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali* (67-101). Milano: Franco Angeli.
- Tacconi, G. (2012). From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training. In Xu, X., Malizia, G., Nanni, C., & Socol, C. (eds.),

- From Training to Education. New Pedagogical Models in Dialogue* (pp. 168-84), Hangzhou: Zhejiang University Press.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: Franco Angeli.
- Urbani, C. (2014). Lo sviluppo professionale docente nei contesti d'apprendimento allargati. La transizione dalle competenze all'agentività. *Formazione & Insegnamento*, XII (2), 99-119.
- Urbani, C. (2016). Ripensare la formazione docente: tra competenze tradizionali e innovative. *Formazione & Insegnamento*, XIV (2), 293-306.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Wenger, E., White, N., & Smith, J.D. (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portland: Cpsquare.
- Zemke, R. (1999). Why Organizations Still Aren't Learning. *Training*, 36 (9), pp. 40-49.





Ricerca
Inquires



Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership

Middle leadership nella scuola del 21° secolo: un'evoluzione necessaria. Una prospettiva educativa internazionale in un contesto di distributed leadership

Giambattista Bufalino

Aarhus University, Denmark
bufalinogiambattista@gmail.com

ABSTRACT

Current education reforms have resulted in enhanced responsibilities and accountabilities for all schools while leadership responsibility is now stretched over a range of different actors. Following with this, the centrality of distributed leadership reinforces the importance of the middle tier to generate improvement and to influence teaching and learning processes in schools. Unfortunately this is not the case of Italy, where any attempt to introduce and recognize intermediate layers of management have been unsuccessful. In this sense, Italy lacks an organizational component that the literature has identified as crucial to improving the quality of education. By reviewing international studies in the field of school leadership, the author will discuss middle management in schools in relation to the current discourse on distributed leadership in the attempt to pave a debate on middle leadership in Italy.

Le recenti riforme in materia d'istruzione hanno condotto una crescente pressione su tutte le scuole e allo sviluppo di processi di distribuzione di leadership. La centralità di questa tendenza rafforza l'importanza delle funzioni intermedie di management per generare un cambiamento positivo ed influenzare i processi d'insegnamento e di apprendimento nelle scuole. Purtroppo questo non è il caso dell'Italia, dove ogni tentativo d'introdurre e riconoscere giuridicamente ed economicamente funzioni intermedie di gestione è risultato non del tutto efficace. In questo senso, l'Italia non dispone di una componente organizzativa che la letteratura internazionale ha identificato come cruciale per migliorare la qualità dell'istruzione. Attraverso una review degli studi internazionali nel campo della leadership scolastica, l'autore rileva l'importanza del middle management in relazione all'attuale scenario di leadership distribuita nel tentativo di sollecitare un dibattito sulla middle leadership in Italia.

KEYWORDS

Middle Management; Educational Leadership; Italy; Distributed Leadership; Education Reform.
Leadership Educativa; Italia, Leadership Distribuita; Riforma Scolastica, Funzioni Intermedie.

Introduction

Education over the last 30 or so years has been reformed through neoliberal policy agendas that have increasingly subsumed it to economic imperatives. The role of education in national economic fortunes has assumed primacy over its individual, civic and social benefits (Reid et al., 2010; Starr, 2014) leading to a major transformation of state education systems. Common to this transformation there has been the dual emergence of the self-managing school and mandated accountability back to local and national forms of government (Smyth, 2011). Increasingly, government are devolving authority and responsibility to the level of schools, to facilitate educational improvement, increase student learning attainment and raise standards (i.e. OECD, 2010). Along with the emphasis on performativity, standardization and managerialism, there has been an intensification of tasks and a subsequent wider distribution of work and leadership responsibility across professional leaders in schools. In contrast, opponents are cynical about advocating a default of institutional autonomy, claiming such devolved authority is “perceived to create a center periphery power structure, relegating the position of education leaders to that of perfunctory middle managers with little time or incentive to pursue institutionally inspired major change” (Starr, 2014, p. 273). For example, just to cite the case of the Italian school system, paradoxically the attempt to introduce decentralized forms of governance coexists with the tightening of hierarchical ties, leading to a peculiar form of *centralized decentralization* (Serpieri & Grimaldi, 2014).

Generally, leadership discourse has been plagued by ideological and political disputes and I do not intend to engage with this debate. Rather, while it is widely accepted that current education reforms have resulted in enhanced responsibilities and accountabilities for all schools, in this article I would like to connect the current discourse on distributed leadership to a particular layer of management (middle management) and its pivotal role to generate positive change and improvement. In effect, while far greater attention has been paid to headteachers, as formal leaders, in empirical studies, the available evidence suggests that middle leaders have a direct and positive effect on the quality of teaching and learning (Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997). In addition, as recently point out by Harris & Jones (2017) research literature highlights that middle leaders play a pivotal role in securing better learning outcomes for students, resulting from their direct and positive influence on teachers’ classroom practice (Fleming 2013; Leask & Terrell 2014).

Given these premises, since distributed leadership involves extended leadership responsibility beyond formal leaders and it is stretched over a range of different actors in the school context, middle managers are directly involved in the distribution of power and authority within and across organizations. Unfortunately this is not the case of Italy, where any attempt to introduce and recognize intermediate layers of management have been unsuccessful (Pirola, 2015), with no formal legitimization of middle management roles. In reference to the Italian context, within the umbrella term *middle management* the roles of “*funzione strumentale*” (Petrucci 2002; Fischer, Fischer, & Masuelli, 2006) could be encompassed - that is, designated teachers who are selected to undertake specific leadership roles, (subject or department coordinator, teachers with specific responsibilities, etc.) - as well as the role of *assistant head* (site manager or deputy head teacher). Overall, the aim of this article is pave a debate on middle leadership in Italy by exploring international literature in the educational leadership field. In effect, as rightly pointed out by Paletta & Bezzina (2016), “Italy lacks an organizational component

that the literature has identified as crucial to improving the quality of education” (534). Following with this, the knowledge base on middle leadership is thin despite the clear implication that leadership at this level can have a positive impact upon school development and student learning outcomes.

The article is organized as follows. First, based on a review of international studies in the field of educational leadership, I will present the current model of distributed leadership which has received renewed interest and enthusiasm within the leadership field. Second, I will explore the contribution of middle managers and their important strategic role within a school. Third, I will discuss middle manager's roles in relation to the distributed leadership model. Finally, I offer a brief commentary on the evidence from the review as well as suggestions for further research.

1. Distributed Leadership under the spotlight

In education leadership trends towards standardisation and prescriptive practice, performativity and accountability, and the subsequent intensification of work have led to a movement away from simply focusing on person-centric approaches in traditional leadership theories (Avolio, Walumbwa, & Weber, 2009) to an increased interest in new “forms of management” (Pearce et al., 2010) and more systematic perspectives, whereby leadership is conceived as a collective social process emerging through the interactions of multiple actors (Uhl-Bien, 2006). Sergiovanni (2001, p. 55) ascribes this shift to a disillusionment with the “superhero images of leadership”. In a similar vein, Fullan (2001, p. 2) states that charismatic leadership can at most result in “episodic improvement” and eventually “frustrated or despondent dependency”. This idea is encapsulated in the idea of post heroic leadership: “ ... post heroic leadership re-envision the ‘who’ and ‘where’ of leadership by focusing on the need to distribute the tasks and responsibilities of leadership up, down, and across the hierarchy” (Fletcher, 2004, p. 650). Implicit within this re-framing are different concepts, like ‘shared leadership’ (Pearce and Conger, 2003 for a review), ‘co-leadership’ (Heenan and Bennis, 1999), ‘collaborative leadership’, and ‘participative leadership’, which according to the Leithwood, Mascall & Strauss (2009) normative perspective can be incorporated in the “catch all descriptor” (Harris, 2013b, p. 53) concept of distributed leadership - with some other authors, including Spillane, Gronn and recently Young (2012; 2014), instead rejecting distributed leadership as a one-size-fits-all concept, arguing for its distinction from other forms of leadership.

Notwithstanding the popularity of the term, attempts to agree upon its meaning have been less than successful (Bennet et al, 2003; Lakomski, 2008; Mayrowetz, 2008) with some scholars from the education sector claiming its formulations are too loosely employed (Hartley, 2007) or uncritical (Youngs, 2014). Distributed leadership remains an ‘eternally contested’ (Grint, 2005) and “free floating concept” (Young, 2014), considered to be multi-dimensional and beset with a growing prevalence of perceived overlapping definitions (Flessa, 2009; Ritchie & Woods, 2007). Bennet et al. (2003, p. 2) suggested that distributed leadership, could be conceived as “a way of thinking about leadership,” rather than another technique or practice. The liberality and the proliferation with which the term, distributed leadership, is used, has left it vulnerable to uncritical acceptance; hence identifying what distributed leadership is proves to be problematic, given its conceptual confusion and the degree of debate within academic and professional discourse. At the core of this concept of distributed

leadership is the idea that leadership is not the preserve of an individual, but a fluid or emergent property rather than a “fixed phenomenon” (Gronn, 2000, p. 24), “stretched over the work of a number of individuals where the leadership task is accomplished through the interaction of multiple leaders” (Spillane et al, 2001, p. 20). Described as the “leadership idea of the moment” (Harris, 2009, p. 11), it would seem that distributed leadership is an idea whose time has come (Gronn, 2000, Hartley, 2007), an area of study in an adolescent stage of development [...] experiencing a growth spurt that would do any teenager proud” (Leithwood, Mascall & Strauss, 2009, p. 269).

To understand the concept of distributed leadership in the context of school leadership, Jain & Jeppesen (2014) proposed a threefold perspective: 1) a functionalist model, focusing on specific leadership functions: providing and selling a vision; obtaining resources, encouragement and recognition; adapting standard operating procedures; monitoring the improvement and handling disturbance; 2) a neo-institutional model considering leadership as a quality of an organization rather than the province of a few people in certain parts of the organization; 3) an interactional model. According to a review of studies commissioned in UK by the National College for School Leadership, Bennet et al. (2003) argued that distributed leadership is based on three main premises: 1) leadership is an emergent property of a group or network of interacting individuals and it is seen as concertive action or conjunction action (Gronn, 2000); 2) there is openness to the boundaries of leadership with “multiple sources of guidance” (Harris, 2004), as well as multiple leaders and followers (Timperely, 2005); and 3) varieties of expertise are distributed across the many, not the few. Based on her experience on schools in the UK, Harris (2005) suggested three reasons to explain the widespread interest of distributed leadership in the practitioner and research communities: 1) the descriptive power of the concept which captures the forms of practice implicit in professional learning communities and communities of practice; 2) its representational power in the fact that obsolete organizational structures of school simply do not fit the requirement of learning in 21st century; 3) its normative power: the growth of what Gronn (2003) termed “greedy work” in schools has required leadership to be actively shared within the school. Harris’ work (2013b) aimed to show a position of acceptance arguing that distributed leadership, in the form of collective expertise, carefully constructed through professional collaborations, can positively influence learning and teaching. Another reason for this shift could be that contemporary evidence increasingly points towards a positive relationship between distributed leadership, organizational improvement and student achievement (Leithwood, Mascall, & Strauss, 2008).

Research on distributed forms of leadership is still at its early stages (Spillane & Diamond, 2007) and Harris (2009) described this literature as being “theoretically rich, but empirically poor” (254). More evidence is necessary to assess the effect of more distributed patterns of leadership on educational outcomes and to examine differences between rhetoric and reality. Distributed leadership may merely be a managerial outcome of school modernization reforms simply reinforcing old managerialism in a contemporary guise. It’s not a “friend or foe”, (Harris, 2013a) but as any form of influence, authority, or power it can be used or misused. A more critical perspective has been advocated (Young, 2009; Bolden, 2011) and Gronn critiques how distributed leadership has erroneously become positioned as a ‘post heroic’ alternative to individual leadership claiming for a ‘hybrid configurations’ of leadership (Gronn, 2009) which may help to shed light

on the important balance between individual, collective and situational aspects of leadership practice and, importantly, when and why particular configurations are more effective and/or desirable than others (Bolden, 2011). Moreover, Young (2014) rejects distributed leadership as a unitary concept and argues for a shift to distributed forms of leadership which, when understood through contextual and socio-cultural lenses provide a more realistic understanding of day-to-day practice.

2. Middle leadership in schools

The literature on school leadership is criticized for apparently overlooking important functions of middle leadership and its ambiguity (Blandford, 2006), ignoring the contribution middle leaders can make to strategy and staff development (Gunter, 2001). There is a growing realization of the centrality of middle-level leaders in making a vital contribution to school improvement and implementing education reform. According to Fleming (2013), “Middle managers in schools constitute a layer of management between the senior management team and those at the chalk face” (2). In schools, they function as faculty leaders, key stage managers, heads of departments, teachers in charge of subjects, and team Leaders (Piggot-Irvine & Locke, 1999). Wong, Wong, & Peng (2010, 63) define middle leaders in Hong Kong as teachers with formal administrative responsibilities, and in Australia, Gurr & Drysdale (2012, p. 57) define them as leaders with ‘significant responsibility’. In China, the middle leaders are ‘experienced teachers’ who enjoy a respectable position with long-term professional commitment to one school (Tam, 2010, p. 374).

The definition of an educational middle leader is largely related to the hierarchical organizational structure of schools. For example, with reference to the Head of Department, Busher and Harris (1999, p. 306) explain that, “...in hierarchical terms ... he or she is not part of the senior management team, responsible for the overall strategic development of a school, but someone responsible for the operational work of others, namely classroom teachers”. Middle leaders can be thought of as providing the bridge between the teaching staff and the executive staff within their school. According to Cardno (2005, p. 17) middle managers in the educational sector have two key roles: they “work at the interface between teaching and managing the resources of teaching”. However, the definition of middle leader is very variable. For example, in a secondary school a head of a department would be a middle-level leader, yet within a school system, it could be argued that school principals are themselves middle-level leaders (Crow, 1992).

According to several studies (Blandford 2006), middle management in education is increasingly being called middle leadership. This shift in terminology reflects the dominant discourse which is now about leadership (not management) and distributed or shared leadership where anyone in an organization can function as a leader outside their formal position. This is supported by Starrat (2003) who states that leadership can be also viewed as unique among types of administration and management, so middle managers or middle leaders are uniquely placed to have a major impact on an institution and the quality of its teaching and learning

Middle managers are key resources that promote school effectiveness (Brown & Rutherford, 1998). As Blandford (2006) suggests, the key function of

middle managers is to maintain and to develop conditions that enable effective learning to take place. Middle manager's roles have become increasingly more complex, varied, and demanding and they include for example: monitoring student achievement; evaluating programmes and plans; coordinating staff and programmes; monitoring student achievement; teaching designated classes; developing and implementing plans; appointing and appraising staff; developing staff, procedures and programmes; running meetings, communicating and monitoring procedures (Cardno, 1995, p. 17).

Role conflict, role ambiguity and tensions are frequently observed characteristics of this duality in the work role (Bennett et al., 2003; Wise, 2001). An awareness of the importance of middle leaders within a school's organizational structure is on the rise (White, 2000) and the influence of middle leadership positions needs to be considered, especially in relation to school development. Weller (2001) asserted that department heads, as middle leaders, have the potential to be the most influential people in a school's organizational structure. In addition, middle leaders can play a vital role in whole school planning and decision-making (Brown, Boyle & Boyle, 1999).

Middle leadership development in schools has received less attention in particular in relation to the exercise of middle leadership itself. Positions in middle management are increasing in number as well as complexity, yet middle managers are being appointed to the positions without the relevant support or training. For example, in a recent research (Thorpe & Powell, 2014) on the views of leadership needs in secondary school middle leaders, coaching and mentoring were rated highly as a method of development and middle managers expressed a need for further training in the techniques of leadership and management.

3. Middle leadership and distributed leadership: tensions and challenges

According to Harris (2013b), to be most effective, distributed leadership has to be planned carefully and deliberately orchestrated. Therefore, who occupies formal leadership positions plays a key role in creating the right kind of cultural and structural conditions for its effective implementation. Some variables emerge from a systematic literature review (Woods et al., 2004) highlighting the significance of 1) both internal and external context, in terms of organisational culture and importance given to trust and equity; 2) control and autonomy, concerning how an organization constrains or enables different organizational members to take initiative and contribute to development of practice; 3) sources of change and development, such as external initiatives or, the presence of a strong or charismatic leader within an organisation; 4) the dynamics of team working which occur within organisations; 4) institutional and spontaneous forms of distributed leadership; and 5) the way in which a conflict is managed, in other words, the conflict resolution. Although not directly referred to middle management, these factors can be relevant to understand the development, nature and impact of distributed leadership with varying implications for middle management roles in the schooling sectors.

Research evidence underlines that distributed leadership is unlikely to flourish or be sustained without the support and the facilitation of formal leaders in schools (Day et al., 2009). Such conditions include the redistribution of power and authority as well as the building of trust relationship. In distributed leadership settings, formal leaders should also be considered as gate keepers by encouraging or discouraging others from leading. As indicated by Harris (2013a), distributed lead-

ership is not a “friend or foe” but as it refers to the complex interplay of dynamics of power and authority it can be used or misused (Lumby, 2013).

What the interest in distributed leadership typically ignores is the middle leadership level that exists in schools, people such as heads of departments/programs, curriculum coordinators, assistant heads, year-level coordinators and so forth. Therefore, while there has been notable research on the role of heads of school, middle management has been relatively unexplored. Harris’ study highlighted the changing nature of middle-level leaders in schools and the reciprocal influential relationship existing between leaders and followers. She assumed that if middle-level leaders are to be the co-producers of leadership, so principals will need to provide empowerment and encouragement of teachers to become leaders and opportunities for continuous professional development (Muji & Harris, 2003). As effective department leaders foster a climate of collaboration and collegiality, middle managers can be considered as educational leaders rather than just implementers or managers of decisions taken by the senior management level.

It is also true that there can be some tensions in middle management roles. In fact, the extent to which collegial and distributed management models can promote more effective teaching and learning has been questioned. For example, Kirkham (2005, p.160) suggests that collegiality is often an aspiration rather than a reality. Besides, in the case of distributed leadership, formal leaders can be of impediment when, for example, they tend to choose or encourage only those who support their particular agenda: this selective inauthentic attempt to distribute will prove to be counterproductive. To distribute leadership does not mean adopting a laissez-fair approach, or abdicating to responsibilities: in effect, as pointed in a recent Belgian study, leaving teacher teams to work alone, without the Principal’s regular supervision may lead to low effectiveness (Hulpia et al., 2012). In the same vein, rather than distributed leadership, Youngs (2009) highlights the existence of a “distributed pain”(7), where distributed leadership equates with work intensification. As Jarvis (2012) pointed out, the major issue is that collegiality is too often viewed as a model of leadership and management, rather than as a power relationship; in fact, true collegiality must occur within the context of an organization that is hierarchical and asymmetrical in its distribution of power (Busher, 2006). In Jarvis’ research (2012) in the UK, the participating subject leaders, by lacking essential power, were mostly forced to work in situations that were not always susceptible of direction or control; thus, they were forced to mobilize whatever power resources were available to them to assert some measure of authority and influence. Finally, Jarvis, the researcher argues that collegiality can be seen not as a philosophical choice, but as a straitjacket imposed by the severely circumscribed power resources of the subject leader.

Gurr & Drysdale’s (2013) review of research in Australia shows middle-level leadership’s potential to make a significant impact on school and student improvement although so far this is often unrealized: “the lack of professional preparation and leadership development by individual middle-level leaders, and underdeveloped professional knowledge and capability contribute to a missed opportunity to make a difference in schools” (67). The work of middle-level leaders is heavily dependent on how their roles are constructed and the capacities, abilities, and attitudes of the leaders. Dinham’s (2007) study indicates that heads of departments can make a difference, but the crucial point is the support and the high expectations from the leaders of the school (particularly the principal), and the capacity and aptitude to be leaders. Too often some or all these elements are missing. Further, the current focus on distributed leadership seems unhelp-

ful and may indeed be exacerbating the problems as people who do not want to be leaders, nor who have the skills, attitudes or aptitudes to be leaders, are being forced into roles that have leadership as an expectation.

Conclusion

This article introduced readers to the crucial role of middle management in a context of distributed leadership. International studies pertinent to middle leadership are growing. However, in Italy, the knowledge base remains inadequate to meet the needs for understanding this vital role in educational administration. It is my opinion that the introduction of a specific and well-defined layer of management could represent an opportunity that affects career development for all of the teachers in Italy (Calidoni & Weyland 2009). In fact, the Italian school system traditionally does not provide pathways, which promote meritocracy among teachers, while the only recognized career path is that of seniority, which economically and psychologically mortifies professionals within schools (Pirola 2015). Overall, future research is needed to explore this neglected layer of management, which influences schools' effectiveness. In effect, further studies are necessary to provide thinking and research about the ways in which the middle management function might be developed. Such issues therefore raise profound questions about how we conceptualize schools as organizations. In fact, in our current scenario of accountability reforms, the middle tier could take on greater responsibility for the day-to-day running of their schools since middle manager could have a crucial role in managing the teaching-learning process.

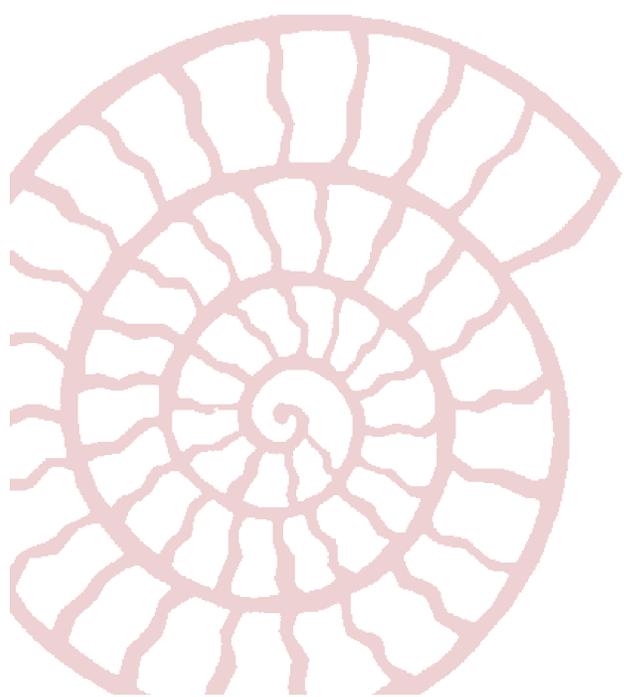
References

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership: Full report*. Nottingham, UK: National College for School Leadership. Retrieved October 21, 2017 Available from <http://oro.open.ac.uk/8534/1/bennett-distributed-leadership-full.pdf>.
- Blandford, S. (2006). *Middle Leadership in schools: harmonising leadership and learning*. (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18(1), 75- 88.
- Brown, M., Boyle, B., & Boyle, T. (1999). Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools. *School Leadership and Management*, 19(3), 319-330.
- Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management*, 19(3), 305-317.
- Busher, H. (2006). *Understanding educational leadership: people, power and culture*. Maidenhead: Open University Press.
- Calidoni, P., & Weyland, B. (2009). Middle management nella scuola, *Dirigenti Scuola*, 29(3).
- Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: the quiet revolution. *International journal of Educational Management*, 19(4), 292-306.
- Crow, G. M. (1992). The principal in schools of choice: Middle manager, entrepreneur, and symbol manager. *The Urban Review*, 24(3).165-174.
- Dinham, S. (2007). The secondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79.

- Fischer, L., Fischer, M. G., & Masuelli, M. (2006). *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Fleming, P. (2013) *The Art of Middle Management in Secondary Schools: A Guide to Effective Subject and Team Leadership*. London: Routledge.
- Flessa, J. (2009). Educational micro politics and distributed leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331-349.
- Fletcher, J. K. (2004). The paradox of post heroic leadership: an essay on gender, power, and transformational change. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 647-661.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grint, K. (2005). *Leadership: limits and possibilities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28(3) 317-338.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.
- Gronn, P. (2003). *The new work of Educational Leadership: changing leadership practices in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership & Management*, 32(5), 403-420.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71.
- Harris, A. & M.Jones (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance, *School Leadership & Management*, 37(3), 213-216
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Reflection on distributed leadership. *Management of Education*, 19(2) 10-12.
- Harris, A. (2013a). Distributed Leadership: friend or foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5) 545-554.
- Harris, A. (2013b). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now?. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Heenan, D. & Bennis, W. (1999) *Co-leaders: the power of great partnerships*. New York: John Wiley.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of applied social psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Jain K, A. and Jeppe Jeppesen, H. (2014). Conceptualizing and implementing the distributed leadership practices in Indian organizations: Preliminary findings. *Journal of Management Development*, 33(3), 258-278.
- Jarvis, A. (2012). The necessity for collegiality: Power, authority and influence in the middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 480-493.
- Kirkham, G. (2005). Leading and achieving a learning school through developing middle leaders. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 151-163.
- Lakowski, G. (2008). Functionally adequate but causally idle: W (h)ither distributed leadership? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 159-171.
- Leask, M., & I. Terrell. (2014). *Development Planning and School Improvement for Middle Managers*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Abingdon: Routledge.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: the uses and abuses of power. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 581-597
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435
- Muijs, D., and Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(4), 437-448.

- Organization for Economic Cooperation and Development (2010) *The high cost of low educational performance: the long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris, France: OECD.
- Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524-542.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2002). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. London: Sage.
- Pearce, C. L., Hoch, E., J., Jeppe Jeppesen, H. and Wegge, J. (2010). New forms of management: shared and distributed leadership in organizations. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4) 151-153
- Petrucci, C. (2002). Le funzioni obiettivo: verso un nuovo modello organizzativo. In M. Castoldi (a cura di), *Valutare le Funzioni Obiettivo. Un progetto di ricerca on-line* (pp. 15-28). Milano: Franco Angeli.
- Piggot-Irvine, E. and Locke, J. (1999). Innovative schooling rests upon effective middle management. *New Zealand Journal of Educational Administration*, 14, 5-9.
- Pirola, L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (11), 89-101.
- Reid, A., Gill, J. and Sears, A. (2010). *Globalization, the nation-state and the citizen: dilemmas and directions for civic and citizenship education*. New York: Routledge.
- Ritchie, R. and Woods, P. A. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Sage.
- Sergiovanni, T. (2001) *Leadership: What's in it for schools?*. London: Routledge Falmer
- Serpieri, R. and Grimaldi, E. (2014). Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship. *Educational Management, Administration and Leadership*, 42(45), 199-138.
- Smyth, J. (2011). The disaster of the “self-managing school” – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects. *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117.
- Spillane, J. P., Halverson, R., and Diamond, J. B. (2001) Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (2007). Taking a distributed perspective. In J.P., Spillane, and J.B, Diamond (eds.) *Distributed Leadership in practice* (pp.1-15). New York: Teachers College Press.
- Starr, K. (2014). The game-changers: exploring radically transformational challenges confronting education business leadership. In: Terrance Jalbert (ed.) *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, Honolulu, 6-9 January, Hilo, Hawaii: The Institute for Business and Finance Research, 265-277.
- Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: cultivating meaning, community, responsibility*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tam, A. C. F. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with curriculum changes in a Hong Kong secondary school. *School leadership and Management*, 30(4), 367-386.
- Thorpe, A., & Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, 28(2), 52-57.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Weller, L. D. (2001). Department heads: the most underutilized leadership position. *NASSP Bulletin*, 85(625) 73-81.
- White, P. (2000). Curriculum area middle managers in Victorian secondary schools: an unmapped region. *Post-Script*. 1(1), 79-89.

- Wise, C. (2001). The monitoring role of the academic middle manager in secondary schools. *Educational Management and Administration*, 29(3), 333-341.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., and Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4), 439-457.
- Young, H. (2012). *Distributed forms of school leadership: A critical and sociological analysis*. PhD. University of Waikato.
- Young, H. (2014). Moving beyond distributed leadership to distributed forms: a contextual and socio-cultural analysis of two New Zealand secondary schools. *Leading & Managing*, 20(2), 88-103.
- Youngs, H. (2009) (Un). Critical times? Situating distributed leadership in the field. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4), 377-389.





Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe

Using video-based observation and analysis research methods to evaluate teachers' non verbal behaviours

Federica Caccioppola

LUMSA - Libera Università Maria Santissima Assunta, Roma

f.caccioppola@lumsa.it

ABSTRACT

This paper reviewing the evidence on how evaluation system for schools affects school achievement and sustain advance teacher development. The purpose of this paper is to analyze teacher's nonverbal communication in class to highlight important methodological considerations and provide practical guidance for evaluation.

The present study has focused teacher's nonverbal communication in class. It proposed a model, which can be followed step by step to conduct an effective video study in a class setting for teacher's evaluation. This paper also described obstacles researchers should anticipate using video recording methods for teacher's evaluation in future studies.

This paper reviewed studies in the literature which used analysis of nonverbal behaviour in research to describe an evaluation system that measure teacher competence.

Il presente studio offre un contributo alla ricerca inerente alla qualificazione professionale degli insegnanti, connessa ad un possibile sviluppo di carriera. A tal fine viene analizzata, con connotazione valutativa, la comunicazione non verbale dell'insegnante in classe, componente rilevante dell'insegnamento, rilevabile anche tramite video-osservazione.

La specificità del presente lavoro è quella di trattare la rilevazione del comportamento non verbale degli insegnanti come oggetto a sé stante, collocandolo all'interno del dibattito sulla valutazione e autovalutazione degli insegnanti, la cui pratica professionale può essere migliorata attraverso l'individuazione di criteri valutativi chiari e condivisibili.

L'articolo approfondisce la letteratura teorica e di ricerca sul comportamento non verbale dell'insegnante in classe e ne propone un modello di definizione e categorizzazione, necessario ai fini di una sua rilevazione mediante video-osservazione.

KEYWORDS

Video-Based Observation, Teacher Evaluation, Nonverbal Behaviours, Categories, Model.

Video-Osservazione, Valutazione Insegnante, Comportamento Non Verbale, Categorie, Modello.

Introduzione

Il presente lavoro considera la comunicazione dell'insegnante, frutto dell'interconnessione fra il sistema verbale e quello non verbale, come uno strumento da conoscere nei suoi meccanismi di funzionamento al fine di utilizzarlo in maniera competente per assolvere la funzione docente al meglio. In particolare, dalla comunicazione dell'insegnante, il comportamento non verbale è isolato e analizzato nelle sue componenti costituenti, sia pur nella consapevolezza che una distinzione netta tra comunicazione verbale e non verbale, sebbene sia utile ai fini didattici e di ricerca, comporti una riduzione della complessità della comunicazione umana.

1. La valutazione della qualità dell'insegnamento attraverso il comportamento non verbale

Cognizione, emotività e relazioni sono strettamente interconnessi nel lavoro didattico, e ciò avviene anche quando il docente ritiene che la propria funzione si espliciti su uno solo dei due piani. L'acquisizione della conoscenza, infatti, è un processo sfaccettato in cui aspetti di contenuto si fondono con le emozioni generate sia dai contenuti stessi sia dalle modalità con cui essi vengono trasmessi e appresi. L'insegnamento ha inevitabilmente a che fare non solo con il sapere in sé, ma anche con le modalità di trasmissione di quel sapere. Sulla base di queste considerazioni, uno studio che abbia come oggetto l'insegnante dovrebbe presupporre la conoscenza della comunicazione umana, nella quale il sistema verbale coesiste con il linguaggio del corpo. Ancor di più dovrebbe approfondire il comportamento non verbale nello specifico, in quanto strettamente legato allo sviluppo delle relazioni interpersonali che si costruiscono tramite i processi comunicativi.

L'interesse nei confronti del comportamento non verbale ha occupato uno spazio di rilievo soprattutto negli anni sessante del secolo scorso, dando vita ad un consistente filone di ricerche. Eppure già su documenti datati come la "Enciclopedia di Pedagogia" del 1931 o "Il Risveglio Educativo"¹ del 1884 viene sottolineata l'importanza della comportamento non verbale dell'insegnante nel processo di interazione con gli alunni: contenersi, moderare la voce e il gesto, usare lo sguardo e il silenzio, mostrare calma e pazienza. L'aspetto gestuale del maestro è il mezzo attraverso il quale entrare concretamente in contatto con i propri allievi: il vero maestro interagisce coi suoi allievi e usa i suoi gesti, più che la didattica, per incidere maggiormente sulla sua affettività ed incidere dal punto di vista educativo.

Le ricerche più recenti si focalizzano sulla ricerca degli elementi per valutare l'insegnante, e, nello specifico, per delineare il ritratto del buon insegnante, o "insegnante efficace". L'indagine MET - Measuring Education Teaching², analiz-

- 1 Si tratta di un periodico di pedagogia e didattica fondato dal maestro Guido Antonio Marcati con il fine ultimo di rinnovare la scuola elementare in Italia e migliorare la condizione economica e professionale dei maestri.
- 2 Si tratta di una indagine molto ampia condotta negli Stati Uniti nel 2009, finanziata dalla Fondazione "Bill & Melinda Gates", per migliorare il sistema scolastico attraverso l'individuazione delle pratiche di insegnamento più efficaci. È stata riportata per la sua ri-

zando i risultati di migliaia di studenti in più di tremila scuole sparse per gli Stati Uniti, con una serie di analisi combinate ha verificato che lo scarto nelle performance di diverse classi non fosse dovuto all'ambiente scolastico o agli strumenti messi a disposizione, ma ai loro professori: gruppi di studenti omogenei, nello stesso istituto, potevano raggiungere risultati molto diversi a seconda del loro insegnante. Per questo motivo la ricerca si è focalizzata sul modo in cui ogni professore fa lezione, cercando di isolare i comportamenti che garantiscono un rendimento più alto da parte degli alunni. Secondo i risultati finali della ricerca, l'insegnante efficace si caratterizza per la presenza di elementi non solo legati ai contenuti dell'insegnamento (chiarezza; commenti stimolanti; feedback specifico positivo; corrispondenza tra ciò che si insegna e ciò che viene chiesto nelle verifiche), ma anche alle diverse modalità con cui esso avviene (entusiasmo, che si specifica come espresso nel comportamento verbale e non verbale del docente; partecipazione al compito; attività indiretta, come raccogliere idee, accettare i sentimenti degli alunni e stimolare l'auto-attività; flessibilità).

Sulla base dei risultati di questa ricerca, l'efficacia degli insegnanti sarebbe legata tanto alla presenza di caratteristiche professionali e competenze didattiche, quanto alla relazione insegnanti-alunni e al clima della classe. Gli aspetti relazionali, che passano attraverso il sé e il proprio corpo comunicante, giocano un ruolo essenziale nella costruzione di un ambiente di apprendimento positivo, in quanto rappresentano un motore di conoscenza capace di facilitare la motivazione ad imparare: è esperienza comune che l'insegnante e la sua relazione con l'alunno siano elementi fondamentali nel processo di apprendimento. Ciò non toglie che come il motore, da solo, non fa l'auto, così l'insegnante, da solo, non fa la scuola, e, soprattutto, non basta a fare una buona scuola. La relazione insegnante-allievo non ha luogo in un ambiente avulso dal tempo e dallo spazio, ma sempre all'interno di un contesto definito da regole del gioco e istituzionali ben precise.

2. Le categorie del comportamento non verbale dell'insegnante in classe

La disamina di teorie e ricerche sulla comunicazione non verbale dell'insegnante in classe, raccolte in un altro mio studio, ha evidenziato l'esistenza di repertori di categorie che la costituiscono. Nonostante le diverse classificazioni varino in base al tipo di approccio dei diversi autori, è possibile ravvisare l'esistenza di elementi comuni riferiti al comportamento non verbale. Segue una analisi di tali aspetti al fine di tracciare le caratteristiche principali del comportamento non verbale, avvalendosi di ricerche scientifiche che hanno contribuito ad approfondirne la conoscenza.

levanza in tale ambito, dovuta sia all'ordine di grandezza (ha coinvolto più di 3.000 insegnanti statunitensi) sia al rigore metodologico (cinque indicatori della bravura degli insegnanti: il primo si basa sulla raccolta di dati sui risultati degli studenti; il secondo sulla valutazione delle lezioni da parte di osservatori indipendenti; il terzo indicatore mira a giudicare le conoscenze pedagogiche degli insegnanti; il quarto e il quinto si affidano ai feedback da parte degli alunni riguardo alla propria esperienza di apprendimento e da parte dei professori sull'ambiente di lavoro e sul supporto ricevuto dalla scuola) e gli strumenti utilizzati (20.000 lezioni videoregistrate) sia per l'impostazione (si tratta di uno studio longitudinale di oltre tre anni).

2.1. Il comportamento spaziale

Il comportamento spaziale è il segnale non verbale più diretto, facilmente misurabile in termini di distanza e orientamento (Argyle, 1978). Esso, pertanto, è il primo elemento non verbale da rilevare, anche attraverso un video di qualità media. L'antropologo Hall ha definito la *prossemica* lo studio di come l'uomo comunichi attraverso lo spazio, strutturando inconsciamente i microspazi che riguardano non solo le distanze interpersonali, ma anche l'organizzazione delle proprie abitazioni e delle città (Hall, 1963). Kendon, emerito esperto sul tema della gestualità, conia il termine *configurazione spaziale* per indicare l'integrazione tra distanza interpersonale, contatto corporeo, orientazione e postura (Kendon, 1973).

Il presente lavoro fa rientrare in questa categoria sia l'organizzazione spaziale della classe sia le modalità con le quali il corpo dell'insegnante occupa lo spazio della stessa, muovendosi all'interno di essa e assumendo una determinata posizione rispetto agli alunni e agli oggetti. Nello specifico dei suoi comportamenti, l'insegnante, all'interno dell'aula, può scegliere di non muoversi, stando vicino la cattedra o la lavagna, oppure di muoversi liberamente fra i banchi, diminuendo la distanza interpersonale con gli allievi, o, ancora, di fare entrambe a seconda degli obiettivi dell'attività didattica. L'insegnante, inoltre, può realizzare uno spazio d'azione per l'apprendimento, pensando tutti gli elementi fisici e relazionali coinvolti in funzione degli obiettivi che si intendono raggiungere e delle modalità attraverso le quali si è pensato di farlo. Lo spazio d'azione, quindi, fa riferimento non solo ai luoghi fisici in cui avviene l'apprendimento (aula, disposizione dei banchi in base alla metodologia o strategia didattica praticata), ma anche agli strumenti didattici – digitali e non – di cui ci si avvale per l'insegnamento e alle azioni che vengono compiute o richieste. L'insegnante, infatti, si dedica alla sua preparazione e predispone l'aula didattica, intesa come spazio d'azione, in funzione di un apprendimento che sia significativo per gli studenti.

Riassumendo, il comportamento spaziale che l'insegnante assume nello spazio fisico dell'aula riguarda non solo i movimenti riferiti al suo corpo, ma anche quelli connessi alle posizioni e ai movimenti degli allievi e della loro disposizione spaziale. Esso, pertanto, riunisce elementi di prossemica (relazioni di vicinanza spaziali nella comunicazione) e di cinesica (linguaggio del corpo), oltre che l'organizzazione spaziale stessa.

Sulla base di queste considerazioni, nonostante gli studi in materia li considerino come categorie diverse e ben separate, è possibile far rientrare in questa categoria i seguenti sistemi di comportamento non verbale:

a) Sistema prossemico (distanza interpersonale e movimenti nello spazio).

Il sistema prossemico concerne la percezione e l'uso dello spazio e della distanza nei confronti degli altri. L'uso dello spazio e della distanza implica un equilibrio instabile fra processi affiliativi (di avvicinamento) ed esigenze di riservatezza (di distanziamento).

L'insegnante può assumere i seguenti comportamenti relativi alla prossemica: sta fermo vicino la cattedra o la lavagna; si avvicina fisicamente ad un allievo o si siede vicino mentre parla al gruppo classe; sposta la disposizione dei banchi quando propone un'attività.

b) Orientazione e postura del corpo.

L'orientazione è il modo di orientarsi delle persone l'una rispetto all'altra ed ha la funzione principale di comunicare le intenzioni relazionali e gli atteggiamenti.

menti interpersonali. L'insegnante, rispetto agli alunni, e a seconda dell'attività, può assumere un'orientazione "faccia a faccia", "fianco a fianco" o "inclinata".

La postura va intesa come modo in cui le diverse parti del corpo sono disposte tra loro (es. in piedi, seduta, a gambe divaricate o incrociate, col busto eretto o inclinato –di fianco, in avanti, indietro-). L'insegnante può assumere i seguenti comportamenti relativi alla posizione e postura del corpo: mantiene la stessa postura del corpo (dritto vicino la cattedra o la lavagna; seduto in cattedra); oppure può muoversi o sporgersi in avanti mentre parla ad un allievo o al gruppo classe. In alcuni casi la postura viene messa in relazione con alcuni elementi: dominanza-sottomissione e rilassamento-tensione; intensità dell'emozione provata. La postura è legata al tono muscolare, che rappresenta un mezzo di espressione e comunicazione di stati emotivi (quando si è in ansia si dice di "essere in tensione" o "bloccati"; al contrario quando si è rilassati ci si definisce "distesi").

c) Sistema cinesico (movimento del corpo e gesti).

L'antropologo Birdwhistell (Birdwhistell, 1952) coniò il termine *cinesica* (dal greco *kinesis*: movimento) per definire la comunicazione che avviene mediante la gestualità e la mimica. Gli esempi di cinesica più noti sono i gesti, ma appartengono a questa categoria anche i movimenti degli occhi, del naso, della bocca, del collo, del tronco, dei piedi, delle dita. Una parte considerevole di tali movimenti sono involontari e legati all'emozione provata; altri accompagnano, sostituiscono o completano il discorso.

L'insegnante può assumere i seguenti comportamenti relativi alla cinesica: non fa movimenti con il corpo né gesti durante l'eloquio; accenna col capo (feedback mentre ascolta un allievo che parla) o gesticola mentre parla ad un allievo o al gruppo classe.

d) Sistema aptico (contatto fisico o corporeo).

Il sistema aptico concerne le azioni di contatto corporeo nei confronti degli altri che influenzano la natura e la qualità della relazione e che esprimono diversi atteggiamenti interpersonali (disponibilità, empatia, affetto).

L'insegnante può assumere i seguenti comportamenti relativi al sistema aptico: non si avvicina agli allievi né tantomeno li tocca, tocca una mano, un avambraccio o dà una pacca sulla spalla quando parla ad un allievo o al gruppo classe.

2.2. I segnali vocali

In linea con gli scritti dello studioso di scienze sociali Bateson, è possibile affermare che "non esistono parole pure e semplici: vi sono soltanto parole con gesti o con tono di voce o qualcosa del genere" (Bateson, 1984): gli aspetti vocali rientrano nella comunicazione non verbale e denotano il modo in cui è detta una cosa. La voce, oltre alle parole, trasmette numerose componenti di significato quali il timbro, il volume e l'estensione della voce, informazioni sonore che possono essere definite segnali vocali o paralinguistici.

Il linguista Trager (Trager, 1958) fu il primo a coniare il termine *paralinguistica* per designare caratteristiche vocali non verbali, collocate all'interno di due categorie principali:

a) Qualità della voce: caratteristiche individuali fisiologiche (aspetti legati al sesso, all'età, alla provenienza) e caratteristiche relative all'intonazione (control-

lo delle labbra, della glottide, del tono della voce, della risonanza, dell'articolazione dei fonemi).

- b) Vocalizzazioni: caratterizzatori vocali che esprimono emozioni (riso, pianto, sospiri, gemiti); qualificatori vocali che caratterizzano i suoni (timbro, intensità, intonazione); segregati vocali utilizzati come intercalare tra le parole (grugniti, schioccare della lingua, intercalari sonori come «uhm», «ah», «eh»).

Anolli (Anolli, 2002) annovera fra i segnali vocali anche le pause e il silenzio, che rappresentano un potente mezzo di comunicazione e la cui valenza comunicativa è positiva o negativa a seconda delle situazioni. Il silenzio può: indicare consenso o segnalare dissenso; rivelare qualcosa o nascondere; indicare una forte concentrazione mentale o viceversa una dispersione mentale. Il silenzio dell'insegnante, ad esempio, può avere la funzione di lasciare ai propri allievi il tempo necessario per riflettere su quanto detto o spiegato al fine di rielaborare cognitivamente le nuove informazioni ricevute.

La voce è un canale non verbale su cui è difficile esercitare un controllo cosciente e per questo un importante veicolo per la comunicazione dei vissuti emozionali: dalle variazioni di tono, timbro e ritmo si possono riconoscere gli stati emotivi del parlante indipendentemente dal discorso (Cozzolino, 2003).

Attraverso gli studi dello psicologo Scherer (Scherer, 1981) si è giunti alla tesi che le emozioni producano effetti stabili sulla voce e sul parlato: le variazioni dell'apparato vocale (variazioni temporali, d'intensità, di frequenza) rivelerebbero una sintonizzazione con gli stati emotivi del soggetto. Si potrebbe affermare che ciascuna emozione ha un proprio eloquio: la collera è associata ad una frequenza della voce più alta, con presenza di pause molto brevi o assenti; la paura ad un aumento di frequenza media, variabilità ed estensione della voce; la tristezza ad una bassa frequenza e intensità della voce, con numerose pause e articolazione rallentata; la gioia ad un aumento sia della frequenza che dell'intensità, una tonalità acuta della voce e un'accelerazione del ritmo di articolazione; il disgusto ad un aumento della media della frequenza e un rallentamento della velocità dell'eloquio.

Restringendo il campo, l'insegnante è per sua natura un "professionista della voce", in quanto deve usare lo strumento vocale in maniera continua per motivi di lavoro: l'insegnante opera con la voce. L'insegnante, attraverso la voce, comunica messaggi ben chiari ed espliciti, che gli studenti devono interpretare: parlare ad alta o a bassissima voce; esprimersi in maniera teatrale o monotonale; urlare per ottenere il silenzio o aspettare in silenzio; riempire tutto lo spazio acustico o lasciar parlare anche gli allievi esprimono scelte educative precise, comunicate al di là del significato delle parole.

Nell'ambiente classe, è possibile affermare che il processo di insegnamento/apprendimento sia influenzato in larga misura dal panorama acustico, che si riferisce non solo agli eventi sonori al suo interno (come la voce dell'insegnante), ma anche allo sfondo sonoro (come le voci dei coetanei o i rumori che entrano dall'esterno). La voce dell'insegnante è in grado di modificare l'ambiente acustico (e, conseguentemente, l'ambiente educativo), attraverso il rapporto tra le figure sonore e lo sfondo sonoro, al ritmo con cui si parla e alla "forza" della voce (che non è espressa solo con il volume, ma anche con il timbro e la melodia del parlato). Anche per questo, nell'osservazione è importante soffermarsi non solo sulla voce dell'insegnante, ma anche sulla reazione della classe ad essa (ad esempio, se c'è un brusio, un rumore di fondo, l'insegnante urla per ottenerlo? Oppure nella classe nessuno osa fiatare e si sente solo l'eloquio dell'insegnante?).

Riassumendo, i segnali vocali dell'insegnante rientrano nella comunicazione non verbale in quanto denotano il modo in cui un messaggio è trasmesso. Rispetto ai segnali vocali, l'insegnante, nello specifico, può: parlare o tacere; variare tono e tempo della voce quando parla al gruppo classe o ad un alunno in particolare; compiere pause di silenzio mentre parla al gruppo; avere toni rilassati o concitati quando parla al gruppo classe. Pertanto, tra i segnali vocali, rientrano: segnali vocali verbali; segnali vocali non verbali; silenzi.

2.3. Il volto

Secondo lo psicologo Ekman (Ekman, 1982) tutte le fondamentali emozioni dell'uomo si manifestano a livello di mimica facciale in modo nettamente riconoscibile.

Il volto è forse la parte del corpo più rilevante per la segnalazione non verbale, essendo in grado di riflettere con precisione la nostra esperienza soggettiva. Il volto (mediante i movimenti di fronte e sopracciglia, gli spostamenti degli occhi e l'uso del sorriso) infatti, esprime emozioni e atteggiamenti interpersonali. Il volto rappresenta l'area del corpo più significativa ed espressiva dal punto di vista comunicativo, dunque quella maggiormente in grado di inviare messaggi non verbali. Le espressioni facciali, al pari della virgola in una frase o di una variazione di tono nella pronuncia di una parola, sono in grado di mutare il significato del contesto nel quale si verificano: esse costituiscono un rapido segnale che compare sul volto come corrispettivo fisico dell'emozione, causato da contrazioni di gruppi di muscoli presenti sul volto. Saperle leggere è come imparare una nuova lingua.

Gli studi sull'argomento depongono a favore di una universalità dell'espressione delle emozioni, lasciando supporre che il linguaggio non verbale dell'emozione attraverso il volto sia universale e perciò innato.

In termini di linguaggio corporeo, la capacità del viso di rivelare informazioni su se stessi è seconda solo a quella degli occhi, che, nelle interazioni umane, resta il canale comunicativo privilegiato (Borg, 2009). Si parla, a tal proposito, di "direzione dello sguardo" o "movimento degli occhi" fatto da sguardo o contatto visivo (Argyle & Cook, 1976). La variazione e la frequenza degli sguardi, inoltre, trasmettono indizi relativi all'intensità delle emozioni: in genere, le emozioni positive sono connesse ad una maggiore frequenza di sguardi, al contrario di quelle negative che richiedono uno spostamento o evitamento dello sguardo.

Cozzolino (Cozzolino, 2003) riporta alcune interpretazioni teoriche del comportamento visivo, secondo le quali lo sguardo risulterebbe correlato a diversi fattori: al sesso femminile, (che ne farebbe un maggior uso); a caratteristiche come l'estroversione o a una forte tendenza cooperativa; all'attenzione e al sentimento di piacevolezza: le persone guardano più spesso e più a lungo persone che suscitano il loro interesse. Un altro ruolo fondamentale svolto dallo sguardo durante una conversazione è quello di regolare l'alternanza di dialogo tra gli interlocutori, segnalando l'intenzione di prendere la parola, o che si è finito di parlare: essere guardato da chi parla, infatti, equivale a sapere che questi è pronto a cedere lo spazio conversazionale, mentre il fatto che lo sguardo venga distolto indica il contrario.

Un'espressione del volto rilevante sotto il profilo comunicativo è il sorriso, che Ricci Bitti e Cortesi definiscono come un'espressione facciale che indica aspetti positivi: felicità, tenerezza, piacere, disponibilità verso l'altro (Ricci Bitti, Cortesi 1977). Molteplici ricerche si sono dedicate allo studio degli stimoli che provocano il sorriso. La psicologia evolutiva concorda sull'esistenza di fasi evo-

lutive del sorriso: “sorriso riflesso” nei primi mesi di vita; “sorriso sociale” tra il terzo e il settimo mese; “sorriso sociale selettivo” dopo il settimo mese ed una fase di “reattività sociale differenziale” che continua per tutta la vita. Per quanto riguarda il sorriso dell’adulto, Ekman e Friesen (Ekman & Friesen, 1982) hanno distinto tre tipi di sorriso: quello “spontaneo”, che coinvolge tutto il volto; il sorriso “simulato”, che coinvolge solo i muscoli zigomatici; il sorriso “miserabile”, che risulta forzato, infelice e coinvolge la zona inferiore del volto. Il sorriso, inoltre, oltre a manifestare le emozioni, serve come strumento per l’interazione sociale. Si è notato, infatti, che le persone che interagiscono con gli altri tendono a sorridere maggiormente al fine di agevolare l’interazione.

Ad ogni modo, come le altre parti del corpo, anche il volto con le sue espressioni è utilizzato come supporto del linguaggio verbale, svolgendo una funzione di supporto: mentre si parla, infatti, l’espressione facciale fornisce un commento non verbale a ciò che viene detto, rimarcando, enfatizzando e modulando i significati espressi verbalmente.

Riassumendo, rispetto al volto, l’insegnante può: mantenere un contatto visivo con il gruppo nel suo insieme, quando parla al gruppo oppure con un alunno in particolare; guardare nella direzione generale di un alunno quando parla al gruppo; avere un viso animato mentre parla ad un alunno o alla classe (sia da emozioni positive che da emozioni negative); sorridere mentre parla o risponde ad un alunno. Quando si nomina il volto quale indicatore del comportamento non verbale, quindi, il riferimento è alle seguenti categorie: sguardo e contatto visivo; espressioni del volto; sorriso.

3. Una proposta di osservazione e analisi del comportamento non verbale dell’insegnante in classe

In un’ottica di qualità, il miglioramento di qualsiasi servizio parte da tre requisiti fondamentali: non si agisce su quello che non si conosce; non si conosce quello che non si misura; non si misura quello a cui non si dà valore (Farné, 2010).

Nella consapevolezza che il comportamento non verbale dell’insegnante in classe sia più della somma delle singole categorie che lo costituiscono, si propone qui un modello di osservazione e di analisi del comportamento non verbale dell’insegnante in classe al fine di renderlo rilevabile e misurabile, quindi migliorabile. L’ipotesi è che la misura fornisca i dati per conoscere il fenomeno in esame, e permetta di agire in vista di un suo miglioramento.

Il modello proposto di seguito prende spunto dalle ricerche di alcuni autori (Richmond & McCroskey, 2004; Adalsteinsdottir, 2004) e ha lo scopo di fornire una descrizione dettagliata dei diversi messaggi non verbali ai quali si presterà attenzione per rilevare il comportamento non verbale dell’insegnante attraverso la video-osservazione.

È necessaria, da ultimo, una precisazione. Il presente modello intende rilevare il comportamento non verbale dell’insegnante in classe attraverso la video-osservazione, anche con video di bassa qualità. In virtù di questo elemento, il modello di osservazione e analisi del comportamento non verbale dell’insegnante è stato organizzato secondo tre macrocategorie (corpo e gesti; viso; voce), rilevabili sia tramite osservazione diretta sia attraverso riprese video di discreta qualità.

CATEGORIE DI COMPORTAMENTO NON VERBALE	SISTEMA CORPOREO DI RIFERIMENTO	AZIONI SPECIFICHE DELL'INSEGNANTE	PUNTEGGIO (Segnare il punteggio relativo al comportamento osservato)	
COMPORTAMENTO SPAZIALE	<u>Sistema prossemico</u> (distanza interpersonale, movimenti nello spazio)	Sta fermo vicino la cattedra o la lavagna (massima distanza con gli alunni)	<input type="checkbox"/> 0	
		Si avvicina agli alunni quando parla con loro o durante la spiegazione	<input type="checkbox"/> 1	
		Si sposta continuamente vicino agli alunni e fra i banchi, mantenendo una minima distanza dagli alunni	<input type="checkbox"/> 2	
		Organizza l'aula fisica in funzione dell'attività degli alunni, con i quali mantiene una vicinanza fisica	<input type="checkbox"/> 3	
	<u>Orientazione</u>	Mantiene la stessa posizione e postura (in piedi vicino la cattedra o la lavagna; seduto in cattedra), indipendentemente dalle attività svolte in classe	<input type="checkbox"/> 0	
		Mantiene la stessa posizione, ma cambia postura (es. si sporge in avanti) quando parla ad un allievo o al gruppo classe, per poi tornare nella posizione dominante	<input type="checkbox"/> 1	
		<u>Postura</u>	Cambia posizione e postura a seconda delle attività (spiegazione, consolidamento, conversazione): si protende verso l'alunno e lo guarda in viso	<input type="checkbox"/> 2
	<u>Sistema cinesico</u> (movimento del corpo, gestualità e mimica)	Assume una postura naturale e variabile a seconda delle attività, durante le quali cerca di mantenere interazioni faccia a faccia con i propri allievi	<input type="checkbox"/> 3	
		<u>Sistema aptico</u> (contatto fisico o corporeo)	Non fa movimenti con il corpo né compie gesti durante l'eloquio	<input type="checkbox"/> 0
		Muove solo il capo per fornire un feedback all'allievo con il quale comunica (ad esempio, scuote il capo o fa cenno di sì)	<input type="checkbox"/> 1	
		Muove il corpo e gesticola per enfatizzare una parte del discorso. Può toccare un alunno per rafforzare un messaggio verbale che gli sta rivolgendo	<input type="checkbox"/> 2	
			Ha un comportamento "teatrale" (si muove, gesticola, sembra che reciti) ed ha un contatto fisico ed emotivo con gli allievi	<input type="checkbox"/> 3
SEGNALI VOCALI	<u>Segnali vocali verbali</u>	Ha un eloquio costante, con volume e tono invariati e indipendenti dal contesto classe. In caso di brusio di fondo, continua a parlare o urla per ottenere silenzio	<input type="checkbox"/> 0	
		Parla prevalentemente, ottiene il silenzio da parte della classe, nel caso di domande degli alunni varia il volume e il tono della voce	<input type="checkbox"/> 1	
	<u>Segnali vocali non verbali</u>	Cambia tono e volume di voce a seconda delle attività svolte dalla classe. Può capitare di sentire brusio durante alcune attività (ad esempio, nei piccoli gruppi o in momenti poco strutturati)	<input type="checkbox"/> 2	
	<u>Pause e silenzi</u>	Ha una voce che, per la sua ricchezza d'espressione, richiama l'attenzione della classe. Non parla continuamente, ma lascia spazio anche all'eloquio degli alunni, che trova spazio nelle pause o nei silenzi concessi	<input type="checkbox"/> 3	
VOLTO	<u>Sguardo e contatto visivo</u>	Non mantiene un contatto visivo con i suoi alunni. Ha un viso che poco esprime ciò che prova	<input type="checkbox"/> 0	
		Mantene un contatto visivo con il gruppo nel suo insieme, quando parla al gruppo oppure con un alunno in particolare	<input type="checkbox"/> 1	
	<u>Espressioni del volto</u>	Ha un viso animato mentre parla ad un alunno o alla classe (sia da emozioni positive che da emozioni negative) ed un'espressione presente	<input type="checkbox"/> 2	
	<u>Sorriso</u>	Ha un viso espressivo. È sorridente verso tutti gli alunni; ha una espressione interessata e presente mentre parla, risponde o ascolta gli alunni.	<input type="checkbox"/> 3	
PUNTEGGIO TOTALE DEL COMPORTAMENTO NON VERBALE DELL'INSEGNANTE IN CLASSE			—	
FEEDBACK DELL'OSSERVATORE	Sensazioni ed emozioni personali provate durante l'osservazione	Si ha la sensazione che il comportamento non verbale dell'insegnante sia in contraddizione con quello verbale	<input type="checkbox"/> 0	
		L'osservazione produce una sensazione di noia in quanto il comportamento non verbale dell'insegnante è monotono e sempre uguale oppure non è espresso in maniera evidente	<input type="checkbox"/> 1	
		L'osservazione è resa movimentata dal fatto che l'insegnante varia il repertorio del suo comportamento non verbale	<input type="checkbox"/> 2	
		L'insegnante è talmente espressiva e dinamica che anche l'osservazione diventa piacevole	<input type="checkbox"/> 3	

Tab. 1. Un modello per l'osservazione del comportamento non verbale dell'insegnante in classe

Questo modello, naturalmente, è solo una proposta di osservazione del comportamento non verbale dell'insegnante in classe, rilevato tramite video-osservazione. In uno studio successivo è stato sperimentato come si applica concretamente, tenendo conto sia della letteratura sulla video-osservazione sia della pratica osservativa stessa, applicabile da qualsiasi insegnante, in formazione o in servizio, interessata ai processi cognitivi di meta-riflessione e, in ultima analisi, al continuo miglioramento di sé e della propria professione.

Conclusione

Questo contributo, di certo non esaustivo sull'argomento, si colloca nell'ambito della valutazione in quanto rappresenta un primo piccolo passo per individuare quelle componenti indispensabili di un insegnamento che sia efficace, valutabile e replicabile, nell'idea che possa diventare una buona pratica fra gli insegnanti. In tal senso, la valutazione e l'auto-valutazione sono da intendersi come azioni continuative e sistematiche di progettazione, volte alla promozione dei contesti educativi. Esse si declinano operativamente in una concezione di qualità intesa in senso trasformativo, legata ad un'azione di ricerca che incrementi i livelli di consapevolezza pedagogica e il miglioramento delle azioni educative. La ricerca di buone prassi, che richiede un'attività riflessiva e metacognitiva sulla propria funzione docente, si connota quale obiettivo centrale per la costruzione di una comunità di pratiche all'interno di una scuola che sia "buona" non solo sulla carta e negli intenti.

Riferimenti bibliografici

- Adalsteinsdotter, K. (2004). *Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom*. Philadelphia: Taylor & Francis Group Journals.
- Argyle, M. (1978). *Il corpo e il suo linguaggio – Studio sulla comunicazione non verbale* (2nd ed.). Bologna: Zanichelli.
- Anolli, L. (2002). *Le emozioni*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Argyle, M. & Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Birdwhistell, R.L. (1952). *Introduction to kinesics*. Washington, D.C.: Department of State.
- Borg, J. (2009). *Body Language*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cozzolino, M. (2003). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Carlo Amore.
- Ekman, P. (1982). *Methods for measuring facial action*. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1982). Felt, False, and Miserable Smiles. In *Journal of nonverbal Behavior*, 6(4), 238-252.
- Farné, S. (2010). *Qualità operativa. Ottimizzare per competere e raggiungere l'eccellenza*. Milano: Franco Angeli.
- Hall, E. T. (1963). *Proxemics: The Study of Man's Spatial Relations and Boundaries*. In Galdston, I. (ed.), *Man's image in Medicine and Anthropology*, 122, New York: International University Press.
- Kendon, A. (1973). *The role of visible behaviour in the organization of social interaction*. In Von Cranach, M. & Vine I. (ed.), *Social Communication and Movement*. London/ New York: Academic Press.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2004). *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*. (5rd ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Scherer, K. R. (1981). *Speech and emotional states*. In Darby, J. K. (Ed.), *Speech Evaluation in Psychiatry*. New York: Grune & Stratton.
- Trager, G. L. (1958). *Paralanguage: A first approximation*. *Studies in Linguistics*, 13, 1-12.



I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT

“Skill labs” for the teacher-researcher’s training in the FIT path

Maria Rosaria Strollo

Università degli Studi Napoli Federico II
strollo@unina.it

Rosaria Capobianco

Università degli Studi Napoli Federico II
rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

This contribution focuses on the starting teachers’ formation, a multiple formation, as it consists of three elements: taught disciplines’ epistemologies, the pedagogical-didactic elaborations and the practical knowledge built through the daily experience. The latter, in particular, will have to be enhanced by the labs started by FIT path (Initial Training and Internship), “skill labs” whose purpose is to promote the teacher-researcher, a dimension basically linked to a professionalism that is, by its nature, committed to understanding and carrying improvement.

Il presente contributo focalizza la sua attenzione sulla formazione iniziale degli insegnanti, una formazione multipla, in quanto essa si compone di tre elementi: le epistemologie delle discipline insegnate, le elaborazioni pedagogico-didattiche ed i saperi pragmatici costruiti attraverso l’esperienza quotidiana. Questi ultimi, in particolare, dovranno essere valorizzati attraverso i laboratori attivati dal percorso FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), dei “laboratori delle competenze” il cui intento è promuovere la figura del docente-ricercatore, una dimensione fondamentale connessa ad una professionalità che è, per sua stessa natura, impegnata a capire ed ad accompagnare il cambiamento.

KEYWORDS

Initial Teachers’ Training, Induction, Teacher-Researcher, Skill Labs, Practice. Formazione Iniziale degli Insegnanti, Induction, Docente-Ricercatore, Laboratori delle Competenze, Pratica.

* Maria Rosaria Strollo è l’autrice del paragrafo 1 e delle conclusioni; Rosaria Capobianco è l’autrice dei paragrafi 2, 3 e 4.

1. Il passaggio dalla formazione alla professionalizzazione

Con l'approvazione della Legge n. 107/2015 si è voluto «affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza» (Legge 12 luglio 2015, n.107, art.1), ma soprattutto si è ribadito e sottolineato quanto la formazione degli insegnanti, sia quella *iniziale* che quella *in servizio*, sia un elemento imprescindibile della funzione docente. Essa è la condizione fondante sia per assicurare l'innovazione didattica, sia per garantire la qualità della scuola (Galliani 2015).

La stessa Marguerite Altet, che da anni si occupa di questi temi, ritiene fondamentale che la formazione degli insegnanti sia volta a sviluppare tutte quelle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, relative ai saperi *da insegnare*, ai saperi *per insegnare*, ai saperi *sull'insegnare* (Altet 2007).

È una formazione *multipla* quella che viene richiesta ai docenti, una formazione che si compone di tre elementi:

- Le epistemologie delle discipline insegnate;
- Le elaborazioni pedagogico-didattiche che supportino il docente nella strutturazione dei vari processi e nello scegliere consapevolmente i modelli sottesi (Osorio Guzman, Strollo, 2009);
- I saperi pragmatici costruiti attraverso l'esperienza quotidiana (Osorio Guzman, Strollo, 2009).

In particolare quest'ultimo elemento è, da alcuni anni, al centro dell'attenzione pedagogica e didattica: si sostiene in una vasta letteratura internazionale quanto sia importante sviluppare la consapevolezza di una pratica costruita, rappresentata ed interpretata alla luce della teoria che, a sua volta, scaturisce dall'esperienza e dalla riflessione su di essa.

Risulta imprescindibile che il futuro docente sviluppi delle modalità di apprendimento sul campo, confrontando i modi diversi di costruire le conoscenze e sviluppando, di conseguenza, l'autoconsapevolezza e la coscienza critica sulle strategie di insegnamento e sulla funzione docente.

L'apprendere dall'azione (Tardif 2013) è la diretta conseguenza di un'idea di adulto che apprende con le proprie capacità fisiche, cognitive, affettive e sociali in funzione della propria storia, della propria età, dell'ambiente in cui l'apprendimento si realizza e del proprio patrimonio culturale e personale. Per Pastré è lo stesso contesto professionale ad offrire delle occasioni privilegiate per sviluppare nuove competenze e per costruire nuova conoscenza in età adulta (Pastré 2011). In questo contesto è necessario, tuttavia, non incorrere nell'errore di ritenere l'*expertise* come una somma di competenze attese, ma bensì una dimensione professionale, propria della comunità scolastica, un *modus operandi* che si costruisce sulla riflessione e sull'analisi delle proprie prassi didattiche, per poter dare vita a dei cambiamenti non superficiali, in grado di coinvolgere sia la dimensione professionale, che quella personale (Striano 2001)¹. *L'apprendere dall'azio-*

1 Scrive Maura Striano: «Ai professionisti dell'educazione è richiesta la capacità/possibilità di far uso integrato di molteplici forme di razionalità funzionali insieme: a) alla definizione di itinerari ed obiettivi educativi ed alla scelta di strumenti, modalità operative, criteri di valutazione dei diversi corsi di azione; b) alla acquisizione, alla costruzione e all'uso di conoscenze in situazione; c) alla identificazione ed all'applicazione di norme, orientamenti, intenzioni ovvero alla loro revisione critica; d) alla condizione di comunicazione, negoziazione di posizioni e prospettive» (Striano 2001, p. 157).

ne deve accompagnare ogni momento dello sviluppo professionale in ambito scolastico, uno sviluppo che si snoda essenzialmente in quattro step: la formazione iniziale (*Initial*), l'immissione in ruolo (*Induction*), la formazione in servizio (*In-Service Training*) e lo sviluppo professionale continuo all'interno dell'istituzione scolastica (*Continuing*) (CEDEFOP 2010).

Pertanto il processo prende le mosse dalla formazione iniziale degli insegnanti che deve «comprendere contestualmente una teoria associata alla pratica e una pratica derivante da una teoria» (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud 2006, p.76) e avvalersi di un approccio riflessivo.

Questa è la sfida per i prossimi anni che l'Università italiana deve affrontare dal momento che il Decreto Legislativo n.59 del 13 aprile 2017, la *Riforma del sistema di formazione iniziale e reclutamento dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado*, ha affidato all'Università il compito della *formazione iniziale* degli insegnanti.

Da tempo si discute, e la comunità accademica si confronta con il mondo del lavoro, su “quanto” e “come” l'università supporti realmente lo sviluppo di tutte quelle competenze necessarie a sperimentare le pratiche lavorative (Margiotta, 2014). Si dibatte e si è consapevoli del limite di una formazione volta a fornire strumenti puramente teorici a fronte della complessità e della problematicità della nostra società. Tutto ciò invita a riflettere sul rapporto tra la “formazione”, pensata come il luogo dell'acquisizione delle risorse necessarie, e la “professionalizzazione”, che è invece il processo attraverso il quale il soggetto costruisce in contesto le proprie competenze *per* il lavoro e *nel* lavoro (Le Boterf 2002).

L'Università sta compiendo in questi anni dei significativi passi in avanti sulla strada delle competenze, per riuscire a costruire, in alcuni casi, e rafforzare, in altri, i rapporti con i settori produttivi del nostro paese, edificando, così, dei solidi ponti tra i saperi teorici ed i saperi pratici, tra il sapere accademico e quello professionale. Del resto anche l'università è «un'organizzazione che apprende» ed ha saputo «allinearsi all'esigenza di produrre saperi utili alle persone o alle comunità per attraversare i nuovi scenari mondiali» (Melacarne, Fabbri 2016, p. 320).

Per questo il Decreto legislativo n.59 del 13 aprile 2017 ha cambiato totalmente il vecchio sistema, modificando le precedenti modalità di accesso al ruolo docente e prevedendo l'immissione in ruolo al termine del percorso *FIT*, la sigla sta per *Formazione Iniziale e Tirocinio*, a cui si potrà accedere attraverso dei concorsi che avranno una cadenza biennale². Una volta superato il concorso, tutti i docenti non abilitati e senza i tre anni di servizio entreranno in un percorso triennale di formazione, di inserimento e di tirocinio. I docenti che, alla fine del triennio, avranno riportato una valutazione positiva verranno immessi in ruolo.

Il percorso FIT è progettato e realizzato in coordinamento con il *Piano nazionale di formazione* (all'articolo 1, comma 124, della legge 13 luglio 2015, n.107), ed è realizzato attraverso una collaborazione strutturata e paritetica fra la scuola e l'università. La collaborazione si esplicita nella progettazione, nella gestione e nel monitoraggio del percorso FIT.

2 Tutti i laureati potranno partecipare al concorso solo se in possesso dei 24 crediti formativi universitari o accademici (Cfu/Cfa) in settori formativi psico-antropo-pedagogici o nelle metodologie didattiche. Il requisito del possesso dei 24 Cfu/Cfa non è previsto per la partecipazione ai concorsi dei docenti già abilitati e quelli che, pur non essendolo, hanno comunque maturato almeno tre anni di servizio come supplenti.

In base alla nuova normativa il percorso FIT ha l'obiettivo di sviluppare e rafforzare nei futuri docenti:

- a) Le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
- b) Le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari;
- c) La capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;
- d) La capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica (art.2, comma 4, D.Lgs. 59/2017).

Il FIT, che ha mandato in pensione il pur "giovane" TFA (Tirocinio Formativo Attivo), è un vero e proprio corso di specializzazione di 60 CFU/CFA articolato in: a) corsi di lezioni, seminari e laboratori; b) attività di tirocinio diretto da svolgere presso le scuole dell'ambito territoriale di appartenenza, in presenza del docente della classe e sotto la guida del tutor scolastico; c) attività di tirocinio indiretto, finalizzate all'accompagnamento riflessivo dell'esperienza maturata nell'attività di tirocinio diretto; d) attività formative opzionali, aggiuntive, volte all'acquisizione di competenze linguistiche nella prospettiva dell'insegnamento secondo la modalità CLIL.

L'articolo 10 del Decreto Lgs. 59, illustra le attività che un titolare di contratto FIT su posto comune, deve svolgere nel secondo e terzo anno, ossia si chiede di realizzare un progetto di ricerca-azione, da attuare sotto la guida dei tutor universitario o accademico e del coordinatore. Inoltre il futuro docente è tenuto ad acquisire 15 CFU/CFA complessivi nel biennio in ambiti formativi collegati all'innovazione e alla sperimentazione didattica, dei quali almeno 9 CFU/CFA di laboratorio³.

Il secondo anno del percorso FIT sarà di certo un momento fondamentale in quanto il *futuro-docente* (il decreto parla di *titolare di contratto FIT*) si troverà, in momenti diversi, a confrontarsi sia con l'universo delle teorie emerse dalle diverse ricerche, sia con l'universo delle conoscenze maturate in contesto, senza trascurare il fatto che ciascun soggetto porti con sé la propria storia e le proprie idee.

2. Il futuro docente e la triade insegnamento-laboratorio-tirocinio

Durante questo percorso il futuro-docente avrà la possibilità di costruire o di consolidare due parabole identitarie: la prima, che si potrebbe definire "intrapersonale" è quella più orientata verso la costruzione di un sé, che ricompona la storia personale con gli studi compiuti, mescolando insieme le aspirazioni con le rappresentazioni più o meno ingenua che guidano le sue scelte; la seconda, quella "interpersonale", è di certo un'identità più orientata verso gli altri, in

3 I laboratori potranno essere frequentati anche dai docenti della scuola in cui il titolare di contratto FIT svolge l'attività di insegnamento.

quanto si crea attraverso il confronto con le dinamiche lavorative e le *comunità di pratica* (Wenger 1998). È dal confronto dialettico tra queste due identità che matura l'immagine di sé nel futuro lavoro di docente e l'anticipazione su come questa si potrà sviluppare. In ambito scolastico, infatti, diviene centrale il concetto di cooperazione tra i docenti per favorire non solo la costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, ma anche la riflessione comune sull'esperienza e sui risultati ottenuti, sulle metodologie di lavoro e sulla gestione delle competenze in modo da favorire la complementarità, lo scambio ed il confronto (Strollo, 2016). Alla luce di questa prospettiva la crescita professionale del docente dipende sempre più dalla sua appartenenza ad una *comunità di pratica* che fa dell'apprendimento collaborativo la *strategia principe* della sua azione (Wenger, McDermott, Snyder 2002).

Da un lato il riferimento alla "pratica" rimanda ad un concetto di fare, ad un confrontarsi con una situazione concreta; dall'altro quello di "comunità" attiva l'idea della dimensione sociale e relazionale. In realtà si tratta di due elementi fortemente interrelati. La *pratica* costituisce un elemento fondativo della comunità che può essere definita come il fare all'interno di un determinato contesto storico e sociale che forma e "dà senso" al fare stesso; di conseguenza la categoria *comunità* mette a fuoco per intuito l'attenzione sulla natura sociale (relazionale) dei processi di apprendimento (Wenger, 1998). Si comprende, quindi, come la professionalizzazione sia un processo complesso che si avvale di tutte le conoscenze e delle tante esperienze maturate nella vita personale, nelle varie situazioni di apprendimento e di formazione e nell'ambito lavorativo. Attraverso il percorso FIT l'Università diventa il luogo in cui "l'esternalizzazione" della prassi prende forma, infatti al futuro docente viene offerta la possibilità di rielaborare, attraverso la dimensione teorica e quella metodologica, ciò che avviene all'interno del contesto di lavoro⁴. Attraverso un lavoro di analisi, i docenti universitari ed i formatori cercheranno di cogliere la specificità di alcune situazioni, le problematiche, ma anche le possibili parabole evolutive. Tale processo di analisi, però da solo non è sufficiente per formare alla professionalizzazione, infatti è importante anche confrontarsi con il mondo della scuola, con coloro che fanno direttamente esperienza sul campo. È dimostrato, infatti come lo sviluppo professionale avvenga anche grazie al coinvolgimento del soggetto in una comunità professionale di pratiche (Hattie 2009), che diventa poi una comunità di apprendimento professionale, in cui un gruppo di educatori si riunisce regolarmente, condivide le competenze e le pratiche, lavora insieme per migliorare le capacità di insegnamento ed il rendimento degli studenti (Hord 2008).

È chiaro, quindi, che la formazione alla professionalizzazione richiede una partecipazione sinergica da parte dei diversi soggetti per permettere al futuro docente non solo di ascoltare i vari punti di vista, ma anche di comprenderli riuscendo a gestire le differenti chiavi di lettura dei diversi mondi. È attraverso la costruzione e la de-costruzione dei modelli teorici e d'azione che tutto ciò avviene, ma anche grazie alla sinergica relazione tra tutti gli attori di questo percorso

4 A tal proposito, riferendosi al mondo del lavoro e delle professioni, Guy Le Boterf (2000) ha illustrato la distinzione tra il "saper fare", ossia la capacità di un soggetto di eseguire una determinata azione, in situazioni semplici, in una maniera ripetitiva e unicamente esecutiva ed il "saper agire", cioè la capacità di saper gestire delle situazioni complesse e impreviste in cui il soggetto deve prendere delle iniziative che rappresentino un carattere di novità.

formativo: il *titolare di contratto FIT* (futuro docente), il docente universitario, il tutor coordinatore e il docente/tutor della scuola.

Il FIT dovrebbe garantire maggiormente questa sinergica relazione, più di quanto in passato abbiamo fatto la SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario) ed il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), in quanto intende valorizzare pienamente la triade *insegnamento-laboratorio-tirocinio*. Infatti la prima coppia, ossia la relazione tra *insegnamento e laboratorio*, rappresenta una trasformazione dei saperi, che da saperi semplicemente insegnati diventano poi gli strumenti per l'azione o per l'orientamento verso l'agire; per poi passare alla connessione successiva, quella tra i *laboratori ed il tirocinio*, che è la giusta continuazione di questo processo verso la piena e completa comprensione del rapporto teoria-prassi.

Il saper *analizzare la pratica* è per Marguerite Altet (2006) fondamentale, infatti il futuro docente, partendo da una situazione educativa *reale*, cerca di formalizzare in modelli teorici, a posteriori, per inferenza, senza giudizi o valutazioni, quei saperi presenti nel processo di insegnamento-apprendimento, considerato come un *processo interattivo situato* (Altet, 2006).

Il FIT si presenta, quindi, come un percorso complesso, con infinite variabili non tutte perfettamente controllabili, che potrebbe produrre dei percorsi di alta qualità, ma anche, dei curricula frammentati, soprattutto laddove il momento dei *Laboratori* non venga accompagnato da un dialogo e da un confronto costruttivo. Nel passato, infatti è mancato un passaggio importante: la relazione tra i diversi "attori" per un confronto fra i loro diversi saperi. Ad esempio, le difficoltà e le criticità che i futuri docenti incontravano nelle pratiche in aula, sarebbero dovute essere riprese e rielaborate, non solo con il tutor, ma anche in ambito accademico, attraverso una riflessione che coinvolgesse i saperi dei docenti in classe e le teorie dei docenti universitari.

I Laboratori diventano, quindi, le *sinapsi formative* tra la teoria e la prassi, gli anelli in grado di unire l'Università e la Scuola grazie alla loro funzione centrale di mediazione tra questi due poli formativi, dal momento che i Laboratori sono i luoghi dove «la conoscenza pratica viene tradotta in linguaggio e decontestualizzata, per diventare oggetto di ricerca e pertanto di comunicazione formativa» (Damiano 2004, p. 327). Essi sono la forza in grado di frantumare la dicotomia tra teoria e pratica permettendone la sintesi e trasformando la conoscenza in competenza (Strollo, 2017).

3. Ma quali competenze per il futuro docente?

Nel passaggio dalla formazione alla professionalizzazione un ruolo fondamentale viene svolto dalle competenze, sono queste il vero grimaldello per accedere e per vivere pienamente nell'odierna società. Oggi il discorso sulle competenze si è fatto più complesso (Alessandrini & De Natale 2015; Mulder 2017), il soggetto in formazione è sempre più consapevole che ha bisogno delle cosiddette *competenze trasferibili* (Alessandrini 2016) per affrontare i diversi cambiamenti.

Oggi la *società delle competenze* deve investire nelle *metacompetenze*, perché il soggetto non deve perdere mai di vista la visione globale ed olistica (Capobianco 2017), lasciandosi inghiottire dalla spirale dell'iperspecializzazione che infiamma in fretta i suoi stessi risultati, per mostrarsi superata non appena quel filone si esaurisce (Weedon & Tett 2013). Di conseguenza, appare chiaro che l'occupabilità del soggetto non è favorita soltanto dal livello formale di qualifica raggiunta, ma bensì è l'insieme delle sue competenze cognitive, sociali e relazionali a permettergli di rendere *spendibili* le competenze possedute.

L'OECD ha ribadito l'importanza di costruire le "giuste" competenze per trasformarle «in lavori migliori e vite migliori» (OECD 2012), così come ha fatto la Commissione europea (2010) nella *Strategia Europa 2020. Per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* che nel sottolineare questo aspetto, ha riaffermato l'importanza di curare tutte le transizioni sia quelle dalla formazione al lavoro che tra i vari contesti professionali (Commission of The European Union 2014).

Pertanto all'interno del percorso di formazione dei docenti, la scelta di costruire le "giuste" competenze e di percorrere la direzione della professionalizzazione permette di connettere una serie di dispositivi volti all'acquisizione di saperi "da insegnare e per insegnare" (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 2006) con altri dispositivi che offrono un'immersione nella complessità delle pratiche professionali (Rey, 2003).

Ma quali sono le "giuste" competenze che necessariamente il docente deve possedere?

La risposta a questa domanda è contenuta all'interno di un'ampia letteratura scientifica che illustra le competenze necessarie per il futuro docente. Tanti sono gli studi compiuti, ma una buona base di partenza potrebbero essere le *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (le dieci nuove competenze per insegnare), di Philippe Perrenoud, che nel 1999 ha proposto un modello che seleziona dieci "domini di competenze", con le relative sottocompetenze, frutto del lavoro condotto con la collaborazione dei dirigenti e degli insegnanti (vedi Tab.1).

1. Organizzare ed animare le situazioni di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> a. Conoscere la disciplina ed individuare i contenuti da insegnare, tradurli in obiettivi di apprendimento. b. Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti. c. Costruire e pianificare dei dispositivi e delle sequenze didattiche. d. Coinvolgere gli allievi nelle attività di ricerca, nei progetti di conoscenza.
2. Gestire la progressione dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> a. Progettare e gestire delle situazioni problema adeguate ai livelli e alle possibilità degli studenti. b. Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento primario. c. Stabilire delle linee coerenti fra le teorie e le attività di apprendimento. d. Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo. e. Stabilire dei bilanci periodici di competenza e prendere delle decisioni per il miglioramento.
3. Progettare e far evolvere una serie di attività per la differenziazione	<ul style="list-style-type: none"> a. Gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe. b. Praticare un sostegno per gli allievi in difficoltà. c. Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e certe forme semplici di mutuo insegnamento. d. Allargare la gestione della classe in spazi più vasti.
4. Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro	<ul style="list-style-type: none"> a. Suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con la conoscenza, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutarsi nello studente. b. Istituire e far funzionare un consiglio degli studenti (consiglio di classe o della scuola) e negoziare con gli studenti diversi tipi di regole e di contratti. c. Offrire delle attività di formazione opzionali a scelta. d. Favorire la definizione di un progetto personale dell'allievo.
5. Lavorare in gruppo	<ul style="list-style-type: none"> a. Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni. b. Animare un gruppo di lavoro, condurre delle riunioni. c. Formare e rinnovare l'équipe pedagogica. d. Confrontare e analizzare insieme delle situazioni complesse, delle pratiche e dei problemi professionali. e. Gestire le crisi o i conflitti fra le persone.
6. Partecipare alla gestione della scuola	<ul style="list-style-type: none"> a. Elaborare, negoziare un progetto di istituto. b. Gestire le risorse della scuola. c. Coordinare, animare una scuola con tutti i partner (parascostituti, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine). d. Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli studenti.
7. Informare e coinvolgere i genitori	<ul style="list-style-type: none"> a. Animare le riunioni d'informazione e di dibattito. b. Condurre dei colloqui. c. Coinvolgere i genitori nella valorizzazione e costruzione dei saperi.
8. Servirsi delle nuove tecnologie	<ul style="list-style-type: none"> a. Utilizzare delle logiche di edizione dei documenti. b. Esplorare le potenzialità didattiche di logiche in relazione con degli obiettivi del dominio di insegnamento. c. Comunicare a distanza con la telematica. d. Utilizzare gli strumenti multimediali nel suo insegnamento.

9. Affrontare i doveri e i problemi etici della professione	<ul style="list-style-type: none"> a. Prevenire la violenza a scuola e nella città. b. Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etnici e sociali. c. Partecipare alla costruzione di regole di vita comune definendo la disciplina a scuola, le punizioni, l'apprezzamento dei comportamenti. d. Analizzare la redazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe. e. Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.
10. Curare la propria formazione continua	<ul style="list-style-type: none"> a. Saper esplicitare le proprie pratiche. b. Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale sulla formazione continua. c. Negoziare un progetto di formazione comune con i colleghi. d. Coinvolgersi nei compiti. e. Aderire e partecipare alla formazione dei colleghi.

Tab. 1. Le dix nouvelles compétences pour enseigner di Philippe Perrenoud (1999)

Notevole è anche lo studio condotto in Canada, precisamente nello stato del Quebec, che nel 2001 ha definito 12 competenze professionali previste in uscita dalla formazione iniziale, che costituiscono un elemento di riferimento anche per lo sviluppo della pratica professionale successiva. Ciascuna competenza, accompagnata da una descrizione generale del significato della competenza e delle sue caratteristiche, è associata ad un determinato livello di padronanza. Queste caratteristiche si riferiscono alle attività professionali implicite nell'insegnamento, piuttosto che alla conoscenza didattica e pedagogica richiesta da specifiche discipline di insegnamento. Esse sono:

1. Agire in qualità di professionista, critico e interprete di oggetti conoscitivi e culturali, nell'esercizio delle sue funzioni.
2. Comunicare in modo chiaro e corretto nella lingua di insegnamento, in forma orale e scritta, nei diversi contesti correlati alla pratica professionale.
3. Progettare situazioni di insegnamento-apprendimento in relazione ai contenuti dell'apprendimento, in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione.
4. Gestire le situazioni di insegnamento-apprendimento in funzione dei contenuti dell'apprendimento, in rapporto alla diversità degli allievi ed allo sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione.
5. Valutare i progressi dell'apprendimento ed il grado di acquisizione delle competenze degli studenti in rapporto ai contenuti dell'apprendimento.
6. Pianificare, organizzare e supervisionare la modalità di funzionamento del gruppo classe per promuovere l'apprendimento e la socializzazione degli studenti.
7. Adattare gli interventi alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o che presentino forme di disabilità.
8. Integrare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la preparazione e realizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento, di gestione dell'insegnamento e di sviluppo professionale.
9. Cooperare con il corpo docente della scuola, i genitori, i differenti partner sociali e gli allievi, in vista del conseguimento degli obiettivi educativi della scuola.
10. Lavorare di concerto con i membri dell'équipe pedagogica alla realizzazione di attività per lo sviluppo e la valutazione delle competenze previste nel programma di formazione, in funzione degli studenti interessati.
11. Impegnarsi in una pratica individuale e collettiva di sviluppo professionale.
12. Agire in modo etico e responsabile nell'esercizio delle sue funzioni (Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation 2001, pp. 45-159).

Nel 2010, l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) ha curato un lavoro di ricerca dal titolo *Teachers and Trainers for the Future*, in cui si delineava un nuovo profilo dell'insegnante e del formatore nel settore dell'istruzione e della formazione tecnica e professionale, che guardava alle nuove condizioni ed ai

nuovi scenari che il sistema scolastico doveva fronteggiare (ILO, 2010). Nello stesso anno, nel 2010, in Francia, il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca ha introdotto nell'ordinamento francese un complesso di dieci competenze professionali, la cui funzione risponde sia ad orientare i piani formativi in materia di formazione iniziale degli insegnanti, sia a guidare il successivo sviluppo della pratica professionale dei docenti della scuola nel corso dell'intera carriera. I nuovi referenziali delle competenze professionali, che sostituiscono i precedenti *cahier des charges*, si articolano in un insieme di conoscenze (*connaissances*), capacità attuative (*capacités à les mettre en oeuvre*) e di attitudini professionali (*attitudes professionnelles*) (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche 2010).

Esse sono:

1. Agire da funzionario dello stato in modo etico e responsabile.
2. Padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare.
3. Padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale.
4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento.
5. Organizzare il lavoro della classe.
6. Prendere in considerazione la diversità degli studenti.
7. Valutare gli alunni.
8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione.
9. Lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners.
10. Formarsi ed innovare.

In Italia, tutto questo lavoro sulle "giuste" competenze del docente è stato inserito sia nel *Bilancio iniziale delle competenze*, che nel *Bilancio finale delle competenze*, che fanno parte del *Portfolio* che i docenti neoassunti e coloro che hanno cambiato ruolo devono stilare durante il *periodo di formazione e di prova* (Legge 107/2015; DM 850/2015; nota DGPER 6768/2015). Il *Bilancio iniziale delle competenze* è una classificazione di tutte le competenze che concorrono a definire la professionalità docente elaborata dal gruppo di ricerca del MIUR e in linea con la ricerca internazionale. Il confronto con gli *standard* è un aiuto per supportare il docente nella riflessione dei suoi punti di forza e di debolezza, e permettergli di individuare tutte le azioni formative coerenti e in linea con le sue esigenze (Mangione, Pettenati, Rosa 2016).

Tutto questo lavoro di riflessione sulle competenze, adesso, con l'istituzione del FIT, potrebbe essere anticipato dai *laboratori del secondo anno* che potrebbero preparare il docente al pieno raggiungimento delle competenze. In particolare si potrebbero attivare dei *laboratori* per ciascuna delle competenze indicate nel *Bilancio* e permettere al futuro docente di "rafforzare" quelle competenze che dal suo bilancio risultassero "deboli"⁵.

5 I laboratori potrebbero però riguardare anche le competenze inserite nei 9 ambiti tematici indicati dal Ministero come prioritari e necessari per la *formazione continua* dei docenti: 1. Autonomia didattica e organizzativa 2. Valutazione e miglioramento 3. Didattica per competenze e innovazione metodologica 4. Alternanza scuola lavoro 5. Lingue straniere 6. Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento 7. Cittadinanza 8. Inclusione 9. Coesione sociale e prevenzione del disagio (*Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*).

Il Bilancio iniziale delle competenze si compone di tre *Aree*, ciascuna area è divisa in tre *Ambiti*.

AREE	AMBITI
Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)	1) Organizzare situazioni di apprendimento. 2) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo. 3) Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento.
Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (Organizzazione)	1) Lavorare in gruppo tra docenti. 2) Partecipare alla gestione della scuola. 3) Informare e coinvolgere i genitori.
Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità)	1) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione. 2) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative. 3) Curare la propria formazione continua.

I laboratori previsti all'interno del percorso FIT dovrebbero favorire l'acquisizione di tutte queste competenze, grazie anche agli *stage di osservazione e di pratica accompagnata*, già presenti nel nostro modello di *induction*, così come nel modello di molti paesi europei. I laboratori, che potrebbero essere definiti i "*laboratori di competenze*", dovranno "allenare" i futuri docenti al fine di favorire la costruzione delle competenze. Infatti se le *risorse*, che sono elementi componenti delle competenze, possono essere apprese e trasmesse, le *competenze* si costruiscono solo attraverso l'esperienza di situazioni concrete e definite. Ecco perché Le Boterf identifica le competenze con il *saper agire*, ed è un *saper agire* in un contesto, infatti attualmente l'attenzione si è spostata sul rapporto soggetto-contesto dove ogni competenza è appresa ed agita da un soggetto in un contesto, scrive Guy Le Boterf, in *Développer la compétence des professionnels*: «per agire con le competenze, un lavoratore dovrà combinare e mobilitare non solo le proprie risorse, ma anche le risorse del suo ambiente» (Le Boterf 2002, p.40). È importante, infatti, prendere in considerazione, ai fini della formazione, anche la valenza intersoggettiva della competenza, ossia valorizzare la *dimensione collettiva* del concetto di competenza che viene coprodotta da coloro che fanno parte di un'organizzazione o di una comunità, come per esempio quella scolastica (Le Boterf 2010).

4. Formare il docente ricercatore nei laboratori di competenze

I *laboratori di competenze* devono privilegiare una forte interazione tra la formazione e la ricerca in educazione, nel senso che i contenuti della formazione devono basarsi su risultati della ricerca in educazione ed i formatori sono tenuti a condurre attività di ricerca sul campo con la partecipazione attiva dei "titolari di un contratto FIT". Solo in questo modo il principio di professionalizzazione della formazione degli insegnanti si ancora solidamente ad un approccio pedagogico basato sulla ricerca, in particolare sulla ricerca-azione. È importante, quindi, che, durante il secondo anno del FIT, in vista del progetto di ricerca-azione da

realizzare, secondo quanto stabilito dal decreto, si lavori alla formazione del docente-ricercatore, una dimensione fondamentalemente connessa ad una professionalità che è, per sua stessa natura, impegnata a capire ed ad accompagnare il cambiamento. Massimo Baldacci (2013) nel delineare il profilo dell'insegnante riprende da John Dewey l'immagine del docente ricercatore (Dewey 1929; 1938), anche Umberto Margiotta nel voler delineare una formazione di qualità, sottolinea l'importanza di promuovere una cultura della riflessione «mediante attività di ricerca» (Margiotta 2013, p.185).

Ma dove e come formarla questa cultura della riflessione? Spetta all'Università il compito di dare risposte concrete, facendo in modo che il futuro docente assuma un atteggiamento di ricerca, abituandolo così a porsi di fronte alla realtà in un modo attento e investigativo. È importante per un docente avere delle ipotesi da verificare, degli aspetti da osservare e degli obiettivi da raggiungere, ma soprattutto il riuscire a gestire l'azione didattica con una certa chiarezza progettuale, gli consentirà di osservare i diversi aspetti in modo mirato, riuscendo a cogliere le divergenze rispetto al previsto e lo metterà in guardia sugli eventi che provocano un essenziale cambiamento rispetto a quanto atteso.

I Laboratori che verranno attivati, durante il FIT, potrebbero mirare alla formazione del *docente-ricercatore* in grado di trasferire nella scuola la passione per la ricerca didattica, educativa e scientifica, promuovendo la cultura dell'innovazione nel rispetto dei nuclei fondanti delle discipline: un'“innovazione consapevole” che apre al cambiamento le menti delle giovani generazioni.

Il prototipo del docente-ricercatore è un modello auspicabile nella scuola del futuro, in quanto sa concepire, coprogettare e sviluppare un approccio interdisciplinare allo studio, favorendo un attivo processo di ricerca, di documentazione e di sviluppo di idee. Tale modello di insegnamento si ispira ad una prospettiva costruttivista e permette al docente di ben adattarsi alle diverse situazioni, gestendo con appropriatezza l'apprendimento degli studenti e le dinamiche relazionali presenti nella classe (Altet 2002).

Il secondo ed il terzo anno del FIT, essendo i primi anni di insegnamento, rappresentano una fase critica del processo di professionalizzazione del docente (Feiman-Nemser 2001). Durante questo periodo definito con il termine inglese di “*induction*” (letteralmente “*induzione*” alla professione docente) tutta la comunità scolastica ha il compito di mettere a disposizione un'ampia varietà di risorse intellettuali, sociali, emotive e anche materiali per sostenere e per guidare la transizione dei neo-docenti alla pratica professionale. Dal 2010 in poi i diversi percorsi di induction, attuati in alcuni paesi europei si contraddistinguono per un “modello di alternanza” che valorizza la ricorsività tra l'immersione nelle pratiche ed il distanziamento riflessivo (Achinstein, Davis 2014; Buysse, Vanhulle 2010). Secondo questo “modello” l'agire didattico è il luogo privilegiato per poter esplorare le pratiche di insegnamento e per poter raccordare i saperi teorici con quelli pratici all'interno della professione (Rossi, Magnoler, Giannandrea, Mangione, Pettenati, Rosa 2015), tutto ciò aiuta concretamente lo sviluppo intenzionale della professionalità (Durand, Horcik 2012).

Comunque occorre indiscutibilmente un investimento specifico per il personale universitario e scolastico che curerà la formazione dei futuri docenti. A questo proposito per i tutor scolastici ed universitari - figure fondamentali per il buon funzionamento del nuovo sistema perché veri e propri “ponti” tra università e scuola - si ritiene necessario che abbiano anche loro un portfolio di “giuste” competenze e ricevano una formazione *ad hoc*. Lo stesso Massimiliano Costa, a tal proposito, auspica di «giungere ad una forma di inserimento guidato e protetto, supportato da figure appositamente formate per una funzione di ac-

compagnamento, sulla base di standard di apprendimento definiti o in alternativa ad un programma di progressivo rafforzamento e potenziamento di competenze professionali» (Costa 2011, p. 52).

Conclusioni

Alla luce del discorso fatto bisogna ripensare l'idea stessa di formazione iniziale dei docenti: da una preparazione in cui la relazione asimmetrica tra formatore e formando abbia lo scopo di spiegare solo le tecniche e le strategie di insegnamento ad un processo condiviso di osservazione, analisi e riflessione, in cui il futuro docente non sia un soggetto passivo, ma venga coinvolto direttamente in quanto portatore di sapere in pratica. Tale modello si ispira all'idea del docente come "reflective practitioner" promossa dagli studi di Schön che pone in primo piano il concetto di "azione" (Schön 1983). Al centro del processo va situato il lavoro del docente o meglio il docente al lavoro (Lantheaume, 2008), simultaneamente oggetto e soggetto dell'azione formativa, in una dimensione dinamica di alternanza tra teoria e prassi, quanto di immersione e di distanziamento rispetto allo stesso lavoro (Wittorski, 2008).

Da alcuni decenni la comunità internazionale considera la qualità dell'insegnamento un elemento cardine e fondamentale per costruire una società basata sulla conoscenza e sulla competenza, ed anche la "formula vincente" per poter garantire la coesione sociale, la crescita e la competitività economica (Education and training / Istruzione e formazione 2020. ET 2020). Solo lo sviluppo professionale dei docenti può garantire l'innalzamento della qualità della proposta di istruzione: la richiesta è quella di formare professionalità sempre più complesse, in grado di intervenire sulle conoscenze, sulle abilità e sulle competenze. L'idea è formare dei *docenti facilitatori* del processo di creazione di nuove conoscenze, in grado di dare agli studenti l'autonomia necessaria per pianificare e per gestire i propri obiettivi in modo da riuscire a monitorare regolarmente il proprio processo di apprendimento.

Risulta chiaro che tutto questo si potrà raggiungere solo agendo all'interno di un percorso di formazione della classe docente inteso nella sua accezione di "*learning organization*", in breve un ambiente aperto alla continua trasformazione, in cui la valorizzazione del momento *laboratoriale* del percorso FIT aiuti e sostenga la formazione dei futuri docenti.

Questa è una delle più grandi sfide del futuro: la possibilità di avere una classe docente *preparata e motivata*, che possa a sua volta *preparare e motivare* il capitale umano del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi: canoni teorici e metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., & De Natale, M.L. (eds.) (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2006). Le ricerche sulle pratiche insegnanti in Francia. In C. Laneve & C. Gemma (Eds.), *La ricerca pedagogica in Europa. Modelli e temi a confronto* (pp.135-145). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru & L. Talbot (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes: PUR.
- Altet, M., Charlier, É., Paquay, L., & Perrenoud, P. (eds.) (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando editore.
- Baldacci, M. (eds.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- CEDEFOP (2011), *Annual Report 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4100_en.pdf [ver. 15.09.2017].
- Commission of the European Union (2014). *Taking stock of the Europe 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. In http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_en.pdf [ver. 15.09.2017].
- Comunicazione della Commissione Europea (2010). *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. In: http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm [ver. 15.09.2017].
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003*, n.53.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. (trad. it. 1996). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1933). *Logica, teoria dell'indagine* (trad. it. 1974). Torino: Einaudi.
- Durand, M., & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action: l'invention d'espaces de pratiques de travail-formation-recherche mutuellement fécondes. *Perspectives en éducation et formation*, 1, 27-44.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30.
- Galliani, L. (2015). Buona università per la buona scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 9-15.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. In <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/forminit.html> [ver. 15.09.2017].
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hord, S.M. (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.
- ILO (International Labour Organization) (2010). *Teachers and Trainers for the Future. Technical and Vocational Education and Training in a Changing World. Report for Discussion at the Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training* Geneva: ILO.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, 57, 9-22.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Parigi: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. Parigi: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions* (2ème éd.). Parigi: Éditions d'Organisation.
- Legge 13 Luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [ver. 15.09.2017].
- Mangione, G.R., Pettenati M.C., & Rosa A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali, *Form@re*, 2, 16, 47-64.
- Margiotta, U. (2013). La formazione degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci (eds.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 161-206). Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi*, IV, 1.

- Melacarne, C., & Fabbri, L. (2016). The Student as a Researcher. Fostering and Evaluating Students' Meaning Perspectives in a Collaborative ActionResearch. In A. Nicolaides & D. Holt (Eds.), *Engaging at the Intersections. Proceedings of the XII International Transformative Learning* (pp. 342-349). Tacoma, Washington: Pacific Lutheran University.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010), *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.
- Mulder, M. (2017) (Eds.). *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*. Wageningen, The Netherlands: Springer.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a strategic approach to skills policies*. Parigi: OECD.
- Osorio Guzmán M., Strollo, M.R., (2009). Laboratorio de epistemología y prácticas de la educación: la valencia del informal en el proceso formativo. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, 13.
- Pastrè, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Parigi: PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- 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.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Book.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M.R. (2016). Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi. *Civitas Educationis*, 5, 1, 235-254.
- Strollo, M.R. (2017). La funzione sociale della ricerca sulla formazione degli insegnanti. *Nuova Secondaria*, 9, XXXIV, 144-148.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59.
- Weedon, E., & Tett, L. (2013). Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work, *International Journal of Lifelong Education*, 32, 6, 724-740.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (trad. it. 2007). Milano: Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M., (2002). *Coltivare comunità di pratiche* (trad. it. 2007). Milano: Guerini.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 1, 105-117.



Laboratori di ricerca-formazione per lo sviluppo delle competenze progettuali degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado

Research-training workshops for the design competence development of Lower Secondary School Teachers

Davide Capperucci

Università degli Studi di Firenze

davide.capperucci@unifi.it

ABSTRACT

This paper analyses the role design competence plays in the professional development profile of lower secondary school-teachers, together with how this competence can be developed within the new initial training programme for teachers envisaged by the so-called “FIT”-track. The competence linked to teaching and curriculum design is a “complex know-how” which draws on many other competences such as pedagogical, relational, assessment and evaluation, organizational, and digital ones among others; all of these are necessary to develop effective teaching interventions which can fulfill the educational needs of students. It is because this is a composite and articulated competence that it is extremely important that this competence be developed from the very first stages of teacher-training through the use of research-training workshops which enable the interaction of the theoretical as well as the operational-methodological dimensions, the heuristic-phenomenological and hermeneutic-reflective aspects of teaching. To this end, this paper proposes a possible research-training workshop model which aims to develop the design competences of teachers which can be used so as to support the growing awareness of what is involved in teaching.

Il presente contributo analizza il ruolo che la competenza progettuale riveste all’interno del profilo professionale dell’insegnante di scuola secondaria di primo grado e come questa possa essere sviluppata all’interno del nuovo sistema di formazione iniziale dei docenti previsto dal cosiddetto “percorso FIT”.

La competenza legata alla progettazione didattica e curricolare rappresenta un “saper agire complesso”, che chiama in causa molte altre competenze, pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative, digitali, ecc., necessarie per realizzare percorsi didattici efficaci in grado di rispondere ai bisogni formativi degli studenti. Proprio perché trattasi di una competenza composita e articolata è fondamentale che questa sia sviluppata fin dalla formazione iniziale, attraverso laboratori di ricerca-formazione in grado di far interagire la dimensione teorica e quella operativo-didattica, aspetti euristico-fenomenologici ed ermeneutico-riflessivi dell’insegnamento. A riguardo, in questo articolo viene proposto un possibile modello di laboratorio di ricerca-formazione per la costruzione delle competenze progettuali degli insegnanti da impiegare a sostegno di un esercizio sempre più consapevole della funzione docente.

KEYWORDS

Curriculum Design, Competences, Teacher Education, Teaching, Professional Development.

Progettazione curricolare, Competenze, Formazione degli Insegnanti, Insegnamento, Sviluppo professionale.

Introduzione

Il recente decreto attuativo¹ della legge 13 luglio 2015, n. 107 sulla “Buona Scuola” che disciplina il nuovo sistema di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria attraverso il cosiddetto «percorso FIT»² e il Piano nazionale di formazione per il personale docente per il triennio 2016-2019³, assegnano un ruolo strategico alla formazione degli insegnanti, quale strumento indispensabile per la costruzione delle conoscenze e delle competenze necessarie all’esercizio della funzione docente.

Come riportato all’art. 2, comma 4, lettera c) del suddetto decreto legislativo, il percorso FIT ha l’obiettivo di sviluppare e rafforzare nei futuri docenti conoscenze e competenze disciplinari e professionali con particolare riferimento alla “capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l’apprendimento critico e consapevole e l’acquisizione delle competenze da parte degli studenti”. La competenza progettuale pertanto rappresenta un aspetto caratterizzante e imprescindibile per i docenti, in grado di rendere gestibile la variabilità delle situazioni educative e dei vissuti personali che oggi connotano il fare scuola. Investire sullo sviluppo delle competenze progettuali fin dalla formazione iniziale vuol dire innanzitutto dotare gli insegnanti di strumenti concettuali e operativi per pianificare e realizzare interventi didattici efficaci in grado di elevare i risultati di apprendimento degli alunni e il benessere scolastico.

Il presente contributo si focalizza sulle attività da proporre in percorsi laboratoriali per lo sviluppo delle competenze progettuali e curricolari degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Questo per due ordini di fattori. Vuoi per il “ruolo di cerniera” che questo ordine e grado scolastico ricopre tra l’istruzione del primo e del secondo ciclo; vuoi perché l’identità professionale dei cosiddetti “docenti medi” è stata storicamente meno caratterizzata rispetto a quella degli insegnanti di scuola primaria e secondaria di secondo grado.

Le proposte avanzate nelle pagine successive rappresentano pertanto possibili spunti di lavoro e di riflessione, che, prendendo in considerazione i contributi della ricerca teorica e empirica in educazione, puntano all’individuazione di buone pratiche di formazione attraverso le quali supportare le competenze progettuali degli insegnanti all’interno dell’attuale cornice ordinamentale.

1. Professionalità docente e competenze progettuali

Nella scuola di oggi, caratterizzata dall’autonomia didattica e organizzativa e impegnata nello sviluppo di competenze disciplinari e di cittadinanza, la competenza progettuale degli insegnanti contribuisce in maniera determinante a defi-

1 DLgs. 13 aprile 2017, n. 59 - *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

2 “Percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente”, disciplinato al Capo III del suddetto decreto.

3 DM 19 ottobre 2016, n. 797 - *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019*, http://www.istruzione.it/piano_docenti/, consultato il 25/08/2017.

nire la qualità dell'offerta formativa. Se in passato questa è stata considerata una competenza specifica, necessaria solo ad alcuni insegnanti impegnati nella predisposizione di progetti educativi finanziati da bandi esterni, con il passaggio dal programma al curriculum, essa è diventata un'acquisizione trasversale che tutti i docenti devono padroneggiare.

A livello internazionale gli studi condotti dall'OECD (2013a; 2013b), dall'UNESCO (2012; 2015) e da altri organismi di ricerca (Rand Corporation, 2016; MET Project, 2013; NBPTS, 2016; TDA, 2007) sulle competenze professionali degli insegnanti hanno messo in evidenza come le competenze progettuali contribuiscono a rendere più efficace l'insegnamento, nella misura in cui gli interventi didattici, anziché essere standardizzati e tendere alla ripetizione e all'uniformità, si concentrano sull'analisi dei bisogni degli alunni e a partire da questi favoriscono l'individuazione di attività, metodologie, compiti personalizzati, con un impatto positivo sulla qualità dei risultati di apprendimento. Anche la letteratura pedagogica (Perrenoud, 1999; 2010; Margiotta, 2007; Feistritzer, Griffin, Linnajarvi, 2011; Danielson, 2011; Morin, 2015; Bandini *et al.*, 2015) ha fornito molteplici modelli interpretativi del profilo professionale dell'insegnante. Ciascuno di essi, nonostante le rispettive specificità, sottolinea l'importanza delle competenze progettuali quale tratto distintivo del lavoro dei docenti.

Le dimensioni principali della progettazione didattica nel contesto-scuola sono principalmente due: quella ideativa, costruttiva, intenzionale da un lato e quella di monitoraggio, revisione e regolazione dall'altro. Nel primo caso, basandosi sulle evidenze raccolte nella fase di rilevazione e lettura dei bisogni, vengono tracciate possibili traiettorie d'azione orientate alla risoluzione di un problema e/o allo sviluppo di apposite conoscenze, abilità e competenze, mediante la definizione di un disegno (*design*) che operativamente si traduce nella scelta degli obiettivi da perseguire, delle attività e delle strategie didattiche da impiegare, degli strumenti e dei criteri di valutazione da utilizzare durante tutto il percorso. Nel secondo caso la progettazione didattica permette la «controllabilità» sia dei processi in atto, raccogliendo informazioni in merito a ciò che avviene «nel corso dell'azione» e non solo *ex post* (Schön, 2006). Questa funzione regolativa della progettazione migliora l'insegnamento, rendendolo più efficace, poiché i *feedback* forniti dagli studenti favoriscono la riformulazione degli obiettivi, delle attività, dei compiti, delle modalità di lavoro. Ecco perché la progettazione deve essere ispirata sempre e comunque al criterio della flessibilità, evitando rigidità e dogmatismi che minano in partenza il successo degli interventi formativi (Reigeluth, 2013).

Facendo riferimento alla letteratura richiamata in precedenza, volendo individuare un meta-modello di sintesi delle varie proposte elaborate dalla ricerca pedagogico-didattica sulla progettazione, le fasi in cui solitamente detto dispositivo si sviluppa prevedono: 1. l'analisi dei bisogni, 2. la definizione degli obiettivi, 3. la struttura generale dei contenuti, 4. le strategie e tecniche didattiche, 5. la valutazione. A ciascuna di queste fasi costitutive del ciclo progettuale è possibile associare specifiche competenze riconducibili al profilo professionale degli insegnanti da formare fin dalla formazione iniziale. Come si può notare dagli indicatori riportati nella *Tabella 1* la progettazione in ambito scolastico è collegata ad un universo molto vasto e variegato di azioni, che avrebbe poco senso circoscrivere all'interno di steccati predeterminati, tant'è che essa non può fare a meno di molte altre competenze proprie dell'insegnamento come quelle disciplinari, organizzative, relazionali, docimologiche, comunicative e di mediazione didattica.

Area di competenza	Indicatori di competenza
1. Analisi dei bisogni	1.1. Partecipare attivamente alla costruzione di politiche e strategie di rilevazione dei bisogni formativi della popolazione scolastica, del contesto e della committenza 1.2. Costruire e utilizzare strumenti qualitativi e quantitativi di rilevazione dei bisogni formativi della popolazione scolastica, del contesto e della committenza (censimenti, rilevazioni statistiche, questionari, interviste, focus group, ecc.) 1.3. Analizzare e interpretare i dati di indagini territoriali o condotte dalla scuola finalizzate alla rilevazione dei bisogni degli alunni e degli insegnanti 1.4. Partecipare costruttivamente a commissioni e gruppi di lavoro per la pianificazione di interventi formativi a livello macro (istituto, scuola, ecc.) e a livello micro (singola classe, gruppi di alunni, gruppi di famiglie, ecc.) definiti in risposta ai bisogni formativi rilevati 1.5. Comunicare e documentare le azioni intraprese alla luce dei bisogni formativi rilevati 1.6. Verificare e monitorare, mediante l'utilizzo di appositi dispositivi (cartacei, elettronici, ecc.), il grado di soddisfazione dell'utenza e della committenza e considerarlo ai fini delle attività di autovalutazione e di miglioramento della scuola
2. Definizione degli obiettivi	2.1. Partecipare alla costruzione delle <i>policy</i> educative della scuola attraverso la partecipazione agli organi collegiali e decisionali d'istituto 2.2. Individuare e condividere con altri docenti e il <i>management</i> della scuola le priorità di intervento in base ai punti di debolezza individuati a seguito di procedure di autovalutazione o valutazione esterna 2.3. Definire le finalità dell'offerta formativa della scuola coinvolgendo le famiglie degli alunni, le agenzie formative e le istituzioni del territorio 2.4. Individuare le competenze chiave da promuovere attraverso il curricolo di scuola 2.5. Raccordare le competenze previste dal curricolo nazionale con le competenze chiave da promuovere attraverso il curricolo di scuola 2.6. Riconoscere competenze comuni ai diversi ordini e gradi scolastici nelle prospettive della progettazione del curricolo verticale unitario 2.7. Stabilire connessioni e raccordi tra le competenze chiave da promuovere attraverso il curricolo e gli obiettivi di apprendimento delle diverse discipline 2.8. Condividere con altri docenti contenuti trasversali a più discipline al fine di costruire raccordi inter-multi-transdisciplinari
3. Struttura generale dei contenuti	3.1. Riconoscere gli elementi caratterizzanti lo statuto epistemologico della propria disciplina 3.2. Ordinare e classificare i concetti e i contenuti della propria disciplina rispetto ad una struttura gerarchica condivisa 3.3. Riconoscere e proporre diverse modalità di organizzazione dei contenuti conoscitivi della propria disciplina (sequenziali, gerarchiche, reticolari, ecc.) 3.4. Individuare raccordi interdisciplinari tra contenuti appartenenti a diverse discipline 3.5. Avere consapevolezza dei prerequisiti che gli alunni devono possedere per affrontare un determinato percorso didattico 3.6. Padroneggiare le conoscenze e i contenuti della propria disciplina 3.7. Adattare la complessità dei contenuti e degli argomenti affrontati in base all'età, alle capacità cognitive e socio-relazionali degli alunni 3.8. Saper informare le famiglie degli alunni in merito alla funzione formativa dei contenuti trattati 3.9. Adattare gli obiettivi e i contenuti di insegnamento ai piani di apprendimento personalizzati degli alunni, con particolare riferimento a quelli con bisogni educativi speciali (disabili, con DSA, stranieri, ecc.)
	4.1. Utilizzare diverse strategie e tecniche didattiche (lezioni, esercitazioni, simulazioni, attività di <i>cooperative learning</i>) in base agli obiettivi e alle competenze da perseguire 4.2. Padroneggiare diversi metodi di insegnamento (deduttivi, induttivi, cooperativi, euristici, laboratoriali, ecc.) 4.3. Selezionare attività didattiche coerenti con gli approcci metodologici scelti 4.4. Saper gestire e condurre le attività di classe (organizzazione, comportamento, regole e procedure)

4. Strategie e tecniche didattiche	4.5. Gestire i tempi e gli spazi degli interventi educativi, selezionando materiali e strumenti idonei	
	4.6. Creare un clima emotivamente coinvolgente considerando le differenze individuali, culturali, sociali e religiose presenti nella classe	
	4.7. Usare un linguaggio efficace ed espressivo, modulando adeguatamente il tono e ritmo della voce	
	4.8. Impiegare le ICT ai fini didattici e per differenziare gli interventi educativi rivolti a singoli alunni, piccoli gruppi, all'intero gruppo classe	
	4.9. Calibrare l'alternarsi di momenti espositivi/informativi con momenti operativi, laboratoriali (individuali, a coppia, in piccolo gruppo)	
	4.10. Adattare l'informazione, semplificandola o variando il canale comunicativo (con analogie, supporti grafici, visuali, ecc.), soprattutto se sono presenti alunni con difficoltà di apprendimento o di linguaggio	
	4.11. Informare costantemente gli alunni sulla loro progressione (o meno) degli apprendimenti (<i>feedback</i>), dando immediate indicazioni su come migliorare le proprie prestazioni	
	4.12. Usare un atteggiamento problematizzante, stimolando la formulazione di ipotesi e la scelta di soluzioni da parte dei bambini	
	4.13. Mettere a fuoco i punti essenziali di un intervento didattico, di una lezione, richiamando i concetti principali	
	4.14. Prevenire e intervenire costruttivamente di fronte a casi di bullismo, discriminazione, omofobia, ecc.	
	5. Valutazione	5.1. Conoscere e padroneggiare diversi approcci valutativi
		5.2. Utilizzare diversi strumenti di valutazione in base a molteplici funzioni valutative (diagnostiche, formative, sommative)
		5.3. Costruire strumenti di osservazione, misurazione e valutazione degli apprendimenti validi e attendibili in relazione agli obiettivi e alle competenze da accertare
		5.4. Leggere e utilizzare le informazioni sull'apprendimento degli alunni ricavabili dalle rilevazioni che utilizzano prove oggettive standardizzate (prove nazionali, internazionali, ecc.) per progettare interventi di recupero e di potenziamento
5.5. Monitorare la coerenza tra obiettivi, attività didattiche e strumenti di valutazione		
5.6. Adottare modelli metodologici finalizzati alla certificazione delle competenze degli alunni		
5.7. Comunicare alle famiglie informazioni in merito ai processi e ai prodotti di apprendimento degli alunni		
5.8. Utilizzare strumenti e fonti informative sui dati di contesto, sulle risorse, sui processi e sui prodotti per la stesura di rapporti di autovalutazione d'istituto		
5.9. Utilizzare le informazioni derivanti dall'autovalutazione d'istituto per la predisposizione di piani di miglioramento		
5.10. Rendicontare i risultati conseguiti a seguito dell'attuazione di piani di miglioramento pluriennali		
5.11. Revisionare criticamente la propria esperienza di insegnamento mediante l'impiego di appositi strumenti (diari, confronto tra pari, portfolio, <i>microteaching</i> , video-registrazioni, valutazione esterna, approcci autobiografici) finalizzati all'individuazione di punti di forza e di debolezza		
5.12. Avere un atteggiamento disponibile verso il miglioramento continuo delle proprie competenze professionali, verso forme di monitoraggio interne/esterne, verso la formazione in servizio e l'autoformazione		
5.13. Documentare il proprio insegnamento con coerenza e chiarezza espositiva, capacità critica e uso adeguato della documentazione di riferimento (report, relazioni, diari, portfolio, ecc.).		

Tabella 1 - Competenze progettuali del profilo professionale dell'insegnante

2. Progettazione e organizzazione del curricolo nelle *Indicazioni Nazionali*

L'art. 8 del DPR 8 marzo 1999, n. 275, prevede una diversa attribuzione di competenze in materia di progettazione. I programmi definiti a livello nazionale sono sostituiti dal curricolo elaborato da ciascuna scuola. Questo ha fatto emergere l'esigenza di rafforzare le competenze progettuali degli insegnanti soprattutto per quanto riguarda la definizione di percorsi curricolari capaci di rispondere ai bisogni della popolazione scolastica e del territorio.

Secondo quanto previsto dagli ordinamenti scolastici vigenti, dette compe-

tenze riferite alla costruzione del curricolo devono tenere presente quanto previsto dalle *Indicazioni Nazionali* (DM 16 novembre 2012, n. 254), ciò vale anche per gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Le *Indicazioni* rappresentano il “curricolo nazionale” che tutte le scuole del primo ciclo d’istruzione sono chiamate ad attuare, alla luce dei possibili adattamenti dell’offerta formativa legati al contesto locale di riferimento. Esse sono un punto di riferimento costante per la progettazione degli interventi educativi e propongo un modello curricolare ben definito finalizzato allo sviluppo di apposite competenze, sintetizzate nel cosiddetto *Profilo dello studente* (MIUR, 2012). La competenza progettuale degli insegnanti in materia di curricolo pertanto non può prescindere dalla conoscenza dei contenuti e della struttura delle *Indicazioni*, per poi concentrarsi anche su aspetti più tecnici propri dell’*instructional design* che hanno a che fare con la scelta e la gradualità degli obiettivi, la coerenza tra questi ultimi e le attività didattiche proposte, la validità e attendibilità delle prove di verifica, la selezione dei criteri di valutazione delle *performance* degli alunni.

A fronte della vasta letteratura prodotta dalle scienze dell’educazione attorno al costrutto della “competenza” (Bottani, 2007; Pellerey, 2010; Castoldi, 2016), l’interpretazione, in parte semplificata, che di essa è filtrata all’interno delle *Indicazioni Nazionali* coincide con la capacità dell’alunno di utilizzare conoscenze e abilità acquisite attraverso lo studio delle discipline per intervenire e risolvere problemi complessi in contesti noti o inediti. Nel formare e sviluppare competenze quindi i piani da tenere sotto controllo sono due: a) una «componente esterna», legata all’insegnamento e rappresentata dai saperi e dalle abilità delle discipline; b) una «componente interna», che ha a che fare con i tratti personali dell’alunno, come l’atteggiamento verso lo studio, la motivazione, gli stili relazionali, l’autoefficacia, l’immagine di sé, ecc. (Baldacci, 2010). Il lavoro dell’insegnante agisce su entrambe le componenti, con un’incidenza probabilmente maggiore sulla prima perché strettamente legata alla didattica. Le competenze si servono pertanto delle conoscenze e delle abilità per svilupparsi in modo compiuto, oltre ad essere arricchite anche dalle esperienze personali maturate in contesti educativi non formali e informali. Le conoscenze invece possono essere ricondotte all’insieme dei fatti, dei principi, dei fondamenti epistemologici, delle teorie, dei modelli interpretativi, consolidatesi nel tempo grazie all’evoluzione delle scienze e della ricerca; mentre le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine sia compiti pratici (uso di metodi, materiali, strumenti, dispositivi, ecc.) che intellettuali (uso del pensiero logico, intuitivo, creativo, analogico, riflessivo, ecc.)⁴.

Le conoscenze, le abilità e le esperienze personali nel disegno delle *Indicazioni* sono gli elementi che permettono alla competenza di svilupparsi. Non esiste tuttavia un rapporto diretto tra conoscenze/abilità possedute e competenze sviluppate. Il passaggio dalle prime alle seconde non è automatico, non è vero infatti che grandi bagagli conoscitivi assicurino di per sé la messa in atto di comportamenti competenti. Le conoscenze e le abilità forniscono gli elementi base da cui partire, ma il saper agire sui problemi non è dato solo dalla quantità/com-

4 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF)*, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, C111/4, 6/05/2008, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/journal_it.pdf, consultato il 19/08/2017.

piressità delle informazioni apprese, ma soprattutto da come l'alunno è in grado di "orchestrare" questo bagaglio di dati attraverso funzioni cognitive che rimandano alla capacità di impostare un problema, riconoscere i tratti comuni e inediti di un'esperienza, leggere le informazioni disponibili e ricercarne altre, formulare ipotesi, riflettere sull'efficacia delle azioni intraprese e saperne valutare gli effetti (Le Boterf, 2011). Queste funzioni o comportamenti cognitivi, al pari delle conoscenze e delle abilità, devono essere formati e sviluppati a scuola grazie all'insegnamento, da qui la necessità di adottare approcci metodologici centrati non tanto sull'accumulo nozionistico ma sull'apprendimento esperienziale e sulla didattica laboratoriale (Kolb, 2014).

Questi principi su cui si fonda il costrutto della competenza, si ritrovano anche nell'organizzazione del curricolo proposta dalle *Indicazioni Nazionali* che è opportuno tenere presente sia nella pianificazione degli interventi didattici da realizzare in classe che nelle attività di formazione iniziale dei futuri docenti.

Come chiarito dal DM 22 agosto 2007, n. 139, le competenze che gli insegnanti sono chiamati a sviluppare e a considerare nella loro progettazione sono di due tipi: a) competenze chiave di cittadinanza, e b) competenze disciplinari.

Le competenze chiave di cittadinanza chiamano in causa competenze trasversali, nella letteratura internazionale denominate anche *soft skills* o *life skills*, al cui sviluppo concorrono tutte le discipline e di cui tutte le discipline si servono. Queste sono riportate nell'*Allegato 2* del suddetto decreto e prevedono: *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*.

Le competenze disciplinari nelle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo corrispondono ai cosiddetti *traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC)*, previsti al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado. «Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio» (MIUR, 2012, p. 18). Come dicevamo sopra, lo sviluppo di competenze è favorito, oltre che dalle esperienze del soggetto, anche dall'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari, previste solo in termini propositivi dalle *Indicazioni Nazionali*, e riconducibili ai cosiddetti *obiettivi di apprendimento (OdA)*, previsti al termine della terza e quinta primaria e della classe terza della scuola secondaria di primo grado. Questi sono «campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace» (*Ibidem*).

Diversamente dai *traguardi*, che presentano un maggior grado di prescrittività, riguardo agli obiettivi di apprendimento gli insegnanti in fase di progettazione possono apportare tutti gli adattamenti che ritengono necessari in considerazione delle caratteristiche delle classi in cui operano.

3. Proposte metodologiche per un Laboratorio di ricerca-formazione sulla progettazione didattica per insegnanti di scuola secondaria di primo grado

La competenza progettuale degli insegnanti per essere sviluppata in modo adeguato deve essere inserita a pieno titolo all'interno dei nuovi percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, attraverso il ricorso ad una metodologia laboratoriale in grado di coniugare assieme gli studi e i modelli elaborati dalla ricerca didattica, i vincoli posti dall'ordinamento e l'organizzazione del curriculum definita dalle *Indicazioni Nazionali*.

Nelle pagine che seguono viene delineato un percorso laboratoriale finalizzato alla costruzione delle competenze progettuali dei docenti di scuola secondaria di primo grado, applicabile a tutte le discipline di insegnamento, sperimentato in molteplici percorsi di ricerca-formazione realizzati con gli insegnanti grazie alle *Misure di accompagnamento per la sperimentazione delle Indicazioni Nazionali 2012 (2012-2015)*, alla *Sperimentazione nazionale del nuovo documento di certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione (2015-2017)* e in tempi più recenti al *Piano nazionale di formazione dei docenti 2016/2019 (2016-2017)*.

Il presente percorso si articola in quattro fasi, per ciascuna delle quali sono previste azioni specifiche che coinvolgono gli insegnanti organizzati in gruppi lavoro cooperativo tra pari. In questa sede, a titolo esemplificativo, è stato scelto un percorso curricolare riferito all'insegnamento dell'*Italiano* e limitatamente ad un'unica competenza. Analogamente si può procedere per le competenze di tutte le altre discipline, comprese quelle di cittadinanza.

Le fasi di cui sopra possono essere così sintetizzate:

- a) Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con quelli della scuola primaria e con le competenze del biennio della scuola secondaria di secondo grado;
- b) Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con gli obiettivi di apprendimento della disciplina;
- c) Costruzione di rubriche valutative per l'individuazione dei livelli di padronanza delle competenze della disciplina di riferimento;
- d) Progettazione di un'unità di lavoro finalizzata allo sviluppo di una o più competenze previste dal curriculum della disciplina di riferimento.

- a) *Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con quelli della scuola primaria e con le competenze del biennio della scuola secondaria di secondo grado*

In questa fase è importante far comprendere ai futuri docenti impegnati nella formazione iniziale che, come dimostrato dalle recenti teorie sul carico cognitivo (Clark, Nguyen, Sweller, 2011), l'apprendimento non procede in maniera lineare, ma è caratterizzato dalla continuità e discontinuità dei processi cognitivi, dall'alternanza di progressioni e regressioni nelle acquisizioni conoscitive. Pertanto è fondamentale avere consapevolezza della portata e della qualità degli apprendimenti precedentemente maturati dagli alunni (*prior leaning*) e di come le competenze che si intendono sviluppare trovino degli antecedenti nel curriculum della scuola primaria e degli sviluppi successivi nelle competenze previste dalla scuola secondaria di secondo grado, così da dosare adeguatamente il carico cognitivo delle proposte didattiche. Operativamente, anche a supporto della verticalità del curriculum, della continuità educativa e del collegamento dell'offerta formativa tra diversi ordini scolastici, è utile individuare un raccordo epistemologico tra le competenze su cui si intende lavorare e quelle previste dall'ordinamen-

to degli ordini scolastici precedenti e successivi alla scuola secondaria di primo grado. In questo frangente la verifica delle competenze in ingresso può essere funzionale non solo ad assicurare la continuità del curricolo ma anche l'effettiva acquisizione delle competenze attese da parte degli alunni.

La *Tabella 2*, mostra come a partire dalla progettazione curricolare sia possibile evidenziare la processualità e progressione di alcune competenze che attraversano in maniera verticale i *curricula* di più ordini scolastici, in modo da evitare ripetizioni e frammentazioni.

Scuola Primaria	Scuola Secondaria di I grado	Scuola Secondaria di II grado (biennio)
L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.	[L'allievo] Padroneggia[re] gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.

Tabella 2. Verticalità delle competenze tra diversi ordini e gradi scolastici (Italiano)

b) *Raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze della scuola secondaria di primo grado con gli obiettivi di apprendimento della disciplina*

È compito dell'insegnante avere ben chiara la finalità di ciascun intervento didattico, per questo nella progettazione, oltre ad individuare uno stretto collegamento tra le competenze che precedono e seguono il proprio intervento, occorre prevedere forme di raccordo tra i *traguardi* (le competenze disciplinari) e gli *obiettivi di apprendimento* (conoscenze e abilità). In questa fase le domande dalle quali dovrebbe prendere avvio il lavoro di progettazione dell'insegnante potrebbero essere le seguenti: «Quali sono gli obiettivi di apprendimento funzionali a sviluppare il traguardo per lo sviluppo delle competenze a cui sto puntando?»; «Quali sono le conoscenze e le abilità indispensabili che gli alunni devono possedere affinché queste possano rivelarsi utili in funzione della risoluzione di compiti più o meno complessi?». Questa forma di raccordo di per sé non è in grado di assicurare con certezza il raggiungimento della competenza attesa, anche in presenza di un adeguato livello di acquisizione delle conoscenze e abilità richieste, poiché, come detto in precedenza, nella maturazione di comportamenti competenti entra in gioco anche una terza componente personale, legata agli atteggiamenti alle strategie cognitive, più difficile da tenere sotto controllo. Tuttavia per l'insegnante può essere un valido aiuto avere presente quali sono gli oggetti dell'apprendimento in gioco, da quelli più semplici a quelli più complessi, per poter gestire con consapevolezza proprio quegli aspetti maggiormente soggettivi che talvolta sfuggono al suo campo d'azione.

Una scheda di raccordo tra questi due oggetti, come quella indicata nella *Tabella 3*, potrebbe essere efficace in tal senso. Spetta all'insegnante decidere se riprendere gli obiettivi di apprendimento proposti dalle *Indicazioni* oppure adattare, sostituire, integrare questi ultimi con altri, meglio se individuati a livello collegiale, più adatti alle preconcoscenze e alle capacità degli alunni.

Traguardo	Obiettivi di apprendimento
L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri, con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.	- Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.
	- Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.
	- Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi; esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione.
	- Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro; esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).
	- Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

Tabella 3. Raccordo tra traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento

La durata degli obiettivi di apprendimento riportati nella tabella copre tutto il triennio della scuola secondaria di primo grado, il loro raggiungimento quindi è previsto al termine della classe terza. Seppur in maniera flessibile può essere utile graduare gli obiettivi in base alle classi o nell'eventualità in cui questi riguardino più anni, declinarli ulteriormente classe per classe in modo da lavorare in funzione del raggiungimento di risultati comuni.

c) *Costruzione di rubriche valutative per l'individuazione dei livelli di padronanza delle competenze della disciplina di riferimento*

Come sottolineato dalle teorie sull'*authentic assessment* (Wiggins, 1993) il raggiungimento di una competenza non può essere misurato utilizzando una scala di voti in decimi. Se le competenze sono azioni che sottendono apprendimenti e processi cognitivi complessi, questa complessità non può essere indicata in forma sintetica ma va descritta in base ai diversi livelli di padronanza con cui una competenza può essere maturata. Per fare questo sono necessari strumenti qualitativi in grado di descrivere, mediante appositi indicatori, la padronanza con cui una competenza è espressa, è resa visibile attraverso l'esecuzione di un compito (*visible learning*) (Hattie, 2012). Uno strumento utile a riguardo sono le rubriche, in quanto servono a descrivere la qualità della prestazione che un alunno è stato in grado di dimostrare nella risoluzione di un problema, sia esso disciplinare o meno. La rubrica evidenzia ciò che lo studente "sa fare con ciò che sa", lavora sui pieni e non sui vuoti» (Trincherò, 2012), mettendo in luce il grado di padronanza della competenza che si intende valutare. Spetta alla scuola definire i vari livelli di competenza su cui lavorare. Attraverso le rubriche è possibile creare un rapporto molto steso tra progettazione e valutazione, tra i risultati attesi, distinti per livelli di complessità e i risultati effettivamente rilevati. L'impiego delle rubriche valutative recentemente è stato richiamato anche dalla normativa sulla certificazione delle competenze, secondo quanto previsto dalla CM n. 3 del 13 febbraio 2015, dalla nota MIUR del 23/02/2017 e dal Decreto-Legge n. 62 del 13 aprile 2017⁵.

5 La CM n. 3/2015 ha proposto un documento nazionale di certificazione delle competenze da estendere in via sperimentale a tutte le scuole primarie e secondarie di pri-

Sempre a mo' di esempio, nella *Tabella 4* viene riprodotta una rubrica di valutazione elaborata secondo il modello VA.R.C.CO (*Valutazione, Rubriche e Certificazione delle Competenze*) (Capperucci, 2016), riferita al traguardo dell'*Italiano* per la scuola secondaria di primo grado selezionato in precedenza.

Livelli di competenza	Descrittori di padronanza	Livello di certificazione
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	L'allunno/a interagisce in modo pertinente solo in situazioni comunicative familiari con una struttura morfo-sintattica del discorso non sempre corretta e un lessico legato all'uso della lingua in contesti di vita quotidiana. Nelle interazioni dialogiche non sempre è in grado di rispettare il turno e di accogliere punti di vista diversi dal suo.	Competenza in corso di attuazione
Livello 1	Se guidato/a, l'allunno/a interagisce in situazioni comunicative note, utilizzando una struttura morfo-sintattica limitata alla frase minima e qualche espansione, un lessico legato a contesti di vita quotidiana e un registro linguistico colloquiale. Utilizza il dialogo come strumento comunicativo da utilizzare soprattutto in contesti informali.	D – Iniziale L'allunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
Livello 2	L'allievo interagisce autonomamente in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche che tengono conto delle idee degli altri, utilizzando una struttura morfo-sintattica che prevede l'uso di espansioni e proposizioni subordinate/coordinate, lessico adeguato ai contesti di vita quotidiana e il ricorso a diversi registri linguistici. Inizia a maturare la consapevolezza che il dialogo è uno strumento comunicativo e lo utilizza per apprendere informazioni su aspetti riguardanti ambiti di vita e di studio a lui familiari.	C – Base L'allunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
Livello 3	L'allievo interagisce in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche rispettose delle idee degli altri, del turno e accogliendo punti di vista diversi dal suo. Utilizza periodi dalla struttura sintattica complessa, con più proposizioni coordinate e subordinate, lessico proprio delle discipline di studio, uso di diversi registri linguistici. Ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre ad essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni su aspetti riguardanti vari ambiti di vita e di studio.	B – Intermedio L'allunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
Livello 4	L'allievo interagisce in modo chiaro ed efficace in molteplici situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche rispettose delle idee degli altri, del turno e individuando punti di forza e di debolezza in posizioni diverse dalle sue. Utilizza periodi dalla struttura sintattica complessa, con più proposizioni coordinate e subordinate, lessico proprio delle discipline di studio, uso di diversi registri linguistici. Ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre ad essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni su aspetti riguardanti ambiti di vita e di studio familiari e non. Riesce a sostenere le proprie affermazioni adducendo spiegazioni e giustificazioni a supporto della propria tesi su situazioni di vita quotidiana e su argomenti studiati.	A – Avanzato L'allunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

Tabella 4. Rubrica valutativa di un traguardo per lo sviluppo delle competenze

mo grado a partire dall'a.s. 2014/2015. Il documento di certificazione viene consegnato dalla scuola alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, alla famiglia dell'alunno e all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo. Oggetto della certificazione sono le competenze previste dal *Profilo dello studente* al termine del primo ciclo come riportate nelle *Indicazioni Nazionali* e integrate dalla nota MIUR 23/02/2017. I livelli della rubrica di valutazione da impiegare per la certificazione delle competenze sono quattro: A – Avanzato; B – Intermedio; C – Base; D – Iniziale. Nel modello VA.R.C.CO. della *Tabella 4* è stato previsto anche un *livello <1*, non utilizzabile ai fini della certificazione, ma da impiegare ad uso dell'insegnante per la valutazione formativa e l'autovalutazione degli alunni.

Nella prima colonna della tabella sono riportati i livelli di competenza, nella seconda il descrittore di padronanza di ciascun livello per la competenza selezionata, nella terza il descrittore sintetico previsto dalla CM n. 3/2015 che costituisce un riferimento standard per la costruzione dei descrittori a prescindere da quale sia la competenza da valutare.

Le rubriche, soprattutto se costruite collegialmente, contribuiscono ad incrementare la validità, attendibilità e affidabilità alla valutazione. Esse infatti permettono di superare l'autoreferenzialità e la soggettività di certi giudizi, rendendo la valutazione più trasparente e informata da evidenze. Una volta definiti i descrittori di padronanza della rubrica, individuato il compito che gli alunni devono affrontare, la lettura delle prestazioni fornite dagli studenti diviene più rigorosa perché affidata a criteri predefiniti che permettono di ricondurre la prestazione ai livelli di competenza previsti. Procedendo in questo modo per tutti i traguardi si costruisce quella corrispondenza strettissima tra progettazione, valutazione e certificazione delle competenze verso cui ciascun curriculum scolastico dovrebbe tendere.

d) *Progettazione di un'unità di lavoro finalizzata allo sviluppo di una o più competenze previste dal curriculum della disciplina di riferimento*

Per mettere a sistema tutti gli elementi richiamati nelle fasi precedenti è necessario disporre di strumenti in grado di tenere assieme tutti gli oggetti che dovrebbero caratterizzare una buona progettazione.

A tale scopo può essere utile avvalersi della griglia di progettazione per «unità di competenza» (*UdC Mod.*) (Capperucci *et al.*, 2016), di cui alla *Tabella 5*. L'unità di competenza rappresenta un'unità di lavoro centrata su un percorso formativo unitario finalizzato alla maturazione di competenze in modo tale che queste possano essere poi valutate e certificate. Nel modello *UdC Mod.* il costrutto delle competenze sta al centro del lavoro didattico dell'insegnante, già a partire dalla fase di progettazione. Gli interventi formativi infatti vengono pensati *a priori* con il fine di realizzare azioni didattiche scelte intenzionalmente e indirizzate al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento e traguardi coerenti con le attività, i metodi, gli strumenti, le prove di verifica, i criteri di valutazione scelti. Tutti questi aspetti rappresentano il corpo centrale delle griglie di progettazione per unità di competenza. Questa è preceduta da una parte legata all'analisi dei bisogni e alla definizione dei pre-requisiti necessari per affrontare il percorso da realizzare e da una sezione dedicata ai raccordi interdisciplinari e transdisciplinari che l'itinerario descritto nell'«unità di competenza» può avere con altre discipline del curriculum o con altre competenze di base o di cittadinanza previste dall'ordinamento (DM n. 139/2007, Allegati 1 e 2).

Titolo dell'unità di competenza	
Istituto scolastico	
Ordine e grado scolastico	
Classe	
Analisi dei bisogni	
Pre-requisiti	

Indicatore di competenza del Profilo dello Studente (PS) <i>(in uscita dalla classe V di scuola primaria, secondo quanto previsto dalla DM n. 3/2015)</i>	
Traguardo per lo Sviluppo delle Competenze (TSC) <i>(Indicazioni Nazionali, 2012)</i>	
Rubrica del Traguardo (TSC) Individuato	
A - Avanzato L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.	
B - Intermedio L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	
C - Base L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.	
D - Iniziale L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.	
Disciplina	

Obiettivi di Apprendimento	Contenuti	Attività	Metodo	Strumenti	Durata (in ore)	Valutazione degli Obiettivi di Apprendimento	Valutazione del Traguardo per lo Sviluppo delle Competenze

Raccordo con altre discipline <i>delle Indicazioni Nazionali 2012</i>	
Raccordo con le competenze di base previste al termine dell'obbligo di istruzione <i>(Allegato 1, DM n. 139/2007)</i>	
Raccordo con le competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'obbligo di istruzione <i>(Allegato 2, DM n. 139/2007)</i>	

Tabella 5 - Griglia di progettazione per unità di competenza (UdC Mod.)

Conclusioni

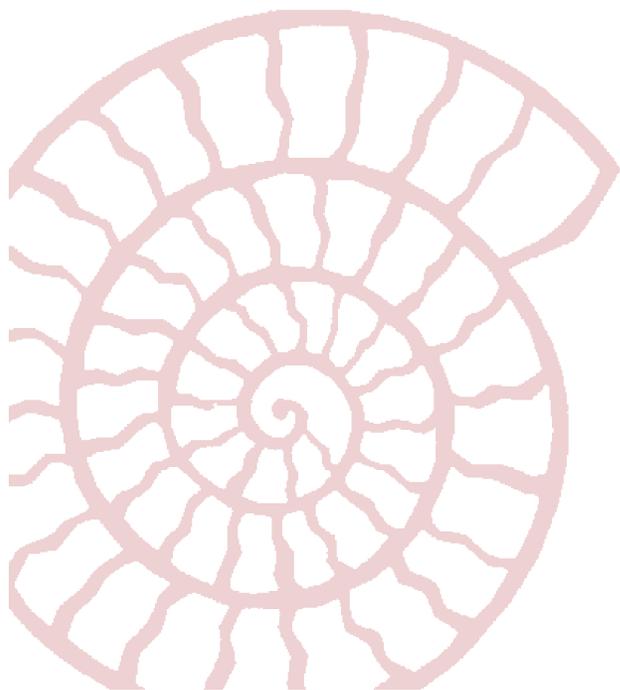
La costruzione delle competenze progettuali degli insegnanti rappresenta un percorso complesso che richiede un'attenzione specifica fin dalla formazione iniziale. Come sottolineato nelle pagine precedenti il grado di complessità è dato dal ruolo strategico che questa competenza ha rispetto ad altre costitutive del profilo professionale del docente, il quale - per operare in maniera efficace - deve saper pianificare i propri interventi e al contempo gestire gli imprevisti che si presentano. Una buona progettazione degli interventi didattici, per quanto non possa fornire nessuna certezza in merito alla qualità degli esiti di apprendimento, può sicuramente rafforzare la capacità dell'insegnante di ri-definire e migliorare il proprio insegnamento in funzione di una didattica più personalizzata e rispondente ai bisogni degli alunni. Ecco perché la progettazione in ambito scolastico richiede un'interazione costante e sinergica tra più piani d'azione, quello ideativo, quello esecutivo-didattico e quello critico-riflessivo, come si confà ad una professionalità esperta quale quella che oggi deve caratterizzare le future generazioni di insegnanti.

Il laboratorio di ricerca-formazione sulla progettazione didattica proposto nel presente contributo costituisce uno dei molteplici modelli da impiegare e implementare grazie ai nuovi percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti. Facendo dialogare tra loro i risultati della ricerca scientifica, la saggezza della pratica e le indicazioni fornite a livello ordinamentale, infatti è possibile contribuire a porre delle solide basi per la costruzione di un nuovo profilo dell'insegnante improntato alla qualità dell'insegnamento, delle relazioni e degli esiti di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), 89-104.
- Bottani, N. (2007). *La scuola di fronte alle "tsunami" delle competenze*. In Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E., Perticone, G. (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Clark, R. C., Nguyen, F., Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35-39.
- Feistritzer, C. E., Griffin, S., Linnajarvi, A. (2011). *Profile of teachers in the US, 2011*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK-New York, NY: Routledge.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, 188(3), 97-112.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- MET Project (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*, http://www.metproject.org/downloads/METEnsuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf, consultato il 30/08/2017.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. Numero speciale, Le Monnier.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- NBPTS National Board for Professional Teaching Standards (2016). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. http://www.nbpts.org/wp-content/uploads/old/%20what_teachers%20_should_know.pdf, consultato il 30/08/2017.
- OECD (2013a). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD publishing.
- Pellerey, M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.
- Reigeluth, C. M. (2013) (Ed.). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. London: Routledge.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stecher, B. M., Garet, M. S., Hamilton, L. S., Steiner, E. D., Robyn, A., Poirier, J., Holtzman, D., Fulbeck, E. S., Chambers, J., de los Reyes, I. B. (2016). *Improving Teaching Effectiveness: Implementation: The Intensive Partnerships for Effective Teaching Through 2013–2014*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- TDA Training and Development Agency for Schools (2007). *Professional Standards for Teachers. Advanced Skills Teacher*, London. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20111118083848/http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>, consultato il 25/08/2017.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2012). *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>, consultato il 25/08/2017.
- UNESCO (2015). *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf, consultato il 25/08/2017.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.





La formazione dei docenti per la scuola dell'alternanza

The training of teachers for the alternation school

Claudio Crivellari

Università degli studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara
claudio.crivellari@unich.it

ABSTRACT

The current training courses include documenting and thinking over those practical activities that encourage the critical re-laboration of the activity itself and highlight any criticality and progress.

The current training courses for teachers are structured, to a limited extent, just to provide the skills they need in modern contexts, but they may not be updated, in a right way, to relational skills, within and outside the world of teaching. For example, modern teachers will be called to deal with the productive realities of their own territory, in order to concretize the new teaching methods such as school-work alternation, according to the school reform.

Gli attuali percorsi di formazione prevedono anche attività di documentazione e riflessione sulle attività pratiche che aiutano la rielaborazione critica dell'attività svolta, mettendo in evidenza eventuali criticità e progressi. Gli attuali percorsi formativi per insegnanti sono in parte strutturati per fornire le competenze necessarie ai moderni contesti, tuttavia rischiano di non essere ancora sufficientemente potenziati sulle capacità relazionali all'interno e all'esterno della dimensione scolastica. L'insegnante moderno, ad esempio, sarà chiamato a confrontarsi direttamente con le realtà produttive del proprio territorio, al fine di concretizzare le nuove modalità didattiche previste dalla riforma della scuola come, ad esempio, l'alternanza scuola-lavoro.

KEYWORDS

Training, Teacher, School, Work, Alternation.
Formazione, Insegnante, Scuola, Lavoro Alternanza.

1. Dalla riforma delle SSIS al TFA

All'interno del recente percorso di affermazione sistematica della formazione universitaria dei docenti, avviato con la Legge 341 del 1990 che istituì i corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria e le SSIS¹, un passaggio fondamentale appare l'art. 5 della Legge delega 53/2003 che ridefinì in modo più organico i criteri generali per la formazione iniziale dei docenti delle scuole primarie e secondarie.

Tale intervento può certamente rappresentare la naturale evoluzione della Legge 341/90, poiché ne sviluppò un impianto già organico, adeguandolo ai percorsi previsti dalla riforma universitaria del 1999 e anticipando la riforma sulla formazione degli insegnanti del 2010, attraverso una serie di criteri innovativi, tendenti a strutturare la formazione iniziale dei docenti avviata qualche anno prima:

- La formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti;
- Si realizza in corsi di laurea specialistica;
- L'accesso ai corsi è programmato sulla base della previsione di posti disponibili per ogni ambito regionale;
- L'accesso ai corsi di laurea specialistica è subordinato al possesso dei requisiti curriculari e alla preparazione dei candidati;
- L'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica ha valore abilitante;
- I concorsi per l'accesso al ruolo di docente non avranno più valore abilitante;
- I neo-laureati, ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono specifiche attività di tirocinio.

L'art. 5, inoltre, intervenne anche in materia di formazione in servizio, prevedendo l'istituzione presso le Università di centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti e per la loro formazione in servizio, concentrando l'attenzione anche sulla costruzione delle competenze necessarie ad assumere funzioni di supporto all'attività didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

Con il seguente Decreto n. 227 emanato nel 2005, ultimo dei sei provvedimenti di attuazione della Legge 53/2003, venne così ridefinita la formazione universitaria degli insegnanti e le modalità di reclutamento nei ruoli, nel quadro del nuovo sistema scolastico riformato e nel quadro del nuovo sistema universitario introdotto dal D.M. 509/2009. Come sottolineato da S. Govi in un'analisi del testo normativo, il Decreto Legislativo introdusse novità soprattutto nel campo della formazione degli insegnanti piuttosto che in quello del loro reclutamento, poiché prima dell'emanazione furono modificate alcune specifiche disposizioni contenute nel testo iniziale.

L'art. 2 del Decreto Legislativo 227/2005, in particolare, introdusse il concetto di equità formativa all'interno del ruolo docente, attraverso l'affermazione di

1 La SSIS fu istituita con la Legge 19 novembre 1990, n. 341, mentre il Decreto del 26 maggio 1998 ne stabilì i criteri generali. Organizzata in modalità interateneo a livello regionale, con accesso a numero programmato, ha rappresentato insieme ai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria una svolta epocale nella formazione universitaria dei futuri docenti, consentendo di acquisire l'abilitazione all'insegnamento dopo un biennio di specializzazione articolato su attività teoriche, su laboratori e tirocini.

nuovi percorsi di formazione universitaria per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, di pari dignità e di secondo livello, intendendo come formazione iniziale la prima formazione finalizzata all'insegnamento e distinguendo i percorsi professionalizzanti in iniziale, d'ingresso e in servizio.

L'impianto progettato nel 2005, quindi, prevedeva corsi simili e omogenei per i vari percorsi universitari finalizzati all'insegnamento, consentendo al termine dei percorsi stessi il conseguimento di un titolo di laurea magistrale di pari dignità, indipendentemente dalla collocazione professionale dei futuri docenti. Secondo quanto previsto dall'art. 2, inoltre, prima dell'avvio dei nuovi corsi di laurea magistrale, il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca avrebbe dovuto emanare apposite disposizioni per l'attivazione, prevista già dall'anno accademico 2006/2007, dei nuovi corsi di laurea, con la definizione, tra l'altro dei seguenti aspetti:

- Classi dei corsi di laurea magistrale;
- Profilo formativo e professionale del docente;
- Attività didattiche, comprensive di laboratori e attività di tirocinio, da effettuarsi presso le istituzioni scolastiche;
- Verifica, tramite le attività laboratoriali e il tirocinio delle attitudini relazionali, comunicative e organizzative proprie della funzione docente;
- Valutazione finale del tirocinio;
- Gli ambiti disciplinari;
- Relativi crediti distinti per i settori scientifico-disciplinari in misura pari all'80% dei complessivi 120 crediti formativi universitari.

Nonostante le esperienze maturate, gli sforzi legislativi e il consolidamento definitivo delle scienze dell'educazione come strumento indispensabile in qualunque attività d'insegnamento, a distanza di anni si cerca tuttora di scardinare quel tradizionale retaggio culturale, radicato soprattutto in alcuni ambienti, secondo il quale le sole conoscenze teoriche potrebbero tranquillamente bastare alla professionalità docente. La costruzione di un sapere critico passa sicuramente attraverso solide conoscenze disciplinari, purché esse non restino circoscritte e divengano strumento anche per lo sviluppo di competenze trasversali.

A tal proposito, G. Bertagna (2003, p. 11), nel presentare la riforma del 2003, sottolineava che [...Ad ogni docente, dunque, la riforma domanda «cultura generale», «cultura generale specifica» e «cultura professionale specifica». Tutte dimensioni, però, che, come si è potuto comprendere, riguardano il «sapere»: sapere concetti, leggi, teorie, criteri di giudizio, ecc. (conoscenze) e sapere come si fa ad osservare, intervistare... ricercare... gestire un gruppo grande invece che piccolo, ecc. (abilità).

Conoscere al più alto livello scientifico oggi possibile il «sapere» e il «saper fare» necessario all'insegnamento, tuttavia, non significa di per sé anche insegnare bene, come si deve, in questo contesto reale piuttosto che in quello. In una parola, essere buoni insegnanti e dimostrare «competenza professionale».

Per questo, l'ultima importante richiesta posta dalla riforma ad ogni docente per essere riconosciuto competente nel trasformare la «cultura» in senso classico in patrimonio educativo di ogni nuovo cittadino italiano consiste (a) nel dar prova di giudizio e (b) nel testimoniare su se stesso quanto gli viene richiesto di fare con l'allievo, ovvero di trasformare sempre il «sapere» e il «saper fare» appreso in competenza personale, ovvero nel modo con cui ciascuno perfeziona se stesso e con cui risolve in maniera soddisfacente i problemi che incontra nella vita...].

In tale prospettiva, nei più recenti percorsi di formazione degli insegnanti de-

lineati con D.M. 249 del 2010 e attivati in via transitoria con l'istituzione dei Tirocini Formativi Attivi, l'attività di laboratorio, così come sperimentato nella SSIS, riveste una funzione fondamentale nella costruzione delle competenze dei futuri docenti, fungendo da collegamento tra i contenuti teorici e le attività di tirocinio e concretizzando una fase di ricerca educativa e didattica basata sulla collaborazione sinergica di docenti universitari e di docenti primari o secondari, la cui azione è finalizzata a un'analisi critica delle strategie ipotizzate dai tirocinanti, utilizzando casi strumentali ed elaborando modalità alternative, tali da consentire al docente in formazione di acquisire capacità di gestione e di pianificazione consapevole dell'attività scolastica².

Il docente in formazione ha così la possibilità di acquisire oltre a competenze organizzative e gestionali, anche competenze riflessive e capacità di analisi e valutazione critica della propria azione, considerando che le attività di tirocinio, affiancate alle attività di laboratorio, dovrebbero rappresentare un'azione riflessiva, di ricerca continua nella formazione e nell'azione didattica, tesa a raccogliere dati e interpretare informazioni (Mezirow 2003, p. 130).

2. L'insegnante a contatto con le realtà produttive

All'insegnante delle società complesse vengono richieste, con urgenza sempre maggiore, competenze che esulano dai compiti più tradizionali³ e se da un lato gli attuali percorsi formativi per insegnanti sono in parte strutturati in vista dello sviluppo di tali competenze trasversali, dall'altro non risultano sufficientemente potenziati dal punto di vista delle capacità comunicative e relazionali, nonostante tale aspetto fosse già disciplinato negli interventi normativi del 2005. L'esigenza di una formazione multilaterale è sottolineata dallo stesso U. Margiotta (1999, p. 32) che, all'interno di un'analisi più ampia sull'insegnante di qualità, sottolinea [...Non

- 2 I docenti supervisor e accoglienti appartengono agli impianti formativi delle SSIS e ai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria del Vecchio Ordinamento. La riforma del Tirocinio Formativo Attivo del 2010 prevede il ricorso alle figure del tutor coordinatore e del tutor dei tirocinanti, chiamati a gestire in maniera ancora più diretta buona parte della formazione. I corsi di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria si baseranno a regime anche sul contributo di tutor organizzatori, a cui, secondo la norma, è assegnato il compito di:
 - a) organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici;
 - b) gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale;
 - c) coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole;
 - d) assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio.
- 3 A tal proposito P. Perrenoud, elenca dieci competenze necessarie ad affrontare le situazioni complesse: organizzare e animare situazioni di apprendimento; gestire la progressione degli apprendimenti; ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione; coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro; lavorare in gruppo; partecipare alla gestione della scuola; informare e coinvolgere genitori; servirsi delle nuove tecnologie; affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; gestire la propria formazione continua.

si può più isolare la professionalità dell'insegnante nella didattica d'aula o nella ingegneria organizzativa, e ancor meno nella mera trasmissione della cultura. La prospettiva fin qui delineata chiede uno sguardo multilaterale e relazionale e, in estrema sintesi, la delineazione di un ruolo alla prassi formativa del docente ...].

L'insegnante moderno, ad esempio, sarà chiamato a operare a stretto contatto con il mondo del lavoro e a configurare una sinergia inedita nel panorama scolastico italiano, dovendo esercitare l'insegnamento fuori dalle aule e dovendo interagire in modo programmato e continuativo direttamente con le realtà produttive del territorio, al fine di concretizzare le nuove modalità didattiche previste dalla riforma della scuola come, ad esempio, l'alternanza scuola-lavoro.

L'alternanza scuola/lavoro è stata introdotta dall'art. 4 della citata Legge n. 53 del 2003 in cui si prevedeva che gli studenti tra i 15 e 18 anni potessero frequentare la propria formazione scolastica con le modalità dell'alternanza e ribadita successivamente con il Decreto Legislativo n. 77 del 2005, in cui furono individuate le linee generali per organizzare i percorsi e l'alternanza venne definita come modalità didattica. A distanza di anni, la recente Legge 107/2015, prevedendo l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria, ha cercato di colmare la lacuna di formazione *on the job* del sistema scolastico italiano⁴ (cfr. Zuccaro 2013).

Il rapporto tra istruzione e lavoro occupa oggi un posto centrale nel dibattito politico, economico e sociale della maggior parte dei paesi occidentali, in quanto appare chiaro come tale legame costituisca una risorsa fondamentale su cui i paesi industrializzati debbano investire per far fronte agli attuali gravi problemi occupazionali, sostenere la crescita economica e la competitività dei sistemi produttivi nazionali nel mercato globale. Ma il legame tra scuola e lavoro non è un percorso semplice e la difficoltà è implicita al rapporto stesso, poiché coinvolge due sistemi che appartengono a due realtà differenti, una culturale e l'altra economica, necessariamente collegabili e al tempo stesso difficilmente integrabili.

Il mancato legame tra i due sistemi ha come evidenti conseguenze la disoccupazione intellettuale e ricorrenti perplessità sull'investimento in istruzione, per cui sarebbe necessario innanzitutto superare la convinzione persistente di dover contrapporre formazione culturale e formazione professionale o professioni culturali e professioni manuali, da cui deriva l'urgenza di delineare rapporti alternativi tra domanda di formazione ed esigenze del mercato del lavoro.

L'elemento fondamentale dell'alternanza scuola-lavoro è centrare l'attenzione non sull'idea di assoggettare in modo acritico la scuola ai bisogni del mondo produttivo ma, al contrario, trovare una relazione strategica tra i due sistemi, all'interno della quale realizzare percorsi flessibili e differenziati, in grado, tra l'altro, di concretizzare l'autonomia scolastica, reclamata da decenni e mai pienamente realizzata.

Di fatto, l'alternanza si fonda sull'intreccio tra le scelte educative della scuola, le aspettative delle imprese del territorio in termini di fabbisogni professiona-

4 Nell'anno scolastico 2013/14 solo il 10,7% degli studenti di scuola secondaria superiore in Italia è inserito in percorsi di alternanza scuola-lavoro. Un numero molto basso se paragonato ai Paesi europei più avanzati (Svizzera 60%, Danimarca 46%, Germania 42%). Sempre nell'anno scolastico 2013/2014 quasi la metà degli istituti superiori italiani ha offerto percorsi di alternanza (il 43,4% dei professionali, il 37,3% dei tecnici, il 13,4% dei licei, ciò nonostante gli studenti degli istituti professionali sono quelli che ne hanno beneficiato di più (il 20%), mentre i licei si sono attestati su percentuali molto basse (Fonte: Indire).

li e le personali esigenze formative degli studenti, che coinvolgono capacità cognitive personali, motivazione all'apprendimento e orientamento al lavoro. Pertanto alla scuola è richiesto un maggiore impegno progettuale, perché l'alternanza investe direttamente i curricula, la flessibilità dell'orario, i modelli organizzativi, considerando anche alcuni aspetti non completamente risolti, soprattutto se messi in relazione con le raccomandazioni della Commissione europea e comparati con sistemi formativi duali già presenti in altre nazioni.

È ormai dimostrato ampiamente che l'esperienza di lavoro motiva e facilita l'apprendimento, avendo effetti concreti sul futuro professionale e inducendo nuovi comportamenti e nuovi contenuti. Ogni esperienza di lavoro deve però essere accompagnata e sostenuta da un lavoro cognitivo, fatto di riflessione ed elaborazione condivisa e di assimilazione e, in senso piagetiano, accomodamento, cioè di un nuovo adattamento alla realtà (cfr. Zuccaro 2013).

Al di là delle altre valutazioni, l'alternanza rappresenta uno dei punti di forza della nuova secondaria superiore per il suo stretto collegamento con il mondo del lavoro, risultando ormai un moderno fattore di trasformazione del modello di apprendimento come fenomeno a se, legato alle singole materie, in un diverso modello che lo vede come il risultato di un processo che si snoda in un contesto formativo collegato a un tipo di comunità scolastica allargata, in cui l'attività didattica formale si fonde con strategie di apprendimento non formale e informale, alimentata dall'azione di docenti competenti, in grado di attivare riflessioni critiche e ricostruzione progressiva dei percorsi.

3. Gli ultimi interventi normativi

Gli attuali percorsi di formazione degli insegnanti prevedono già una fase di documentazione e riflessione sul tirocinio⁵, che rappresenta un grande possibilità, poiché le attività di riflessione individuale e di gruppo, anche attraverso strumenti come narrazione, cronaca, diario, aiutano la rielaborazione critica dell'attività svolta, mettendo a nudo gli eventuali punti deboli (cfr. Demetrio 1996).

Gli strumenti utilizzati nel tirocinio e nei laboratori, quali ad esempio, la cronaca, il dialogo, l'osservazione e la ricostruzione dei percorsi didattici, richiedono lo svolgimento di una serie di operazioni mentali, alcune delle quali richiedono particolare attenzione, in quanto prevedono determinate attitudini, come ad esempio l'applicazione di procedure logiche, l'analisi e la problematizzazione, che implicano la capacità di decostruire e ricostruire gli schemi interpretativi, e ancora di più, l'abitudine a domandare e a domandarsi, intesa come apertura e come dubbio sull'agire pedagogico e didattico e come una delle migliori risorse dell'insegnante esperto (cfr. Massa 1997).

In generale, dunque, nella formazione degli insegnanti andrebbero implementate, tra l'altro, la capacità di effettuare delle scelte autonome sulle modalità di gestione dei processi d'insegnamento/apprendimento, la curiosità verso la no-

5 A tal proposito, appare opportuno ribadire che la scrittura è stata, sin dall'antica civiltà greca, strettamente legata alla nascita del pensiero. A partire dalla fine degli anni Sessanta si è sviluppato uno specifico ambito di studio relativo alla pratica della scrittura e alla storia del pensiero, in cui si è dimostrato come essa manifesti la propria funzione formativa sulla mente, attraverso esposizione, ricostruzione, autoriflessione e rielaborazione critica, introspezione, pensiero metaforico, euristico e metacognitivo.

vità, il gusto della sperimentazione e la capacità di mettersi in discussione (Kanizsa 2004, p. 75), le competenze di *problem solving*, di autovalutazione critica, di apprendimento all'interno delle situazioni contingenti, optando di volta in volta per la scelta più consona, senza applicare rigidi schemi operativi.

La documentazione e la riflessione mirate alle questioni didattiche e pedagogiche potrebbero quindi essere accompagnate da un contestuale esercizio del pensiero, tramite altri laboratori specifici, mirati in modo specifico all'azione del domandare.

Dopo l'esperienza dei Tirocini Formativi Attivi, tali esigenze e prospettive formative dovrebbero trovare risposta nell'ultimo e recente intervento legislativo in materia di formazione degli insegnanti, attraverso il ricorso alle scienze dell'educazione e alle attività di esperienza diretta nei contesti scolastici.

Il nuovo sistema di formazione iniziale e tirocinio - FIT - previsto dal Decreto legislativo n. 59/2017 prevede infatti che gli aspiranti docenti della scuola secondaria debbano partecipare a un concorso, superato il quale si accede a un percorso triennale di formazione iniziale e di tirocinio direttamente nelle istituzioni scolastiche.

Di rilevante importanza appare la novità relativa a un pre-requisito indispensabile per qualunque percorso e per qualunque classe di abilitazione: il possesso di 24 CFU in ambiti psico-antropo-pedagogici, disciplinati dal Decreto 616 del 10 agosto 2017.

Tali crediti possono essere alternativamente conseguiti in forma curricolare, in forma aggiuntiva e in forma extra curricolare nei seguenti ambiti disciplinari:

- 1) Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione;
- 2) Psicologia;
- 3) Antropologia;
- 4) Metodologie e tecnologie didattiche.

Una volta acquisiti i 24 CFU e una volta superato il concorso di accesso, gli aspiranti docenti hanno la possibilità di stipulare un contratto triennale retribuito di formazione iniziale e di tirocinio con l'Ufficio Scolastico Regionale di competenza, secondo condizioni normative ed economiche da stabilire in sede di contrattazione collettiva nazionale per i primi due anni, mentre per il terzo anno la retribuzione viene equiparata a quella dei supplenti annuali, in base al grado di istruzione e al tipo di posto⁶.

Al termine del primo anno, gli aspiranti docenti devono conseguire un diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario, istituito dalle Università e articolato in:

- 6 La contrattazione dovrebbe avvenire nel rispetto dei seguenti principi:
 - a) il contratto è risolto di diritto nel caso di assenze ingiustificate, di mancato conseguimento del diploma di specializzazione, di mancato superamento delle valutazioni intermedie;
 - b) il contratto prevede un inserimento graduale nella funzione docente, anche con effettuazione di supplenze con piena responsabilità didattica. Nel terzo anno, il contratto prevede la copertura di posti vacanti e disponibili;
 - c) il contratto è sospeso nel caso di impedimenti temporanei, per un periodo massimo complessivo di un anno, e riprende successivamente fino al completamento del triennio. Cfr. <http://www.orizzontescuola.it/riforma-formazione-reclutamento-docenti-cosa-fit-quali-attivita-quali-prove-svolgere/>.

- a) Lezioni, seminari e laboratori destinati al completamento della preparazione degli iscritti nel campo della didattica di tutte le discipline afferenti alla classe di concorso, della pedagogia, della psicologia e della normativa scolastica, puntando alla maturazione progressiva di competenze pedagogico-didattico-relazionali;
- b) Attività di tirocinio diretto e indiretto presso scuole dell'ambito territoriale di appartenenza alle quali sono destinati non meno di 10 CFU/CFA, da svolgere presso scuole dell'ambito territoriale di appartenenza in presenza del docente della classe e del tutor scolastico.
- c) Attività di tirocinio indiretto, finalizzate all'accompagnamento riflessivo dell'esperienza maturata nell'attività di cui sopra, alle quali sono destinati almeno 6 CFU/CFA;
- d) Attività formative opzionali, aggiuntive, volte all'acquisizione di competenze linguistiche.

L'esame finale, sia per i docenti di sostegno che per quelli di posto comune, valuta i risultati conseguiti dal corsista nelle attività formative e consente il conseguimento del diploma di specializzazione. Conseguito il diploma, il contratto viene prorogato per il secondo anno e per il terzo anno, previo superamento della valutazione intermedia al termine del secondo anno.

Il docente di posto comune, nel corso degli ultimi due anni, deve:

Completare la propria formazione professionale con tirocini formativi diretti e indiretti e con la graduale assunzione di autonome funzioni docenti;

Predisporre e svolgere un progetto di ricerca-azione, sotto la guida dei tutor universitario e scolastico;

Acquisire 15 CFU/CFA complessivi nel biennio, in ambiti formativi collegati all'innovazione e sperimentazione didattica, dei quali almeno 9 CFU/CFA di laboratorio.

Conclusioni

La lunga evoluzione della formazione universitaria degli insegnanti, alimentata dall'affermazione prepotente delle scienze dell'educazione, si accinge a raggiungere faticosamente un consolidato grado di maturità, poggiando sulla integrazione tra teoria e prassi e sulla convergenza del mondo universitario e del mondo scolastico, ma il percorso è ancora lungo. Per quel che riguarda la capacità di riflessione critica e autocritica, ad esempio, essa costituisce senza dubbio uno degli strumenti indispensabili, ma le soluzioni adottate potrebbero non essere ancora sufficienti, poiché di fatto si ritiene scontata una innata capacità riflessiva, che invece potrebbe mancare.

Non è infatti scontato che qualsiasi laureato sia in possesso di attitudini riflessive, critiche, metacognitive, dialogiche, relazionali. Se il principio deweyano del *learning by doing* suggerisce che proprio attraverso l'autoanalisi sulle esperienze didattiche, il confronto durante i laboratori con gli altri specializzandi o tirocinanti, il monitoraggio del supervisore e del tutor sia possibile porre le basi per lo sviluppo di una professionalità riflessiva, attività formative specifiche dovrebbero essere potenziate in tutti i percorsi di formazione degli insegnanti.

Come sottolinea L. Genovese (2005, pp. 54-55), è certamente necessario suggerire soluzioni standardizzate, per quel che riguarda compiti e procedure, ma i

futuri insegnanti devono anche acquisire competenze di *problem solving* per situazioni problematiche indefinite e complesse, poiché nel caso dell'insegnante, non è semplice la riproduzione di buone prassi consolidate e tanto meno di comportamenti professionali routinari, raramente rispondenti ai compiti oggi attribuiti alla scuola e ai docenti. Se ci si conforma a un modello di questo tipo, è molto elevato il rischio che il tirocinante non riesca ad acquisire una ragionevole autonomia. Per questo è necessario incentivare una formazione che dia la priorità ai lavori di gruppo, che ponga l'accento su attività di ricerca in collaborazione con gli altri, che enfatizzi le componenti riflessive nell'azione educativa. Appare a questo punto evidente, quindi, che una volta dimostrato il valore del modello di insegnante riflessivo e ricercatore, è necessario tradurre tale principio in concrete attività formative finalizzate ad ampliare le prospettive e gli schemi interpretativi di ogni docente in formazione, invitandolo a elaborare continui confronti, scevri dalla ricerca di soluzioni estemporanee, basate sulle sensazioni del momento e solo sui propri apprendimenti pregressi.

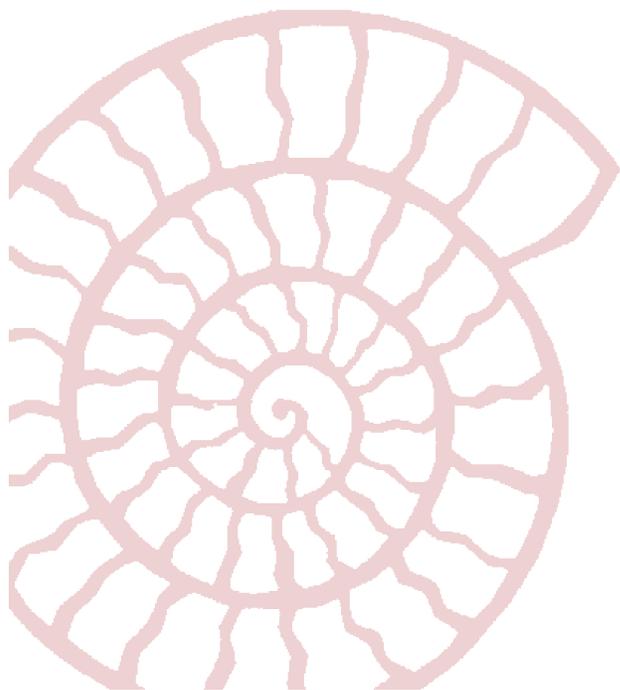
Riferimenti bibliografici

- Bertagna, G. (2003). Il nuovo quadro di riferimento. In AA.VV., *Annali dell'istruzione. La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma 1/2*. Firenze: Le Monnier.
- Genovese, L. (2005). *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica, riflessioni e proposte per il tirocinio*. Roma: Armando Editore.
- Kanizsa, S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti. In Nigris, E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari: Laterza.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Sacco A. & Morgese R. (2004). *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*. In Nigris, E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Zuccaro, A. (2013). *Lavoro e apprendimento: un binomio possibile*, consultabile sul sito <http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1769>

Riferimenti sitologici

[Ultima consultazione 26/09/2017].

www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1769
www.indire.it
www.miur.it
www.orizzontescuola.it





Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e Implicazioni per la didattica

A qualitative Research on School-Work Alternation. Reflections and Implications for Teaching

Monica Fedeli

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

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova
concetta.tino@unipd.it

ABSTRACT

By the law 107/2015, School Work Alternation (SWA) is transformed as a mandatory practice for all students of high schools, generating attention, debates and questions about its nature and its educational and training potential. In order to contribute to the understanding of SWA paradigm, within this paper, its investigation is presented in a national and European legislative framework first, and then included into the international, and educational-situated-experiential perspectives of Work-Integrated, Work-Related, and Work-Based Learning. In the light of these perspectives, some data related to a qualitative research has also been presented. It involved some privileged actors on the exploration of the real identity of SWA as a good practice. At the end some important implications for didactics are presented as well.

Con la legge 107/2015 l'alternanza scuola-lavoro assume il carattere dell'obbligatorietà per tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, generando attenzione, dibattiti e questioni sulla sua natura e sul suo potenziale formativo. Nell'intento di contribuire a favorire la comprensione del paradigma dell'alternanza, la sua lettura, all'interno di questo contributo, viene presentata prima in una cornice normativa nazionale ed europea, poi inserita all'interno delle prospettive formativo-situate-esperienziali del Work-Integrated, Work-Related, and Work-Based Learning a carattere internazionale. Alla luce di tali letture, sono infine presentati i dati di una ricerca qualitativa che ha coinvolto alcuni testimoni privilegiati sull'esplorazione della vera identità dell'alternanza come buona pratica, oltre che importanti implicazioni per la didattica.

KEYWORDS

School-Work Alternation, Work-Related Teaching and Learning, Work-Based Teaching and Learning, Work-Integrated Teaching and Learning, Didactic Implications for SWA.

Parole-chiave: Alternanza Scuola-Lavoro, Work-Related Teaching e Learning, Work-Based Teaching e Learning, Work-Integrated Teaching e Learning, le didattiche dell'alternanza.

* Monica Fedeli è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1, 2, 4 e 5; Concetta Tino è autrice del paragrafo 3. Monica Fedeli e Concetta Tino sono co-autrici delle riflessioni conclusive.

Da anni affrontiamo il tema dell'alternanza scuola lavoro, riferendoci alle pratiche realizzate a scuola e nelle comunità professionali. Con la Legge 107 del 2015, viene sancita l'obbligatorietà dell'ASL per tutte le scuole secondarie di secondo grado includendo come misura nuova anche i licei a partire dal terzo anno di studio e per tutti gli studenti.

Nonostante la legge abbia dato un grosso impulso alla promozione e alla diffusione di percorsi di ASL, raggiungendo risultati di partecipazione significativi, il dibattito nazionale è molto vivace e il confronto tra studiosi è spesso volto ad individuare delle dimensioni di un paradigma complesso che chiama in causa attori diversi: gli studenti, i docenti, i lavoratori, le famiglie e le comunità professionali, provenienti da contesti diversi: la scuola e il mondo del lavoro.

Con la finalità di contribuire al dibattito in atto, il presente contributo persegue l'obiettivo di affrontare e discutere il paradigma dell'alternanza scuola lavoro attraverso: i) la presentazione di una ricerca di tipo qualitativo realizzata con testimoni privilegiati coinvolti in vario modo nella realizzazione e nello studio del tema, per poter inquadrare il paradigma dell'ASL, anche alla luce delle nuove indicazioni di legge; ii) la elaborazione di un quadro della letteratura multiplo, basato sull'apprendimento esperienziale, situato e work-related; iii) l'individuazione delle dimensioni delle didattiche dell'alternanza e le relative implicazioni per insegnanti, tutor e studenti, al fine di generare apprendimento in aula e oltre l'aula.

1. L'alternanza Scuola-Lavoro. Il quadro legislativo

Con la risoluzione del Parlamento Europeo del 6 luglio 2010 *Promoting youth access to the labour market, strengthening, internship and apprenticeship status* (2009/2221(INI)), si invitano la Commissione e gli Stati membri a creare posti di lavoro e a garantire l'occupabilità mediante: l'adozione di un approccio per i giovani, basato sui diritti; l'implementazione di una strategia occupazionale per l'UE che eviti l'aumento della disoccupazione; l'introduzione di incentivi efficaci che possano incoraggiare i datori di lavoro pubblici e privati ad assumere i giovani; l'investimento sia nella creazione di posti di lavoro di qualità, sia nella formazione continua e nell'aggiornamento delle loro competenze durante il periodo lavorativo; lo sviluppo dello spirito imprenditoriale tra i giovani, oltre che una formazione imprenditoriale, come parte integrante del processo di acquisizione delle competenze necessarie ai nuovi tipi di lavoro; l'elaborazione di politiche del mercato del lavoro che garantiscano ai giovani un inserimento rispettoso e un'occupazione significativa. Necessari in tal senso la creazione di reti e accordi in materia di tirocini che offrano orientamento individuale; la priorità della cooperazione tra imprese e sistemi di istruzione come mezzo per combattere la disoccupazione strutturale.

Fortemente evidenziato il tema della transizione dai contesti dell'istruzione al mondo del lavoro, e quindi l'importanza del rapporto tra istruzione e contesti produttivi.

L'attenzione dell'UE verso l'integrazione istruzione-lavoro e l'occupabilità dei giovani si rafforza con la Comunicazione del 3 marzo 2010 intitolata: *Europa 2020-Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, e nello specifico con l'iniziativa faro: *Youth on the move*, il cui obiettivo "è aumentare l'attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore e migliorare la qualità generale di tutti i livelli dell'istruzione e della formazione nell'UE, combinando eccellenza ed equità, mediante la promozione della mobilità di studen-

ti e tirocinanti e il miglioramento della situazione occupazionale dei giovani.” (CEC, 2010, p.15).

Un'altra recente azione, svolta dal Consiglio Europeo, in termini di politiche a sostegno dei giovani è stata la definizione delle Linee-guida sulla qualità dei tirocini (2014). Lo scopo di tale Raccomandazione è stata la semplificazione delle norme sulla transizione scuola-lavoro, ma anche l'armonizzazione degli standard qualitativi internazionali e la promozione della mobilità delle persone nei paesi membri, con la garanzia della trasparenza e della possibilità di confronto degli standard di riferimento a livello europeo.

Tutto questo insieme alla proliferazione delle azioni a sostegno dei giovani, dimostrano quanto negli ultimi anni le politiche europee intendano farsi carico dei giovani, della loro istruzione e formazione oltre che del loro futuro, proprio perché esso coincide inevitabilmente con quello dei singoli Paesi e dell'Europa stessa.

Ogni paese europeo ha poi recepito e risposto a tali raccomandazione attuando misure che rispondessero in modo efficace ai bisogni dei diversi contesti di formazione e professionali.

L'Italia ha attivato una serie di politiche di sostegno per poter promuovere il dialogo e le alleanze tra i vari attori coinvolti nell'ASL e tra i vari contesti. Con la legge più recente che è la 107 del 13 luglio 2015 viene sancita l'obbligatorietà dell'ASL per tutte le scuole secondarie superiori (istituti professionali, istituti tecnici e licei) a partire dal terzo anno di studi e i dati MIUR del dicembre 2016 rilevano che il 96% delle scuole (statali) ha utilizzato la metodologia dell'Alternanza durante l'anno scolastico 2015/16 contro il 54% dell'anno precedente. Dal punto di vista quantitativo i risultati mostrano un aumento di quasi il 50%. È necessario in ogni caso non farsi prendere da facili entusiasmi, perché ancora la metodologia dell'alternanza richiede un forte investimento di risorse e di ricerche per migliorarne la qualità e per poter offrire opportunità di crescita e di sviluppo ai giovani.

2. Una ricerca esplorativa. La voce dei testimoni privilegiati

Al fine di definire la metodologia dell'alternanza e con l'intento di dar voce a tutti gli attori coinvolti nei processi di apprendimento e insegnamento, abbiamo condotto cinque interviste rivolte a testimoni privilegiati ed in particolare a: una ricercatrice dell'Istituto ISFOL Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ora INAPP- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) che si occupa delle opportunità di impiego per i giovani, di percorsi formativi di apprendistato e di tirocini extracurricolari, ma anche di elaborare importanti analisi e report di ricerca a livello nazionale ed europeo; una rappresentante dell'Ufficio Scolastico di Verona, impegnata nell'elaborazione di progetti di orientamento e di Alternanza Scuola-Lavoro, prima come docente di scuola secondaria di secondo grado, dove ha costantemente partecipato alla costruzione dei percorsi per il dialogo con l'esterno, mantenendo sempre vivi i rapporti tra il territorio e l'istituzione scolastica di appartenenza, poi operando come dipendente dell'Ufficio Scolastico Territoriale della sua città, sempre a sostegno dei progetti di alternanza sul territorio; un docente universitario che per molti anni si è interessato del tema dell'Alternanza Scuola-Lavoro e sul quale ha scritto importanti contributi e ha condotto ricerche, considerando sempre l'alternanza come metodologia per lo sviluppo di competenze e la coniugazione dei saperi teorici e pratici, come modalità capace di consentire lo sviluppo di un dialogo aperto tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro; un rappresentante del MIUR,

che è stato ed è tuttora coinvolto in sperimentazioni nazionali di Alternanza Scuola-Lavoro oltre che nell'elaborazione dei relativi report di ricerca; da sempre interessato al tema del rapporto istruzione-lavoro, evidenziando l'importanza di implementare una profonda trasformazione dei curricoli e della cultura della scuola rispetto al tema della progettazione e valutazione didattica; la referente dell'ASL della sede di Confindustria di Padova che ha il compito di promuovere partenariati tra scuole e imprese, facilitando le relazioni tra i due sistemi e creando opportunità per i giovani e per le istituzioni scolastiche.

Le interviste sono state realizzate tra novembre 2014 e febbraio 2015. Ai partecipanti è stata rivolta un'intervista semi strutturata della durata di circa un'ora e mezza, rilevando elementi caratterizzanti e significativi dell'ASL.

La traccia dell'intervista semistrutturata, per il suo carattere flessibile, permette di definire i confini entro i quali l'intervistatore e l'intervistato si devono muovere per rispondere agli obiettivi di ricerca, permettendo tuttavia di trattare aspetti non previsti ma che guidano a una migliore comprensione dell'oggetto di indagine (Sala, 2010). Le interviste si sono svolte tutte all'insegna della collaborazione e della disponibilità reciproca, grazie alle strategie comunicative utilizzate e orientate a *motivare* l'intervistato a partecipare attivamente all'intervista con informazioni utili e non vaghe; a *informare* sulla finalità della ricerca e sulle ragioni della scelta degli intervistati; a *rassicurare*, spiegando le procedure dell'intervista stessa e producendo segnali dell'affidabilità e professionalità dell'intervistatore; a *legittimare* l'indagine attraverso la presentazione dettagliata dello studio, evidenziandone la rilevanza e l'utilità a livello individuale e generale; a *spiegare* le procedure, gli strumenti e i tempi dell'intervista (Losito, 2015).

Rispettando i criteri sopra esposti, le cinque interviste, con il consenso dei partecipanti, sono state audio-registrate per poi essere trascritte letteralmente, in formato digitale, consentendo così l'analisi testuale tramite il software Atals.ti.07.

3. Analisi e interpretazione dei dati. Un tentativo di definizione

L'obiettivo dell'analisi empirica dei dati raccolti attraverso le interviste è stato quello di individuare i temi e i concetti e quindi le categorie, oltre che stabilire la relazione tra queste. Solitamente nell'intervista qualitativa, l'analisi dei dati si articola in diverse fasi. Seguendo il modello di Ritchie, Spencer e O' Conner (2003) le fasi di analisi hanno riguardato:

- La preparazione dei dati e quindi la trascrizione, che in questo caso è stata di tipo letterale; l'individuazione delle categorie e quindi la codifica delle interviste;
- L'analisi descrittiva, cioè l'identificazione di dimensioni teoriche sottostanti il materiale empirico;
- L'analisi esplicativa che ha permesso di stabilire connessioni tra i temi emergenti o *core categories* (Tarozzi, 2008)

I dati ottenuti hanno fornito elementi significativi relativamente a sei importanti categorie:

- Alla definizione del paradigma dell'ASL, rispetto al quale i partecipanti hanno attribuito il significato di processo educativo e formativo, realizzabile attraverso l'approccio del *learning by doing*, un percorso integrato tra studio e lavoro, ma soprattutto un capolavoro, poiché offre l'opportunità di utilizzare la conoscenza nella sua forma completa;

- Alla finalità dell'ASL, identificabile nella promozione dello sviluppo di competenze professionali e trasversali, oltre che di quelle competenze specifiche previste dai percorsi di studio degli studenti;
- Alle caratteristiche che rappresentano i tratti identitari di una buona pratica di alternanza e che come tale deve contemplare: l'inserimento nel curricolo e quindi l'essere parte integrante del programma svolto durante l'anno scolastico, costruita sull'elaborazione di un progetto olistico, capace di coniugare saperi teorici e pratici; un processo di apprendimento di tutti i corsi di studi e quindi per tutti gli studenti; una metodologia di insegnamento/apprendimento e pratica condivisa dall'intero consiglio di classe e quindi non solo da singoli docenti;
- Ai punti di debolezza, legati alla presenza di una tradizionale cultura scolastica che le riserva una posizione esterna al curricolo. Per tale ragione, infatti, è stato evidenziato come molti docenti la considerano uno spreco di tempo e quindi una forma alternativa di conoscenza. La sua credibilità è condizionata anche dalla mancanza di un sistema valutativo adeguato e condiviso, ma anche dal tradizionale abito mentale che attribuisce priorità all'apprendimento formale e teorico. Le criticità sono state anche rilevate nella distanza tra norme e pratiche e in un sistema imprenditoriale molto lento che poco investe sui giovani e nelle innovazioni;
- Ai punti di forza, individuati nelle opportunità che l'esperienza offre ai giovani nel conoscere il mondo del lavoro con le sue regole, i suoi linguaggi, la sua cultura, i suoi artefatti, la sua storia;
- Ai miglioramenti possibili e necessari, riferiti a una nuova visione del sapere che restituisca pari dignità a teoria e pratica, allo sviluppo di una didattica interdisciplinare che sappia dare unitarietà al sapere al fine di sviluppare un pensiero complesso, alla costruzione di forme collaborative scuola-lavoro virtuose, ma anche di reti per la comparazione e la condivisione delle esperienze realizzate. Tra i miglioramenti auspicati sono stati anche menzionati da un lato il miglioramento della cultura d'impresa capace di guardare oltre il contingente e individuando l'importanza di investire sui giovani, dall'altro l'introduzione dell'educazione all'imprenditorialità, come elemento capace di sviluppare quello stato mentale che favorisce la creatività e l'innovazione.

Gli elementi emersi hanno sicuramente circoscritto i confini dell'Alternanza Scuola-Lavoro e tracciato il profilo della sua identità. L'ASL, infatti, è stata definita un processo educativo e formativo realizzabile con la combinazione di studio e lavoro, di teoria e pratica e quindi di saperi diversi; tuttavia, per essere definita una buona pratica, richiede di essere inclusa nel curricolo e non essere un'appendice ad esso. Questo significa che dev'essere progettata e realizzata come parte integrante del percorso di studi dello studente, all'insegna della collaborazione e condivisione fra le parti concorrenti. Il tratto identitario che ne deriva è l'unicità del percorso orientato da un comune obiettivo formativo che dovrebbe fungere da bussola per tutti gli attori coinvolti: gli studenti, la scuola, il contesto di lavoro ospitante. Solo se così realizzata può svolgere il suo più alto potenziale come metodologia che interessa tutti i percorsi di studio e tutti gli studenti indipendentemente dalle loro capacità e dal tipo di scuola frequentata, perché da essa tutti ne possono trarre vantaggi: gli studenti, perché ad essi viene offerta un'opportunità nuova per conoscersi in termini di capacità, conoscenze, competenze e interessi verso i quali orientarsi, scoprendo il senso dell'apprendimento e il piacere di potersi proiettare nel futuro; la scuola, perché superando la propria autoreferenzialità, può verificare il suo agire didattico e formativo e da que-

sto muovere verso l'innovazione e la ricerca, riscoprendo la funzione sociale che da sempre è chiamata ad esercitare ma che forse per lungo tempo è rimasta sopita; il mondo del lavoro, perché collaborando alla promozione di opportunità formative per i giovani, non solo esercita attivamente la propria responsabilità sociale, ma si assicura la sua sopravvivenza, attraverso il trasferimento del *know-how* e i cambi generazionali intelligenti, capaci di fronteggiare astutamente i cambiamenti repentini che la società globale impone.

Se tutti gli attori coinvolti riuscissero a pensare all'Alternanza Scuola-Lavoro in questi termini, allora, essa non assumerebbe certo il carattere di *conoscenza alternativa*.

4. Il quadro della letteratura. L'apprendimento *work-related*

Il presente contributo vuole inquadrare la metodologia dell'ASL, come sottolineato in precedenza nell'ambito del paradigma dell'apprendimento esperienziale e situato, caratterizzato da relazioni informali e in un contesto professionale diverso dalla scuola.

Ricercatori prominenti hanno aperto la strada alla teoria esperienziale, ricordandone alcuni possiamo far riferimento sicuramente a Dewey, Lewin, Piaget, Jung, Freire e Rogers, tra i più recenti Kolb e Fenwick che hanno contribuito a delineare i capisaldi di un approccio di tipo esperienziale costruito su alcuni assunti che riportiamo sinteticamente per aprire la strada alla nostra più recente analisi della letteratura costruita sugli approcci *work-based*, *work-related* e *work-integrated learning*.

Kolb (1984) afferma: "Learning is a continuous process grounded in experience. Knowledge is continuously derived and tested out in the experience of the learner" (p.27). L'esperienza diventa dunque un fattore di sviluppo e di crescita per i giovani e gli adulti in contesti diversi.

Fenwick (2003) aggiunge inoltre la dimensione della collaborazione e della comunità di pratica, dove l'apprendimento si genera con gli altri e attraverso il processo riflessivo: "participating in a community of practices", "reflecting on a concrete experience" (p.38). Un'ulteriore dimensione significativa da considerare è quella emotivo-relazionale che Dirx (2001a, 2001b) argomenta: "name an emotion or feeling they experienced during and assignment or classroom meeting" (p.16), descrivendo come un'emozione associata ad una attività nel proprio diario di bordo generi consapevolezza e apprendimento.

L'apprendimento diventa significativo per gli studenti se si basa su una esperienza situata, vissuta intensamente in un contesto condiviso e in una comunità, dando valore ed espressione alle relazioni e alle emozioni e utilizzando metodi associati al paradigma della riflessività.

Partendo da questa breve premessa abbiamo sviluppato il tema dell'alternanza come paradigma situato nel framework teorico del: *work-based*, *work-related* e *work-integrated learning*.

Il *Work-Based Learning* (da qui in poi *WBL*) presenta in letteratura definizioni diverse. Una prima ampia definizione lo descrive come un insieme di pratiche di apprendimento che si differenziano da quelle *school based*. Come un tipo di apprendimento che si realizza nei luoghi di lavoro, indipendentemente se i destinatari siano giovani adulti, studenti, impiegati o disoccupati, se siano persone pagate o non pagate (Sweet, 2011). Una seconda definizione, sempre a carattere ampio, è fornita dal Cedefop (2011), che lo indica come acquisizione di conoscenze e abilità attraverso lo svolgimento e la riflessione su compiti e attività al-

l'interno di contesti professionali o in qualsiasi ambiente di lavoro (come la formazione in alternanza) o in istituti di istruzione e formazione professionale (VET).

Due definizioni più circoscritte individuano un legame tra il WBL e il contesto formale di apprendimento. Infatti, Harvey (2004) lo identifica come una componente del programma di apprendimento che riguarda l'applicazione della teoria al contesto autentico di lavoro. In sintesi il WBL comprende programmi in forme e misure diverse, ossia una serie di attività che possono essere collocate lungo un continuum: da esperienze brevi, nel luogo di lavoro, a periodi più lunghi o intensivi, comprendendo tirocini, apprendistato e formazione nel luogo di lavoro. Inoltre la combinazione di programmi scolastici tradizionali e aziendali per la promozione dell'apprendimento, le simulazioni di realtà lavorative, sono identificati come percorsi di WBL. Si tratta di attività che possono essere progettate a tutti i livelli di istruzione oltre che per i lavoratori (Yasso, 2000).

L'attenzione al WBL nasce proprio nei luoghi di lavoro, dove le organizzazioni produttive hanno compreso per prime che soltanto l'apprendimento poteva stare al passo con i cambiamenti, attribuendo valore al fatto che il livello di apprendimento debba essere uguale o superiore al livello di cambiamento.

Ma che cosa rende il luogo di lavoro uno spazio di apprendimento? Certamente esso è un contesto che aiuta a coniugare teoria e pratica, conoscenza ed esperienza, ma l'elemento chiave diventa quell'azione riflessiva che i *practioners* esercitano sulla maestria delle loro pratiche e che consente di sviluppare quel nuovo sapere, derivante dalla conoscenza e competenza condivisa, da quel dialogo che incoraggia e genera apprendimento tra le persone, utile a fronteggiare l'implacabile pervasività dei cambiamenti. Il processo di WBL considera tre elementi essenziali:

“l'apprendimento è acquisito durante l'azione e applicato all'imminente compito; lo sviluppo e l'utilizzo della conoscenza avviene come attività collettiva, all'interno della quale l'apprendimento diventa il reale lavoro di ciascuno; i soggetti coinvolti nel processo di WBL dimostrano l'attitudine di imparare ad imparare che li fa sentire liberi e capaci di mettere in discussione gli assunti che sottendono la pratica” Raelin (2008, p. 2).

Tutto questo presuppone l'attivazione di un processo che è più della semplice acquisizione di competenze tecnico-professionali, perché implica la riorganizzazione delle proprie strutture cognitive per produrre nuova conoscenza, escludendo l'idea che questo possa avvenire solo con la semplice trasmissione di informazioni da una mente che sa a una mente che non sa.

Il *Work-Related Learning* (da qui in poi WRL) pur rientrando nelle forme del WBL, assume una sua specificità soprattutto nel Regno Unito, proprio perché dal 2004 al 2012 è stato parte integrante e obbligatoria del curriculum scolastico inserito al key stage 4 (per studenti di età 14 -16 anni), mentre adesso, dopo il rapporto “The Wolf Review” (2011), commissionato dal segretario di Stato per l'Educazione, al professore Alison Wolf del “King's College London”, è diventato opzionale per le scuole.

Pertanto, proprio dai contesti istituzionali inglesi giungono le definizioni di WRL. Infatti, il Department for Education and Skills (DfES, 2004) ha definito il WRL come “un'attività pianificata che utilizza i contesti di lavoro per sviluppare conoscenze, abilità utili per il lavoro” (p.4). Successivamente è stato definito dal Department for Children, Schools and Families (DCSF, 2008) come modalità non solo per conoscere il mondo del lavoro ma per imparare attraverso esso. Nello specifico

per definirlo è stato usato l'acronimo "FAT": *For work*, poiché attività che sviluppa abilità –chiavi, come le capacità comunicative e tecnologiche, la capacità di lavorare in gruppo, di migliorare le proprie performance, abilità di problem solving; *About work*, poiché offre opportunità agli studenti di migliorare conoscenze e abilità lavorative; *Through work*, poiché offre la possibilità di sviluppare attitudini lavorative attraverso il fare, di incrementare impegno, motivazione e senso di auto-efficacia, di sviluppare la disponibilità di apprendere lungo l'arco della vita, di sviluppare il senso di cittadinanza attiva. Questo significa conoscere il mondo del lavoro e sviluppare abilità per il lavoro e la vita; proprio perché vita lavorativa e dimensione personale non sono più così nettamente separabili, il contesto lavorativo diviene dunque spazio di apprendimento lungo l'arco della vita.

Alla luce di questa definizione possiamo considerare che le finalità del WRL siano simili a quelle evidenziate per il WBL. Se il Work-Based Learning è un paradigma nato prima nei contesti di lavoro per poi coinvolgere i luoghi dell'istruzione, il WRL sembra essere stato pensato da organismi istituzionali dell'educazione, nell'intento di creare alleanze con i contesti produttivi e informali in genere per favorire l'apprendimento e individuando principalmente come destinatari gli studenti.

Il WRL si posiziona, come sostiene Lucas (2010) lungo un continuum tra *class-based* and *work-based learning*, processo che richiede esplicitamente la trasferibilità dell'apprendimento tra i contesti di lavoro e quelli dell'istruzione e viceversa.

Ed infine il *Work-Integrated Learning* (da qui in poi WIL) è stato identificato in letteratura soprattutto in riferimento ai contesti accademici delle università australiane, neozelandesi e canadesi. Si riferisce a un processo di integrazione dell'apprendimento teorico con quello pratico; alla costruzione di un unico sistema capace di usare la conoscenza disponibile e derivante da fonti diverse e generalmente rimaste per lungo tempo separate. Lo presentiamo in questo contributo, seppur brevemente, perché spesso viene considerato un termine ombrello più ampio rispetto al WBL. Quest'ultimo, infatti, come è stato evidenziato precedentemente trova il suo spazio nei luoghi di lavoro e prevede che organizzazioni e imprese creino accordi con i contesti dell'istruzione, cercando di avvalorare l'apprendimento e l'expertise che sono riuscite a sviluppare e ad accumulare attraverso la pratica nei luoghi di lavoro e lo sviluppo professionale. I programmi di WIL invece hanno un obiettivo più ampio, rispondente al vantaggio dello sviluppo di una candidatura competitiva degli studenti nel mercato del lavoro, attraverso la costruzione di un'autentica partnership con i contesti produttivi e la comunità esterna in generale, garantendo la formazione di laureati pronti per l'inserimento nel mondo del lavoro (Cooper, Orrell, & Bowden, 2010). Più precisamente il WIL comprende "a range of approaches and strategies that integrate theory with the practice of work within a purposefully designed curriculum (Patrick, Peach & Pocknee, 2008, p.iv).

Questi approcci hanno delle ricadute immediate sull'apprendimento e spesso, come dimostrato da alcuni studiosi, sull'abilità di ricerca, pensiero critico e migliore gestione del tempo; ad esse si aggiungono un maggiore entusiasmo per il settore di studio, l'identificazione di contenuti indispensabili per il campo di indagine in cui lo studente si trova ad operare, l'abitudine e l'abilità di trasferire i concetti teorici alla pratica, l'attitudine ad analizzare i problemi (Zegwaard & McCurdy 2014). Inoltre alcuni studi confermano che gli studenti che seguono percorsi di WIL ottengono valutazioni migliori (Tanaka & Carlson, 2012) e concludono il loro percorso di laurea con performance migliori rispetto a coloro che non hanno seguito tali attività (Mandilaras, 2003).

5. Le implicazioni per le didattiche dell'alternanza

L'alternanza richiama la necessità di didattiche che si sviluppano nelle dimensioni: esperienziale, dell'azione, della personalizzazione e per collaborazione, in situazione o situata e per obiettivi condivisi e chiari.

Si tratta allora di sviluppare didattiche che promuovano metodi formativi in azione e nel contesto professionale, ponendo attenzione alle pratiche ad esso collegate e alle persone che lo abitano.

Come afferma Di Nubila (2017; p.16) "l'alternanza diventa l'azione multiforme che, nella continuità di passaggi diversi, scolpisce la figura del professionista di oggi e di domani".

In questa dimensione multiforme più volte sottolineata dallo studioso, ritroviamo tratti di una metodologia che chiama in causa una riflessione profonda che si concretizza in una continuità di passaggi tra contesti diversi che rendono possibile l'apprendimento tramite il dialogo, il confronto e la collaborazione. E aggiunge ancora: "si tratta allora di ripensare il percorso dell'ASL, alla luce di tratti epistemologici, pedagogici, organizzativi e specialmente formativi, per una graduale 'rivoluzione' dell'impianto tradizionale di integrazione di saperi e di pratica lavorativa" (2017, p. 11).

Si tratta allora di una didattica che metta in campo il dialogo tra i saperi, tra i contesti e con le persone, che preveda una relazione diversa, più ravvicinata e meno formale tra studente e insegnante o tutor. Una *partnership* studente-docente in cui gli studenti sono coinvolti attivamente nelle pratiche di insegnamento e apprendimento (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014). La *partnership*, così concepita crea una relazione tale in cui sia lo studente che il docente si impegnano a promuovere apprendimento. Una relazione caratterizzata dai tratti dell'autenticità che il contesto e le persone rendono tale. È necessaria dunque una ridefinizione del ruolo dell'insegnante che promuova pratiche di alternanza oltre che un riposizionamento dello stesso nel processo di apprendimento, non più come unico referente per lo studente, ma come una delle voci che lo accompagnano in questo percorso, la cui proposta formativa diventi il frutto della collaborazione tra i tutor e con i referenti delle organizzazioni.

Si richiede allora di pianificare e ideare un percorso in cui l'insegnante sia disposto a negoziare parte delle attività di insegnamento e si ponga come facilitatore del processo di apprendimento agendo: "come moderatore, persona di raccordo, guida e referente" (Shaikh & Khoja, 2012, p. 28), che assiste gli studenti anche dal punto di vista amministrativo, promuovendo studio indipendente e rendendoli consapevoli delle diverse opportunità di apprendimento, valutandole e stabilendo degli obiettivi in collaborazione con i referenti dell'organizzazione, mettendo a punto inoltre delle pratiche di networking e di collaborazione che sostengano attraversamenti di confini e di contesti facendoli dialogare tra di loro e con il mondo esterno.

Una didattica personalizzata dunque che, come suggerisce Waldeck (2007), sia in linea con le considerazioni emerse, i cui fattori principali siano: a) condividere del tempo con gli studenti anche al di fuori della classe (accessibilità del docente al di fuori degli orari stabiliti); b) svolgere attività di consulenza; c) dimostrare un elevato livello di capacità interpersonali; d) promuovere relazioni amichevoli con gli studenti; e) dimostrare flessibilità nella programmazione dei contenuti e dei progetti; f) offrire trattamenti speciali a coloro che presentano necessità particolari.

Le didattiche dell'alternanza richiedono una riflessione metodologica profonda e coerente con la policontestualità e con spazi co-costruiti da tutti gli attori coinvolti nel processo.

Ripercorrendo le nostre dimensioni, proponiamo un'ultima considerazione sulle didattiche esperienziali, sottolineando alcuni dei metodi che Lucas (2010) richiama alla nostra attenzione, con riferimento al work-related learning. L'autore propone una serie di strategie come:

- *Learning by watching*: l'osservazione è un'attitudine naturale del cervello che sviluppa apprendimento;
- *Learning by practising*: la pratica è la sintesi di diverse abilità;
- *Learning by imitating*: l'imitazione, che è anch'essa un'attitudine naturale, promuove una performance che diventa sintesi di osservazione e pratica;
- *Learning through feedback*: il feedback sostiene l'apprendimento in quanto si configura come una restituzione costruttiva che promuove miglioramento;
- *Learning by chatting*: la conversazione informale tra pari o con esperti sostiene efficacemente l'apprendimento;
- *Learning by real-world problem solving*: il problem solving, aiuta gli studenti non solo a mettersi alla prova dinanzi a compiti autentici, ma sviluppa la capacità di pensare e di collaborare;
- *Learning by writing*: in attività di wrl può essere utile prendere nota, crearsi degli schemi, per chiarirsi le idee e i concetti e sui quali poi riflettere.

A tutto ciò possiamo aggiungere il valore di tutte quelle attività collegate alle pratiche riflessive che fanno ricorso a strumenti come: diario di bordo, quaderno dello stage, questionari, attività di gruppo, colloqui, report, autovalutazione, valutazione tra pari, che consentono di porre l'attenzione sul bisogno di ripensare e riflettere sull'esperienza vissuta.

Riflessioni conclusive

Il presente contributo ha voluto, come evidenziato dai risultati di ricerca presentati, inquadrare l'ASL in un approccio didattico che promuove apprendimento situato, sottolineandone i punti di forza e le criticità. Ha evidenziato inoltre i principali riferimenti alle politiche internazionali e nazionali e l'attualità della questione alla luce della legge 107 del 2015 che ha dato una grossa spinta alla promozione dell'ASL presso tutte le scuole secondarie di secondo grado.

I risultati delle interviste realizzate e l'ampia discussione sul quadro teorico dell'alternanza, come pratica situata e work-related, hanno aperto la sezione delle implicazioni per le didattiche dell'alternanza che vengono inquadrare nelle dimensioni esperienziali e dell'azione, della personalizzazione e della collaborazione, oltre che per obiettivi condivisi grazie ad una partnership intelligente che coinvolge tutti gli attori che prendono parte al processo di insegnamento e apprendimento.

Si tratta di promuovere metodi che valorizzano l'autenticità dell'esperienza e dei contesti, oltre che delle attività; tale autenticità offre a chi apprende l'occasione di far parte di una comunità professionale, fatta di regole, tradizioni, cultura, valori e relazioni.

Per realizzare tutto ciò, è necessario che si identifichino, così come abbiamo ribadito nei risultati delle interviste, dei tratti identitari dell'alternanza inserita nella programmazione didattica e frutto di contaminazioni di saperi e pratiche.

Questo contributo inoltre incoraggia un'ulteriore traiettoria di ricerca che stiamo sviluppando e che inserisce la riflessione attuale nei piani di formazione e sviluppo professionale delle competenze dei docenti e dei tutor coinvolti nel-

le pratiche di ASL. Le ricerche in corso dovrebbero far emergere in modo chiaro i fattori di sviluppo professionale su cui investire per migliorare le pratiche dell'alternanza e per creare uno spazio di formazione che possa restituire pari dignità ai saperi, contribuendo in ugual misura a creare delle possibilità "emancipative" per lo sviluppo delle persone e solide proposte educative per la scuola e per il mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Alison Wolf. (2011). *Review of vocational education, 2011. The Wolf Report: recommendations final progress report*.
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf.
- Consiglio Europeo (2014). *Raccomandazione del Consiglio su un quadro di qualità per i tirocini*. (2014/C 88/01) del 10 marzo 2014. Disponibile da http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2014_088_R_0001_01&from=IT
- 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.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Department for children, schools and families (2008). *The work related learning guide first edition. A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers*. Nottingham: DCSF.
- Department for Education and Skills (2004). *Department for Education and Skills: five years strategy for children and learners*. London: The Stationary Office.
- Di Nubila, R. D. (2017). Una via italiana all'alternanza, nella valorizzazione di saperi diversi. In C. Tino & M. Fedeli, *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dirkx, J. (2001a). Images, transformative learning and the work of the soul. *Adult Learning*, 12(3). 15-16.
- Dirkx, J. (2001b). The power of feelings: Emotion, imagination and the construction of meaning in adult learning. In S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63-72). New Direction for Adult and Continuing Education. No. 89. San Francisco: Jossey Bass.
- European Commission (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:it:PDF>.
- Fenwick, T. (2003). *Learning through experience: Troubling orthodoxies and interesting questions*. Malabar, FL: Krieger.
- Harvey, L. (2004). *Analytic quality glossary, Quality Research International*, [online]. [25.8.2017].
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disponibile da <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- Losito, G. (2015). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Lucas, B. (2010). The Pedagogy of Work-related Learning A brief overview commissioned by the DCSF 14-19 Expert Pedagogy Group. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7-33.
- Mandilaras, A. (2004.) Industrial placement and degree performance: Evidence from a British Higher Institution: *International Review of Economics Education* 31(1), 39-51.
- Miur (2016). L'alternanza scuola-lavoro: il focus sui numeri. Verona 24-26 novembre 2016. <http://www.istruzione.it/allegati/2016/11%20Focus%20sui%20numeri.pdf>.

- Parlamento Europeo. (2009). *Promoting youth access to the labour market, strengthening, internship and apprenticeship status* (2009/2221(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?reference=2009/2221%28INI%29&I=en>.
- Patrick, C.-J., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., & Pretto, G. (2008). The WIL [work-integrated learning] report: A national scoping study [Australian Learning and Teaching Council (ALTC) final report. Brisbane: Queensland University of Technology. www.altc.edu.au and www.acen.edu.au.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. John Wiley & Sons.
- Ritchie, J., Spencer, L., & O'Conner, W. (2003). Carrying out qualitative analysis. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 219-262). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sala, E. (2010). L'intervista. In A. De Lillo, (ed.). *Il mondo della ricerca qualitativa* (pp.77-104). UTET università.
- Shaikh, K., & Khoja, S. (2012). *Role of Teacher in Personal Learning environments*. *Digital Education Review*, 21, 23-32.
- Sweet, R. (2011). *European Training Foundation, Work-based learning in vocational education, with particula reference to Australia and its region: Models, constraints, opportunities and benefits*, Prepared for an International Expert Panel Meeting on Work-based Learning, Turin, 14-15 November 2011.
- Tanaka, Y., & Carlson, K. E. V. I. N. (2012). An international comparison of the effect of work-integrated learning on academic performance: A statistical evaluation of WIL in Japan and Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(2), 77-88.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Waldeck, J. H. (2007). Answering the question: Student perceptions of personalized education and the construct's relationship to learning outcomes. *Communication Education*, 56(4), 409-432.
- Yasso, A. (2000). *What is work-based learning*. Middle Tennessee University. www.ohs.rcs.k12.tn.us/TEACHERS/YassoA/what%20is%20wbl.doc.
- Zegwaard, K. E., & McCurdy, S. (2014). The Influence of Work-Integrated Learning on Motivation to Undertake Graduate Studies. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 13-28.



Educare lo sguardo: tra estetica e tecnologie innovative

Educating the gaze: between aesthetics and innovative technologies

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

anita.gramigna@unife.it

Giovanni Ganino

Università degli Studi di Ferrara

giovanni.ganino@unife.it

ABSTRACT

These considerations aim to sketch some important lines of the epistemology of training in its aesthetic sense with reference to audio-visual languages and technologies. The later part of the paper will include the consequences in terms of procedure and a proposal on the applicability of the principles presented. The methodological approach is of the qualitative type as it tends to highlight especially the relational dynamics of the phenomenon both connected with the contemporary context and epistemological assumptions of a hermeneutic nature and relating to interpretative pedagogy. The conclusions highlight the importance of epistemological awareness in order to optimize the learning triggered by these innovative technologies and, therefore, an educational proposal.

Queste riflessioni hanno il fine di tracciare alcune linee salienti dell'epistemologia della formazione nel suo versante estetico con riferimento alle tecnologie e ai linguaggi audiovisivi. Nell'ultima parte del saggio si cercherà di esporne le conseguenze sul piano prassico, nonché una proposta sulle applicabilità dei principi esposti. L'approccio metodologico è di tipo qualitativo in quanto tende a mettere in luce soprattutto le dinamiche relazionali del fenomeno in rapporto sia al contesto contemporaneo sia ai presupposti epistemologici, i quali hanno un carattere ermeneutico e si riferiscono ad una pedagogia interpretativa. Le conclusioni mettono in luce l'importanza di una coscientizzazione epistemologica per l'ottimizzazione degli apprendimenti innescati da tali tecnologie innovative e, conseguentemente, una proposta educativa.

KEYWORDS

Epistemology, Aesthetics, Learning, Cinema, Didactic Technologies.
Epistemologia, Estetica, Apprendimento, Cinema, Tecnologie Didattiche.

* Anita Gramigna ha scritto le seguenti parti: *Introduzione; Soggetto e oggetto della bellezza; Il dono del visibile.*

Giovanni Ganino ha scritto le seguenti parti: *Tecnica, industria e immagine; Immagini e costruzione della conoscenza: il caso del cinema; Conclusioni.*

Introduzione

L'espressione "civiltà dell'immagine" ha goduto di molto successo, in particolare nel sostenere che con le tecniche di ripresa televisiva incominciava una nuova era del vedere e del connettere immagini. Il perfezionamento dei mezzi tecnologici fino al presente ha tuttavia, dal nostro punto di vista dell'*educare lo sguardo*, prodotto non pochi equivoci, errori di valutazione, falsificazioni più o meno consapevoli. La causa riteniamo sia da ricercarsi nella progressiva passività dello spettatore, che non si preoccupa più dello strumento e della propria relazione con esso; vedremo in seguito che non si può dire la stessa cosa per le arti figurative, la fotografia e il cinema. Il primo dato da prendere in considerazione, e da proporre fin dall'infanzia come argomento formativo per vincere la tentazione di abbandonarsi al flusso trasmittente, riguarda la cosiddetta *riproduzione* della realtà. Anche quando siamo di fronte ad una "diretta" vi è una regia che sceglie le immagini ed *allestisce* la realtà che vuole mandare in onda. Se ci armiamo della paziente arma della buona volontà e di quella impaziente della curiosità possiamo ottenere ottimi risultati nel diventare spettatori attivi e critici, tanto da poter scegliere senza rimpianti di spegnere il televisore.

Ben diversa, purtroppo, nel presente l'azione di registrare immagini attraverso il cellulare e riprodurle, nell'illusione di una libertà che non tiene conto della dipendenza patologica dal mezzo tecnico. In questo caso la realtà viene colta con tutti i limiti del dilettantismo, ma con la rara efficacia della documentazione casuale di fatti significativi, di norma tragici. L'abitudine, sempre diseducativa, all'immagine, però, rischia di non avere nulla di "civile" e di scatenare nell'immaginario un'ossessione filmica dai risvolti inquietanti. Si arriva, con preoccupante superficialità, a registrare immagini dell'intimità di coppia o, addirittura, di violenze sessuali, pratiche sadiche contro i più deboli e indifesi o contro gli animali. Ma la cosa più strana è scoprire l'irresistibile voglia di gettare questo materiale in rete, di dividerlo pur a rischio di essere identificati come responsabili di gravi reati. La tecnologia dell'immagine può produrre, in soggetti poco solidi sul piano razionale e sentimentale, deliri di onnipotenza distruttiva, come si evince da svariati fatti di cronaca.

Educare lo sguardo, allora, significa saper fare un uso discreto dei mezzi tecnologici e orientato ad un *umanesimo estetico*, nel rispetto delle persone e delle cose, per valorizzare la bellezza secondo una prospettiva del gusto che attivizza il soggetto, lo rende libero nelle scelte e disposto a fare del proprio punto di vista oggetto di confronto e discussione con gli altri.

1. Soggetto e oggetto della bellezza

Per *umanesimo estetico* intendiamo un modo di porsi di fronte alle cose che si guardano con due precisi punti di riferimento per noi imprescindibili e intramontabili: Platone, con la sua argomentazione sull'idea della bellezza, e Kant con la sua duplice visione di estetica (dottrina della sensibilità e indagine critica sul sentimento).

L'orientamento platonico con l'idea di bellezza tende a svolgere una funzione educativa straordinaria, ponendola come punto di partenza della conoscenza stessa, *forza generatrice* che muove lo spirito verso l'ascesa. Il suo ruolo nel pensiero è in stretta connessione con la teoria della conoscenza come reminiscenza, che l'autore desume dai rituali delle sette orfica e pitagorica, ma che risale all'antichissima dottrina orientale della metempsicosi (trasmigrazione dell'anima

di corpo in corpo). L'anima non è di questo mondo ma del mondo ideale (*Iperurano*); quando si incarna in un corpo non ricorda più nulla dell'al di là da cui proviene; essa è decaduta perdendo le ali, l'uomo vive così nella mera dimensione sensibile che, tuttavia, attraverso il senso della vista trova la strada per risalire al mondo delle idee, proprio grazie alla mediazione della bellezza, cui toccò "in sorte di essere la più evidente e la più amabile" (Platone, in Velardi, 2006). Ma in che modo la bellezza assume una potenza generatrice? Ciò accade perché, oltre a favorire l'aspirazione umana all'eternità attraverso la riproduzione della specie, essa induce a un concetto più alto di amore, che non può limitarsi alla prospettiva corporale del bello, ma guida l'anima verso un'indagine sempre più profonda della sua natura. *Eros* non perde così la sua carica passionale, l'ardore del proprio desiderio, ma viene indirizzato a mete più alte. Insomma, gli esseri umani non possono fare a meno della bellezza.

Ci ricorda Abbagnano nel suo *Dizionario di filosofia* (1971, p. 350) che la "scienza (filosofica) dell'arte e del bello" ha origini settecentesche con l'opera di Baumgarten *Aesthetica*. In precedenza *arte* e *bello* non venivano posti in sintonia, tanto è vero che la dottrina dell'arte veniva chiamata *poetica* (arte che produce immagini). Il bello, invece, non essendo producibile esulava dall'arte tanto da poter avere più a che fare con i valori. A rendere arte e bellezza nozioni conciliabili interveniva nel Settecento il concetto di *gusto*, che trova una formulazione particolarmente convincente nel pensiero di Kant dove, per altro, affiorano le due diverse concezioni di estetica cui si è fatto cenno. Nella *Critica della ragion pura*, *l'Estetica trascendentale* è la parte dell'opera che analizza le forme a priori della sensibilità (spazio e tempo), quindi il termine "estetica" è impiegato nel senso etimologico greco originario di *dottrina della sensibilità*. Più interessante ai fini del nostro discorso l'accezione che compare nella *Critica del giudizio* (1790), il cui scopo è di indagare sul sentimento, in quanto facoltà autonoma, non riconducibile né alla conoscenza scientifica né all'etica. Il nostro bisogno di *finalità* ed *armonia* rende possibile la facoltà di cogliere in forma immediata, intuitiva, la sintonia della natura con il nostro spirito.

Kant afferma che il giudizio di gusto ha carattere disinteressato e pretesa di universalità: il bello non risponde a criteri di utilità o di necessità, esso, che viene percepito su basi intuitive e non è spiegabile razionalmente, deve essere condivisibile e, perciò, universalizzabile (Kant, 1790, § 22). Il bello artistico non dipende dal giudizio di gusto ma dalla capacità di produzione che attiene al genio: "Il genio è talento (dono naturale) che dà la regola all'arte. Poiché il talento, come facoltà produttrice dell'artista, appartiene anche alla natura, ci si potrebbe esprimere così: il genio è la disposizione innata dell'animo (*ingenium*) per mezzo della quale la natura dà la regola all'arte" (Ivi, § 46). L'importante deduzione che possiamo trarre qui, rispetto alla tradizione platonica, è che l'arte non pare riducibile affatto a imitazione della natura (*mimesis*); la natura offre sì i suoi talenti agli uomini, ma questi giudicano esteticamente attraverso i loro parametri trascendentali (*soggettivi* nel senso che appartengono ad ogni soggetto umano) e producono bellezza trasfigurando e non copiando pedestremente gli oggetti reali.

Nel descrivere il dibattito del 1974 sull'introduzione della musica e delle applicazioni tecniche nella scuola media, Santoni Rugiu rimarcava la necessità di correlare l'espressione verbale con quella grafica e quella musicale, nonché con un lavoro manuale creativo. In ogni caso rimaneva aperta la dicotomia tra le due culture: scienze della natura e cultura artistico-letteraria, con il persistente equivoco delle scienze naturali come non-umane e, quindi, meno formative. Naturalmente nella discussione, che non mancava di coinvolgere aspetti politici, religiosi e ideologici a vasto raggio, si sprecavano citazioni colte e scontate, come il pri-

mato del *cuore* sulla *mente*, oppure il primato dell'intuizione (tipica degli artisti) sulla ragione strumentale degli scienziati. Non mancava nemmeno una gerarchizzazione idealistica delle arti dove non poteva che primeggiare la poesia (Santoni Rugiu, 1975, pp. 27-30).

A nostro modesto parere sarebbe bastato orientarsi sui punti fermi dei due grandi filosofi indicati, per non far naufragare l'ottima idea di un'arte come educatrice di emozioni verso l'acritico assenso sulle produzioni mass-mediali massificate, negando così una delle vocazioni più autentiche della scuola: mettere a disposizione di tutti le capacità creative. Si chiedeva, allora, Santoni Rugiu: può essere insegnato il processo artistico? La scuola può accettare al proprio interno una procedura che non sia riducibile a programmazione? È possibile l'attribuzione di ruolo ad un sapere che non ha le connotazioni di una disciplina? (Ivi, pp. 57-58). La scuola con le sue fissità burocratiche, organizzative e gestionali, fatica anche ora nel trovare uno statuto adeguato all'educazione estetica, proprio nel momento in cui questa sarebbe indispensabile, per sfuggire alle distorsioni omologanti dell'era della globalizzazione, che vorrebbero collocare anche le forme di espressione artistica negli scaffali del market culturale.

2. Il dono del visibile

Nella postfazione al saggio *L'occhio e lo spirito*, Claude Lefort lo definisce una "meditazione sul corpo, la visione, la pittura" (1989, p. 72), riproponente il tema filosofico di fondo di una percezione che va presa in esame incessantemente, fino all'esigenza di formulare una nuova ontologia. Probabilmente Merleau-Ponty, che lo compose nel 1960, sarebbe stato d'accordo con questa affermazione: "far partire l'interesse durevole dell'osservatore da un primo moto di stupore" (Bachelard, 1999, p. 131). Ed è questo stupore che vorremmo proporre come punto di partenza formativo per interlocutori che faticano a dare sostanza a tale sentimento. E, per rendere possibile questa sorta di "miracolo", chiediamo loro di entrare nella dinamica di un gioco: *mettersi nei panni* di un pittore.

Egli trasforma il mondo, attraverso la sua arte, a partire dal corpo che, nella misura in cui "vede", si mette nella condizione di agire in forma progettuale: mondo visibile e mondo dei progetti appartengono ad un unico orizzonte ontologico. Il mondo che appare allo sguardo non è mera materia, così come il movimento del soggetto vedente verso di esso non è una scelta puramente spirituale: "la visione è presa, o si fa, nel mezzo delle cose, là dove un visibile comincia a vedere" (Merleau-Ponty, 1960, p. 18). La problematicità sta tutta nella doppia circostanza di un corpo *vedente* e *visibile*, che si percepisce "fra le cose", costituito da esse, capace di sentire e di essere sentito.

Il dono del visibile, che caratterizza il soggetto ermeneutico delineato, non è qualcosa di dato in forma di miracolo, come abbiamo ironicamente affermato pocanzi, ma una vera e propria conquista che richiede tenace esercizio, in quanto la visione pittorica "impara solo da sé stessa" (Ivi, p. 22), cioè vedendo, e l'occhio restituisce al visibile ciò da cui è stato colpito nella realtà, attraverso la potenza espressiva della mano. L'atto del dipingere promuove "una teoria magica della visione" (Ivi, p. 24), per la quale l'oggetto si rende appetibile all'occhio e produce una sorta di quesito che va risolto, un bisogno generativo interno che deve esprimersi tramite un'urgenza quasi dolorosa. Il gesto produttivo sembra provenire dalle cose stesse o, secondo la testimonianza di Paul Klee, come se gli oggetti del mondo naturale guardassero l'artista e parlassero con lui, lasciandogli la precisa impressione di doversi lasciar compenetrare dall'universo stesso.

L'ispirazione, osserva Merleau-Ponty, è veramente, al di là dell'etimologia, un ispirare ed espirare, una "respirazione dell'essere" dove diviene difficile distinguere "chi vede e chi viene visto, chi dipinge e chi viene dipinto" (Ivi, p. 26). Per questo, nel circuito incessante che connette vedente e visibile, emerge, tra le altre tecniche del corpo, anche quella dello specchio. Il suo fascino, per il pittore, ha una storia che non manca di risvolti leggendari, poiché in lui si riflette e raddoppia il dato sensibile. Al contempo l'immagine riflessa nello specchio è effetto di una meccanica dove la somiglianza è frutto del pensiero.

Le icone delle cose, osserva Merleau-Ponty divengono rappresentazioni deformate e appiattite da parte del nostro *taglio dolce*: "quel che la luce traccia nei nostri occhi, e da lì nel nostro cervello" (Ivi, p. 31). L'immagine dell'oggetto è tale, secondo Cartesio, solo quando non gli assomiglia, essendo frutto del nostro pensiero (*res cogitans*) che dall'icona ricava, occasionalmente, un'idea della cosa (*res extensa*): una bella differenza rispetto alla banalità iconografica che occhieggia per adescarci su ogni video! Nel caso della pittura l'immagine viene traspunta sulla tela, rendendo magica l'intenzionalità della rassomiglianza attraverso il disegno, e sottoposta al giudizio dello sguardo altrui. Solo quando il sapere estetico riesce ad impadronirsi della competenza tecnologica, però, scopre che il colore interferisce a tal punto con il nostro occhio da impedirgli di cogliere propriamente le forme rappresentate dall'artista, a meno che non si abbiano strumenti per procedere oltre la fascinazione cromatica. Solo in questa prospettiva è possibile cogliere quella trama relazionale tra le parti, sottesa alla composizione artistica, che consente ad ognuno di interpretare e di godere del gusto estetico.

A questo punto il nostro autore s'interroga sulla profondità, in quanto soggettiva "partecipazione ad un Essere senza limiti, e innanzitutto all'Essere dello spazio" (*Ibidem*). Di qui la suggestiva metafora dei pittori rinascimentali sulla profondità come *apertura* del quadro, che si trasforma in finestra e quindi, ancora, in altezza e larghezza le quali, però, vengono attraversate da un'altra dimensione dello sguardo, quella dello spazio in sé, che "è l'in sé per eccellenza", o se si preferisce "l'essenza del *dove*" (Ivi, p. 35).

Il corpo è, in sostanza, il luogo di nascita dell'anima e il pensiero che essa produce si muove, da un lato, verso la libertà di giudizio, la messa a punto delle proprie peculiarità, e, dall'altro, verso le condizioni di limite che il corpo stesso impone. È, allora, corporeo il pensiero della visione? Alla filosofia spetta il compito di ridefinire il *nostro* pensiero nella sintesi di anima e corpo che ci umanizza; in tal modo il corpo non sarà abbassato a strumento dei sensi ma elevato al ruolo di loro "depositario".

L'arte pittorica non è riducibile ad industriosità artigianale che si relaziona con l'esterno, in base alla logica della riproduzione artificiale; essa, al contrario, cerca di cogliere il movimento interno del mondo, "l'irraggiarsi del visibile" (Ivi, p. 50) che assume le differenti denominazioni di spazio, profondità, colore. L'autore ritiene che la pittura moderna abbia operato coraggiosamente per evitare scelte oppostive tra linea e colore, rappresentazione di cose e produzione di segni, e si sia indirizzata a rompere la dipendenza dalla forma delle cose lavorando su nuovi materiali, nuovi strumenti di espressione, ma anche sulla ridefinizione di precedenti mezzi e processi.

Un discorso peculiare deve essere svolto attorno alla linea, di cui "si aveva una concezione prosaica", in quanto ritenuta "attributo positivo o proprietà dell'oggetto in sé" (Ivi, p. 51). Leonardo, nel suo celebre *Trattato della pittura*, considerava che occorresse svelare, per ogni oggetto, le modalità con le quali una "linea flessuosa" operava in termini generativi; pertanto, deduce lo studioso fran-

cese, “non esistono linee visibili in sé, il contorno della mela e i confini tra campo e prateria non sono qui oppure là” (Ivi, pp. 51-52). La linea va liberata dalla fisicità ottusa, imitativa delle cose, per assurgere a loro genesi dinamica, come in Matisse o Klee.

Così nasce la scienza *segreta*: essa non è nemmeno una forma di pensiero, secondo Merleau-Ponty, ma lo strumento di un’ontologia, il mezzo per *assentarsi da sé* al fine di guardare *dall’interno* la “fissione dell’Essere” (Ivi, p. 52). Vi è chi dipinge questa consapevolezza, visto che il già citato Leonardo da Vinci propone una scienza che non si esercita né con la parola né con i numeri, bensì con “opere visibili” che appaiono simili alle cose, però comunicano al di là del tempo presente, universalizzando un messaggio di bellezza.

Quanto siamo venuti esaminando con fedeltà filologica, o almeno così crediamo, al percorso riflessivo dell’autore, ci porta alla comprensione che i termini chiave ricorrenti, come profondità, colore, linea, movimento, sono da considerare *rami* dell’Essere che, in pittura, non possono trovare soluzioni separate o parziali. Per questo l’arte in oggetto non giunge mai ad una forma definitiva, tale da potersi intendere quale “pittura universale” o “totalmente realizzata”: se così fosse le verrebbe a mancare la caratteristica centrale della ricerca e della scoperta, che segna la sua storia evolutiva. D’altra parte sarebbe errato credere che l’incessante indagine su fini e mezzi sia segno d’incertezza, fragilità, inconsistenza di spessore teorico. In realtà, afferma il filosofo, “le figure della letteratura e della filosofia non sono più acquisite di quelle della pittura, e non si accumulano in un patrimonio stabile” (Ivi, p. 62). Anzi, insiste con tono critico, la stessa scienza dovrebbe mettere in discussione la rassicurante certezza del patrimonio consolidato e la percezione dell’eshaustività della vera ricerca sperimentale. Occorrerebbe, al contrario, imparare a vedere con la costanza dello stupore.

3. Tecnica, industria e immagine

L’immagine, è stato accennato nei paragrafi precedenti, può risultare fuorviante e diseducativa, lo avvertiamo soprattutto attraverso la pubblicità e quei generi televisivi che non lasciano spazio all’interpretazione, alla riflessione, al dubbio, ai diritti della differenza, così come avviene ad esempio nella pittura e in altre modalità espressive.

Sul versante di una sana educazione all’immagine, nonostante il lavoro svolto da discipline legate all’*educazione ai media*, continuiamo a pensare che bisogna accompagnare bambini e adolescenti nella lettura critica finalizzata a svelare la costruzione mercantile di alcuni prodotti televisivi¹. Nell’apparato ridondante di merci in genere, le menti flessibili dei soggetti più deboli possono acquisire i mezzi per collocare criticamente anche quelle immagini che facilmente generano in loro dipendenze, se fruito passivamente. Solo così, forse, arriveranno a liberarsi dall’abitudine di riprendere con strumenti di ripresa, ormai alla portata di tutti, ciò che genera un *falso* stupore. Il web è ricco di immagini del ge-

1 A proposito dell’*educazione ai media* si sono sviluppati orientamenti teorici e pratiche didattiche collegati a discipline quali *l’Educazione all’immagine*, la *Media Education* o *Visual Literacy*. A tali studi si rimanda per una visione più esaustiva e scientifica dell’argomento, in questa sede semplicemente accennato.

nera. L'aggressività del medium che filma e riproduce finirà per sconvolgere sempre più la vita privata delle persone, tanto da esporle al costante rischio di diventare *oggetto* d'intrattenimento non voluto, facendogli in questo modo perdere la libertà di soggetti di diritto.

È evidente come le normative, nazionali e internazionali, sulla *privacy* dimostrano tutta la loro debolezza ed inefficacia di fronte a strumenti potentissimi di visione/ascolto che entrano con violenza nell'esistenza di individui e comunità, di fatto indifesi di fronte la prepotenza fuori controllo di chi produce immagini e di chi consente la loro distribuzione/circolazione su scala globale. Il rubare l'immagine dell'altro è diventato un gioco da parte di chi non comprende né la violazione della *privacy*, né la pericolosità sociale dell'atto in sé. Da questo punto di vista vi è stata una straordinaria intuizione profetica in quelle popolazioni arcaiche che, grazie ai loro saperi ancestrali, hanno temuto la fotografia in quanto *ladra* dell'anima. È una metafora che possiamo fare nostra nel quotidiano attuale, per riconfermare la sacralità della persona e della libertà di vivere, senza diventare preda di uno scatto che mistifica e disumanizza.

Vi sono, pertanto, tecnologie visive allo stato attuale da considerarsi anti-educative, potenti strutture antagoniste organizzate per condizionare quell'aspirazione alla libertà dall'ignoranza che, sia pure con una certa retorica ottocentesca, aveva guidato l'inizio dell'istruzione pubblica. La modalità d'impegno delle tecnologie in oggetto appare opposta all'emancipazione, perché lascia trasparire la convinzione che tutto sia riducibile all'evidenza di ciò che si vede. Cellulari, tablet, smartphon appartengono ad un'oggettistica che pretende, attraverso un semplice *post* di produrre pensiero. Pochi sembrano interrogarsi sul fatto che ciò che si vede non può essere considerato *immediatamente* forma di sapere o informazione.

Il fatto che non possiamo più stupirci di tutto ciò, non ci impedisce di focalizzare lo sguardo sul momento che ha segnato una svolta decisiva nella storia del mondo occidentale e della sua cultura, quando l'arte si è trasformata in *industria culturale* ed ha finito per mercificare i suoi prodotti, scatenando la ribellione delle avanguardie del primo Novecento che, pur nella loro sregolata protesta, denunciarono l'insopportabile livello di massificazione e alienazione in cui era caduta la società occidentale.

La svolta consapevole avviene, tuttavia, all'interno della Scuola di Francoforte, dove la dimensione dell'industria culturale viene colta nella sua funzionalità al "sistema". In questo caso la questione diventa di stringente attualità, perché si inizia a riflettere sul peso dei mass media – benché siamo sul finire degli anni Quaranta – come tecnologia persuasiva che accompagna il tempo libero, il ludico, il divertimento che sono, ognuno a suo modo, fattori che si relazionano con l'espressione artistica. I media diventano produttori di valori e di modelli comportamentali, creatori di linguaggi e di bisogni, con lo scopo preciso di omologare e di rendere passivi gli utenti, come già evidenziato, ai quali non si chiede di riflettere, né di emanciparsi, né di manifestare creatività.

Eppure, negli anni Trenta, Walter Benjamin aveva visto nella riproducibilità dell'arte anche un'evoluzione positiva in senso politico. Nell'amplificazione del suo "valore espositivo" si avviava una fase di democratizzazione e di fruibilità della bellezza, da un lato, e una sua de-ritualizzazione, dall'altro, con conseguente perdita di quell'*aura* di pseudo-sacralità che l'aveva destinata a pochi potenti o al culto elitario dei musei. La messa in discussione della sua autenticità corrisponde come ricorda Benjamin nel 1936 ad una perdita di quell'esclusività, che da sempre ha accompagnato il rituale: "Il valore unico dell'opera d'arte *autenti-*

ca trova una sua fondazione nel rituale, nell'ambito del quale ha avuto il suo primo e originario valore d'uso" (ed. 1966, p. 25). Ma, una volta che la tecnica fotografica, e filmica, si sviluppano "contemporaneamente", nota l'autore, al profilarsi del socialismo, il destino dell'arte inizia a seguire un nuovo corso: "(...) nell'istante in cui il criterio dell'autenticità della produzione dell'arte viene meno, si trasforma anche l'intera funzione dell'arte. Al posto della sua fondazione nel rituale s'instaura la fondazione su un'altra prassi: vale a dire il suo fondarsi sulla politica" (Ivi, p. 27).

Adorno, successivamente, ha colto in maniera assai drastica la situazione dell'arte nell'età del capitalismo avanzato, ritenendo l'amico Benjamin un ingenuo. Essa, infatti, si presenta per certi aspetti come complice dell'industria culturale, accettando servilmente di mercificare le sue produzioni per soggetti umani ridotti al rango di consumatori onnivori inconsapevoli. Così la fruizione estetica viene banalizzata, svilita da una gestione "manageriale" che si preoccupa solo di creare consenso al potere dominante. Vi è però, in particolare nella musica contemporanea, l'espressione di una *dissonanza* che svolge una graffiante azione di critica sociale, poiché coglie il malessere comune nella forma della "disarmonia del mondo" e trasmette il lancinante dolore di una soggettività, che porta su di sé il peso dell'assenza di verità, e si proietta verso un futuro utopico nella sola speranza di conquistare la libertà (Adorno, 1970-1986, Vol. 10.1). L'unica arte credibile è quella antitetica al mercato: l'esempio cui Adorno fa riferimento è la musica dodecafonica di Arnold Schönberg *difficile, dissonante, non divulgabile, cacofonica, elitaria*.

Piace concludere questo paragrafo con un richiamo meno pessimistico alla Scuola di Francoforte che stimola alla speranza. Nel famoso saggio degli anni Cinquanta *Eros e civiltà* (1955), Marcuse vede, tra gli aspetti della liberazione dell'eros, la gioia, il gioco, il lavoro creativo sottratto al controllo repressivo "addizionale" della società capitalistica matura. Proprio nei suoi eccessi produttivistici, e di instancabile applicazione tecnologica, il "sistema" prepara grazie all'automazione, per paradosso, la progressiva liberazione dei lavoratori i quali, pertanto, si proiettano verso "il libero gioco delle facoltà umane". Sul piano simbolico tutto questo comporta il superamento di Prometeo, eroe che sfida gli dei per sottrarre loro il fuoco della scienza-tecnica-produzione, da parte di Narciso e Orfeo. Alla corsa per il progresso, tendenzialmente distruttiva e disumanizzante, "si sostituiscono la contemplazione della bellezza e la voce che non comanda, ma canta", simboli che non vanno separati perché nella loro unione implicano il conseguimento della pace, la liberazione del tempo, l'unione con la natura e con il sacro: "Giunta al grado in cui la lotta per l'esistenza diventa cooperazione per il libero sviluppo e compimento dei bisogni individuali, la ragione repressiva cede il passo a una nuova razionalità della soddisfazione, nella quale ragione e felicità convergono" (Marcuse, 1955, p. 237).

4. Immagini e costruzione della conoscenza nella formazione: il caso del cinema

I paragrafi precedenti hanno evidenziato come sia sempre più importante interrogarsi sul rapporto tra immagini e didattica o educazione, in chiave critica e riflessiva, secondo un punto di vista distante da visioni tecnocentriche. Rapporto indagato a partire dagli anni '60 da attività di ricerca a cavallo tra le scienze della comunicazione e dell'educazione, secondo la doppia declinazione dell'educazione *ai media* e *con i media*. Con riferimento, nel primo caso, al paradigma semiologico basato sulla centralità dei linguaggi e dei significati (media come og-

getto di analisi e studio: educazione al cinema, alla televisione, all'immagine), nel secondo, ad un paradigma tecnologico, funzionale all'impiego di codici audiovisivi nella rappresentazione dei contenuti didattici come supporto e arricchimento (con il film, con il documentario, con l'audiovisivo, con la televisione didattica, con il video ecc.) ai processi di insegnamento/apprendimento. Questo paragrafo fa riferimento al secondo aspetto e intende dare un contributo teorico al tema dell'utilizzo delle immagini come risorse per le attività didattiche. Nonostante sia stato affrontato da diversi studi (Farnè, 2002; Farnè 2003; Farnè 2006; Malvasi, 2007; Calvani, 2011; Galliani, 2002) l'argomento rimane attuale alla luce degli aspetti positivi e negativi determinati dalla rivoluzione digitale nei processi educativi. Da più parti oggi ci si chiede cosa possa comportare la presenza sempre più pervasiva della comunicazione visiva nella cosiddetta Società della conoscenza. Per questa ragione ci sembra opportuno fare riferimento all'impiego del cinema nei processi didattici, tendendo di individuare gli effettivi risultati alla luce delle aspettative iniziali. Ripercorrere le tappe principali di questo percorso, per individuare limiti e difficoltà incontrate in passato, può aiutare a comprendere meglio lo scenario attuale: uno sguardo retrospettivo può dare indicazioni a decisori politici e formatori, consentendo di "(...) immaginare modalità per affrontare i problemi che con molta probabilità ricorrono nel presente" (Cassidy, 1998, p. 170).

Con la diffusione del cinema, a partire dai primi anni del Novecento, e con la nascita delle prime riviste specializzate inizia il dibattito sull'uso del film nei processi didattici: si parla a questo proposito di cinema scolastico, cinema educativo, cinema di insegnamento, film di insegnamento, cinedidattica. Film come strumento educativo oppure come materiale didattico da utilizzare nelle situazioni di insegnamento-apprendimento? E in quest'ultimo caso, ci sono discipline che più di altre si prestano ad essere supportate da sussidi cinematografici? Può essere il cinema impiegato per sostituire i libri o l'insegnante?

Sintomo della crescita di popolarità dell'*istruzione visiva* è il primo catalogo di film educativi pubblicato nel 1910, *Catalogue of Educational Motion Pictures*, in cui erano presenti migliaia di titoli su diverse discipline (Hackbarth, 1996). Sia in ambito scientifico che didattico i film di insegnamento, "nell'ambito di una pedagogia positivista attenta a valorizzare ogni tecnologia applicata alla didattica, venivano presentati come i sussidi più efficaci e innovativi per sviluppare l'apprendimento scolastico" (Farné, 2002, p. 293). Il dibattito esce anche dagli ambienti di settore e determina posizioni superficiali come quella di Thomas Alva Edison, inventore e imprenditore statunitense, il quale nel 1913 prefigurava uno scenario in cui l'immagine cinematografica potesse essere utilizzata in sostituzione del libro in virtù delle sue potenzialità attrattive (in Marangi, 2004, p. 9). Un atteggiamento più consapevole, integrativo e non sostitutivo, si intravede all'inizio degli anni '20 nelle intenzioni dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione francese, André Honorat, il quale introdusse il concetto di cinema come ausilio in tutti gli ordini d'insegnamento, in tutte le materie, dalle discipline scientifiche a quelle letterarie (in Marangi, 2004, p. 11).

Il cinema di insegnamento diventa parte integrante dell'offerta didattica negli USA, dove sono state attrezzate le classi con schermi e proiettori, furono prodotti contenuti audiovisivi a carattere disciplinare, realizzate attività di formazione degli insegnanti sull'utilizzo del cinema. Tutto ciò in funzione, come ricorda Cuban (1986), dell'area di ottimismo che si respirava a partire dagli anni Venti sul potere educativo del cinema, considerato un potente strumento di modernità didattica al servizio di un insegnamento progressista, in grado secondo Tiagert (Commissario USA per l'educazione) di creare "la più potente arma che sia mai

esista al mondo per combattere l'ignoranza" (cit. in Selwyn, 2011). Nello specifico queste appaiono le potenzialità didattiche: "si riteneva che il cinema fosse in grado di avvicinare in modo straordinario l'apprendimento alla vita, consentendo da un lato, di rappresentare per immagini la realtà e, dall'altro, di insinuare vita ed emozione in ciò che prima era inanimato, ossia scritto e stampato" (Ranieri, 2011). Il grado di realismo introdotto nei processi didattici dall'immagine in movimento determinava diversi vantaggi (Allen, 1956): trasmettere conoscenze sui fatti, sviluppare abilità percettivo-motorie, influenzare motivazione, atteggiamenti e opinioni. Queste considerazioni si concretizzano negli Stati Uniti intorno alla fine degli anni Cinquanta in una serie di progetti di attività didattiche disciplinari. Nel 1956 istituito un gruppo di lavoro guidato da due docenti del Massachusetts Institute of Technology, Jerrold Zacharias e Francis Friedman, per la creazione del *Physical Science Study Committee* (PSSC) il cui obiettivo era quello di individuare nuove strategie di insegnamento della fisica nella scuola superiore: "Gli insegnanti si erano resi conto che i libri di testo non stimolavano l'interesse degli studenti per la materia, non insegnavano loro a pensare e a risolvere i problemi. Il materiale didattico creato dal gruppo di lavoro fu progettato per sottolineare i principi fondamentali della fisica in modo da favorire la *comprensione* anziché la *memorizzazione*, in modo da rendere la materia più interessante per gli studenti" (Goracci, p. 286). Anche le attività di ricerca sembrava andassero in tale direzione, come risulta dalla letteratura (Allen, 1956) l'utilizzo del film didattico poteva determinare maggiori capacità di apprendimento, sia di informazioni che di concetti.

In Italia l'attenzione ai problemi relativi al rapporto immagine cinematografica ed istruzione o educazione è testimoniata dalla creazione dell'Istituto Internazionale di Cinematografia Educativa (ICE), inaugurato il 5 novembre del 1928 da Mussolini alla presenza del Re d'Italia Vittorio Emanuele III. L'obiettivo dell'ICE era quello di incrementare la produzione e il successivo scambio a livello internazionale di film a carattere educativo per favorire la conoscenza reciproca e la cooperazione tra Stati, in linea con le finalità della Lega delle Nazioni. All'interno di questo obiettivo generale l'Istituto viene incaricato, come ricorda Roberto Farnè (2002), dalla Società delle Nazioni di studiare le possibili applicazioni della cinematografia all'insegnamento e all'educazione. L'ICE cura la pubblicazione della Rivista Internazionale del Cinema Educatore (RICE) le cui pagine testimoniano le esperienze di ricerca nel settore della pedagogia dei media. L'approccio che si sviluppa è difensivo e di protezione rispetto al potere che stavano assumendo i mass media. Sono gli anni dell'uso propagandistico dei principali mezzi di comunicazione, della nascita dello *Studio system* americano e del conseguente problema relativo all'imperialismo culturale, gli anni del potere complessivo dei mezzi di comunicazione sintetizzabile nelle teorie di matrice sociologica e psicologica, dell'"ago ipodermico" e della "Bullet Theory". Di fronte a tale potere la scuola non può che intervenire, secondo una prospettiva che nel corso degli anni sarà poi superata, per difendere le nuove generazioni dai messaggi negativi provenienti da cinema, radio e successivamente dalla televisione.

Rispetto al dibattito relativo al cinema come strumento didattico si rafforza l'idea, come risulta da diversi contributi francesi, svizzeri e inglesi (riportati da Farnè, 2002), secondo la quale il carattere di sostituto della realtà dell'immagine registrata, possa dare un contributo importante ai processi di insegnamento e apprendimento. Alcuni di questi contributi appaiono contraddistinti da un carattere tecnocentrico e semplificativo dei processi psico-pedagogici, come nel caso di questo intervento di Louis Angé del 1930 il quale afferma come "il cinema renderà facile il compito di apprendere secondo i principi della pedagogia razionale, per

cui è necessario contemperare il massimo di rendimento intellettuale col minimo di fatica cerebrale". Il potere suggestivo e attraente dell'immagine, nonché la sua dimensione realistica, secondo Angè, sarebbero in grado di rendere più efficace il processo di apprendimento, reso complesso e faticoso "dall'onda oscura della parola e dalle tenebre dei concetti". Più equilibrato e maturo appare il metodo di impiego del film, riportato circa venti anni dopo in un articolo di Remo Branca (1952), come sussidio alle lezioni in virtù delle sue caratteristiche rappresentative, sull'esempio della cinematografia scientifica: "Il cinema trasferisce la fisica, le scienze naturali, la geografia ecc. sul terreno concreto dell'apprendimento sperimentale e pratico dei fenomeni. (...) via le oche impagliate dai musei scolastici di storia naturale, odoranti di naftalina! Le lezioni di scienze, di fisica, di geografia oggi sono una cosa seria soltanto con il sussidio del film".

Accanto a questi entusiasmi è evidente nelle pagine del *RICE* e di *Bianco e Nero* un atteggiamento più critico da parte della pedagogia italiana di derivazione neoidealista (Farnè, 2002). Si ritiene ad esempio come la riduzione della "fatica per imparare", e il rapporto tra apprendimento e divertimento, siano nemici dei processi didattici. Da ciò la critica all'impiego del cinema sonoro e di quello a colori nelle scuole (Calò, 1934), colpevole di aumentare la dimensione spettacolare ed emozionale, a discapito del rigore didattico che necessita di analisi, astrazione, concettualizzazione. Al contrario, gli studiosi dell'epoca esaltano i media più tradizionali, il cui grado di complessità tecnologica è ridotta al minimo ed è controllata agevolmente dall'insegnante, il sillabario, la pagina stampata ecc. Tale atteggiamento di difesa determinato dalla paura che l'introduzione di tecnologie evolute possa ridurre la centralità del rapporto insegnante/allievo nei processi di insegnamento porta all'intransigente svilimento di qualunque impianto tecnologico e determinerà un modello di scuola basato sulla centralità esclusiva dell'atto educativo a discapito delle tecniche educative (Farnè, 2002).

Nel corso degli anni '50 la riflessione pedagogica si sposta sulle pagine delle riviste *Bianco e Nero*, curata del Centro Sperimentale di Cinematografia Scientifica, e *Lumen*, diretta da Giuseppe Flores D'Arcais. Nonostante ancora il dibattito sia ancorato ad una serie di pregiudiziali di natura essenzialmente idealistica (Farnè, 2002) si comincia a dare spazio, da un lato, ad una concezione di ambiente didattico integrato, costituito dalla lezione, dal libro, dal film e, dall'altro, di considerare il cinema non soltanto come sussidio alla lezione ma come esperienza educativa più complessiva, originata dal suo linguaggio spettacolare e dai modelli culturali che si porta dietro (Valpolicelli, 1953).

Anche negli USA dopo gli entusiasmi iniziali, prima citati, a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta si comincia a dubitare delle evidenze scientifiche riportate dalla letteratura precedente a favore di un atteggiamento più prudente in considerazione del fatto che la tecnologia cinematografica non ha avuto un impatto significativo su scuola e università (Smith, 1962). Maria Ranieri (2011) citando Hornbostel (1955) e Cuban (1986) bene sintetizza le ragioni di questo fallimento che ha determinato il declino dell'uso didattico del cinema: la necessità di avere più tempo a disposizione da parte degli insegnanti, un maggiore coordinamento a livello centrale, necessità di migliori infrastrutture tecnologiche, necessità di un supporto tecnico agli insegnanti, costi elevati di film e attrezzature, repertorio audiovisivo limitato a livello disciplinare.

Comincia a farsi spazio l'idea che la funzionalità didattica di una tecnologia dipende dal modo con cui viene impiegata. Il cinema può pertanto facilitare lo svolgimento di alcuni compiti a patto che tale alleggerimento determini potenziamento della capacità cognitive degli individui e non il loro appiattimento. In aula, ad esempio, penna e quaderni consentendo di prendere appunti determinano un al-

leggerimento del nostro carico psico-fisico e aiutano quindi le nostre limitate capacità mnemoniche. Non modificano la memoria, ma il nostro compito.

L'impiego del cinema nei processi didattici è reso complesso dalla sua tecnologia "ingombrante": utilizzare in aula film, documentari, singole sequenze, significa dotare le scuole di proiettori, moviole, spazi adeguati e così come accade per l'impiego delle carte geografiche, dei testi, delle penne, delle illustrazioni su carta, si deve intervenire sul setting didattico. Un setting funzionale all'uso del cinema a scuola dovrebbe ad esempio eliminare i problemi logistici (la fruizione del film avviene in una sala diversa dall'aula) e quelli che determinano una fruizione spettacolare che non facilita l'attivazione di processi riflessivi e di studio (la fruizione del film deve essere raffreddata attraverso l'impiego di una moviola, non deve avvenire in un ambiente buio). In questo modo si consentirebbe all'insegnante, da un lato, di non perdere il controllo visivo del gruppo classe, dall'altro di individuare obiettivi didattici specifici all'interno delle sequenze impiegate, per un loro utilizzo all'interno del proprio percorso didattico (introdurre la sequenza, spiegare cosa individuare all'interno della sequenza, porre domande alla fine della visione ecc.). Del resto la tecnologia deve essere invisibile (Weiser, 1991; Norman, 2015), apparire naturale e rimanere sullo sfondo. L'attenzione degli studenti deve essere posta sul compito, non sullo strumento, così come avviene con penna, libro, lavagna. È evidente come il processo di normalizzazione di una tecnologia sia piuttosto lungo e dipenda dal diverso grado di complessità delle funzioni consentite. La complessità della tecnologia cinematografica ha in estrema sintesi reso difficile un suo impiego strutturale in ambito didattico anche se non sono mancati esempi isolati di un suo uso efficace.

Conclusione

Il cinema ha fatto pensare ad una società in cui l'analfabetismo sarebbe stato sconfitto e più ricca da un punto di vista culturale. Si è visto un entusiasmo, accanto a posizioni più critiche, per questa tecnologia al servizio della didattica simile a quello che oggi capita di trovare quando si parla delle possibilità della rete e della multimedialità come strumenti per migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Il risultato concreto è che con il passare del tempo ci si è accorti che le visioni più ottimistiche hanno perso energia. Chiunque si occupi di tecnologie didattiche deve essere consapevole, come ricorda Maria Ranieri (2011), delle difficoltà emerse in passato: "Gran parte degli autori che si sono occupati delle tecnologie educative del Novecento, in una prospettiva storica, hanno mostrato come si possa individuare una sorta di ciclo ricorrente in cui si alternano fasi di illusioni e grandi promesse seguite da momenti di forte disillusione e recriminazioni" (Sedwyn, 2011; Rushby & Seabrook, 2008; Oppenheimer, 1997; Cassidy, 1998; Cuban, 1986). Certi di un cambiamento di rotta, guidato da una consapevolezza metodologica, ci appare importante seguire Luciano Galliani (2011, p. 9) il quale ricorda come non vi siano ancora evidenze scientifiche sull'efficacia dell'uso delle tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento, e come la direzione da seguire debba essere indirizzata alla creazione di un dinamismo processuale dell'apprendere attraverso, un complesso rapporto tra i contesti formali di istruzione, i contesti non formali di formazione propri delle organizzazioni lavorative, e il contesto informale della vita familiare e sociale in cui si coltivano attitudini e interessi nel tempo libero (musica, gioco, sport, turismo, mass-media e new media, ecc.) e si apprende attraverso l'esperienza e le relazioni con gli altri.

È chiaro allora come qualsiasi approccio relativo al rapporto tra tecnologie e didattica debba essere fondato su riflessioni meditate su aspetti didattici, metodologici, normativi, estetici ed epistemologici. È importante capire come funziona il pensiero mentre costruisce la conoscenza e quale tipo di intelligenza questa tecnologia può attivare. A nostro avviso l'elemento estetico che fa leva, per sua natura, alla relazionalità, al pensiero connettivo e alla creatività, può rappresentare una risorsa importante non solo per veicolare contenuti e metodi, ma anche per attivare innovative strategie di apprendimento, approcci e percorsi di co-scienza epistemica. Come? Educando lo sguardo.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1971). *Dizionario di filosofia*. Torino: UTET.
- Adorno, T.W. *Parva Aesthetika. Opere Complete* (1970-1986). Vol. 10.1, Frankfurt am Mein.
- Allen, W. (1956). Audio-visual materials. *Review of Educational Research*, 26, 2, pp. 125-156.
- Ardigò, R. (1893). *La scienza dell'educazione*. Ed. 2007 (a cura di Armenise, G.). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bachelard, G. (1999). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Benjamin, W. (1936). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*. Torino: Einaudi (ed. 1966).
- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Branca, R. (1952). *La scuola e il film: criterio e limiti della cinedidattica*. Rovigo: Istituto Padano D'arti Grafiche.
- Calò, G. (1934). Cinema e metodo di insegnamento. *Rice*, 5, 1934, pp. 416-417.
- Calvani, A. (2011). Introduzione. In Calvani, A. (a cura di). *Principi di comunicazione visiva e multimediale*. Roma: Carocci.
- Cassidy, M. (1998). Historical perspectives on teaching with technology. *K-12 schools. Atlantic Journal of Communication*, 6, 2, 1998, pp. 170-184.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Eco, U. (1983). *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.
- Farnè, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sessame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Farnè, R. (2003). *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*. Roma: Carocci.
- Farnè, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: UTET.
- Galliani, L. (2002). Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media. In *Studium Educationis*, 3, 2002, pp. 563-576. Padova: Cedam.
- Hackbarth, S. L. (1996). *The educational technology handbook: A comprehensive guide: Process and products for learning*. Educational Technology Publications: Englewood Cliffs.
- Hornbostel, V. (1955). Audio-visual education in urban school system. *Educational Technology Research and development*, 3, 3, 1955, pp. 206-212.
- Kant, I. (1790). *Critica del giudizio*. Torino: UTET (1993).
- Lefort, C. (1989). *Postfazione a Merleau-Ponty, M. (1960). L'occhio e lo spirito*. Milano: SE.
- Malavasi, P. (a cura di) (2007). *Culture dell'immagine, valori, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcuse, H. (1955). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi (1967).
- Merleau-Ponty, M. (1960). Traduzione Sordini, A. (1989). *L'occhio e lo spirito*. Milano: SE.
- Merzagora, M. (2006). *Scienza da vedere. L'immaginario scientifico sul grande e sul piccolo schermo*. Milano: Sironi.
- Norman, D. (2015). *La caffettiera del masochista. Il design degli oggetti quotidiani*. Firenze: Giunti.
- Oppenheimer, T. (1997). The Computer Delusion. *The Atlantic Monthly*, 280, 1, 1997, pp. 45-62.

- Platone, *Fedro. Testo greco a fronte*. Velardi, R. (2006) (a cura di). Milano: BUR-Rizzoli.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: ETS.
- Rushby, N., Seabrook, J. (2008). Understanding the past-illuminating the future. *British Journal of Educational Technology*, 39, 2, 2008, pp. 198-233.
- Santoni Rugiu, A. (1975). *L'educazione estetica*. Roma: Editori Riuniti.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology. Key Issues and Debates*. London-New York: Continuum International Publishing Group.
- Thorndike, E. L. (1912). *Education*. New York: Macmillan.
- Tosi, V. (1984). *Il cinema prima di Lumiere*. Roma: ERI.
- Valpolicelli, L. (1949). Dibattito sul cinema. *Bianco e Nero*, n. 12, 1949.
- Weiser, M. (1991). The computer for the 21st century. *Scientific American*, 265.



La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità

The school manager's educational leadership between constraints & possibilities

Nicola Lupoli
Libera Università di Bolzano
nicola.lupoli@unibz.it

ABSTRACT

The article examines school managers' educational role, considered as a "special" dimension of their function as authentic agents of educational development, to which technical and managerial conceptions are subordinated.

Il contributo esamina il ruolo educativo del Dirigente scolastico considerato quale dimensione "speciale" della funzione, autentico agente di sviluppo formativo cui vanno subordinate le concezioni tecniche e manageriali.

KEYWORDS

Management, Educational Leadership, School-Business, Educational Community, Collegiality.
Management, Leadership Educativa, Scuola-Azienda, Comunità Educativa, Collegialità.

1. Il ruolo del Dirigente scolastico rappresenta un'area di crescente rilevanza all'interno di un discorso ampio, interdisciplinare e non concluso sulle finalità, l'organizzazione e i modelli educativi della scuola, che coinvolge le storiche discipline pedagogiche e socio-educative e, sempre più, quelle economiche, giuridiche, sociologiche e dell'organizzazione. Nonostante le sollecitazioni di un ricco dibattito alimentato negli ultimi anni da molti campi disciplinari, la vigente legislazione scolastica non sembra considerare la Dirigenza in tutta la sua complessità sistemica, appiattendola (anche con una mole crescente di trasferimenti di funzioni e adempimenti burocratici) sempre più in una funzione amministrativo-gestionale. Una semplice lettura della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, concernente la "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", mostra quanto sia ancora radicata la propensione delle burocrazie ministeriali a trasferire modelli gestionali e processi di coordinamento aziendalistici in campo scolastico.

È in questa logica che il ruolo del Dirigente scolastico è stato modificato, nonostante il dissenso dei più rappresentativi Sindacati di categoria¹ e di gran parte delle Associazioni professionali che accusano di trasformare il Dirigente scolastico in un burocrate statale da valutare in base al principio delle *performance* che lo stesso ideatore² aveva riconosciuto non applicabili alla scuola, data la specificità del contesto e la diversa natura giuridica. In parziale continuità con la L. 59/97, il D.L.vo n. 59/98, il DPR n. 275/99 e il D.L.vo n. 165/01, le competenze e i compiti del D.S. sono stati ridefiniti nell'ambito di una "dichiarata" più completa attuazione dell'autonomia e nel rispetto delle competenze degli OO.CC. La Legge n. 107, al comma 78, attribuisce al Dirigente scolastico il ruolo di "responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali, dei risultati del servizio"³ e "della valorizzazione delle risorse umane". Egli è altresì nominato garante di una "efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali e [...] del] buon andamento nel rispetto degli elementi comuni del Sistema Scolastico Pubblico" attraverso "compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento".

Le novità più rilevanti, riguardano l'incremento di potere (e di collegate responsabilità) attribuito al D.S., che penalizza il Consiglio di Istituto e il Comitato per la valutazione dei docenti e riduce il contributo dei docenti e dei genitori. Al Dirigente sono, infatti, attribuite:

- La definizione degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione (comma 14), competenze già spettanti al Consiglio d'Istituto (art. 3 del D.P.R. 275/1999), cui resta solo la facoltà dell'approvazione (resta, invece, al Collegio dei docenti, il compito di elaborare il Piano, tenendo conto degli indirizzi del DS);

1 Sullo sfondo del provvedimento – denunciano i Sindacati - v'è l'intenzione del Ministro "di far regredire la gestione delle scuole in senso verticistico e burocratico; una deriva che non salvaguarda l'autonomia scolastica, intesa come libertà d'iniziativa, tutela della libertà di insegnamento e apprendimento, pluralismo culturale in un ambiente indipendente ed autonomo, e rende di fatto il dirigente scolastico funzionale e dipendente dal potere Esecutivo". Comunicato unitario dei Coordinatori Nazionali dell'Area V – Dirigenti Scolastici. CGIL, CISL, UIL, SNALS, Roma, 10 maggio 2016.

2 Renato Brunetta, già Ministro per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione dal 2008 al 2011.

3 Come già previsto dall'art. 25 del D.L. vo 165/01.

- Il conferimento⁴ di incarichi triennali ai docenti di ruolo dell'ambito territoriale di riferimento⁵ sui posti comuni e di sostegno vacanti e disponibili, scelti sulla base della pertinenza con il Piano triennale dell'offerta formativa, del curriculum, delle esperienze e delle competenze professionali (comma 18);
- La valutazione del personale docente in periodo di formazione e prova, previo parere del comitato per la valutazione dei docenti⁶ e sulla base dell'istruttoria del docente tutor del neoimpresso (comma 117);
- L'attribuzione di un bonus premiale⁷ ai docenti meritevoli, sulla base dei criteri individuati dal comitato di valutazione (comma 127).

Al comma 93 dell'art. 1 della L. n. 107/15 sono indicati i criteri degli obiettivi che il Dirigente è tenuto a perseguire, sulla qualità del cui conseguimento sarà compiuta la sua valutazione annuale. Il comma sarà integrato dagli indicatori contenuti nella Direttiva n. 36/16 e nelle sue successive modificazioni e integrazioni, in continuità con le norme precedenti⁸. Criteri e obiettivi sono definiti in coerenza con le priorità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, così come definite a livello legislativo, normativo e dagli atti di indirizzo e dalle direttive del Ministro. Nel citato comma 93 il contributo del Dirigente al miglioramento del servizio è valutato sulla base di indicatori che declinano numerosi criteri generali concernenti:

- Le sue competenze gestionali ed organizzative;
- La correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia della sua azione;
- La capacità di valorizzare l'impegno e i meriti professionali del personale nei vari ambiti;
- Il suo apprezzamento da parte della comunità professionale e sociale;
- La promozione del successo formativo e scolastico degli studenti e il miglioramento dei processi organizzativi e didattici attivando sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale;
- La direzione unitaria della scuola⁹;

4 Con le modalità indicate nei commi da 79 a 83 della L. n. 107/15.

5 Ci si riferisce alle reti tra istituzioni scolastiche, già previste dall'art. 7 del DPR n. 275/99, ora distinte in reti di ambito e reti di scopo, sono normate dall'art.1 della L. 107/15, commi 70, 71, 72 e 74, e disciplinate dalla Nota ministeriale n. 2151 del 7 giugno 2016 che detta le Indicazioni per la loro formazione.

6 Vedasi il comma 129 della L. n. 107/2015, che ha modificato il comitato per la valutazione dei docenti relativamente ai compiti, alla composizione e alla durata.

7 Idem, commi 126 e 128.

8 Per una più esauriente ricostruzione si vedano: il D.L.vo n. 150/09 concernente l'Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni", articolo 25: "Attribuzione di incarichi e responsabilità. 1. Le amministrazioni pubbliche favoriscono la crescita professionale e la responsabilizzazione dei dipendenti pubblici ai fini del continuo miglioramento dei processi e dei servizi offerti. 2. La professionalità sviluppata è attestata dal sistema di misurazione e valutazione costituisce criterio per l'assegnazione di incarichi e responsabilità secondo criteri oggettivi e pubblici"; il D.L.vo n. 165/01 "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche"; il DPR n. 80/13, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" (GU Serie Generale n. 155 del 4-7-2013). Entrato in vigore il 19/07/2013; la Direttiva n. 36/16 "Valutazione dei Dirigenti scolastici".

9 Già prevista dall'articolo 25-bis del D.L.vo n. 29/93, introdotto dal D.L.vo n. 59/98.

- La costruzione di una comunità scolastica collaborativa e la tessitura di rapporti con il contesto sociale e la rete di scuole.

2. La Direttiva n. 36/16, con l'intento di promuovere la valorizzazione e il miglioramento professionale dei D.S. e della qualità del servizio scolastico, disciplina il procedimento valutativo della trasparenza, efficienza ed efficacia delle azioni organizzative e gestionali poste in essere in relazione agli obiettivi assegnati e ai risultati ottenuti, tenendo conto della "specificità delle proprie funzioni"¹⁰. La valutazione (annuale) richiama le disposizioni già contenute negli artt. 21 e 25 del D.L.vo n. 165/01, relativo alle "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche". In particolare, l'art. 25 comma 2, assegna al D.S.: la rappresentanza legale dell'istituzione scolastica, la titolarità delle relazioni sindacali, la gestione delle risorse finanziarie e strumentali e la responsabilità dei risultati del servizio, senza però assicurare un adeguato supporto giuridico e amministrativo¹¹. Il profilo delinea, così, una (super) professionalità che include ampie e svariate conoscenze, abilità e competenze: giuridiche, amministrative, burocratiche, pedagogiche, didattiche, progettuali, gestionali, valutative, relazionali...

A ciò va aggiunto l'errore fondamentale di confondere la scuola con le altre amministrazioni pubbliche, o addirittura con le aziende, non considerando le strutturali differenze tra i loro compiti e funzioni, e quello delle "improprie" mansioni assegnate, di conseguenza, ai D.S. e alle istituzioni scolastiche. La scuola non è né una fabbrica né un ufficio; non genera prodotti o servizi con standard prefissati e quantitativamente misurabili, ma attiva *processi qualitativi* il cui esito non è predeterminabile. Se, da un lato, è evidente l'obbligo di adottare in tutti gli uffici pubblici (comprese le segreterie scolastiche) procedure standardizzate prive di vizi di legittimità (subordinate a principi e norme di imparzialità, correttezza, buon andamento) dall'altro, è ancor più evidente che il compito della scuola è quello di erogare istruzione ed educazione, un "servizio" di natura immateriale, condizionato da numerose variabili, i cui percorsi e risultati non possono essere né standardizzati né prevedibili. I processi formativi escludono, per loro natura, itinerari e esiti omogenei. Nessuna causalità meccanica può essere attribuita a un *organismo* complesso, dinamicamente aperto, innervato da molteplici fattori interdipendenti (le norme, le risorse, i meccanismi interni, l'organizzazione, il contesto esterno, le variabilità soggettive ...). Per garantire la *missione* del sistema scolastico, che resta quella di "educare istruendo", occorre, dunque, sottrarsi alla pura logica aziendale.

Auspicio una riforma che trasformi l'attuale Direttore amministrativo in Dirigente amministrativo, che assume tutti i compiti di natura amministrativa e burocratica, bisogna riconoscere che il carico attuale di lavoro del DS è eccessivo, aggravato anche dal disastroso stato strutturale degli edifici e dal sovrapporsi di riforme, direttive, circolari... Ciò nonostante, non può non essere chiesto al Dirigente di promuovere, motivare, coordinare e supportare una cultura didattica e organizzativa che abbia come fulcro il diritto all'apprendimento degli stu-

10 Cfr. D.L.vo 165/01, art. 25, comma 1.

11 Le responsabilità non attinenti agli aspetti didattici ed educativi dovrebbero essere immediatamente rimosse, a cominciare da quelle relative alla sicurezza.

denti. Va qui rinnovata un'alleanza tra Ds e docenti incrinata dalle recenti riforme che hanno determinato dinamiche divisive e conflittuali tra docenti e dirigenti e tra i docenti. La letteratura di settore sottolinea da decenni che l'efficienza e l'efficacia dell'azione educativa è direttamente proporzionale alla qualità della rete di relazioni sociali e umane presenti nella scuola (Ellerani, 2017), una vera e propria "comunità" (Wenger, 2006) il cui buon funzionamento è particolarmente collegato all'impegno condiviso dei membri, che deriva da un'intenzionalità educativa comune cementata da rapporti di fiducia.

3. L'eccesso di attribuzione al D.S. di "poteri" di indirizzo, controllo e valutazione in ambito didattico, oltre a confliggere palesemente con l'art. 33 della Costituzione (L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento) e svilire i ruoli del Collegio dei docenti e del Consiglio d'Istituto, non favorisce il richiesto e necessario "clima positivo" (Parricchi, 2005) nelle scuole e alimenta riscontrabili fratture, disimpegno e conflittualità.

Al contrario, un Dirigente focalizzato sul sostegno delle dimensioni educative è condizione fondamentale per dare impulso all'innovazione didattica e garantire la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Scurati, 1995). Se, nell'ottica di un suo ruolo di regia all'interno di una *leadership* diffusa, il Dirigente riesce a sottrarsi a un comportamento ispirato solo al *management*, ai suoi confini gerarchici e distanze emotive, all'attenzione per il "prodotto", diviene in grado:

- Di creare visione e strategia, un ambiente culturale fondato su valori condivisi;
- Di dedicare attenzione alle persone e sostenerne lo sviluppo delle capacità (Margiotta, 2016);
- Di esprimere empatia;
- Di affermare i principi di diversità, motivazione, discontinuità nell'ottica del cambiamento (Quaglino, 2007).

In questa logica, è riduttivo limitare la funzione del Dirigente al *management*. *Management* e *leadership* educativa non sono termini contrapposti perché afferiscono a diversi ambiti: l'uno richiama la gestione delle funzioni amministrativo-gestionali e organizzative, l'altro quelle pedagogico-didattiche e relazionali. Ma non sono neanche equivalenti: il primo si basa sul principio di efficienza, il secondo su quello di efficacia; il primo termine rappresenta, cioè, il livello organizzativo aziendale che agisce in funzione del secondo. Il problema non sta nella natura complementare dei termini, bensì nella lotta per prevalenza dell'uno o dell'altro riconducibile a diverse concezioni della scuola e della dirigenza.

Nonostante la L. 107 esistono ancora validi presupposti giuridico-normativi, di natura anche costituzionale, per restituire alla Dirigenza scolastica un ruolo educativo. Nelle stesse citate *Linee guida* sulla valutazione dei D.S.¹² si rileva una rinata attenzione pedagogica del Ministero, finalizzata a determinare un processo virtuoso di ottimizzazione del contesto di insegnamento/apprendimento e della sua sistemica complessità, riscontrabile anche in altri documenti ministeriali. La Direttiva orienta i poteri del D.S. verso l'ottica di una *leadership* diffusa, che richiede una necessaria concertazione:

12 Linee guida per l'attuazione della Direttiva n. 36 del 18 agosto 2016 sulla valutazione dei dirigenti scolastici, registrata dalla Corte dei Conti in data 02/09/2016.

- Con i docenti, costituzionalmente titolari della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica¹³;
- Con le famiglie, garantendone l'esercizio della libertà di scelta educativa;
- Con gli studenti, per l'attuazione del loro diritto all'apprendimento.

Le norme più recenti sembrano, dunque, offrire nuove opportunità di realizzare ambienti di insegnamento/apprendimento in grado di generare conoscenze, comportamenti, prospettive di crescita individuali e collettive. La facoltà concessa al DS di assumere i nuovi docenti sulla base di curricoli funzionali alla realizzazione del progetto dell'Istituto, di scegliersi i suoi collaboratori, di attribuire loro funzioni specifiche di promozione e coordinamento delle innovazioni deliberate, di attivare collaborazioni "con le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio", di avvalersi in sinergia con altre scuole (reti di ambito e/o di scopo) di ulteriori potenzialità formative nella possibile cornice di un finalmente realizzabile sistema formativo integrato (Frabboni, 2015), apre, infatti, spazi virtuosi per migliorare l'efficienza e l'efficacia dei processi formativi, trasformando la scuola in fertile ambiente di apprendimento, generativo di capacità (Margiotta, cit.) utili allo sviluppo della comunità e di ogni singolo, irripetibile soggetto-Persona.

Riferimenti bibliografici

- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento*. Teramo: Lisciani.
- Frabboni, F. (2015). *La Didattica: Scienza della Formazione*. In Brocca B., Frabboni F., Lupoli N. & Wallnöfer G., *Sguardi incrociati sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2016). *La scuola come laboratorio per la formazione dei talenti* in Escolano B.A., *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Edizioni Volta la Carta, vol. 3, pp. 241-255.
- Parricchi, M. (2005). *Cultura delle risorse umane nelle organizzazioni educative*, in Scurati C. (a cura di), *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Quaglino, G.P. (2007). *Scritti di formazione (1976-2006)*. Vol. 4: *Leadership e cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Scurati, C. (1995). *La dirigenza scolastica. Vicende sviluppi e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

13 Art. 33, comma 1 della Costituzione.

Mappe concettuali dinamiche e processi di rimediazione in ambienti di apprendimento in rete

Dynamic Concept Maps and remediation processes in on-line learning environments

Antonio Marzano

Università degli Studi di Salerno
amarzano@unisa.it

ABSTRACT

The scientific debate related to the introduction of information and communication technologies in the training processes is still based on empirical research to evaluate its effectiveness in terms of its own process and learning outcomes. The e-Learning environments available on Internet, in particular, are a resource and an opportunity to enrich and integrate learning contexts. In this perspective, this empirical study has been launched. Its objective is answering the question: Can a networked learning environment specifically designed to stimulate students in processes of reciprocal “remediation” among digital and analogue artefacts foster the development of meaningful learning, in interaction and hybridization with each other?

The empirical survey, carried out in the academic year 2016/2017, involved students enrolled in the bachelor’s degree in Primary Education Sciences at the University of Salerno attending the course “School experimentation and educational design”. The data were collected by working out and using two information retrieval questionnaires and four tests for learning outcomes. The “virtual” interaction space was e-LENA, the Learning Management System of the RIMEDI@ research lab.

Although the exploratory character of the survey, the results that emerged are encouraging and confirm our hypothesis. The intentionally structured environment in e-LENA has provided effective support for students. It represents a mean with regulatory values that has played a meaningful role in encouraging the processes of “remediation” between digital and analogue artefacts and in promoting, in this synergic interaction, the development and consolidation of learning.

Il dibattito scientifico legato all’introduzione delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nei processi formativi è, ancora oggi, alla base di ricerche empiriche volte a valutarne l’efficacia in termini di processo ed esiti di apprendimento. Gli ambienti di apprendimento in rete, in particolare modo, costituiscono una risorsa ed una opportunità per arricchire ed integrare i contesti di apprendimento ed è in questa prospettiva che è stato avviato questo studio empirico. Con l’indagine, ci siamo proposti di rispondere ad una domanda: può un siffatto ambiente virtuale specificamente progettato stimolare negli studenti processi di reciproca rimediazione tra artefatti digitali ed analogici per favorire, l’uno nell’interazione ed ibridazione con l’altro, lo sviluppo di apprendimenti significativi?

L’indagine empirica, realizzata nell’anno accademico 2016/2017, ha visto coinvolti gli studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Ateneo salernitano frequentanti il corso di Sperimentazione scolastica e progettazione educativa. I dati sperimentali sono stati raccolti elaborando ed utilizzando due questionari per la rilevazione delle informazioni e quattro test per la verifica degli apprendimenti. Lo spazio d’interazione in rete per la sperimentazione è stato quello della piattaforma e-LENA, il Learning Management System del laboratorio di ricerca RIMEDI@.

I risultati emersi, pur considerando il carattere esplorativo dell’indagine, sono incoraggianti e confermano le nostre ipotesi: l’ambiente intenzionalmente strutturato in e-LENA ha costituito un efficace supporto per gli studenti, un dispositivo anche con valenze regolative che ha assunto un ruolo significativo nell’incoraggiare i processi di rimediazione tra gli artefatti digitali ed analogici e nel favorire, in questa sinergica interazione, lo sviluppo e il consolidamento degli apprendimenti.

KEYWORDS

Dynamic Concept Maps, Book, Remediation, Hybridization, Learning.

Mappe Concettuali Dinamiche, Libro, Rimediazione, Ibridazione, Apprendimento.

Introduzione

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, modificando radicalmente il rapporto con (e fra) i saperi, hanno determinato profonde trasformazioni nella società contemporanea evidenziando, anche in campo educativo, la necessità di sperimentare nuovi approcci metodologici per innovare i sistemi formativi, soddisfare i bisogni soggettivi di formazione e garantire "uno spazio ontologico di libertà e di personalizzazione dei talenti che al singolo risulti non solo consentito ma prioritizzato" (Margiotta, 2003, p. 249). L'introduzione delle tecnologie nei processi formativi, va detto, non può da sola garantire il miglioramento della qualità della formazione; allo stesso modo non ne possiamo sopravvalutare il campo d'intervento. Le tecnologie rappresentano una potenziale "possibilità da sfruttare" e la loro applicazione nella formazione deve rientrare in un organico impianto complessivo che sia in grado di coniugare, a livelli differenti (teorico, etico, tecnico-metodologico) e in modo coerente, le diverse esigenze ed istanze di tutti gli attori coinvolti.

L'indagine che sarà descritta nelle prossime pagine costituisce una delle direttrici di ricerca avviate, allorché è stato istituito nel 2012, dal Laboratorio di *Ricerca in Media Education e Didattica @ttiva* (RIMEDI@)¹ dell'Università di Salerno. L'ambito generale in cui essa si inquadra è quello dell'utilizzo delle tecnologie nella didattica, sia dal punto di vista della ricerca, sia per quanto riguarda le ricadute in termini di apprendimento. In particolare, si presenterà la ricerca sull'uso sinergico di mappe concettuali dinamiche (in seguito MCD) in ambienti di apprendimento in rete quali *rimediatori* all'interno del processo di insegnamento-apprendimento realizzata durante l'anno accademico 2016/2017 e che ha coinvolto gli studenti frequentanti il corso di *Sperimentazione scolastica e progettazione educativa* del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Ateneo salernitano. Nel caso specifico, vogliamo verificare se (e come) le MCD stimolano, ad esempio, processi di riflessione o necessari approfondimenti (anche sul libro) e riescano così ad apportare un valore aggiunto rispetto al solo studio "tradizionale". L'ipotesi da cui muoviamo è che, affinché la *rimediazione* possa avere luogo, è essenziale costruire un ambiente di apprendimento in rete che offra, se ben progettato in quanto a capacità regolativa, un dispositivo a supporto degli apprendimenti più efficace rispetto all'utilizzo di generiche strumentazioni in ambienti virtuali (Miranda *et al*, 2016). Al fine di gestire tutte le esigenze connesse all'iniziativa di ricerca, lo spazio "virtuale" d'interazione per la sperimentazione è stato quello della piattaforma *e-LENA, e-Learning & New Assessment*, il *Learning Management System* del laboratorio RIMEDI@ realizzato personalizzando la soluzione *Moodle* e integrandola con altri componenti specificamente sviluppati.

Nella seconda parte del lavoro, si passerà ad analizzare e a discutere i risultati nel tentativo di comprenderne le potenzialità formative e proponendo una possibile lettura di tale processo utilizzando l'approccio storico-culturale di Vygotskij (1974), arricchito e "contaminato" dalla prospettiva di reciproca rimediazione di Bolter e Grusin (2002) ispirata, a sua volta, alle teorie di McLuhan (1967).

1 Il coordinatore scientifico del laboratorio RIMEDI@ (<http://www.rimedia.unisa.it>) è, attualmente, l'autore dell'articolo.

1. Riferimenti teorico-metodologici ed obiettivi

Nell'introduzione abbiamo accennato ad alcuni riferimenti teorici di base che abbiamo assunto per l'elaborazione della strategia d'indagine. Se l'oggetto epistemico è legato al ruolo degli ambienti tecnologici di apprendimento, il campo della ricerca è ben più ampio e necessita di un quadro di riferimento teorico e metodologico più complesso. In altri termini, il tentativo è innanzitutto quello di sistematizzare in un quadro omogeneo e coerente le teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento da una parte e, dall'altra, le riflessioni relative all'intreccio tra queste e le tecnologie dell'educazione. Innanzitutto, fa da sfondo alla nostra cornice teorica l'approccio storico-culturale vygotskijano in quanto risulta particolarmente fecondo per comprendere i rapporti che si instaurano tra artefatti e mente e di come questi siano a loro volta utili a indagare le questioni legate alle potenzialità dei dispositivi e degli strumenti utilizzati nell'apprendimento in rete. Per Vygotskij (1974), lo sviluppo psichico e l'articolazione dei processi di apprendimento sono determinati, in un'ottica sistemica, dall'interrelazione di fattori biologici, strumentali, storici e socio-culturali e, in tal contesto, un ruolo determinante risiede nella funzione degli artefatti e dei codici culturali: i segni e gli strumenti del contesto culturale mediano, attraverso l'esperienza diretta sul/nel mondo, il processo conoscitivo della persona. Ne scaturisce un modello triadico dove la relazione tra il soggetto e l'oggetto di conoscenza è mediata da artefatti (mediazione culturale). I suoi studi risultano, ai fini della nostra ricerca, particolarmente utili per l'analisi delle funzioni di mediazione semiotica e di sviluppo dei processi cognitivi svolti dagli artefatti umani (strumenti e segni). Di questi prodotti culturali, Vygotskij opera una distinzione: gli strumenti sono finalizzati al raggiungimento di un obiettivo pratico mentre i segni (o strumenti psicologici), definiti anche strumenti di mediazione semiotica, supportano le attività mentali degli individui. Lo sviluppo è considerato un processo che si presenta prima come attività sociale e, in un secondo momento, come attività intraindividuale. Il passaggio da funzioni interpsichiche a funzioni intrapsichiche avviene attraverso un'attività sociale che consiste in una progressiva *interiorizzazione* delle strategie di utilizzo degli strumenti e delle forme di mediazione che permettono agli esseri umani di attribuire significato ai segni, trasformando lo sviluppo naturale in sviluppo culturale. Il processo di internalizzazione apporta un profondo cambiamento e l'uso di uno strumento come parte di un'attività interpersonale si trasforma nell'uso di un segno come parte di un'attività intrapersonale. "L'internalizzazione del segno prodotto in relazione all'uso dello strumento concorre alla formazione di concetti che trascendono lo strumento stesso" (Maffia, Mariotti, 2016, p. 6) ed è, dunque, un processo semiotico (interpretazione e produzione di segni) quello che permette l'emergere di significati e la costruzione di nuove conoscenze e modi di pensiero derivati dalle esperienze vissute che hanno la loro base nell'uso di segni prodotti per risolvere problemi, realizzare compiti, comunicare.

L'importanza di queste riflessioni, in riferimento alla nostra ricerca, risiede "nell'individuazione di una capacità specifica, di cui ogni artefatto è latore, di mediare in una qualche misura le interazioni umane con il mondo, trasformando al contempo le caratteristiche cognitive degli individui e i modi di essere e di organizzarsi della società" (Bonaiuti, 2005, p. 24). L'uso di un artefatto, in definitiva, trasforma la conoscenza per la quale è stato progettato; in tale prospettiva si inquadra anche la nozione di artefatto cognitivo proposta da Norman che lo definisce "un dispositivo artificiale concepito per conservare l'informazione, presentarla o trattarla al fine di assicurare una funzione rappresentativa e influire sull'attività cognitiva umana" (1991, p.18), caratterizzandolo, dunque, non solo

con un aspetto pragmatico-esperienziale, ma anche con un aspetto riflessivo. In ogni caso un artefatto, che sia destinato alla modalità esperienziale o a quella riflessiva, deve essere progettato in modo tale da facilitare al massimo lo svolgimento del compito per il quale è stato prodotto (Norman, 1995)

Un'altra caratteristica peculiare degli artefatti che nell'ambito del nostro discorso bisogna sottolineare è data dall'intenzionalità: "essi sono il risultato di azioni intenzionali, piuttosto che involontarie od opportunistiche" (Rossi, Toppa, 2009, p. 21). In tal senso, le nostre MCD sono artefatti cognitivi specificamente progettati e costruiti per favorire processi di ri/strutturazione attiva e di negoziazione, strumenti di ricerca investigativa, di sistematizzazione concettuale e di produzione. L'introduzione degli ipertesti trova giustificazione teorica e metodologica in alcuni risultati delle ricerche cognitive. Ci riferiamo, in particolare, agli studi svolti da Novak e Gowin (1989) sulla rappresentabilità della conoscenza nella sua forma reticolare attraverso le mappe concettuali sviluppate, a loro volta, sulla base di quanto delineato da Ausubel (1963, 1968) sull'apprendimento significativo. Novak e Gowin sostenevano che la rappresentazione grafica dei concetti "è un modo per far emergere i *significati* insiti nei materiali da apprendere" (1989, p. 19) che stimola gli studenti a riflettere sulla natura delle conoscenze e sulle relazioni esistenti tra di esse. "Imparare qualcosa circa la natura e la struttura della conoscenza aiuta gli studenti a capire come essi stessi apprendono" (*ivi*, p. 26). In tal senso, si sottolinea anche la centralità accordata ai processi metacognitivi (Brown, Armbruster, Baker, 1985; Baker, Brown, 1984), ossia alla consapevolezza ed al controllo da parte del discente dei propri processi cognitivi mediante meccanismi autoregolativi. La metaconoscenza (Cornoldi, 1995) è ritenuta la chiave per la personalizzazione degli apprendimenti: questi ultimi sono facilitati e più intensi ogni qualvolta lo studente è capace di orientare e di governare egli stesso il suo personale processo apprenditivo.

Rappresentare la conoscenza mediante una rete di concetti legati da relazioni semantico-organizzative serve a "visualizzare la sua struttura per meglio comprenderla; selezionare l'informazione sostanziale rispetto a quella complementare; rendere più chiara ed efficace la sua comunicazione; creare le condizioni per un'analisi retrospettiva che conduca alla sua rielaborazione" (Rivoltella, 2010, p. 51). La mappa concettuale è uno "schema operativo, organizzato in modo tale da tenere presenti le tappe principali, i punti del territorio mirato da presidiare con attenzione" (Damiano, 1993, p. 25). In campo formativo, un limite è abbastanza evidente: la rappresentazione della conoscenza è tendenzialmente statica e può descrivere domini di conoscenza relativamente ampi ad un livello generale o analiticamente descritti ma necessariamente delimitati. Queste comprensibili difficoltà, unitamente alla necessità di rendere più efficace la ricerca delle risorse disponibili nel Web, ci ha spinto a sviluppare nello spazio "virtuale" d'interazione *e-LENA* un artefatto di mediazione, il prototipo di applicazione denominata *Spider*: una mappa concettuale dinamica che consente di navigare i concetti aprendo i nodi e scoprendo di volta in volta nodi figli e le relazioni esistenti, oltre che accedere ai contenuti ad essi associati. La struttura rispecchia i nuclei concettuali di specifici domini di conoscenza, configurandosi, in sostanza, come ambiente di supporto alla rappresentazione della conoscenza: organizzando i concetti chiave, definendoli e interconnettendoli dinamicamente tra loro attraverso relazioni semantiche².

2 Nel terzo paragrafo, "L'architettura dell'applicazione *Spider*", si descriverà nel dettaglio il prototipo e le sue funzionalità.

Nell'ambito della nostra indagine empirica, l'utilizzo delle MCD è stato indirizzato ad analizzarne l'efficacia per innescare negli studenti un processo sinergico di significazione e di comprensione secondo una visione di natura multimodale (Caruana, Borghi, 2016) del processo di apprendimento in termini di "potere di reciproca rimediazione". L'obiettivo della ricerca, è il caso di precisare, non è stato di verificare se la "sostituzione" del medium libro con risorse digitali possa essere, in termini di risultati di apprendimento, più efficace. Le tecnologie costituiscono una risorsa ed una opportunità per arricchire ed integrare i contesti di apprendimento; non rappresentano dunque una/la soluzione, possono semmai considerarsi, in un coerente impianto complessivo, come dispositivi con valenze regolative e potenzialmente utili per favorire riflessioni feconde ed ulteriori approfondimenti. D'altra parte, dalla vasta letteratura ascrivibile all'*Evidence Based Education* relativa all'efficacia delle tecnologie nei contesti d'istruzione, non sembrano ancora emergere evidenze particolarmente positive (Hattie, 2009; Higgins, Xiao, Katsipataki, 2012; Bernard *et al.*, 2014) e sono, anzi, numerose e tutt'altro che esaltanti le evidenze sperimentali al riguardo³. In tal senso, concordiamo con Maragliano, quando afferma che l'e-learning e le tecnologie di rete "non eliminano le modalità dell'insegnamento-apprendimento centrate sulla presenza fisica: al contrario, per un verso rinforzano le prerogative del tradizionale modello didattico basato sull'insegnamento frontale e l'apprendimento tramite lettura [...] e per un altro ne sciogliono le incrostazioni classiche, soprattutto le ambizioni universalistiche, per il fatto di inserirlo in un processo di virtualizzazione (e quindi di problematizzazione)" (2004b, p. XIV).

L'interrogativo da cui siamo partiti è stato diverso: può un ambiente di apprendimento in rete specificamente progettato stimolare negli studenti processi di reciproca *rimediazione* tra artefatti digitali (nel nostro caso le MCD) ed analogici (il libro), ponendoli in dialogo per favorire, l'uno nell'interazione con l'altro, lo sviluppo di apprendimenti significativi? Una visione, la nostra, integrativa dove il media tradizionale per eccellenza (il libro, almeno nella tradizione formativa italiana) può (e deve) essere riqualificato in un più ampio "sistema dei media" (Ortoleva, 2002). Detto in altri termini, abbiamo assunto i processi cognitivi di astrazione e immersione (il primo tipicamente associato al testo scritto, il secondo alle tecnologie postgutenberghiane) secondo una logica di interazione, di integrazione e di dialogo giacché "si potrà, a seconda dei casi, maturare un rapporto immersivo con un insieme di testi scritti e usare categorie di astrazione per pattuire/costruire il significato di un insieme di documenti audiovisivi, o far giocare i due paradigmi in un rapporto di parità per muoversi dentro uno spazio multimediale" (Maragliano, 2004a, pp. 57-58). In ogni caso, l'astrazione e l'immersione rappresentano "modalità differenzianti che operano all'interno della stessa area di condivisione del sapere" (*ivi*, p. 76).

Bolter e Grusin, prendendo in carico la tesi di McLuhan (1967) secondo cui "il contenuto di un medium è sempre un altro medium", aggiornano ed applicano l'intuizione McLuhaniana alla luce dello scenario mediale contemporaneo caratterizzato dalle tecnologie digitali di rete. Per i due autori "un medium è ciò che rimedia. Un medium si appropria di tecniche, forme e significati sociali di altri media e cerca di competere con loro o di rimodellarli in nome del reale. Nella nostra cultura un medium non può mai funzionare in totale isolamento perché

3 Per ulteriori approfondimenti sull'argomento, Cfr. Calvani, Vivanet (2014).

deve instaurare relazioni di rispetto e concorrenza con altri media” (2002, p. 93). Al tempo stesso, Bolter e Grusin considerano gli agenti sociali e le forme tecnologiche come due facce della stessa medaglia e diventa dunque estremamente fecondo “esplorare le tecnologie digitali come ibridi derivanti dalla combinazione di elementi tecnici, materiali, sociali ed economici” (ivi, p. 108). Nel concetto di ibridazione, ripreso da Latour (1991), si ritrova un ulteriore riferimento teorico all’interno del quale identificare le euristiche per l’indagine sull’oggetto epistemico. “Benché sia vero che le qualità formali di un medium riflettono i significati sociali e culturali ad esse associate, è ugualmente vero che questi aspetti sociali ed economici riflettono, a loro volta, le qualità tecniche e formali” (Bolter, Grusin, p. 96). Un medium rappresenta un network formato da attori sociali, oggetti tecnologici, dinamiche dell’ambiente e tale network, al proprio interno e allo stesso tempo, presenta relazioni di natura ricorsiva e circolare tra i suoi elementi. Le stesse reti di relazioni sono presenti tra medium diversi in quanto “la rimediazione opera in entrambe le direzioni” (ivi, p. 76). Il processo di ibridazione, dunque, è presente nel (e tra) network, è dinamico e non lineare e tende alla sintesi tra i nuovi media digitali e i media precedenti.

Questi sono i riferimenti teorici di base assunti per l’elaborazione della ricerca esplorativa che si è proposta di indagare il ruolo degli ambienti di apprendimento in rete intendendoli come dispositivi, apparati costruiti con valenze regolative. L’obiettivo è stato quello di verificare se l’utilizzo di specifici artefatti cognitivi (le MCD) siano in grado di stimolare e potenziare negli studenti processi di reciproca *rimediazione* tra artefatti digitali (le MCD) ed analogici (il libro) per favorire, nella loro sinergica interazione, i processi di apprendimento. L’ipotesi dello studio è che l’uso di uno specifico artefatto (il software che abbiamo denominato *Spider*) possa consentire, in termini di efficacia, il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

2. La descrizione della ricerca

L’indagine empirica è stata realizzata nell’anno accademico 2016/2017 ed ha visto coinvolti gli studenti frequentanti il corso di *Sperimentazione scolastica e progettazione educativa* (8 CFU, 48 ore, II anno, I semestre) attivato nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Salerno. Gli obiettivi formativi dell’insegnamento sono di promuovere le capacità di progettare percorsi formativi valutandone gli esiti (in termini di prodotto e di processo) e di elaborare ed attuare attività di ricerca anche favorendo lo sviluppo di capacità pratico-applicative rispetto ad alcune tecniche e strumenti utilizzabili nelle diverse fasi del piano sperimentale.

Il programma dell’insegnamento prevede, in sede di verifica degli apprendimenti, una prova intermedia (facoltativa) ed una prova scritta propedeutica ed obbligatoria per sostenere il colloquio. La prova scritta è costituita da 40 domande a scelta multipla suddivise in due sezioni (i primi 20 item relativi al primo segmento formativo del corso e i successivi item, dal numero 21 al 40, relativi al secondo segmento) e si considera superata con almeno 11 risposte esatte per ciascuna delle due sezioni del test. Con il superamento della prova intermedia (la cui verifica si riferisce al primo segmento formativo) lo studente, nella successiva prova scritta (quella obbligatoria per sostenere il colloquio), deve rispondere solo agli ultimi 20 item del test.

Le attività didattiche sono iniziate il 27 settembre 2016 (terminando il 24 novembre). Nella prima lezione, agli studenti in aula (il cui numero è di solito ele-

vato all'inizio dei corsi) è stato presentato il progetto di ricerca ed è stata proposta la partecipazione su base volontaria alla sperimentazione. Particolare cura è stata dedicata alla definizione delle modalità metodologiche ed organizzative del percorso, stabilendo con chiarezza il *sistema d'attuazione* (Gagné, Briggs, 1990). Nel dettaglio, si forniscono i punti salienti della proposta.

Il secondo segmento formativo del corso era costituito dallo studio di quattro capitoli tratti da uno dei due testi consigliati per lo studio individuale. Agli studenti partecipanti sarebbe stato comunicato con un post su Facebook⁴ (la domenica mattina) il capitolo oggetto di studio per sostenere la prova scritta da effettuare il martedì successivo. Il test, costituito da 10 domande a scelta multipla, veniva superato rispondendo esattamente ad almeno sei domande. Il superamento delle quattro prove (era obbligatorio svolgerle tutte) equivaleva al superamento della seconda sezione della prova scritta (quella propedeutica ed obbligatoria). Con un numero di risposte esatte inferiore a sei, lo studente avrebbe avuto la possibilità di svolgere almeno una prova di recupero al termine del corso. Superando anche la prova intermedia (quella facoltativa), gli studenti, in sostanza, avevano la possibilità di accedere direttamente al colloquio orale. La sperimentazione consisteva nel suddividere gli studenti partecipanti in due gruppi mediante tecnica di campionamento: gli studenti del primo gruppo, quello di controllo (in seguito GC), avrebbero utilizzato il libro per la preparazione al test; gli studenti del secondo gruppo, quello sperimentale (in seguito GS), avrebbero utilizzato la piattaforma e-LENA.

A fronte di 231 iscritti al secondo anno, sono stati inizialmente 207 gli studenti che hanno chiesto di partecipare alla sperimentazione (pari all'89,6% degli iscritti alla Coorte 2015 del CdL LM85 bis). Dall'elenco degli studenti, ordinato in ordine alfabetico, mediante campionamento sistematico, sono stati definiti i due gruppi (CG e EG) così costituiti (Tab. 1):

	GC	GS
Maschi	3.9 (4)	2.9 (3)
Femmine	96.1 (100)	97.1 (100)
Totale	100	100
(N)	104	103

Tab. 1: la composizione dei due gruppi

La sperimentazione è iniziata il 23 ottobre con la pubblicazione del primo post sul gruppo *Ricerca e Didattica*; la somministrazione del primo test è avvenuta il 25 ottobre. Le prove successive sono state effettuate, ad eccezione della pri-

4 Il canale di comunicazione ed informazione utilizzato è stato il gruppo chiuso *Ricerca e Didattica* (www.facebook.com/groups/306207692761520/). Il gruppo, creato dallo scrivente nel gennaio del 2012 con lo scopo di favorire la circolazione di informazioni, l'aggiornamento costante relativamente all'organizzazione delle diverse attività, la condivisione di esperienze, conta, al 30 ottobre 2017, 1242 membri, in pratica tutti gli studenti iscritti al corso di laurea LM85 bis dalla sua attivazione (Coorte 2011).

ma settimana di novembre, a cadenza settimanale (8, 15 e 22 novembre). I materiali di studio (Tab. 2), tratti dal volume *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (2015), sono stati assegnati pubblicando un post in ciascuna delle quattro domeniche precedenti.

Data del test	I materiali di studio
25 ottobre 2016	Cap. 1 – Epistemologia della valutazione educativa
8 novembre	Cap. 15 – L'indagine valutativa: osservazione sistemica, questionari, interviste, colloqui.
15 novembre	Cap. 12 – Metodi qualitativo-ermeneutici e misti nella valutazione educativa e nella ricerca educativa
22 novembre	Cap. 7 – Assessment dei risultati di apprendimento

Tab. 2: il calendario della sperimentazione

Ciascuna somministrazione ha richiesto circa 20 minuti ed è stata effettuata all'inizio di ogni lezione. Il tempo restante (circa un'ora e mezza) è stato dedicato alla discussione della prova e all'approfondimento degli argomenti oggetto di verifica. L'obiettivo era di restituire agli studenti dei feedback per migliorare i processi attivati e i risultati conseguiti (la valutazione formativa proposta da Scriven, 1967) e per incoraggiare l'autovalutazione e l'autoregolazione nello studio (Brookhart, 2013a; 2013b; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Weurlander et al., 2012).

3. L'architettura dell'applicazione Spider⁵

Il prototipo di applicazione *Spider* è stato realizzato attraverso l'integrazione dei seguenti componenti:

- Piattaforma Moodle *e-LENA*;
- Meccanismo di *Single-Sign On*;
- Sistema server di *Spider* in PHP;
- Interfaccia client di *Spider* in Javascript;
- Database SQL Server per mappe, contenuti e log delle attività degli utenti.

Il primo componente è *e-LENA*, una piattaforma Moodle personalizzata al fine di gestire tutte le esigenze connesse all'iniziativa di ricerca in oggetto. Il secondo componente è un meccanismo di *Single Sign On* implementato per consentire agli utenti autenticati in Moodle di accedere direttamente alle mappe concettuali gestite dall'applicazione *Spider*. Il terzo componente è, infatti, il sistema server di *Spider* che è realizzato in PHP e consente la gestione di mappe concettuali. Il quarto componente è l'interfaccia client di *Spider* realizzata in Ja-

5 *Spider* è stato progettato da Antonio Marzano e Sergio Miranda; da quest'ultimo è stato completamente realizzato e testato nell'ambito delle attività di sviluppo e sperimentazione di nuove tecnologie per la didattica condotte presso il Rimedi@, Laboratorio del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno.

vaScript che consente l'interazione dell'utente con le mappe concettuali. L'ultimo componente è il database realizzato in SQL Server dedicato alla gestione di nodi, archi e contenuti relativi alle mappe concettuali, oltre che tutto il tracciamento delle azioni di fruizione compiute dagli utenti durante le loro attività didattiche. Lo schema dell'architettura è riportato nella prossima figura (Fig. 1).

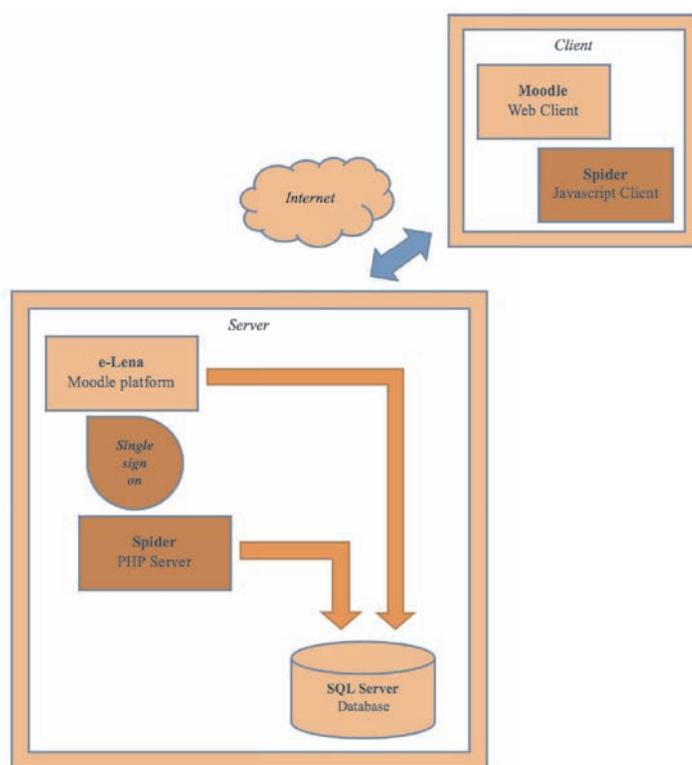


Fig. 1: Schema dell'architettura del sistema

Spider prevede due differenti tipologie di accesso: l'accesso *docente* (teacher) e l'accesso *discente* (learner). L'accesso *docente* offre agli utenti la possibilità di creare nuove mappe concettuali specificando nodi, relazioni tra essi e associando contenuti. Inoltre, sono presenti funzionalità che consentono di modificare le mappe esistenti. L'accesso *discente*, invece, consente di navigare all'interno delle mappe concettuali aprendo i nodi e scoprendo di volta in volta nodi figli (*tokens*) e le relazioni esistenti, oltre che accedere ai contenuti associati. Tutta la navigazione degli utenti è tracciata sul database in modo da consentire analisi sia durante che dopo le fruizioni.

A partire da ciascuno dei quattro argomenti (capitoli) prescelti, seguendo la rete semantica di Quillian (1968), sono stati individuati i concetti capostipite (*type*) di ordine superiore da cui si espandono gerarchicamente altri concetti di ordine inferiore (*tokens*), più specifici e meno generali, che si articolano a loro volta in ulteriori *categorizzazioni-type*, con un massimo di sei livelli ad eccezione della mappa "Epistemologia della valutazione educativa" in cui i livelli sono stati sette. I concetti sono stati posti in *relazione semantica* (Lalumera, 2009) tra loro

attraverso l'introduzione di "predicati" (Cfr. Galliani, Notti, 2014). I concetti individuati⁶ e le corrispondenti relazioni gerarchiche sono stati inseriti nell'ambiente virtuale denominato *Spider*.

Le mappe create possono essere aggiunte ai corsi presenti in *e-LENA* come risorse didattiche. Il meccanismo di *Single Sign On* offre agli utenti i permessi di accesso in funzione del ruolo che essi assumono nel corso ovvero nella piattaforma di e-learning. Quando un utente ha il ruolo di *discente*, un log è creato nel database per poter tracciare la azioni che compie sulla mappa concettuale.

Durante le attività di studio, gli utenti possono accedere alla piattaforma *e-LENA* e, quindi, ai corsi dove le mappe create con il sistema *Spider* sono state aggiunte come risorse didattiche (Fig. 2).

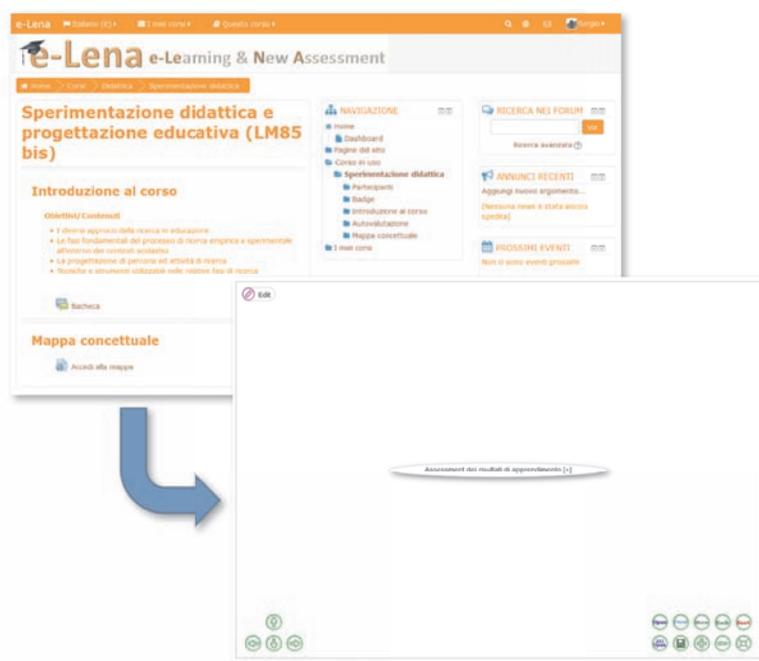


Fig. 2: Accesso da un corso in e-LENA ad una mappa concettuale creata in Spider

L'esperienza inizia visualizzando il solo nodo radice (*type*) della mappa concettuale. L'utente in fase di fruizione, può cliccarvi e visualizzare di conseguenza tutte le relazioni che partono da questo nodo e i relativi nodi "figli" collegati ad esso. Sui nodi visualizzati si possono ripetere le azioni di apertura delle relazioni e dei nodi figli oppure accedere ai contenuti associati a ciascuno di essi. I nodi e le relazioni, infatti, vengono visualizzati un livello alla volta lasciando così l'utente libero nella navigazione ponendo l'accento sulla personalizzazione del percorso durante la sua esperienza di scoperta (Fig. 3).

6 Tenendo conto della tabella n. 2, i nodi costruiti per i capitoli 1, 15, 12 e 17, sono stati, rispettivamente, 58, 54, 56 e 55.

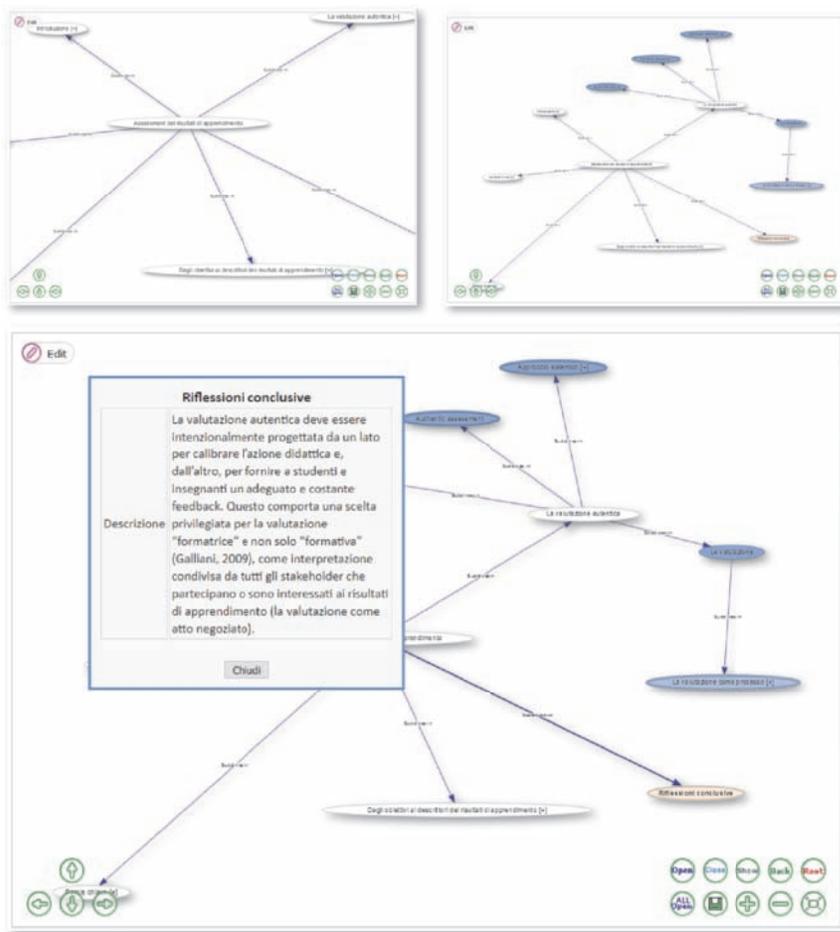


Fig. 3: la navigazione della mappa concettuale e l'apertura dei nodi

Per l'intera durata della sperimentazione, tutti (e solo) gli studenti del GS hanno ricevuto le autorizzazioni per l'accesso alle mappe create con il sistema *Spider* ed aggiunte come risorse didattiche. Inoltre, è stato inserito un tutorial (costituito da un file video ed una guida in pdf) per facilitare fin dall'inizio, la navigazione della mappa mediante i tool dell'applicazione realizzata. Relativamente ad ognuna delle quattro mappe dinamiche utilizzate, per ciascuno studente è stato tracciato sia un path di "navigazione" (in cui sono riportati tutti i concetti visitati e l'ordine con cui l'esplorazione dei nodi è avvenuta), sia un path di "visualizzazione contenuti" (in cui sono presenti tutti i contenuti collegati ai concetti che sono stati, di fatto, aperti dall'utente). Tutte le azioni compiute durante la fruizione sono state dunque tracciate dal sistema in modo che sia possibile sapere quali contenuti e relazioni sono state esplorate dall'utente e quanto tempo è stato dedicato a ciascuno di essi durante ogni sessione di navigazione.

4. Gli strumenti di rilevazione e di valutazione

Sono stati elaborati specifici strumenti per la rilevazione delle informazioni significative e coerenti con gli obiettivi della ricerca; al contempo, sono state costruite specifiche prove per la verifica degli apprendimenti. Di seguito, se ne espongono le strutture e le caratteristiche metrologiche.

4.1 Il questionario

Sulla base del quadro di riferimento poco sopra delineato, degli obiettivi dell'indagine e considerando la natura complessa del problema indagato, è sembrato coerente con le premesse utilizzare strumenti di rilevazione diversi per operare livelli distinti di osservazione sul fenomeno. In particolare due questionari strutturati (Dautriat, 1995, p. 36), basati su domande a risposta chiusa e quindi analizzabili statisticamente, forniscono la struttura portante della ricerca.

Sono state individuate le tematiche di interesse che, operazionalizzate in affermazioni, hanno consentito l'elaborazione di 42 item a risposta chiusa (suddivisi in 3 sezioni) e, con essi, la costruzione due differenti strumenti: il primo, destinato agli studenti del GC, costituito da due sezioni (*Informazioni generali* e *Lo studio*) e 23 item; il secondo, per il GS, costituito da una ulteriore sezione (*Sperimentazione*) per un numero complessivo di item pari a 41. In appendice si allegano i due questionari.

La somministrazione di entrambi si è svolta il 22 novembre al termine dell'ultima prova di verifica e la compilazione ha richiesto circa quindici minuti. Va specificato, inoltre, che il 25 ottobre, al termine del primo test, era stato chiesto agli studenti di rispondere in forma anonima a poche, ma specifiche domande: a quelli del GC di indicare il numero di ore dedicato, in totale, allo studio del capitolo assegnato (la stessa domanda, la B11, è stata riproposta nel questionario somministrato il 22 novembre); a quelli del GS di specificare le ore dedicate allo studio della mappa dinamica, quelle eventualmente dedicate allo studio del capitolo assegnato utilizzando anche il libro e, infine, le ore complessivamente dedicate allo studio del capitolo (le stesse domande, le C17, C18, C19 sono state riproposte nel questionario somministrato il 22 novembre).

Nella prima sezione (*Informazioni generali*) erano richieste allo studente informazioni circa il genere, l'età, la residenza (in termini di distanza dalla sede universitaria), la situazione lavorativa, il voto e il tipo di diploma di scuola secondaria di II grado, la media dei voti degli esami universitari sostenuti e il numero di crediti acquisiti, l'anno di corso, l'eventuale possesso di una laurea precedente e il voto. Nella sezione successiva (*Lo studio*), dopo aver richiesto informazioni circa il possesso di conoscenze informatiche (B1) e la frequenza relativa all'utilizzo dei social network (B2), dall'item B3 all'item B10, erano presentate otto affermazioni che si riferivano alle modalità di studio personale e all'eventuale utilizzo di software e strumenti informatici di supporto. Circa l'ultimo item (B11), si chiedeva agli studenti del GC di indicare il numero di ore dedicato allo studio dei materiali assegnati. Nella terza sezione (*Sperimentazione*), costituita da 20 item ed indirizzata ai soli studenti appartenenti al GS, sono state ulteriormente approfondite le tematiche della seconda sezione inserendo affermazioni e domande che, coerentemente con gli obiettivi dell'indagine, potessero permettere l'analisi dell'oggetto di studio (in particolare, l'utilizzo delle MCD e la loro eventuale ibridazione con il medium "libro"). In calce alla terza sezione, con una domanda a risposta aperta, è stato chiesto agli studenti del GS di pro-

porre suggerimenti e/o indicare eventuali problemi riscontrati, ad esempio, nella navigazione delle mappe con *Spider*, nell'utilizzo dei tool o, ancora, nelle modalità di visualizzazione.

Le scale sono state costruite con la tecnica di Likert e gli intervistati sono stati invitati a valutare ciascuno degli item in una scala a 4 punti (*No, Più no che sì, Più sì che no, Sì*). La scala a 4 punti è stata utilizzata per gli item dal B3 al B10 e dal C1 al C16 ad eccezione della domanda filtro C14. Per la domanda B1 (conoscenze informatiche) è stata utilizzata una scala ordinale a cinque punti (*Nessuna, Scarse, Sufficienti, Buone, Ottime*) e per la successiva (l'utilizzo di social network) una di frequenza a quattro livelli (*Mai, Raramente, Spesso, Ogni giorno*). Per gli item B11 (questionario del GC) e C17, C18, C19 (questionario del GS) è stata utilizzata, per il calcolo delle frequenze, una scala a 5 livelli.

Nel secondo paragrafo, abbiamo indicato in 207 gli studenti che inizialmente avevano volontariamente aderito alla sperimentazione e dal cui elenco erano stati definiti mediante campionamento sistematico i due gruppi (CG e EG). Nei 30 giorni di sperimentazione, ci sono state lievi modifiche nel numero dei partecipanti. Nello specifico, il 25 ottobre erano presenti in aula 205 studenti (104 del GC, 101 del GS); l'8 novembre il numero degli studenti è diminuito di 4 unità (102 del GC, 99 del GS) e non è variato fino all'ultimo appuntamento del 22 novembre. L'unità di analisi è stata così costituita da 201 studenti (102 del GC, 99 del GS), pari all'87% degli iscritti alla Coorte 2015 del CdL LM85 bis. Di seguito, si presentano alcune caratteristiche dei due campioni sulla base delle informazioni acquisite nella prima sezione del questionario (*Informazioni generali*)⁷.

Il primo dato che emerge è la forte prevalenza del genere femminile su quello maschile (Tab. 3). Le percentuali sono in accordo con quelle che storicamente (dal 1998) testimoniano l'alto numero di iscritti di genere femminile nei CdL che abilitano all'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia.

	GC	GS
Femmine	97.1 (99)	97.0 (96)
Maschi	2.9 (3)	3.0 (3)
Totale	100	100
(N)	102	99

Tab. 3: caratteristiche dei due gruppi - il genere (A1)

Nella tabella che segue (Tab. 4) si è proceduto a distribuire l'intero campione secondo l'età anagrafica. Le percentuali rilevate sono coerenti con l'anno di corso frequentato (il secondo). Le apparenti anomalie degli studenti con età superiore a 22 anni sono facilmente comprensibili, come vedremo tra poco prendendo in esame le risposte fornite all'item A8 (anno di corso) e A10 (possesso di un titolo accademico).

7 Il report completo relativo alle frequenze delle risposte è consultabile all'indirizzo <http://www.rimedia.unisa.it/studiericerche/>.

	GC	GS
Minore di 20	6.9 (7)	6.1 (6)
Da 20 a 22	79.4 (81)	77.8 (77)
Da 23 a 25	2.9 (3)	5.1 (5)
Maggiore di 25	10.8 (11)	11.1 (11)
Totale	100	100
(N)	102	99

Tab. 4: caratteristiche dei due gruppi - l'età (A2)

Con l'item A3, si chiedeva di indicare il tipo di residenza. Una leggera differenza si riscontra tra i gruppi relativamente al numero di studenti in sede (con uno scarto di circa 8 punti percentuali, in seguito pp, tra GC e GS) e tra quelli fuori sede (con uno scarto di circa 6 pp). Nella tabella che segue (Tab. 5) se ne riporta la sintesi.

	GC	GS
In sede (meno di 45 minuti)	17.6 (18)	25.3 (25)
Pendolare (tra 45 e 90 minuti)	69.7 (71)	68.6 (68)
Fuori sede ma con Alloggio in sede	12.7 (13)	6.1 (6)
Totale	100	100
(N)	102	99

Tab. 5: caratteristiche dei due gruppi - la residenza (A3)

Circa la situazione lavorativa, i due gruppi sono abbastanza omogenei ad eccezione della categoria "studenti part-time" dove è stato rilevato uno scarto di circa 6 pp (Tab. 6).

	GC	GS
Lavoratore	5.9 (6)	2.0 (2)
Part-time	20.6 (21)	27.3 (27)
Studente a tempo pieno	73.5 (75)	70.7 (70)
Totale	100	100
(N)	102	99

Tab. 6: caratteristiche dei due gruppi - la situazione lavorativa (A4)

Nella prossima e ultima tabella (Tab. 7) si riportano i dati relativi all'anno di corso frequentato. Come anticipato poco sopra, i dati sono coerenti con quanto registrato relativamente alle fasce d'età.

	GC	GS
II anno	91.2 (93)	91.9 (91)
III anno	7.8 (8)	7.1 (7)
IV anno	1.0 (1)	1.0 (1)
V anno	--	--
Totale	100	100
(N)	102	99

Tab. 7: caratteristiche dei due gruppi – anno di corso (A8)

Circa l'eventuale possesso di una prima laurea (item A10), il 10.8% degli studenti del GC e l'11.1% di quelli del GS ne sono in possesso. Dall'esame complessivo della prima sezione, dunque, si può affermare che i due gruppi risultano essere complessivamente omogenei circa i parametri rilevati.

Passiamo a descrivere quanto emerso dall'elaborazione statistica della seconda sezione (*Lo studio*). Riguardo le conoscenze informatiche (B1) e l'utilizzo dei social network (B2), permane una buona omogeneità nelle risposte tra i due gruppi e non sembrano emergere novità nelle informazioni rilevate. Gli studenti che affermano di avere scarse conoscenze informatiche si attestano intorno al 13% nei due gruppi mentre poco più della metà degli studenti utilizza i social network quotidianamente. Nella tabella 8 si riportano i dati complessivi delle frequenze rilevate negli item restanti (dal B3 al B10).

		B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
GC	No	1.0 (1)	--	2.0 (2)	5.9 (6)	6.9 (7)	17.6 (18)	7.8 (8)	71.6 (73)
	Più no che sì	37.2 (38)	29.5 (30)	2.9 (3)	29.4 (30)	17.6 (18)	50.0 (51)	51.0 (52)	24.5 (25)
	Più sì che no	52.0 (53)	62.7 (64)	39.2 (40)	22.5 (23)	37.3 (38)	27.5 (28)	30.4 (31)	2.9 (3)
	Sì	9.8 (10)	7.8 (8)	55.9 (57)	42.2 (43)	38.2 (39)	4.9 (5)	10.8 (11)	1.0 (1)
	Totale (N)	100 102							
GS	No	1.0 (1)	1.0 (1)	--	7.1 (7)	6.1 (6)	10.1 (10)	13.1 (13)	70.7 (70)
	Più no che sì	31.3 (31)	15.2 (15)	6.1 (6)	21.2 (21)	20.2 (20)	62.6 (62)	46.5 (46)	28.3 (28)
	Più sì che no	57.6 (57)	69.7 (69)	43.4 (43)	29.3 (29)	42.4 (42)	25.3 (25)	31.3 (31)	--
	Sì	10.1 (10)	14.1 (14)	50.5 (50)	42.4 (42)	31.3 (31)	2.0 (2)	9.1 (9)	1.0 (1)
	Totale (N)	100 99							

Tab. 8: sezione "Lo studio" - riepilogo dall'item B3 all'item B10

L'analisi non evidenzia particolari differenze tra i due gruppi pur in presenza di alcune (ma non rilevanti) differenze. Si è ritenuto utile, per rendere più evidente l'omogeneità delle valutazioni, aggregare le percentuali delle modalità

estreme e contigue delle variabili considerate (*No con Più no che sì*; *Più sì che no con Sì*). Nella tabella che segue (Tab. 9) si riportano le percentuali dei risultati aggregati evidenziando in grassetto le differenze significative.

	No - Più no che sì		Più sì che no - Sì	
	GC	GS	GC	GS
B3	38,2	32,3	61,8	67,7
B4	29,4	16,2	70,6	83,8
B5	4,9	6,1	95,1	93,9
B6	35,3	28,3	64,7	71,7
B7	24,5	26,3	75,5	73,7
B8	67,6	72,7	32,4	27,3
B9	58,8	59,6	41,2	40,4
B10	96,1	99,0	3,9	1,0

Tab. 9: le percentuali aggregate

Si rilevano, in sintesi, alcune differenze nelle valutazioni dei due campioni di studenti in merito agli item B4 (“L’utilizzo di supporti informatici quali tablet, reader, ecc., migliora l’apprendimento”) e B6 (“Elaboro sintesi/riassunti dei materiali di studio”).

La stima della *consistenza interna* è stata verificata con l’*alfa* di Cronbach (α). Per il questionario somministrato al GC l’indice è pari a 0.81; di poco superiore, pari a 0.85, è il valore dell’ α di Cronbach relativo al questionario somministrato al GS.

4.2. Le prove di verifica

Nel corso della sperimentazione sono state somministrate quattro prove (Cfr. Tab. 2) costituite da dieci domande con risposte a scelta multipla. Le prove che andremo ad analizzare non sono state sottoposte, va precisato, ad un esame preliminare (*try-out* o prova pilota) per cui la *versione definitiva* coincide con quella inizialmente costruita. Non è stato possibile, in altre parole, modificare, riscrivere e, in generale, migliorare la qualità delle singole domande. La ragione di questa scelta, come è facile comprendere, è implicitamente legata alla natura stessa delle prove. Svolgere, anche limitando ad un numero assai ristretto di studenti, quattro pre-test per realizzare l’analisi dei quesiti poteva dimostrarsi un’azione azzardata per il rischio di potenziali e non controllabili *fughe di notizie*.

Nel dettaglio, l’analisi dei quesiti è stata rivolta ad accertare la validità e l’affidabilità delle domande impiegate mediante l’analisi delle risposte. “Con l’espressione *item-analisi* si indica un insieme di tecniche che permettono di ricavare informazioni sull’affidabilità di una prova nel suo complesso e sul funzionamento dei singoli item” (Lucisano, Salerno, 2002, p. 239). Si è proceduto, inoltre, al calcolo del *coefficiente alfa* per verificare il grado di coerenza interna del test. Ci interessava controllare se gli item del test fossero altamente correlati tra di loro: solo in questo caso si poteva concludere che ciascun item contribuiva alla misura del costrutto in esame e che nell’insieme tutti gli item si riferivano al medesimo costrutto. “A partire dall’assunto che la prova misuri una sola abilità, assunto che può essere verificato empiricamente utilizzando il *coefficiente alfa* o *alfa di Cronbach*, possiamo

definire *più bravi* coloro che hanno ottenuto i punteggi più alti nell'intera prova (composta da tutti gli item), e *meno bravi* coloro che hanno ottenuto i punteggi più bassi" (ivi, p. 243). Procediamo, dunque, ad indicare nella prossima tabella (Tab. 10) i valori assunti dagli indici di difficoltà (D), di discriminatività (d) e di affidabilità (Aff_{Dd}), relativamente all'intera batteria di domande utilizzate (pari a 40) evidenziando in grassetto le criticità. Ad ogni risposta esatta è stato assegnato un punto; per le risposte sbagliate non era prevista alcuna penalizzazione ed è anche per questo motivo che non si sono rilevate risposte omesse.

	D	d	Aff_{Dd}				
1	0,6	0,5	0,3	21	0,6	0,5	0,30
2	0,6	0,5	0,3	22	0,5	0,7	0,35
3	0,7	0,5	0,35	23	0,6	0,5	0,30
4	0,6	0,8	0,48	24	0,5	0,6	0,30
5	0,5	0,6	0,30	25	0,5	0,6	0,30
6	0,7	0,7	0,49	26	0,6	0,5	0,30
7	0,6	0,5	0,3	27	0,5	0,7	0,35
8	0,7	0,6	0,42	28	0,6	0,5	0,30
9	0,6	0,7	0,42	29	0,6	0,6	0,36
10	0,5	0,7	0,35	30	0,5	0,7	0,35
11	0,6	0,7	0,42	31	0,4	0,5	0,20
12	0,7	0,7	0,49	32	0,6	0,7	0,42
13	0,6	0,7	0,42	33	0,5	0,6	0,30
14	0,5	0,6	0,30	34	0,6	0,7	0,42
15	0,3	0,4	0,12	35	0,7	0,6	0,42
16	0,6	0,5	0,30	36	0,6	0,7	0,42
17	0,6	0,5	0,30	37	0,5	0,7	0,35
18	0,6	0,5	0,30	38	0,5	0,6	0,30
19	0,5	0,7	0,35	38	0,5	0,6	0,30
20	0,5	0,6	0,30	40	0,5	0,7	0,35

Tab. 10: i valori degli indici D , d e Aff_{Dd}

Sono due le domande che presentano valori critici negli indici (la 15 e la 31), ma nel complesso la prova è mediamente affidabile e di discreta qualità. Il valore del coefficiente α , relativamente all'intera batteria di domande utilizzate, è pari a 0.89.

In conclusione, considerando quanto emerso dall'elaborazione dei dati, gli strumenti costruiti per la rilevazione delle informazioni significative e per la verifica degli apprendimenti possono considerarsi validi e affidabili. Nel prossimo paragrafo verranno proposti ulteriori riscontri empirici.

5. L'analisi dei dati

L'indagine si interroga sul ruolo che possono assumere specifici strumenti, le MCD, per stimolare processi di *rimediazione* tra gli artefatti digitali e quelli analogici (il libro) per favorire, nella loro reciproca integrazione, lo sviluppo di apprendimenti significativi. L'obiettivo è dunque di verificare se e come gli studen-

ti hanno “vissuto” ed interpretato il ruolo degli artefatti digitali nella mediazione del loro apprendimento. Per corroborare l’ipotesi, i dati che abbiamo utilizzato sono, da una parte, quelli forniti dalla somministrazione dei questionari e delle prove di verifica e, dall’altra, quelli acquisiti dall’analisi dei path di “navigazione” e di “visualizzazione contenuti” degli studenti del GS. Passiamo, dunque, all’analisi e alla discussione dei risultati nel tentativo di comprendere le potenzialità formative dell’approccio metodologico sperimentato ed i possibili e ulteriori sviluppi legati all’implementazione degli strumenti utilizzati.

Il 25 ottobre dopo la somministrazione del primo test sono state proposte, lo abbiamo già anticipato, alcune domande agli studenti del GC e del GS. In particolare, agli studenti del GC è stato chiesto di indicare quante ore avevano dedicato, in totale, allo studio del capitolo assegnato. Nella tabella che segue (Tab. 11) si riportano le frequenze rilevate.

	GC
Meno di 3	5.8 (6)
Da 3 a 6	37.5 (39)
Da 6 a 9	32.7 (34)
Da 9 a 12	17.3 (18)
Più di 12	6.7 (7)
Totale	100
(N)	104

Tab. 11: le ore di studio

Agli studenti del GS sono state rivolte tre differenti domande per rilevare quante ore avevano dedicato: allo studio della mappa dinamica (Tab. 12); nel caso lo avessero utilizzato, allo studio del libro (Tab. 13); in totale, allo studio del capitolo assegnato (Tab. 14).

	GS
Meno di 2	21.8 (22)
Da 2 a 4	45.6 (46)
Da 4 a 6	8.9 (9)
Da 6 a 8	16.8 (17)
Più di 8	6.9 (7)
Totale	100
(N)	101

Tab. 12: le ore di studio con la mappa

I risultati riportati nella precedente tabella sono congruenti con i dati estratti dal tracciamento dei tempi di accesso degli studenti all’applicazione *Spider* (Tab. 12a). Dal 23 ottobre (la pubblicazione del post su *Ricerca e Didattica* è avvenuta intorno alle 8.30) al 25 ottobre (fino a poco prima della somministrazione del test iniziata intorno alle 8.45), il tempo medio di navigazione/esplorazione (e, si suppone, di studio) è stato pari a 4 ore, 21 minuti e 2 secondi (4:21:02).

	GS
Utenti	101
Tempo minimo di accesso	0:32:09
Tempo massimo di accesso	9:05:33
Tempi medi di accesso	4:20:53

Tab. 12a: i tempi di accesso a Spider

Dei 101 studenti del GS presenti, 15 (pari al 14.9%) hanno dichiarato di non aver utilizzato il libro. I restanti (N=86) hanno utilizzato la mappa dinamica ed il libro.

	GS
Meno di 2	59.3 (51)
Da 2 a 4	23.3 (20)
Da 4 a 6	6.9 (6)
Da 6 a 8	4.7 (4)
Più di 8	5.8 (5)
Totale (N)	100 86

Tab. 13: le ore di studio con il libro

	GS
Meno di 3	7.9 (8)
Da 3 a 6	44.6 (45)
Da 6 a 9	34.7 (35)
Da 9 a 12	8.9 (9)
Più di 12	4.0 (4)
Totale (N)	100 101

Tab. 14: le ore complessive di studio

Alcune prime considerazioni possono essere proposte. Tra i due gruppi ci sono alcune differenze relative ai tempi di studio dei materiali assegnati. Si rileva, innanzitutto, uno scarto di circa 7 pp relativamente alla voce "Da 3 a 6"; in sostanza, gli studenti che hanno dedicato meno ore allo studio (da 3 a 6) sono in numero maggiore nel GS. Un'altra interessante differenza riguarda le risposte rilevate circa la voce "Da 9 a 12"; in tal caso, infatti, con uno scarto di circa 8 pp, sono gli studenti del GC ad affermare di aver studiato di più (17.3%). Dall'analisi complessiva dei dati, si può affermare che gli studenti del GS hanno complessivamente dedicato un minor numero di ore allo studio dei materiali assegnati.

L'interrogativo al quale bisogna, a questo punto, rispondere è il seguente: a fronte di un differente numero di ore di studio, dalla verifica degli apprendimenti (il primo test) sono emerse differenze tra i due gruppi? Per rispondere alla domanda e per cogliere la significatività dei dati, si è proceduto ad effettuare una

serie di elaborazioni statistiche (Tab. 15): il calcolo degli indici di tendenza centrale (*media aritmetica*, *moda*, Mo e *mediana*, Me), della *deviazione standard* (σ), del *coefficiente di variazione* di Pearson (V), dell'indice di asimmetria (A) utilizzando la formula del secondo coefficiente di Pearson e del coefficiente α di Cronbach.

	\bar{X}	Mo	Me	σ	V	A	α
GC	5.01	6	5	1.49	0.29	0.04	0.72
GS	4.78	4	5	1.76	0.36	-0.37	0.69

Tab. 15: le statistiche del primo test

Confrontando ed analizzando i dati della tabella si desume con ragionevole certezza che il test, nel complesso, è risultato né troppo facile, né troppo difficile. Il valore della deviazione standard, unitamente a quello del coefficiente di variazione, indica un discreto livello di omogeneità dei punteggi ed una distribuzione delle risposte quasi simmetricamente concentrate attorno al valore della media per quanto riguarda l'andamento dei punteggi nel GC. La differenza più marcata è proprio rispetto al grado di asimmetria della curva che descrive la distribuzione: nel caso del GS, a differenza di quanto emerso dalla distribuzione di tipo normale del GC, l'asimmetria è negativa. Il valore della media aritmetica è più alto tra gli studenti del GC così come quello della moda. In definitiva, dunque, le evidenze mostrano un risultato meno incoraggiante per quanto riguarda gli esiti emersi dalla somministrazione del primo test agli studenti del GS.

Presentiamo e confrontiamo gli indici emersi dall'elaborazione statistica dei dati relativi alla somministrazione del secondo test (Tab. 16).

	\bar{X}	Mo	Me	σ	V	A	α
GC	5.15	5	5	1.55	0.30	0.28	0.71
GS	5.27	5	5	1.64	0.31	0.49	0.66

Tab. 16: le statistiche del secondo test

Anche in questo caso, il valore della deviazione standard e del coefficiente di variazione indicano un discreto livello di omogeneità dei punteggi ed una distribuzione delle risposte quasi simmetricamente concentrate attorno al valore della media. Circa il grado di asimmetria della curva che descrive la distribuzione, siamo di fronte a due curve simmetricamente positive con valori leggermente maggiori per la distribuzione del GS. Il valore della media aritmetica, seppur di poco, è più alto per gli studenti del GS. Nel complesso, dai dati emerge una sostanziale omogeneità circa le prestazioni degli studenti dei due campioni. Nella tabella che segue (Tab. 17) si mostrano gli indici emersi dall'elaborazione statistica dei dati relativi alla somministrazione del terzo test.

	\bar{X}	Mo	Me	σ	V	A	α
GC	5.11	5	5	1.48	0.29	0.24	0.68
GS	5.43	4	5	1.54	0.28	0.84	0.73

Tab. 17: le statistiche del terzo test

Va subito rilevata la differenza tra i valori delle due medie aritmetiche. Il buon risultato del GS, tuttavia, risulta meno incoraggiante se si osserva il valore della moda e dell'indice di asimmetria. Pur tenendo conto del valore dell'indice V, i dati, nel complesso, descrivono una distribuzione di punteggi con differenze più marcate (in termini di prestazione) all'interno del GS.

L'analisi dei dati relativi all'elaborazione statistica dei due test successivi al primo testimoniano, in sintesi, un livello sostanzialmente omogeneo delle prestazioni tra gli studenti del GC e del GS.

Il 22 novembre, al termine del quarto test, sono stati somministrati i due questionari. Presentiamo nella prossima tabella (Tab. 18) le frequenze delle risposte fornite dagli studenti del GC all'item B11 (*Quante ore hai dedicato, in totale, allo studio del capitolo assegnato?*).

GC	
Meno di 3	2.9 (3)
Da 3 a 6	39.2 (40)
Da 6 a 9	40.2 (41)
Da 9 a 12	16.7 (17)
Più di 12	1.0 (1)
Totale	100
(N)	102

Tab. 18: le ore di studio (B11)

Tenendo conto di quanto rilevato in precedenza (Cfr. Tab. 10), dal confronto dei dati non emergono particolari differenze ad eccezione delle risposte fornite alla voce "Da 6 a 9", dove si registra un aumento di oltre 7 pp, rispetto alla precedente rilevazione e, al contrario, una diminuzione degli studenti che hanno dichiarato di aver studiato "più di 12 ore" (oltre 5 pp).

Presentiamo, di seguito, le frequenze delle risposte fornite dagli studenti del GS agli item C17, C18, C19 (Tabb. 19, 20, 21).

GS	
Meno di 2	32.3 (32)
Da 2 a 4	52.5 (53)
Da 4 a 6	15.2 (15)
Da 6 a 8	--
Più di 8	--
Totale	100
(N)	99

Tab. 19: le ore di studio con la mappa (C17)

Prima di operare un confronto con i dati emersi dalla somministrazione del 25 ottobre (rispettivamente, *Cfr.* Tab. 12, 13, 14) presentiamo i dati estratti dal tracciamento dei tempi di accesso degli studenti all'applicazione *Spider* (Tab. 19a). Dal 20 novembre al 22 novembre il tempo medio di navigazione/esplorazione/studio è stato pari a 2 ore, 51 minuti e 31 secondi (2:51:31). Come in precedenza (*Cfr.* Tab. 12a), i dati di tracciamento sono coerenti con le risposte fornite dagli studenti (Tab. 19).

	GS
Utenti	99
Tempo minimo di accesso	0:03:58
Tempo massimo di accesso	8:43:20
Tempi medi di accesso	2:51:31

Tab. 19a: i tempi di accesso a Spider

Operiamo, a questo punto, il confronto con i dati emersi dalla somministrazione del 25 ottobre. Dai dati relativi allo studio con la mappa dinamica emergono alcuni significativi elementi: si rileva un aumento di oltre 10 pp delle frequenze relative alla voce "Meno di 2" e di oltre 6 pp di quelle relative alle voci "Da 2 a 4" e "Da 4 a 6". Nessuno studente afferma di aver studiato oltre le 6 ore (la diminuzione, in tal caso, è di oltre 23 pp). Con la domanda successiva, la C18, si chiedeva agli studenti di indicare le ore di studio "con il libro", nel caso fosse stato utilizzato. Dei 99 studenti del GS, 10 (pari al 10.1%) hanno dichiarato di aver utilizzato solo la mappa per lo studio del capitolo del libro (item C14). I restanti (N=89) hanno utilizzato anche il libro (Tab. 20).

	GS
Meno di 2	65.2 (58)
Da 2 a 4	28.1 (25)
Da 4 a 6	4.5 (4)
Da 6 a 8	2.2 (2)
Più di 8	--
Totale	100
(N)	89

Tab. 20: le ore di studio con il libro (C18)

Dal confronto con la Tab. 12, registriamo un aumento di oltre 8 pp delle frequenze relative alla voce "Meno di 2", di oltre 4 pp di quelle relative alla voce "Da 2 a 4". Nessuno studente, infine, afferma di aver studiato più di 8 ore (la diminuzione, in tal caso, è di oltre 5 pp). Riportiamo, di seguito, le frequenze relative alla domanda "Quante ore hai dedicato, in totale, allo studio del capitolo assegnato?" (Tab. 21).

GS	
Meno di 3	13.1 (13)
Da 3 a 6	60.6 (60)
Da 6 a 9	21.2 (21)
Da 9 a 12	5.1 (5)
Più di 12	--
Totale	100
(N)	99

Tab. 21: le ore complessive di studio (C19)

Procediamo al confronto dei risultati (Cfr. Tab. 14 e 21) proponendone innanzitutto la rappresentazione grafica (Fig. 4).

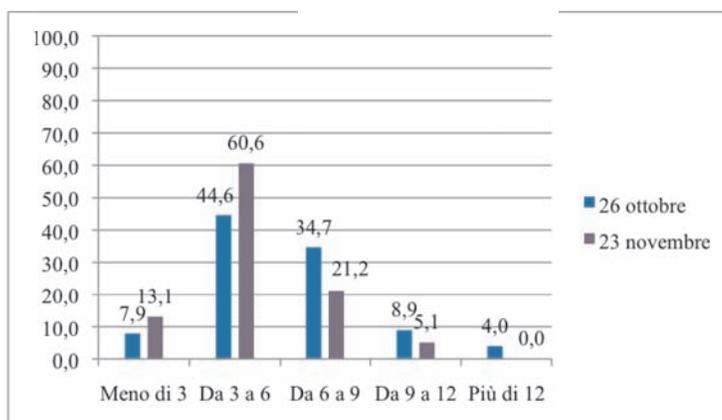


Fig. 4: confronto diacronico relativo alle ore di studio totali (GS)

Le differenze che si evidenziano sono significative: un aumento di oltre 5 pp. delle frequenze relative alla voce "Meno di 2" e di 6 pp di quelle relative alla voce "Da 3 a 6"; una diminuzione di oltre 13 pp. della voce "Da 6 a 9" e di quasi 4 della voce "Da 9 a 12". Nessuno studente del GS, infine, afferma di aver studiato oltre le 12 ore (la diminuzione, in tal caso, è di 4 pp.). Allo stesso modo, presentiamo (Fig. 5) il confronto dei risultati relativi al GC (Cfr. Tab. 11 e 18).

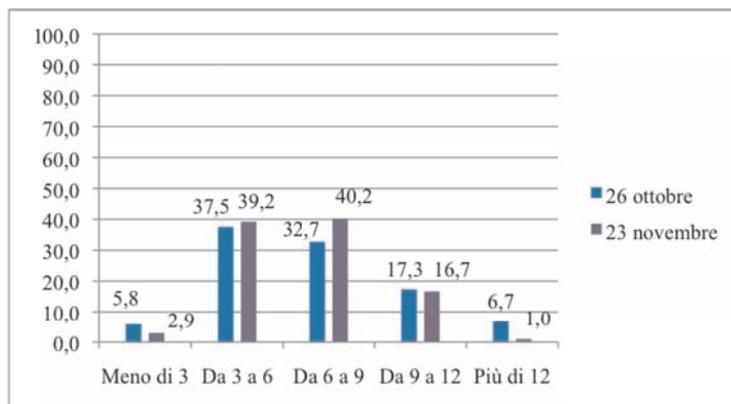


Fig. 5: confronto diacronico relativo alle ore di studio totali (GC)

In questo caso le differenze sono meno significative. Da un lato, sono diminuite di circa 5 pp le frequenze relative alla voce “Da 9 a 12”; dall’altro si registra un aumento di oltre 7 pp delle frequenze relative alla voce “Da 6 a 9”. Nella prossima figura (Fig. 6), infine, si propone il confronto relativo alle ore dedicate globalmente allo studio per sostenere la quarta prova dagli studenti del GC (item B11) e da quelli del GS (item C18).

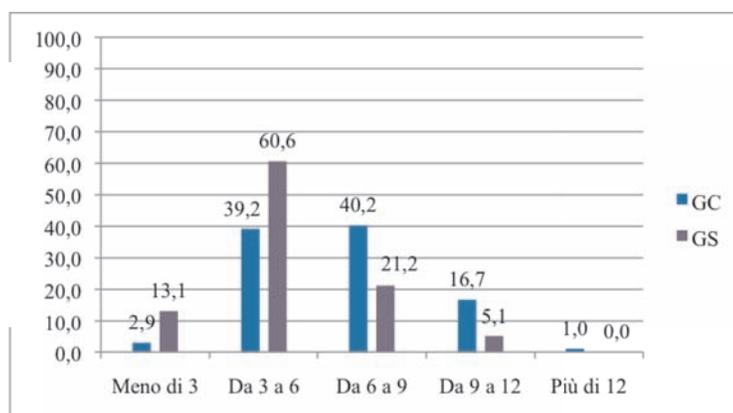


Fig. 6: confronto delle ore complessive di studio tra i due gruppi (C18)

Complessivamente, le ore di studio degli studenti del GS, se confrontate con quelle degli studenti del GC, sono significativamente diminuite. Anche in questo caso si è proceduto a verificare se, a fronte di un minor numero di ore di studio degli studenti del GS, sono emerse dalla verifica degli apprendimenti differenze tra i due campioni. Sono state quindi effettuate, come in precedenza (Cfr. Tab. 15), una serie di elaborazioni statistiche (Tab. 22).

	\bar{X}	Mo	Me	σ	V	A	α
GC	5.23	4	5	1.55	0.30	0.46	0.68
GS	5.93	6	6	1.59	0.26	-0.11	0.71

Tab. 22: le statistiche del quarto test

Il valore della media aritmetica è più alto per gli studenti del GS così come quello della moda e della mediana. Il valore della deviazione standard, unitamente a quello del coefficiente di variazione, indica un discreto livello di omogeneità dei punteggi per ambedue i gruppi. Una più marcata differenza risiede nel grado di asimmetria della curva che descrive la distribuzione: nel caso del GS, l'asimmetria, a differenza di quanto emerso nel caso del GC, è, seppur di poco, negativa. Nel complesso, dunque, dalle evidenze empiriche emerge un ulteriore dato a sostegno dell'ipotesi di ricerca: gli esiti di apprendimento degli studenti del GS non solo sono equiparabili con quelli del GC ma, almeno per quanto riguarda i dati emersi dopo l'ultimo test, complessivamente anche migliori.

Una ulteriore considerazione riguarda la marcata diminuzione delle ore di studio da parte degli studenti del GS. Pur non potendo operare confronti tra i due gruppi (non sono state raccolte informazioni in aula dopo la somministrazione del secondo e del terzo test), è possibile presentare i dati (Tab. 23) relativi al tracciamento dei tempi di accesso degli studenti all'applicazione *Spider* dal 6 all'8 novembre e dal 13 al 15 novembre (Cfr. Tab. 2).

	GS	
	Periodo: dal 06/11/ al 08/11	Periodo: dal 13/11/ al 15/11
Utenti	99	99
Tempo minimo di accesso	0:18:26	0:27:52
Tempo massimo di accesso	8:25:28	8:47:49
Tempi medi di accesso	3:42:29	3:05:21

Tab. 23: i tempi di accesso del secondo e del terzo test

Tenendo conto dei dati proposti nelle tabelle 12a e 19a, dalla comparazione dei tempi d'accesso si evidenzia una graduale ma costante diminuzione degli stessi. È, questo, un inatteso elemento di novità che può rappresentare, in prospettiva, un interessante motivo di approfondimento e di indagine.

Nella prossima tabella (Tab. 24) si riportano i dati delle frequenze relative alla terza sezione del questionario (dall'item C1 al C13) compilata dai soli studenti del GS.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
No	2.0 (2)	1.0 (1)	4.0 (4)	2.0 (2)	2.0 (2)	--	1.0 (1)
Più no che sì	26.3 (26)	13.1 (13)	19.2 (19)	17.2 (17)	10.1 (10)	12.1 (12)	14.1 (14)
Più sì che no	55.5 (55)	58.6 (58)	47.5 (47)	57.6 (57)	56.6 (56)	62.6 (62)	30.3 (30)
Sì	16.2 (16)	27.3 (27)	29.3 (29)	23.2 (23)	31.3 (31)	25.3 (25)	54.6 (54)
Totale (N)	100 99						

	C8	C9	C10	C11	C12	C13
No	--	--	5.1 (5)	11.1 (11)	41.4 (41)	--
Più no che sì	6.1 (6)	15.2 (15)	50.5 (50)	66.7 (66)	41.4 (41)	22.2 (22)
Più sì che no	22.2 (22)	45.5 (45)	33.3 (33)	21.2 (21)	10.1 (10)	53.6 (53)
Sì	71.7 (71)	39.3 (39)	11.1 (11)	1.0 (1)	7.1 (7)	24.2 (24)
Totale (N)	100 99	100 99	100 99	100 99	100 99	100 99

Tab. 24: sezione "La sperimentazione" - riepilogo dall'item C1 all'item C13

Si è ritenuto utile, al fine di indicare gli elementi più significativi, aggregare anche in questo caso le percentuali delle modalità estreme e contigue delle variabili considerate (*No con Più no che sì; Più sì che no con Sì*). Nella tabella 25 si riportano le percentuali dei risultati aggregati evidenziando in grassetto gli aspetti a nostro parere più rilevanti in relazione all'ipotesi di ricerca.

	GS	
	No - Più no che sì	Più sì che no - Sì
C1 Lo studio con le mappe dinamiche migliora l'apprendimento.	28.3	72.7
C2 L'utilizzo delle mappe dinamiche agevola l'organizzazione dei contenuti.	14.1	85.9
C3 Ho ritenuto opportuno approfondire i contenuti delle mappe dinamiche utilizzando anche il libro.	23.2	76.8
C4 L'uso delle mappe dinamiche è efficace nella fase che precede lo studio da materiale cartaceo.	19.2	80.8
C5 Le mappe dinamiche mi hanno consentito di organizzare meglio lo studio effettuato con l'ausilio del libro.	12.1	87.9
C6 Lo studio su materiale cartaceo è facilitato dopo la consultazione delle mappe dinamiche.	12.1	87.9

C7 Lo studio da materiale cartaceo (libro, dispense) migliora l'apprendimento se affiancato dall'utilizzo delle mappe dinamiche.	15.1	84.9
C8 Le mappe dinamiche consentono di individuare i punti salienti dell'argomento da studiare.	6.1	93.9
C9 Lo studio con le mappe dinamiche mi ha stimolato ad approfondire gli argomenti con il libro.	15.2	84.8
C10 Lo studio da materiale cartaceo prima della consultazione delle mappe dinamiche favorisce l'apprendimento.	55.6	44.4
C11 Lo studio delle sole mappe dinamiche migliora l'apprendimento.	77.8	22.4
C12 È stato sufficiente studiare le mappe dinamiche senza consultare i materiali cartacei.	82.8	17.2
C13 L'utilizzo delle mappe dinamiche agevola l'apprendimento.	22.2	77.8

Tab. 25: sezione "La sperimentazione" - le percentuali aggregate

In sintesi, emerge un quadro estremamente interessante. L'utilizzo delle MCD agevola l'organizzazione dei contenuti (C2, 85.9%) ed è efficace nella fase che precede lo studio da materiale cartaceo (C4, 80.8%). Le MCD, da sole, non favoriscono i processi di apprendimento (C11, 77.8%), ma il loro studio stimola ad approfondire gli argomenti con il libro (C9, 84.8%). Lo studio da materiale cartaceo (libro, dispense) migliora l'apprendimento se affiancato dall'utilizzo delle MCD (C7, 84.9%) ed è facilitato dopo la consultazione delle mappe dinamiche (C6, 87.9%). Le MCD permettono una migliore organizzazione dello studio da effettuare con l'ausilio del libro (C5, 87.9%) e consentono di individuare i punti salienti degli argomenti da studiare (C8, 93.9%).

L'89.9% degli studenti (N=89) del GS afferma di aver utilizzato anche il libro per approfondire lo studio (Tab. 26).

GS	
No	10.1 (10)
Si	89.9 (89)
Totale	100
(N)	99

Tab. 26: l'item C14

Di questi 89 studenti, nelle due successive affermazioni (Tab. 27), aggregando le percentuali delle modalità estreme e contigue delle variabili considerate (*Più sì che no con Sì*), il 93.3% ritiene che è stato utile approfondire gli argomenti dal libro (item C15) e il 91% che la mappa dinamica ha agevolato il successivo studio dal libro (item C16).

	GS	
	C15	C16
No	--	3.4 (3)
Più no che sì	6.7 (6)	5.6 (5)
Più sì che no	56.2 (50)	58.4 (52)
Sì	37.1 (33)	32.6 (29)
Totale	100	100
(N)	89	89

Tab. 27: gli item C15, C16

Con l'ultima domanda (a risposta aperta) del questionario somministrato agli studenti del GS si chiedeva di proporre suggerimenti e/o indicare eventuali problemi riscontrati nell'ambiente di apprendimento in rete. Gli studenti hanno evidenziato, circa l'utilizzo di *Spider*, alcune disfunzioni durante la navigazione delle mappe (9.1%) e riguardo la visualizzazione dei contenuti (8.1%); altri (14.1%) hanno indicato l'esigenza di tempi più distesi per lo studio delle mappe, mentre sei studenti hanno ribadito (pur avendolo gli stessi già segnalato rispondendo all'item C16) che è stato necessario l'uso del libro. La parte restante degli studenti (pari al 62.6%) non ha fornito suggerimenti e/o indicato problematicità particolari. Nella prossima tabella (Tab. 28) si riporta una sintesi delle risposte.

	GS
Nessuno	62.6 (62)
Maggiore tempo di svolgimento	14.1 (14)
Disfunzioni durante la navigazione	9.1 (9)
Disfunzioni nella modalità di visualizzazione	8.1 (8)
Necessario approfondimento dal libro	6.1 (6)
Totale	100
(N)	99

Tab. 28: i suggerimenti/problemi riscontrati

Se, per un verso, gli studenti ritengono che lo studio delle MCD stimola l'approfondimento degli argomenti con il libro (C9, 84.8%) è anche vero, per l'altro, che gli stessi individuano nella reciproca integrazione tra i due media l'efficacia (in termini di processi ricorsivi) e il conseguente "valore aggiunto" dell'ibridazione. Circa gli esiti di apprendimento, e a sostegno di queste affermazioni, le evidenze empiriche sono incoraggianti: i risultati degli studenti dei due gruppi sono sostanzialmente comparabili. Un elemento inatteso è emerso dall'analisi e dal confronto dei tempi di studio degli studenti dei due gruppi: ci riferiamo alla marcata diminuzione delle ore di studio da parte degli studenti del GS. L'ibridazione e il processo di rimediazione *potrebbero*, in termini di efficienza, influire sull'efficacia dello studio personale, ma anche questa questione – abbiamo utilizzato il condizionale – andrà approfondita con ulteriori indagini.

Conclusioni

Lo studio è stato rivolto ad analizzare l'efficacia legata all'utilizzo di artefatti tecnologici quali *rimediatori* all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. L'indagine, nel suo complesso, ha offerto interessanti indicazioni e, crediamo, alcuni spunti per piste da esplorare in future ricerche. La prima, innanzitutto, riguarda la possibilità di utilizzare metodologie didattiche *miste* basate su una serie di azioni e di strumenti tra loro complementari che ne permettano la reciproca contaminazione ed ibridazione (Latour, 1991). Il ruolo significativo che può assumere l'uso didattico delle MCD rappresenta un secondo motivo di riflessione; la sfida che si pone è di individuare quali azioni formative progettare affinché il loro utilizzo, in una prospettiva di dinamica integrazione, risulti efficace. In tal senso, le evidenze sperimentali hanno fatto emergere un elemento inatteso di sicuro interesse che andrebbe (e andrà) approfondito in successive indagini: la graduale e marcata diminuzione delle ore di studio da parte degli studenti del GS.

Le indicazioni fornite dagli studenti, circa la qualità e l'efficacia del software, sono incoraggianti e, tenendo conto dei suggerimenti raccolti con il questionario, già sono state apportate alcune modifiche al software di navigazione; in tal senso, dall'ottobre 2017, è stata avviata una nuova sperimentazione con la quale, in *e-LENA* e in prospettiva di sviluppo, sono stati introdotti una serie di strumenti per favorire le pratiche sociali e collaborative (in particolare, mediante l'utilizzo della chat integrata in piattaforma e dei social network *Facebook* e *WhatsApp*). Potrebbe rappresentare, questa implementazione, un ulteriore valore aggiunto dell'ambiente di apprendimento *e-LENA* considerato, dunque, sia vygot-skijanamente come strumento, sia come ambiente-spazio contraddistinto da artefatti capaci di favorire l'apprendimento come "una parte integrante della pratica generativa sociale del mondo in cui si vive" (Lave, Wenger, 1991, p. 35).

Partendo dall'assunto che "ogni tecnologia potenzialmente è in grado di generare occasione di apprendimento significativo" (Calvani, Vivianet, 2014, p. 100), la metodologia adottata ha permesso di rendere funzionali all'apprendimento i medium *tecnologici*⁸ attraverso la loro integrazione e stimolando, quindi, gli studenti ad individuare diversi e differenziati processi sensoriali e cognitivi (Olson, 1979; Greenfield, 1983; 1985): un approccio, il nostro, nel quale le tecnologie sono state intese come una risorsa ed una opportunità per arricchire ed integrare i contesti di apprendimento.

Gli strumenti di interazione della piattaforma *e-LENA* hanno innescato e incoraggiato negli studenti, anche grazie alla struttura reticolare delle MCD, una ridefinizione dinamica della conoscenza che, a sua volta, ha favorito processi di reciproca rimediazione e integrazione tra *media vecchi e nuovi*.

In definitiva e per concludere, possono le MCD stimolare processi di *rimediazione* ed apportare un valore aggiunto rispetto allo studio tradizionale centrato sul medium libro? I dati in nostro possesso, pur considerando il carattere esplorativo dell'indagine, ci suggeriscono di rispondere affermativamente a questa domanda. L'ambiente intenzionalmente strutturato in *e-LENA (Spider)* ha costituito un efficace supporto, un dispositivo anche con valenze regolative che, dando forza al *tempo* dello studio personale, ha assunto un ruolo significativo nel promuovere i processi di *rimediazione* tra gli artefatti digitali ed analogici e nel favorire, in questa sinergica interazione, lo sviluppo/consolidamento degli apprendimenti.

8 Nell'accezione vygot-skijana, per tecnologia intendiamo qualsiasi artefatto in grado di mediare l'interazione dei soggetti con il mondo.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills of reading. In Pearson, D., Barr, R., Kamil, M., & Mosenthal, P. (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Tamim, R. ., & Abrami, P.C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122.
- Bolter, J.D., & Grusin, R. (2002), *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini e Associati (ed. orig. 1999).
- Bonaiuti, G. (2005). *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*. Firenze: Firenze University Press.
- Brookhart, S. (2013a). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 69-90.
- Brookhart, S. (2013b). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Brown, A.L., Armbruster, B.B., & Baker, L. (1985). The Role of Metacognition in Reading and Studying. In Orasanu, J. (Ed.). *Reading Comprehension: from research to practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 83-112.
- Caruana, F. , & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano, E. (Ed.), (1993). *Insegnare con i concetti*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Dautriat, H. (1995). *Il questionario*. Milano: Franco Angeli.
- Gagné, R., M., & Briggs, L., J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Galliani, L., & Notti, A.M. (Eds.), (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Greenfield, P.M. (1983). Cognitive impact of the media: implications for a pluralistic society. *Imagination, Cognition, and Personality*, 3, 3-16.
- Greenfield, P.M. (1985). Multimedia education: why print isn't always best. *American Educator*, 9 (3), 18, 20-21, 36, 38. Reprinted in Katz, S.J., & Vesin, P. (Eds.), (1986). *Children and the media*. Los Angeles: Children's Institute International, 77-84.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the Education Endowment Foundation*. School of Education, Durham University ([http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_\(2012\).pdf](http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_(2012).pdf)).
- Lalumera, G. (2009). *Cosa sono i concetti?*. Bari: Laterza.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris: Éditions La Découverte. Trad. It. (1995), *Non siamo mai stati moderni*, Milano, Elèuthera.
- Lave J., & Wenger E.C. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

- Maffia, A., & Mariotti, M.A. (2016). Mediazione semiotica: dalle proprietà della moltiplicazione alle espressioni aritmetiche. *Form@re*, 1(16), 4-19.
- Maragliano, R. (2004a). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Maragliano, R. (2004b). *Pedagogie dell'e-learning*. Laterza: Roma-Bari.
- Margiotta, U. (2003). Innovazione tecnologica e formazione universitaria delle competenze. In L. Galliani (Ed.), *Educazione Versus Formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il saggiatore (ed. orig. 1964).
- Miranda, S., Orciuoli, F., Sampson, D.G. (2016). A SKOS-based framework for Subject Ontologies to improve learning experiences. *Computers in Human Behavior*, 61, 609-621.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Norman, D. (1995). *Le cose che ci fanno intelligenti*. Milano: Feltrinelli.
- Norman, D.A. (1991). Cognitive artifacts. In: Carroll, J. M. (Eds.). *Designing Interaction: Psychology at the Human-Computer Interface*. Cambridge: University Press.
- Novak, J.D., & Gowin, D.B. (1989). *Imparando ad imparare*. Torino: SEI (ed. orig. 1984).
- Olson, D.R. (1979). *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.
- Ortoleva, P. (2002). *Mediastoria. Comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*. Milano: Net.
- Quillian, M.R. (1968). Semantic Memory. In M. Minsky (Ed.) *Semantic Information Processing*. Cambridge: MIT Press. Trad. it (1971), *Un modello di memoria semantica*, VS, 1.
- Rivoltella, P.C. (2010). Rappresentare. Conoscenza, media, tecnologia. In Cattaneo, A., & Id. (Eds.). *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. Milano: Edizioni UNICOPLI.
- Rossi, P.G., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 1, 39-83. Chicago: Rand-McNally.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera (ed. orig. 1931).
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760.

Appendice 1

Il questionario somministrato al gruppo di controllo



Università degli studi di Salerno

Laboratorio di Ricerca in Media Education e Didattica @ttiva
RIMEDI@

Sezione A - Informazioni generali						
A1 Sesso	Maschio <input type="checkbox"/>	Femmina <input type="checkbox"/>				
A2 Et�	Minore di 20 <input type="checkbox"/>	da 20 a 22 <input type="checkbox"/>	da 23 a 25 <input type="checkbox"/>	Maggiore di 25 <input type="checkbox"/>		
A3 Residenza	In sede (meno di 45 minuti) <input type="checkbox"/>	Pendolare (tra 45 e 90 minuti) <input type="checkbox"/>		Fuori sede ma con alloggio in sede <input type="checkbox"/>		
A4 Situazione lavorativa	Lavoratore <input type="checkbox"/>	Part-time <input type="checkbox"/>	Studente a tempo pieno <input type="checkbox"/>			
A5 Diploma di maturit�	Scientifico <input type="checkbox"/>	Classico <input type="checkbox"/>	Linguistico <input type="checkbox"/>	Artistico <input type="checkbox"/>	Pedagogico (ex Magistrale) <input type="checkbox"/>	
	Tecnico per geometri <input type="checkbox"/>	Tecnico industriale <input type="checkbox"/>	Tecnico commerciale <input type="checkbox"/>	Professionale <input type="checkbox"/>	Altro <input type="checkbox"/>	
A6 Voto di diploma	60 - 69 <input type="checkbox"/>	70 - 79 <input type="checkbox"/>	80 - 89 <input type="checkbox"/>	90 - 100 <input type="checkbox"/>	Lode <input type="checkbox"/>	
A7 Media del voto degli esami universitari	18 - 21 <input type="checkbox"/>	22 - 24 <input type="checkbox"/>	25 - 27 <input type="checkbox"/>	28 - 30 <input type="checkbox"/>		
A8 Anno di corso	II <input type="checkbox"/>	III <input type="checkbox"/>	IV <input type="checkbox"/>	V <input type="checkbox"/>		
A9 Numero di crediti acquisiti	meno di 30 <input type="checkbox"/>	da 30 a 60 <input type="checkbox"/>	da 61 a 90 <input type="checkbox"/>	da 91 a 120 <input type="checkbox"/>	oltre 120 <input type="checkbox"/>	
A10 Hai gi� conseguito una laurea?	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>				
A11 Diploma di laurea (se hai risposto si alla domanda A10)	Triennale (I livello) <input type="checkbox"/>		Magistrale (II livello) <input type="checkbox"/>			
A12 Voto del diploma di laurea (se hai risposto si alla domanda A10)	Fino a 90 <input type="checkbox"/>	Da 91 a 100 <input type="checkbox"/>	Da 101 a 106 <input type="checkbox"/>	Maggiore di 106 <input type="checkbox"/>		

Sezione B - Lo studio					
B1 Conoscenze informatiche (Office, e-mail, ecc.)	Nessuna <input type="checkbox"/>	Scarse <input type="checkbox"/>	Sufficienti <input type="checkbox"/>	Buone <input type="checkbox"/>	Ottime <input type="checkbox"/>
B2 Utilizzi social network (Facebook, Twitter, ecc.)?	Mai <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>		Spesso <input type="checkbox"/>	Ogni giorno <input type="checkbox"/>
B3 Per approfondire gli argomenti di studio utilizzo le risorse in rete.	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B4 L'utilizzo di supporti informatici (tablet, reader, ecc.) migliora l'apprendimento.	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B5 Nello studio preferisco utilizzare supporti cartacei.	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B6 Elabero sintesi/riassunti dei materiali di studio.	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B7 Elabero quadri concettuali dei materiali di studio.	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B8 Nello studio preferisco utilizzare supporti informatici.	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B9 Nello studio utilizzo file elettronici (Pdf, Word, ecc.).	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B10 Nello studio utilizzo libri in formato elettronico (ebook).	No <input type="checkbox"/>	Pi� no che si <input type="checkbox"/>		Pi� si che no <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/>
B11 Quante ore hai dedicato, in totale, allo studio del capitolo assegnato?	Meno di 3 <input type="checkbox"/>	Da 3 a 6 <input type="checkbox"/>	Da 6 a 9 <input type="checkbox"/>	Da 9 a 12 <input type="checkbox"/>	Pi� di 12 <input type="checkbox"/>

Appendice 2

Il questionario somministrato al gruppo sperimentale

	Università degli studi di Salerno
Laboratorio di Ricerca in Media Education e Didattica @ttiva RIMEDI@	

Sezione A - Informazioni generali					
A1 Sesso	Maschio <input type="checkbox"/>	Femmina <input type="checkbox"/>			
A2 Età	Minore di 20 <input type="checkbox"/>	da 20 a 22 <input type="checkbox"/>	da 23 a 25 <input type="checkbox"/>	Maggiore di 25 <input type="checkbox"/>	
A3 Residenza	In sede (meno di 45 minuti) <input type="checkbox"/>	Pendolare (tra 45 e 90 minuti) <input type="checkbox"/>		Fuori sede ma con alloggio in sede <input type="checkbox"/>	
A4 Situazione lavorativa	Lavoratore <input type="checkbox"/>	Part-time <input type="checkbox"/>	Studente a tempo pieno <input type="checkbox"/>		
A5 Diploma di maturità	Scientifico <input type="checkbox"/>	Classico <input type="checkbox"/>	Linguistico <input type="checkbox"/>	Artistico <input type="checkbox"/>	Pedagogico (ex Magistrale) <input type="checkbox"/>
	Tecnico per geometri <input type="checkbox"/>	Tecnico industriale <input type="checkbox"/>	Tecnico commerciale <input type="checkbox"/>	Professionale <input type="checkbox"/>	Altro <input type="checkbox"/>
A6 Voto di diploma	60 - 69 <input type="checkbox"/>	70 - 79 <input type="checkbox"/>	80 - 89 <input type="checkbox"/>	90 - 100 <input type="checkbox"/>	Lode <input type="checkbox"/>
A7 Media del voto degli esami universitari	18 - 21 <input type="checkbox"/>	22 - 24 <input type="checkbox"/>	25 - 27 <input type="checkbox"/>	28 - 30 <input type="checkbox"/>	
A8 Anno di corso	II <input type="checkbox"/>	III <input type="checkbox"/>	IV <input type="checkbox"/>	V <input type="checkbox"/>	
A9 Numero di crediti acquisiti	meno di 30 <input type="checkbox"/>	da 30 a 60 <input type="checkbox"/>	da 61 a 90 <input type="checkbox"/>	da 91 a 120 <input type="checkbox"/>	oltre 120 <input type="checkbox"/>
A10 Hai già conseguito una laurea?	SÌ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>			
A11 Diploma di laurea (se hai risposto sì alla domanda A10)	Triennale (I livello) <input type="checkbox"/>		Magistrale (II livello) <input type="checkbox"/>		
A12 Voto del diploma di laurea (se hai risposto sì alla domanda A10)	Fino a 90 <input type="checkbox"/>	Da 91 a 100 <input type="checkbox"/>	Da 101 a 106 <input type="checkbox"/>	Maggiore di 106 <input type="checkbox"/>	

Sezione B - Lo studio					
B1 Conoscenze informatiche (Office, e-mail, ecc.)	Nessuna <input type="checkbox"/>	Scarse <input type="checkbox"/>	Sufficienti <input type="checkbox"/>	Buone <input type="checkbox"/>	Ottime <input type="checkbox"/>
B2 Utilizzi social network (Facebook, Twitter, ecc.)?	Mai <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>		Spesso <input type="checkbox"/>	Ogni giorno <input type="checkbox"/>
B3 Per approfondire gli argomenti di studio utilizzo le risorse in rete.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>
B4 L'utilizzo di supporti informatici (tablet, reader, ecc.) migliora l'apprendimento.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>
B5 Nello studio preferisco utilizzare supporti cartacei.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>
B6 Elabora sintesi/riassunti dei materiali di studio.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>
B7 Elabora quadri concettuali dei materiali di studio.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>
B8 Nello studio preferisco utilizzare supporti informatici.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>
B9 Nello studio utilizzo file elettronici (Pdf, Word, ecc.).	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>
B10 Nello studio utilizzo libri in formato elettronico (ebook).	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>		Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>

Mappe concettuali dinamiche e processi di rimediazione in ambienti di apprendimento in rete

Sezione C - Sperimentazione						
C1	Lo studio con le mappe dinamiche migliora l'apprendimento.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C2	L'utilizzo delle mappe dinamiche agevola l'organizzazione dei contenuti.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C3	Ho ritenuto opportuno approfondire i contenuti delle mappe dinamiche utilizzando anche il libro.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C4	L'uso delle mappe dinamiche è efficace nella fase che precede lo studio da materiale cartaceo.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C5	Le mappe dinamiche mi hanno consentito di organizzare meglio lo studio effettuato con l'ausilio del libro.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C6	Lo studio su materiale cartaceo è facilitato dopo la consultazione delle mappe dinamiche.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C7	Lo studio da materiale cartaceo (libro, dispense) migliora l'apprendimento se affiancato dall'utilizzo delle mappe dinamiche.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C8	Le mappe dinamiche consentono di individuare i punti salienti dell'argomento da studiare.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C9	Lo studio con le mappe dinamiche mi ha stimolato ad approfondire gli argomenti con il libro.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C10	Lo studio da materiale cartaceo prima della consultazione delle mappe dinamiche favorisce l'apprendimento.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C11	Lo studio delle sole mappe dinamiche migliora l'apprendimento.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C12	E' stato sufficiente studiare le mappe dinamiche senza consultare i materiali cartacei.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C13	L'utilizzo delle mappe dinamiche agevola l'apprendimento.	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C14	Hai utilizzato, da domenica, anche il libro per approfondire lo studio?		No <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>		
C15	Se hai risposto "Sì" alla domanda C16, ti è stato utile approfondire gli argomenti dal libro?	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C16	Se hai risposto "Sì" alla domanda C16, la mappa dinamica ha agevolato lo studio dal libro?	No <input type="checkbox"/>	Più no che sì <input type="checkbox"/>	Più sì che no <input type="checkbox"/>	Sì <input type="checkbox"/>	
C17	Quante ore hai dedicato da domenica allo studio della mappa dinamica?	Meno di 2 <input type="checkbox"/>	Da 2 a 4 <input type="checkbox"/>	Da 4 a 6 <input type="checkbox"/>	Da 6 a 8 <input type="checkbox"/>	Più di 8 <input type="checkbox"/>
C18	Se hai utilizzato anche il libro, quante ore di studio gli hai dedicato?	Meno di 2 <input type="checkbox"/>	Da 2 a 4 <input type="checkbox"/>	Da 4 a 6 <input type="checkbox"/>	Da 6 a 8 <input type="checkbox"/>	Più di 8 <input type="checkbox"/>
C19	Quante ore hai dedicato, in totale, allo studio del capitolo assegnato?	Meno di 3 <input type="checkbox"/>	Da 3 a 6 <input type="checkbox"/>	Da 6 a 9 <input type="checkbox"/>	Da 9 a 12 <input type="checkbox"/>	Più di 12 <input type="checkbox"/>

Suggerimenti e/o problemi riscontrati (ad esempio, la navigazione delle mappe, la visualizzazione, lo strumento videoconferenza, ecc.)?

Grazie per la collaborazione



Alunni adolescenti e gioco d'azzardo: analisi del disagio comportamentale

Adolescent students and gambling: analysis of behavioural discomfort

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

Adolescent discomfort, or youth distress, is an issue that has always been of major interest to educators, psychologists, sociologists and even criminologists since it can trigger behaviours leading to misappropriation or ill-adaptation, behavioural addiction or illegal behaviour, i. e. child bullying and juvenile delinquency. Among the different kinds of discomfort which are widely manifested also at school, many have characteristics linked to participation in social and daily classroom life, to school success, as well as behavioural dependency, also linked to the use of technologies, such as surfing the internet on inappropriate sites, competing with online games, betting on gambling, or as cyberbullying, and they can generate a dependence in a similar way as a substance. The purpose of this article is to describe the results of a nationwide study on one of the behavioural addictions that presents specific characteristics because it involves young teenagers, enrolled in formal education, with respect to cognitive and motivational spheres in real and virtual activities, behavioural addiction and gambling, consequences for the educational field.

Il disagio giovanile, o malessere giovanile, è una problematica che è sempre stata oggetto d'interesse per gli educatori, gli psicologi, i sociologi e, anche, i criminologi, poiché originare o alimentare forme molteplici di disadattamento quali dipendenze comportamentali o in condotte illegali e antisociali, cioè bullismo e delinquenza minorile.

Tra le forme di disagio, che trovano ampia manifestazione anche a scuola, con caratteristiche collegate alla partecipazione alla vita sociale e scolastica, oltre che al successo scolastico, la dipendenza comportamentale, anche collegata all'uso delle tecnologie, come il navigare in internet su siti sconvenienti, gareggiare con videogiochi in rete, scommettere con il gioco d'azzardo, oppure partecipare, sulla base di suggestioni derivanti da informazioni appostate sulla rete internet, a giochi che possono portare a compiere gesti estremi come il fenomeno del blue whale oppure come il cyberbullismo. Lo scopo di questo articolo è di descrivere i risultati di uno studio realizzato a livello nazionale relativo a una delle dipendenze comportamentali che presenta caratteristiche specifiche perché coinvolge i giovani adolescenti, che frequentano la scuola dell'obbligo, rispetto agli ambiti cognitivi e motivazionali nelle attività reali e quelle virtuali; la dipendenza comportamentale per il gioco di azzardo; le ricadute in ambito formativo.

KEYWORDS

Behavioral Addiction, Generalized Linear Mixed Models, Life Skills, Gambling, Scoping Review, Well Being.
Dipendenze Comportamentali, Modelli Lineari Misti Generalizzati, Revisione della Documentazione Scientifica, Gioco D'azzardo, Benessere.

Disagio giovanile e nuove dipendenze

Il disagio giovanile, o malessere giovanile, è una problematica che è sempre stata oggetto d'interesse per gli educatori, gli psicologi, i sociologi e, anche, i criminologi, poiché può dare inizio all'assunzione di comportamenti che possono sfociare o in disadattamento o in dipendenze comportamentali o in condotte illegali, cioè bullismo e delinquenza minorile.

Il disagio trova espressione anche nell'ambito scolastico dove i giovani *allievi adolescenti* sperimentano con coetanei e adulti le relazioni diverse, di collaborazione e cooperazione, ma anche di competizione e sfida al fine di ottenere riconoscimenti al loro agire e alla loro identità personale. Quando la partecipazione alla vita scolastica non corrisponde alla richiesta di riconoscimento personale o di aiuto per lo sviluppo dell'identità e dell'adattamento sociale, gli allievi possono percepire una compromissione delle relazioni interpersonali e dell'immagine di sé e reagiscono esprimendo forme diverse di disagio, come ad esempio la trasgressione dei codici che regolano la vita scolastica.

L'ambiente scolastico rappresenta, pertanto, un luogo privilegiato per studiare le forme del disagio giovanile in funzione dello sviluppo delle capacità e abilità cognitive, relazionali, culturali, che sottendono l'acquisizione delle competenze personali e sociali (Bandura, 1996). In particolare, il giovane-allievo frequenta la scuola nella fase dell'adolescenza¹, fase della vita che si caratterizza sia per i rapidi e continui cambiamenti nello sviluppo fisico e psichico sia per la sperimentazione di nuove abilità o capacità nell'ambito di situazioni sempre diverse. In questo periodo i giovani, da un lato, individuano maggiori opportunità di sviluppo, e dall'altro lato, palesano maggiori possibilità di sperimentare comportamenti a rischio per la propria salute e il benessere psico-fisico. È in questa condizione che il malessere giovanile tende a manifestarsi nelle forme, individuali e sociali, di carattere patologico caratterizzandosi come o *disagio* o *disadattamento* o *devianza* oppure *delinquenza minorile*²; tale sequenza può anche intendersi come insieme di un unico processo involutivo.

- 1 Accezione di *adolescenza*: "Adolescents are, in accordance with UNICEF, WHO and UNFPA definitions, defined as those persons aged 10-19 years; young adolescents are defined as persons aged 10-14 years; and older adolescents as persons aged 15-19 years."
- 2 I singoli termini identificano comportamenti diversi, quali: *disagio giovanile*, che in ambito psicologico e socio-pedagogico definisce lo stato di difficoltà e/o di sofferenza in cui si trova una persona sia in riferimento al proprio stato interiore sia e soprattutto con riferimento alle sue relazioni sociali; *disadattamento*, che rappresenta l'incapacità che gli adolescenti e gli individui, in generale, mostrano nel rapportarsi pacificamente con le persone, con i valori e con il mondo circostante (pur non realizzando una ribellione alle regole, può accadere che si trasformino e sfocino in devianza qualora assumano connotazioni particolarmente esasperate); *devianza*, per la quale si intende, comunemente, ogni atto o comportamento (anche solo verbale) di una persona o di un gruppo che viola le norme di una comunità e che di conseguenza va incontro a una qualche forma di sanzione (è un concetto relativo perché definito culturalmente e varia in base al periodo storico, per cui un comportamento può essere considerato reato in alcune società e in altre no); *delinquenza minorile*, si riferisce all'insieme di comportamenti devianti ed illegali compiuti da persone minorenni (nel sistema giudiziario sussistono allo scopo specifiche procedure nei riguardi dei giovani come ad es. la custodia cautelare presso i centri di detenzione).

Tra le forme di disagio, che trovano ampia manifestazione anche a scuola, con caratteristiche collegate alla partecipazione alla vita sociale e scolastica, oltre che al successo scolastico, la *dipendenza comportamentale*³, anche collegate all'uso delle tecnologie, come il navigare in internet su siti sconvenienti, gareggiare con videogiochi in rete, scommettere con il gioco d'azzardo, oppure come il cyberbulismo, cioè attuare pratiche di aggressione, prevaricazione e molestie verso coetanei e adulti, ecc., possono generare dipendenza esattamente come una sostanza. Queste *situazioni-comportamenti* a forte rischio di dipendenza, in senso strettamente nosologico, sono fatte corrispondere, nella loro espressione patologica, secondo i criteri diagnostici riportati nel *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM V, 2013; APA, 2013) alle *dipendenze e disturbi correlati*⁴.

Le dipendenze comportamentali o *nuove dipendenze*, che sono agite dagli adolescenti influenzano anche gli aspetti formativi e pedagogici, oltre che gli ambiti psicologici e sociali. Le difficoltà principali nascono da una mancanza di riconoscimento e quindi di individuazione, non solo dagli adolescenti, ma anche dai soggetti adulti di riferimento (genitori, insegnanti, ecc.) i quali non sempre riescono a percepire la rilevanza degenerativa degli stessi comportamenti e perciò non sono in grado di re-agire in modo tempestivo, rispetto agli eventuali sviluppi patologici. Assumono perciò importanza gli interventi di tipo educativo che consentono all'adolescente di modificare il proprio comportamento, attraverso esperienze significative all'interno delle quali egli può esprimere le proprie potenzialità ed attribuire responsabilità alle azioni che compie, dunque abbandonare i comportamenti dipendenti. Le esperienze significative, affinché abbiano successo, devono implicare anche un intervento nel contesto socio-culturale dove l'adolescente è inserito, in modo da ridurre sia la sintomatologia sia la causa del disagio.

Lo scopo di questo articolo è di descrivere i risultati di uno Studio svolto a livello nazionale relativo a una delle dipendenze comportamentali che presenta caratteristiche specifiche perché coinvolge i giovani adolescenti rispetto agli ambiti cognitivi e motivazionali nelle attività reali e quelle virtuali; la dipendenza comportamentale il *gioco di azzardo*⁵.

- 3 Nelle lingue anglosassoni si distingue tra i termini di *dependance* e di *addiction*, che nella lingua italiana sono tradotti con lo stesso termine di *dipendenza*: con *dependance* si intende una dipendenza fisica e chimica, cioè la condizione in cui l'organismo, per funzionare, necessita di una determinata sostanza; con il termine *addiction*, invece, si intende riferirsi alla dipendenza psicologica che porta alla ricerca dell'oggetto senza il quale l'esistenza diventa priva di significato.
- 4 Nel DSM V si definisce come dipendenza "...una modalità patologica d'uso della sostanza che conduce a menomazione e a disagio clinicamente significativi..." (APA, 2013) che contempla i seguenti elementi diagnostici: la *tolleranza*, cioè o la necessità di quantità elevate di sostanza per raggiungere un'intossicazione (o l'effetto desiderato), oppure una riduzione dell'effetto complessivo con l'uso continuativo di una stessa quantità di sostanza; l'*astinenza*, cioè una modificazione patologica del comportamento associata a eventi fisiologici e cognitivi concomitanti. Una persona, dopo avere sperimentato sintomi di astinenza spiacevoli, spropende ad assumere la sostanza per attenuare o evitare i sintomi sperimentati; in questo caso l'assunzione della sostanza si realizza nell'arco di tutta la giornata (APA, 2013).
- 5 Il termine di *gioco* nella lingua italiana è polisemico. Nella lingua anglosassone si distingue tra *play*, cioè gioco come insieme di regole per saper fare e per prevedere, e *gambling*, cioè gioco legato al caso e nel quale rientra il concetto di ricompensa. In questo Studio è stato utilizzato con l'accezione di *gambling*, includendo quindi

Domande e obiettivi di ricerca

Il gioco d'azzardo in generale e il gioco di azzardo digitale, in particolare, sono attività che presentano aspetti singolari, cioè personali, e collettivi, cioè sociali. Il passaggio da gioco occasionale a un gioco abituale (*escalation*), comporta l'insorgenza di problematiche che culminano con la *ludopatia* a cui sono associate altre patologie concomitanti o *comorbidità*. Nel gioco che prevede una vincita ipotetica, espressa la maggior parte delle volte in denaro, il giocatore, assume la credenza errata di essere in grado di conoscere le *regole*, di saperle aggirare e di saper guidare le proprie *scelte* in maniera consapevole e tattica, grazie ad illusorie capacità personali (, 2011). In questi casi si instaurano meccanismi psicologici, cioè *distorsioni cognitive* o *bias*⁶, che fanno sviluppare in alcuni individui la convinzione illusoria di poter controllare le dinamiche di gioco, tramite abilità, strategie e la propria astuzia.

Lo Studio si è articolato su alcuni temi, derivati dall'analisi della letteratura considerata relativa sia all'ambito generale delle nuove dipendenze comportamentali sia agli aspetti specifici del gioco d'azzardo digitale e il quadro problematico sintetizzato costituiscono la cornice nella quale si inserisce il lavoro di ricerca condotto finalizzati rispettivamente a:

1. Dimensioni del fenomeno a livello nazionale, ancorché con un campione ragionato;
2. Fattori predisponenti e di rischio di natura individuale, interpersonale e ambientale derivati in parte dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale;
3. Tipologie di gioco d'azzardo fruiti e canali principali di fruizione e facilità di accesso.

L'obiettivo generale quindi è stato quello di migliorare la conoscenza del fenomeno in funzione, principalmente, delle possibili strategie di supporto e formative da poter utilizzare per contrastare lo stesso fenomeno all'interno della

l'aspetto fondamentale della vincita che non dipende dall'abilità. In particolare, in questo Studio il gioco elettronico legato ai *Videogiochi di ruolo* o ai *Live Action Role Play* (Larp) oppure educativi, tipo *mind games*, *puzzles*, *brainteasers*, ecc., non sono stati considerati, pur presentando una forte comorbidità.

- 6 Al GAP si riconoscono alcune forme di distorsioni cognitive, cioè: *Gambler's fallacy* (Fallacia del Giocatore), dove se un evento generato dal caso devia dalla media, l'evento opposto viene giudicato più probabile (ad es. alla Roulette: "se per 5 volte è uscito il nero, allora è più probabile che esca il rosso"); *Overconfidence*, dove gli individui esprimono una maggiore fiducia nelle proprie capacità non giustificata da dati reali (ad es. ritenersi più bravi di altri giocatori nell'indovinare i numeri, nel capire i meccanismi di gioco, nell'implementazione di strategie di gioco efficaci); *Trends in number picking* (Tendenze nei numeri), dove si crede di individuare sistematicità relative a distribuzioni casuali (es. nel gioco del Lotto, c'è chi pensa che i numeri *ritardatari* abbiano più probabilità di essere estratti, o che un numero estratto di recente non sia probabile nelle estrazioni successive); *Illusory correlations* (Correlazioni illusorie), dove si giudicano due eventi appartenenti a differenti domini della realtà come interdipendenti se si presentano in concomitanza (ad es. comprare un gratta e vinci fortunato e continuare a recarsi sempre nello stesso bar per acquistarne altri).

scuola considerando che l'attuale normativa vigente non riconosce in modo specifico la patologia della ludopatia e all'interno della stessa il gioco di azzardo patologico⁷.

Il metodo di lavoro

Per approfondire la problematica, in linea con una strategia di ricerca di tipo esplorativo, si è scelto di operare utilizzando la metodologia mista attraverso due macro-attività a cui hanno corrisposto altrettanti metodi.

La prima macro-attività, è stata caratterizzata dall'analisi della letteratura riguardante gli ambiti psicologici (dipendenze comportamentali, tecnologiche e gioco d'azzardo), pedagogici (disagio scolastico e malessere), sociologici (disadattamento e devianza) realizzando una *revisione finalizzata* (Systematic Review), attuata come analisi rigorosa degli approcci individuati nella letteratura disponibile sugli specifici ambiti. Il risultato di questa macro-attività è stato utilizzato soprattutto per la costruzione dello strumento impiegato nell'indagine nazionale condotta per raccogliere i dati necessari all'approfondimento del fenomeno.

La seconda macro-attività quindi ha comportato la realizzazione di una specifica Indagine a carattere nazionale, che ha previsto le canoniche fasi di: *disegno operativo*, costruzione dello *strumentario* di raccolta dati, *piano di campionamento*, diffusione e *somministrazione* della strumentazione, raccolta dati, elaborazione dei dati e riflessione sui risultati ottenuti. La conclusione del progetto di ricerca prevede anche un'attività di valutazione complessiva dello sviluppo della ricerca stessa che sarà realizzata alla conclusione di tutte le attività previste e descritte nel relativo Rapporto di ricerca.

Nel complesso quindi, il metodo di lavoro utilizzato può ascrivere al *metodo misto* e in particolare al *disegno integrato* secondo la tipologia proposta da . La scelta di tale tipo è derivata dalla necessità di contemperare la fase dell'indagine esplorativa con quelle dell'analisi della documentazione presente nella letteratura, differenziata per ambiti disciplinari e le fasi della costruzione di una interpretazione dell'ampiezza e caratterizzazione del fenomeno sulla base dei risultati delle analisi dei dati quantitativi.

7 Attualmente la normativa ha dato molto spazio alle dipendenze comportamentali al bullismo e alle patologie cognitive (DSA). Il MIUR ha dato vita a diversi Programmi Nazionali come: "Welfare dello Studente" inteso come modello di azione volto a promuovere stili di vita corretti, un'educazione alla salute e all'alimentazione sana, ha per certi versi la necessità di agire per prevenire il disagio e fenomeni di bullismo e cyberbullismo; Programma Nazionale "La Scuola al Centro", intervento per prevenire la dispersione scolastica teso ad incentivare la coesione sociale e che vuole intervenire su più fronti per il recupero del territorio (interventi su ambienti per l'apprendimento, per l'integrazione dell'offerta formativa); Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione; Legge del 71/2017, "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo".

Gli aspetti caratterizzanti del gioco digitale

L'offerta dei servizi di gioco in forma digitale⁸, attuata principalmente attraverso la rete internet da parte dei siti web specializzati, è diventata sempre più ampia e la domanda è diventata sempre più crescente nel tempo, interessanti sia le tipologie dei giochi (dai giochi di ruolo ai giochi d'azzardo – ad esempio, scommesse e slot machine-) le cui componenti strutturali sono diventate sempre più sofisticate distaccandosi, in modo totale, dalle peculiarità tipica dei giochi realizzati nella realtà fisica (luoghi, tempi e partecipazione).

In questo ultimo decennio, soprattutto, il gioco on-line ha trovato un partner privilegiato nell'industria dell'high-tech che ha investito molto per rendere questo settore altamente innovativo e alla portata di tutti, soprattutto attraverso la rete internet, gestendo anche l'aspetto della mobilità: dispositivi tecnologici mobili (tablet, PC portatili di diversi formati, iphone) tutti collegati o collegabili alla rete internet che permettono di superare le peculiarità del luogo (qualunque, dentro e fuori casa), dei tempi (24 ore) e della partecipazione (singola o in gruppo attraverso i social network).

Gli aspetti che fondamentalmente si evidenziano nell'ambito del gioco digitale sono due, cioè: *l'identità virtuale (o digitale)* e *le caratteristiche dei giochi digitali via internet*.

Considerando che per identità virtuale si qualifica un *“sistema complesso d'immagini, video e informazioni scritte che l'internauta ha pubblicato in un social network per rappresentarsi come individuo digitale unico e inconfondibile”*, il *“passaggio dall'essere reale ad un'altra dimensione ontologica”*, esprime il virtuale come una nuova dimensione o modalità dell'Essere di una persona e quindi la sua personalità o soggettività. In base a questa assunzione, l'identità virtuale e l'identità reale⁹, rappresentano la personalità, il carattere e il Sé, ovvero le modalità con cui si rivela la soggettività di una persona o il suo Essere. La coincidenza tra le due espressioni della identità ha come riferimento i risultati di alcuni studi di ambito psicologico che hanno dimostrato come le informazioni pubblicate sulle pagine web dei social network, come foto, video, immagini, testo o commenti (da considerarsi come simboli dell'identità), hanno un rapporto di stretta dipendenza con la personalità della persona digitale. In particolare, tra i risultati delle ricerche è emersa una significativa correlazione tra i tratti di personalità dell'identità reale e specifiche tematiche che sono pubblicate sui social network.

- 8 Lo sviluppo della tecnologia digitale e la sua pervasività soprattutto nelle strumentazioni della comunicazione hanno determinato un *ambiente relazionale*, definibile *immersivo*, nel quale si modifica nelle persone la percezione e della realtà circostante e dell'essenza dell'identità unica. Questa, all'interno dell'ambiente digitalizzato si caratterizza, perdendo la fisicità, con molteplici e diversi Sé.
- 9 In accordo con il punto di vista di che qualifica l'identità in: *“Cos'è la nostra identità? Essa è tutto ciò che caratterizza ciascuno di noi come individuo singolo e inconfondibile. È ciò che impedisce alle persone di scambiarsi per qualcun altro. Così come ognuno ha un'identità per gli altri, ha anche un'identità per sé. Quella per gli altri è l'identità oggettiva, l'identità persé è l'identità soggettiva. L'identità soggettiva è l'insieme delle mie caratteristiche così come io le vedo e le descrivo in me stesso. L'identità oggettiva di ciascuno, ossia la sua riconoscibilità, si presenta secondo tre principali modalità: fisica, sociale e psicologica”*.

In questo Studio i termini di identità reale¹⁰ e di Sé sono stati considerati come sinonimi nonostante ciascuno dei due termini assuma la sua specificità solo in riferimento all'altro che contribuisce a chiarirne il significato.

Focalizzare l'attenzione sulle caratteristiche dei giochi non significa distogliere lo sguardo da responsabilità, consapevolezza, predisposizioni individuali e caratteristiche personali dei soggetti, se consideriamo consumo, abuso e dipendenza, come succede per l'alcool e le droghe, non si può non fare a meno di vedere le proprietà, le peculiarità e le regole di tale consumo.

Lo sviluppo di una particolare *addiction* dipende da variabili e caratteristiche individuali, ambientali, contestuali e di gioco diverse, che fanno sì che una persona tenda a legarsi a differenti tipologie di gioco, sviluppando problematiche diverse all'interno del gioco d'azzardo patologico.

La tabella 1.1 sono state poste in evidenza le differenze tra le caratteristiche dei giochi tradizionali e quelle dei giochi digitali.

TRADIZIONALI	MODERNI
LENTEZZA	VELOCITA'
RITUALITA'	CONSUMO
SOCIALITA'	SOLITUDINE
MANUALITA'	TECNOLOGIA
VISIBILITA'	INVISIBILITA'
CONTESTUALIZZAZIONE	DECONTESTUALIZZAZIONE
BASSA SOGLIA DI ACCESSO	ALTA SOGLIA DI ACCESSO

Tab.1. Confronto tra vecchi e nuovi giochi. Adattamento da (Croce M., 2010)

Entrambe le due tipologie di gioco possono portare allo sviluppo di una dipendenza, ma i giochi del nuovo millennio risultano essere i più pericolosi e rischiosi, sulla base delle specifiche modalità di gioco e all'alto grado di coinvolgimento che spesso tende a sfociare in inconsapevolezza, evasione dalla realtà e "trance ipnotica".

I nuovi giochi ampliano oggettivamente le probabilità di far nascere un comportamento patologico, in quanto innalzano il potenziale di gratificazione; in particolare Chòliz (2010) in una ricerca sui giocatori delle slot machine, ha sottolineato come nei giochi virtuali, da una parte, l'aumento della possibilità di giocare e rigiocare, in maniera continua e discontinua, rappresenti il criterio fondamentale di scelta del gioco stesso, e dall'altra parte, la distribuzione tempestiva delle vincite rappresenti un altro importante fattore di rinforzo per continuare a giocare. La frequenza del gioco non consente al giocatore di ricredersi, deprimersi, rammaricarsi o arrabbiarsi, scegliendo eventualmente la sospensione, ma esorta e incita a giocare assidue e compulsive, sempre più inconsapevoli, nell'illusione che la sfortuna desista e inverta il suo corso.

10 Nello stesso tempo, il termine di Identità è stato considerato sinonimo di personalità e carattere.

I risultati dell'indagine sulla dipendenza comportamentale del gioco d'azzardo

Il Gioco d'Azzardo è un tipo di gioco che consiste nello scommettere denaro, o altri beni di valore, allo scopo di ottenere una vincita su un evento il cui esito è determinato dal caso. Giocare d'azzardo, di per sé, non è un comportamento patologico, ma può evolvere in patologia quando diventa un comportamento reiterato in una persona vulnerabile.

Negli ultimi anni la ricerca, nazionale e internazionale, ha dimostrato che gli adolescenti¹¹ sono maggiormente a rischio rispetto alla popolazione adulta tanto che la prevalenza del Gioco d'Azzardo Patologico in questi ultimi sembra essere da 2 a 4 volte più elevata rispetto agli adulti, con una diffusione che varia dal 4% al 7%. Anche in Italia cresce il numero di giovanissimi che ammettono di essere stati coinvolti nel gioco d'azzardo almeno una volta negli ultimi 12 mesi. Nel 2015, la percentuale di giocatori adolescenti (dai 15 ai 19 anni) ha avuto un tasso di crescita pari al 3%. Il 7% ha riferito di giocare anche 4 o più volte a settimana. Complice dello sviluppo di condotte legate al Gioco d'Azzardo in questa fascia d'età è la percezione di invulnerabilità, tipicamente adolescenziale, e l'accesso illimitato a qualunque opportunità di gioco attraverso la rete.

Lo Studio realizzato ha avuto l'intento di fornire una ricognizione compiuta e su più livelli gnoseologici (dalla prospettiva psicologica a quella sociologica) delle variabili conoscitive ed esplicative attinenti al gioco d'azzardo più rilevanti con una prospettiva comparata a livello territoriale.

L'Indagine conoscitiva utilizzata, di tipo esplorativo, è stata attuata su un campione di alunni in età adolescenziale, con uno specifico focus sulla *percezione del fenomeno*, frequentanti gli istituti scolastici secondari di primo grado, o istituti comprensivi, distribuiti su tutto il territorio nazionale nell'anno scolastico 2016/17. Nello specifico, l'obiettivo principale è di fornire una stima dell'incidenza del Gioco d'Azzardo su una fascia di età adolescenziale ed esplorare le possibili opinioni che sostengono il fenomeno. All'interno del Questionario¹² utilizzato per la raccolta dati, sono state anche inserite domande per indagare variabili che in letteratura sono connesse al rischio di sviluppare un Disturbo da Gioco d'Azzardo (GAP-DSM-V).

Le analisi dei dati

I risultati delle elaborazioni presentate riguardano i seguenti aspetti: *i dati del campione, il Gioco d'Azzardo, la percezione del Gioco d'Azzardo, i fattori di ri-*

11 L'indagine, mirando ad età comprese tra 11 e 15 anni, prende in considerazione la prima adolescenza. In questa fascia di età si determinano, quindi, gli atteggiamenti che verranno adottati in età adulta. Di conseguenza lo Studio dei comportamenti degli adolescenti risulta essere utile nella previsione di un futuro prossimo, quando gli individui studiati raggiungeranno lo stato di maturità ed entreranno a tutti gli effetti nella società.

12 Il Questionario è stato realizzato nell'ambito dell'indagine conoscitiva "MIND THE G.A.P." (opinioni e abitudini dei giovani in relazione al gioco d'azzardo) realizzata dalla Onlus MODAVI, costituita come Federazione nazionale di Associazioni. Il Progetto "MIND THE G.A.P. – Attenti al Gioco d'Azzardo Patologico", è stato finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

schio. In particolare le variabili indagate sono state le seguenti: *Variabili socio-anagrafiche: età, genere, Istituto scolastico, area geografica d'appartenenza; Condotta verso il gioco; Condotte di Gioco d'Azzardo: frequenza, giochi utilizzati; Condotte di Gioco d'Azzardo dei genitori; Percezione del Gioco d'Azzardo; Gioco d'Azzardo in internet: senza scommessa di denaro/con scommessa di denaro; Utilizzo di Videogiochi; Problemi emotivi.*

All'interno dell'articolo sono riportati i risultati dell'applicazione delle seguenti analisi dei dati (metodi e tecniche statistiche):

Analisi della varianza univariata: attraverso il test F di Fisher è stato possibile calcolare la significatività delle differenze tra gruppi in riferimento alle diverse variabili prese in esame (ad esempio differenziare maschi e femmine su diversi livelli di sessismo). I risultati vengono detti statisticamente significativi quando p è inferiore a 0.05.

Regressioni lineari: per esaminare la relazione lineare tra uno o più predittori (es. caratteristiche individuali e dinamiche familiari) e una variabile criterio (es. bullismo agito). Il peso di ogni predittore sulla variabile criterio è stato calcolato con i coefficienti (coefficienti beta). Nel report sono state elencate, nelle figure, esclusivamente le variabili che risultano significative. Le variabili non significative sono state escluse. I risultati vengono detti statisticamente significativi quando p è inferiore a 0.05.

La struttura del campione ragionato

Il campione realizzato è di tipo ragionato, quindi non probabilistico, complessivamente ha coinvolto 2734 studenti provenienti da tutto il territorio italiano (sono state interessate 18 Regioni e 20 Province). Le scuole sono state selezionate sulla base delle loro iniziative nell'ambito delle dipendenze comportamentali e del rapporto instaurato con la rete delle associazioni che operano sul territorio per le problematiche oggetto di studio. L'età dei partecipanti è risultata compresa tra i 11 e i 15 anni ($= 12,36$; $= 0,96$). La struttura interna del campione è risultata composta da 1256 ragazze (il 46,4 %) e da 1452 ragazzi (il 53,6%). Circa il 96,9% dei ragazzi componenti il campione ha dichiarato di essere di nazionalità italiana. Agli studenti partecipanti è stato sottoposto un Questionario per la raccolta dei dati di interesse dell'indagine. La compilazione era in forma anonima e la somministrazione è stata realizzata durante l'orario scolastico.

Nei grafici, 1 e 2, sono riportate le sintesi dei dati di struttura, cioè genere ed età.

Genere dei partecipanti

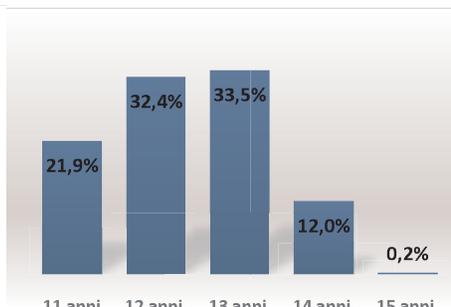


Grafico 1. Distribuzione per Genere Grafico 2. Distribuzione per età.

Nel terzo Grafico si riporta la distribuzione dei partecipanti per area territoriale d'appartenenza.

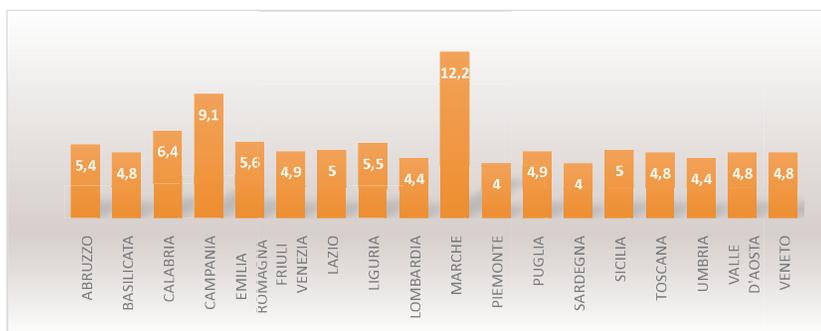


Grafico 3. Distribuzione per area geografica d'appartenenza

Il comportamento verso il gioco d'azzardo

In questa sezione sono presentati i risultati che riguardano la presenza di condotte di Gioco d'Azzardo tra i partecipanti, le frequenze rispetto al genere, all'età e alla regione d'appartenenza. Infine verranno presentati i giochi maggiormente utilizzati.

Il grafico 4 mostra le percentuali di risposta alla domanda "Negli ultimi 12 mesi, hai giocato e scommesso soldi?"

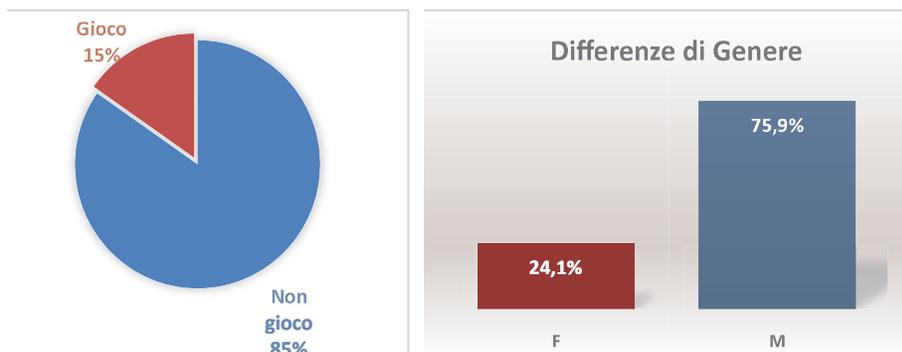


Grafico 4. Presenza di condotte di Gioco d'Azzardo **Grafico 5. Differenze rispetto al genere dei partecipanti**

Il 14,9% (N = 408) dei partecipanti dichiara di giocare d'azzardo. Il restante 82,5% (N = 2255) afferma di non aver mai giocato scommettendo denaro. I partecipanti dichiarano di giocare d'Azzardo pur commettendo un'illegalità. Attraverso l'analisi statistica della varianza, emergono differenze significative rispetto al genere e all'età: per il genere, i risultati evidenziano che i ragazzi tendono a giocare e scommettere soldi più delle ragazze (= 97,72; gdl = 1; $p < .001$), mentre, per l'età, emerge che i partecipanti più grandi (13-15 anni) giocano di più di quelli più giovani (11-12 anni) (= 48,62; gdl = 1; $p < .001$). Questo dato conferma anche che la maggiore disponibilità di liquidità dipende socialmente dall'età.



Grafico 6. Differenze di età dei partecipanti

Rispetto alla percentuale di giocatori, in riferimento al territorio di residenza, con il 18,1%, le Marche emerge come la Regione con il più elevato numero di partecipanti che ammettono di giocare d'Azzardo. Segue la Campania, con il 15,2%, e il Friuli Venezia Giulia, con il 7,8%. La Liguria, con lo 0,3%, è la Regione con il minor tasso di giocatori minorenni (Grafico 7).

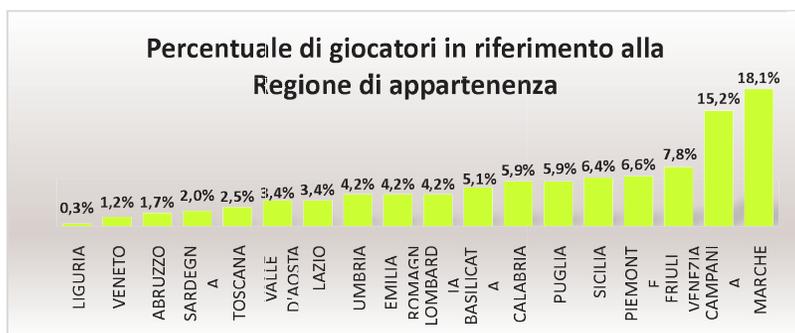


Grafico 7. Percentuale di giocatori in riferimento alla Regione di appartenenza

Analizzando le tipologie di gioco d'azzardo emerge che, in assoluto, viene fatto un uso minore di Videopoker, Slot Machine e Video Slot (95% "non ci ho mai giocato") e un uso maggiore di Fantacalcio (4,4% "ci gioco mensilmente"; 5% "ci gioco più volte a settimana"). Il Gratta e vinci è il gioco maggiormente utilizzato, ma con una frequenza minore (22,1% "ci gioco meno di una volta al mese").

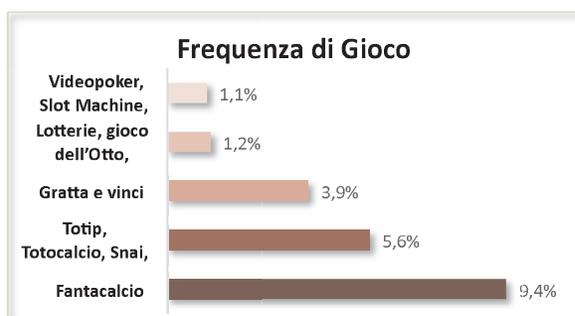


Grafico 8. Frequenze di gioco da «mensilmente» a «più volte a settimana»

Esaminando le differenze di genere in relazione ai differenti giochi d'azzardo, è emerso che i ragazzi, rispetto le ragazze, fanno un utilizzo maggiore di tutti i giochi indagati (Tabella 2).

GIOCO	DIFFERENZE DI GENERE	STATISTICHE
GRATTA E VINCI	M>F	F1-2687 = 12,43; p<.001
LOTTERIE	M>F	F1-2687 = 12,43; p<.001
FANTACALCIO	M>F	F1-2687 = 252,82; p<.001
CALCIOSCOMMESSE	M>F	F1-2687 = 156,44; p<.001
VIDEOPOKER	M>F	F1-2687 = 12,35; p<.001

Tab.2. Differenze di genere in riferimento alla tipologia di Gioco d'Azzardo

Esaminando le differenze di età in relazione ai differenti giochi d'azzardo, sono emerse differenze significative rispetto tre tipologie di giochi: i ragazzi più grandi (fascia 13-15) giocano maggiormente a: 1) Fantacalcio; 2) Totip, Totocalcio, Snai, Calcio Scommesse; 3) Videopoker, Slot Machine, Video Slot (Tabella 3).

GIOCO	DIFFERENZE DI ETA'	STATISTICHE
FANTACALCIO	13-15>11-12	F1-2687 = 45,4; p<.001
CALCIOSCOMMESSE	13-15>11-12	F1-2687 = 38,63; p<.001
VIDEOPOKER	13-15>11-12	F1-2687 = 12,35; p<.001

Tab. 3. Differenze di età in riferimento alla tipologia di Gioco d'Azzardo

Percezione del Gioco d'Azzardo

Generalmente i partecipanti hanno espresso una percezione negativa del Gioco d'Azzardo. Per quasi tutti i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato alla raccolta dati, il Gioco d'Azzardo comporta la *perdita di denaro* (82,8%), *rappresenta un rischio* (80,7%), e *può diventare un'abitudine* (80,2%). Solo per il 13,3% il Gioco d'Azzardo rappresenta un *divertimento*.

Attraverso l'analisi della varianza sono state esaminate le differenze di genere in relazione alle percezioni connesse al Gioco d'Azzardo. È emerso che i ragazzi, rispetto alle ragazze, percepiscono il G.A. come maggiormente *divertente* ed *eccitante*. In riferimento alla vincita/perdita di denaro, le ragazze pensano maggiormente che il G.A. comporti la perdita di soldi; al contrario, i ragazzi sostengono in maggior misura che con il G.A. si possano vincere soldi (Tabella 4).

PERCEZIONE	DIFFERENZE DI GENERE	STATISTICHE
Il G.A. è divertente	M>F	F1-2676 = 113,87; p<.001
Il G.A. è eccitante	M>F	F1-2676 = 122,85; p<.001
Con il G.A. si perdono soldi	F>M	F1-2676 = 10,94; p<.001
Con il G.A. si vincono soldi	M>F	F1-2676 = 64,14; p<.001

Tab. 4. Differenze di genere in riferimento alla percezione di Gioco d'Azzardo

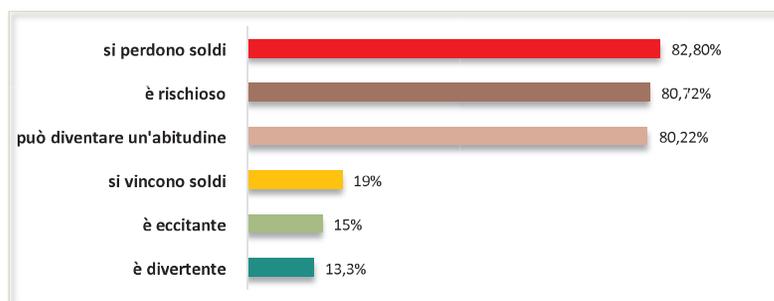


Grafico 8. Percezione del Gioco d'Azzardo

Esaminando le differenze di età in relazione alle diverse percezioni connesse al G.A., emerge che il gruppo di partecipanti con un'età maggiore (13-15), rappresenta il G.A. come un gioco eccitante, divertente e arricchente in misura maggiore dei partecipanti più giovani.

Dall'analisi dei dati, inoltre, emerge che il 13,9% dei partecipanti gioca in Internet senza soldi e il 3,3% lo fa scommettendo denaro. Rispetto all'utilizzo di videogiochi, il 20,7% dei partecipanti gioca da 1 a 2 ore, il 10,1% da 2 a 4 ore e il 10% gioca per più di 4 ore.

Sia per il tempo speso o scommettendo in rete ($F(1,2703) = 44,96; p < .001$), oppure giocando ai videogiochi ($F(1,2703) = 522,68; p < .001$), gli allievi adolescenti sono maggiormente a rischio rispetto alle loro pari di sesso femminile.

PERCEZIONE	DIFFERENZE DI ETA'	STATISTICHE
Il G.A. è divertente	13-15>11-12	$F1-2676 = 46,0; p < .001$
Il G.A. è eccitante	13-15>11-12	$F1-2676 = 24,53; p < .001$
Con il G.A. si perdono soldi	11-12>13-15	$F1-2676 = 8,51; p < .001$
Con il G.A. si vincono soldi	13-15>11-12	$F1-2676 = 11,83; p < .001$

Tab. 5. Differenze di età in riferimento alla percezione di Gioco d'Azzardo

Relativamente all'età, invece, emerge che i ragazzi appartenenti alla fascia d'età 13-15 giocano di più d'azzardo in rete (senza scommettere denaro) ($F(1,2703) = 15,05; p < .001$) e spendono più tempo giocando ai videogiochi ($F(1,2703) = 40,84; p < .001$), se rapportati ai partecipanti della fascia d'età 11-12.

I fattori di rischio

Per analizzare i fattori di rischio associati all'adozione di condotte di Gioco d'Azzardo, è stato utilizzato un modello di analisi dei dati di regressione logistica¹³.

13 Il modello analitico utilizzato per l'analisi dei dati è la regressione logistica, con variabile dipendente distribuita in modo binomiale e rientra nei modelli lineari generalizzati (GLMs). Le variabili dipendenti sono state infatti rese binarie tramite un'operazione di dicotomizzazione. Questi modelli presentano alcune problematiche, dovute all'assunto che la distribuzione della variabile risposta sia normale (ipotesi di normalità), ma spesso, come nel nostro caso, non si ha a che fare con variabili di questa natura. Negli altri casi è possibile utilizzare una tipologia di modelli che permette una più ampia gamma di applicazioni: i Generalized Mixed Effects Models. Poichè i mixed effects models sono tuttora un campo di ricerca molto attivo esistono alcuni problemi non ancora risolti riguardo ad essi. Tra questi il più importante è il dibattito sui gradi di libertà da assegnare agli effetti fissi.

Per l'individuazione del modello di regressione logistica multilivello si è proceduto come segue: 1. individuazione delle variabili esplicative (o covariate) da considerare nel modello; 2. specificazione del modello in grado di descrivere la relazione di dipendenza tra la variabile risposta e le variabili esplicative selezionate; 3. stima dei parametri fis-

Innanzitutto, con l'applicazione del modello logistico è emerso che l'associazione del Gioco d'Azzardo al *divertimento* ($B = 0,56$; $P < .001$), all'*eccitazione* ($B = 0,20$; $P < .001$) e alla *vincita* di denaro ($B = 0,23$; $P < .001$) rappresentano dei fattori di rischio sulla messa in atto della condotta.

Per quanto riguarda la condotta, sono state considerate le variabili *condotte di gioco dei genitori* ($B = 0,42$; $P < .001$) e possibili *problemi di condotta* ($B = 0,67$; $P < .001$); queste, dai risultati dall'analisi, rappresentano dei fattori di rischio sulla messa in atto del Gioco d'Azzardo da parte degli adolescenti partecipanti all'indagine.

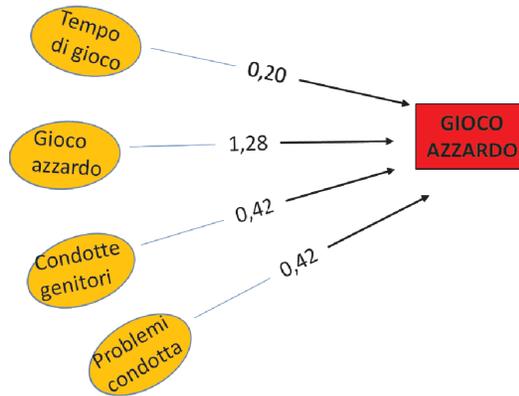


Fig. 1. Predittori del Gioco d'Azzardo sulla base del modello di analisi

Infine, dallo stesso modello di regressione, è emerso che, il trascorrere molto tempo giocando a *videogiochi* ($B = 0,20$; $P < .001$), l'utilizzo della rete on line, cioè giocare *d'azzardo on-line* (con e senza l'utilizzo di denaro) ($B = 1,28$; $P < .001$; $B = 0,94$; $P < .001$) porta gli adolescenti ad una maggiore propensione al gioco d'azzardo.

Il *Gioco d'Azzardo in Internet* (con o senza soldi) e l'utilizzo massiccio di videogiochi rappresentano, quindi, dei comportamenti fortemente concomitanti e associati; tale associazione può essere considerata come predittiva del Gioco d'Azzardo.

si e casuali che contribuiscono a caratterizzare il modello (test di Wald per la significatività delle covariate, calcolo degli odds ratio, analisi dei residui); 4. interpretazione del modello. Per quanto concerne la prima fase, le variabili esplicative da includere nel modello di regressione sono state individuate in seguito ad una approfondita analisi del fenomeno in esame, descritta nella prima parte dell'articolo. Il modello di regressione logistica utilizzato per l'analisi presenta la seguente espressione analitica (Tabachnick e Fidell, 1996):

$$\log \text{it}(\pi_{ijk}) = \beta_{0jk} + \sum_{h=1}^p \beta_{1h} x_{hijk} + \sum_{g=1}^{p'} \beta_{2g} x_{gijk}$$

$$\text{dove } \beta_{0jk} = \beta_0 + v_{0k} + u_{0jk}; \beta_{2j} = \beta_2 + u_{2jk}; [v_{0k}] \sim N(0, \Omega_v); \begin{bmatrix} u_{0jk} \\ u_{2jk} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u).$$

La scuola e il disagio comportamentale

La scuola svolge importanti funzioni e attività di aiuto per i giovani-adolescenti-studenti che si trovano in particolari difficoltà anche in risposta alle indicazioni e prescrizioni della legislazione vigente. Le difficoltà che si generano nello sviluppo adolescenziale, infatti, si manifestano anche a scuola evidenziandosi sia tramite il comportamento sia tramite le insufficienze nel rendimento scolastico. I docenti devono spesso fare fronte non solo a studenti con problemi di profitto insufficiente, bensì anche a studenti demotivati con comportamenti o trasgressivi (prepotenti, esagitati o aggressivi) o, all'opposto, asociali (isolati, timidi e diffidenti).

Gli insegnanti si trovano, sulla base dei comportamenti manifestati dagli studenti, a dovere confrontarsi anche con gli aspetti psicologici oltre che con gli stili d'apprendimento dei propri studenti, ad iniziare dalla manifestazione dell'ansia che è diventata endemica tra gli studenti della generazione dei *millennials*. La percezione e la valutazione di questi problemi per gli insegnanti risultano difficili anche in considerazione del fatto che gli stessi insegnanti operano sull'intera classe più che con i singoli studenti.

Nelle attività quotidiane le scuole, e gli insegnanti, per ridurre il disagio giovanile svolgono una costante e progressiva attività educativa e formativa, anche con funzioni di prevenzione, che si caratterizza, ad esempio, alla pratica del rispetto dell'altro e al riconoscimento dei valori della diversità come risorsa e non come fonte di disuguaglianza. Le scuole ricercano, sulla base del curricolo progettato e pianificato, anche attraverso modelli didattici innovativi, che consentano dinamiche cooperative e la differenziazione dei percorsi formativi, di attivare forme di potenziamento, oltre che delle competenze di base di carattere curricolare, anche delle cosiddette *life skills*¹⁴ o *soft skills*. Queste abilità sociali ed emotive - abilità non cognitive- sono coinvolte nella gestione delle emozioni. Chiaramente tali abilità-skills giocano un ruolo in tutte le fasi della vita delle persone: per esempio, mentre ai bambini si insegna quali comportamenti sono appropriati quando giocano con gli altri, gli adulti devono imparare le regole del gioco di squadra in ambienti professionali.

Rispetto a queste assunzioni la gestione della classe e l'implementazione di nuovi scenari organizzativi, con particolare riguardo al ruolo delle figure specialistiche di supporto e al ruolo di altri soggetti del territorio appartenenti alla comunità educante, consente la progettazione di interventi per il recupero del disagio atti a prevenire fenomeni di violenza in tutti i contesti, non escluso quello scolastico. Altre attività specifiche sono realizzate sulla base delle capacità di

Alla fase di individuazione del modello, segue la verifica dello stesso, mediante la valutazione della significatività statistica e della coerenza interpretativa dei parametri stimati.

- 14 Le *life skills* sono, abilità per un comportamento adattivo e positivo che pongono l'individuo nelle condizioni di affrontare pressioni negative dei pari e situazioni di rischio e si possono anche suddividere in: a) *skills sociali e interpersonali* (includono skills di comunicazione, skills di rifiuto, assertività ed empatia); b) *skills cognitive* (incluso il processo di presa di decisione, il pensiero critico, la capacità di problem solving, e l'autovalutazione); c) *skills di gestione delle emozioni* (incluso la gestione dello stress; attribuzione di eventuali successi/insuccessi a cause interne). Cfr. (Bollettino OMS, Skills for life, 1, 1992).

ogni scuola di sviluppare elevati standard di qualità per il benessere degli studenti e il recupero del disagio sociale anche attraverso la formazione di figure di referenti, coordinatori, tutor per il welfare dello studente e per la lotta al disagio sociale/bullismo. Rispetto a tali premesse il ruolo del docente cambia assumendo nuove linee come guida e accompagnatore nei momenti di difficoltà, di scelta e di decisione dello studente. Le scuole, quindi, possono attivare percorsi di coinvolgimento degli adulti di riferimento in attività integrative da realizzare in orario scolastico ed extra-scolastico, anche attraverso iniziative socializzanti per sviluppare il senso di appartenenza alla scuola e l'interazione tra i ruoli docente parentale.

Vi è dunque un corpus di evidenze abbastanza articolato che mostra come ciò che succede a scuola ha un peso sostanziale nella costruzione dell'identità personale e sociale, e che l'esperienza scolastica costituisce l'ambito privilegiato della socializzazione riguardante i rapporti istituzionali e l'acquisizione dell'orientamento verso il sistema formale-burocratico.

Conclusioni

Il contrasto alle situazioni di disagio, derivanti dalla dipendenza comportamentale, che la scuola può realizzare, rappresenta un'intenzionalità che può ben considerarsi all'interno dell'ambito più generale della promozione del benessere degli studenti (e non solo); secondo questa prospettiva la salute e il benessere non esprimono situazioni contrapposte alla malattia, ovvero mancanza o di disagio o di malessere. Il benessere e la malattia costituiscono dimensioni che, secondo un approccio olistico ed ecosistemico, convivono all'interno della persona rispetto alla natura biologica, psicologica e sociale che la caratterizza. La promozione del benessere richiede di assumere una nuova prospettiva, per prevenire comportamenti a rischio, che si indirizza verso il possesso di risorse e competenze tali da poter compiere scelte comportamentali consapevoli, in particolare, e del benessere-salute, in generale. Una persona capace di occuparsi del proprio benessere possiede un buon livello di autostima, fiducia nel proprio controllo personale, considerazione verso gli altri, e possesso di Life Skills come indicato dalla Organizzazione Mondiale della salute. Tali fattori si acquisiscono durante i processi formativi dell'infanzia e dell'adolescenza e la scuola può essere un luogo adatto per potenziare nei bambini e negli adolescenti le competenze socio-emotive che si possono definire come quelle abilità sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a sé stessi, agli altri e alla comunità.

Solo dopo aver compiuto con i bambini e gli adolescenti un percorso che faciliti l'acquisizione di tali abilità/competenze è possibile proporre programmi di prevenzione per i diversi comportamenti dannosi per la salute (fumo, uso di sostanze psicotrope, gravidanze indesiderate, incidenti stradali, infezioni, giochi -internet, azzardo-). Infatti i percorsi formativi per lo sviluppo delle *Life Skill* (Figura 2) permettono di incidere sui meccanismi psicologici che sono alla base delle scelte nel campo della salute, rafforzando la personalità dei ragazzi e fornendo loro le competenze e le abilità necessarie.

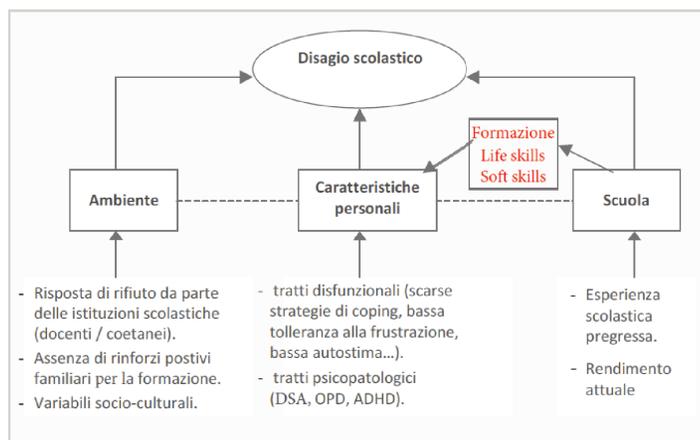


Fig. 2. Modello relazionale sotteso a un percorso formativo sulle life skill.
Adattamento dell'autore da (Trussoni, 2008).

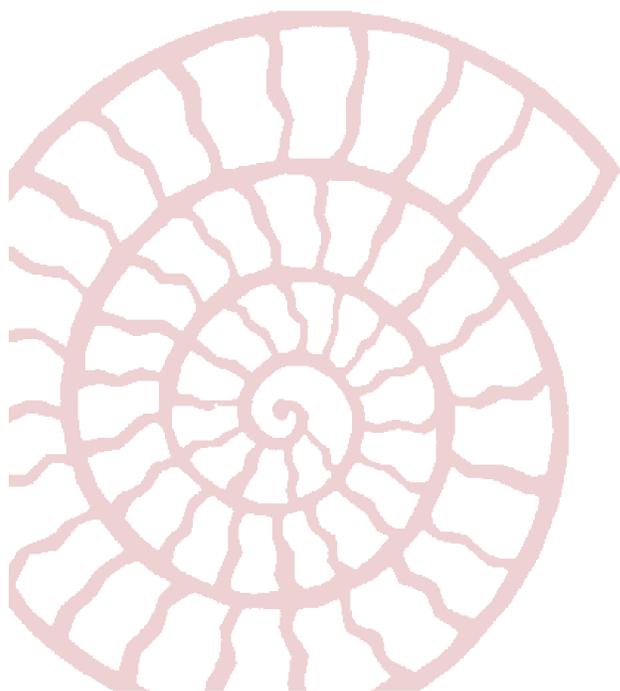
Per essere efficaci tali percorsi devono essere continuativi e quindi necessitano di essere inseriti come parte integrante e trasversale del curriculum scolastico, gestito dagli insegnanti i quali ne sono i promotori principali, all'interno di una rete più ampia di progetto, che veda la partecipazione dei genitori e degli enti e istituzioni del territorio che hanno fra i loro compiti azioni educative.

Proporre un percorso per l'apprendimento delle Life Skills, quindi, richiede la capacità di utilizzare metodologie diverse da quelle tradizionalmente impiegate a scuola: non si tratta di fare lezioni frontali, ma occorre essere animatori di un gruppo e saper condurre discussioni fra i ragazzi. Infatti l'apprendimento delle Life Skills si realizza attraverso una metodologia di tipo attivo: gli studenti sono invitati a partecipare e a sperimentare ciò di cui si parla attraverso giochi e stimoli proposti dall'insegnante, che li aiuta poi a compiere una riflessione e rielaborazione delle esperienze.

Riferimenti bibliografici

- Assessorato Istruzione, F. L. (2004). *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*. (C. Migani, a cura di) Bologna, Bologna: Carocci.
- Bandura. (1997). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bono, P. (2009). *Rapporto Gioco e giovani. Nomisma. Società di Studi Economici*, Bologna. Tratto il giorno settembre 29, 2017 da http://www.nomisma.it/fileadmin/User/OSS_GIOCO/Presentazione_Rapporto_Nomisma_giocoGiovani.pdf
- Bruner, J. (1997). *A narrative model of self-costruction*. (T. S.-r.-a. J. G. Snodgrass & R. L. Thompson, a cura di) New York, N.Y: Academy of Sciences.
- Creswell, J. W. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method*. Thousand Oaks: Sage.
- Croce, M. (2010). *Forms of Addiction. In Toward The Selfsustainability of the Micro and the Macrocossms* (p. 130-137). Malaysia, Malaysia: Lama Gangchen Peace Publications),.
- Croce, M. (2010). *Post-Modern Man and New Forms of Addiction* (Vol. Toward The Selfsustainability of the Micro and the Macrocossms). Malaysia: Lama Gangchen Peace Publications.
- ESPAD, R. (2015). *Results from the European School Survey Project*. Lussemburgo: Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

- Jervis, G. (1977). *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*. Milano: Feltrinelli.
- Lavanco G, V. L. (2005). *Gioco d'azzardo. Una scommessa tra il benessere e la patologia*. (L. B. Caretti V, a cura di) Milano: Raffaello Cortina.
- Lemma, S. (2017). *Gioventù salvata. Inchiesta sui millennials controcorrente*. Città del Vaticano: Lateran University Press.
- Levy, P. (1997). *Il Virtuale*. Cortina: Raffaello Editore.
- Linnet J. M. A. (2011). *Dopamine release in ventral striatum during Iowa Gambling Task performance is associated with increased excitement levels in pathological gambling*. *Addiction*. doi:10.1111/j.13600443.2010.03126.x.
- Marmocchi P., D. C. (2004). *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Melchiori, R. (2017). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & Insegnamento* (n. 02 Supplemento).
- Moro, C. A. (2008). *Manuale di diritto minorile*, quarta edizione. (L. Fadiga, a cura di) Bologna: Zanichelli.
- Negru-Subtirica O., P. E. (2017, Novembre). A longitudinal integration of identity styles and educational identity processes in adolescence. *Developmental Psychology*, Vol. 53(11), 2127-2138.
- Ostaszewski, K. &. (2006). The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol. *American Journal of Community Psychology*, 38, 237-249.
- Pietropolli Charmet, G. (1997). *Amici, compagni, complici*. Milano: Franco Angeli.
- Pisano L., C. V. (2013). L'identità virtuale. In *Dalla ricerca sociale all'innovazione nell'intervento sociale*. Roma: Iris Socialia - Centro Studi SUNAS.
- Rosa, F. I. (a cura di) (2016). *Il gioco di azzardo patlogico* (Vol. Il gioco d'azzardo in Italia. Contributi per un approccio multidisciplinare). Milano: Franco Angeli.
- Salzberger-Wittenberg I., H.-P. G. (1987). *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*. Napoli: Liguori.
- Serpelloni, G. (2013). *Gambling. Gioco d'azzardo problematico e patologico: inquadramento generale, meccanismi fisio-patologici, vulnerabilità, evidenze scientifiche per la prevenzione, cura e riabilitazione. Manuale per i Dipartimenti delle Dipendenze*. Padova: CUEIM.
- Tara C. M., L. K. (2015). *The Big Five, self-esteem, and narcissism as predictors of the topics people write about in Facebook status updates*. Brunel University.
- Trussoni, F. (2008). *AL DISAGIO SCOLASTICO IN ADOLESCENZA: l'analisi multivariata sui dati di uno studio longitudinale*. Tesi di Dottorato, Università Bicocca, Milano. Tratto il giorno settembre 15, 2014 da <http://www.bicocca.it>
- WHO, W. H. (1993-1994). *Life Skills Education in schools* (WHO/MNH/93) A REV. 1. 1993-1994: WHO.
- Zimmerman, M. (2013). Resiliency Theory. A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behavior*, 40(4), 381-383.





Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: una sfida formativa

Data Literacy in the context of Big and Open Data: an educational challenge

Juliana E. Raffaghelli

Università degli Studi di Firenze
julianaelisa.raffaghelli@unifi.it

ABSTRACT

The central thesis of this paper is that to mine the treasure of big and open data, it is necessary to propose analytical basis to promote educational research and training of trainers on the issue of data literacy as skill required to operate in this context of innovation. The paper starts introducing the phenomenon of big and open data; hence, it characterizes the multi-level training needs identified along the several levels of education and training; then, it focuses on the definition of data literacy, further discussing some frameworks for its analysis and development. To this regard, in this last phase of conceptual elaboration, two points are discussed: the need to go beyond the “DigComp” framework for specific data literacy coverage (despite the very important background this framework provides); and the inadequacy of some existing frameworks to characterize data literacy at general education levels, not just as a specialist competence. Finally, the paper introduces a draft data literacy framework aligning with DigComp, as tool for educational research and practice. With a validity yet to be consolidated taking into consideration the prototyping approach, it tries to lay the foundations for progressive refinement by the scientific/practice in order to support a theme that in Italy, as in the international context, requires careful attention.

La tesi centrale del presente lavoro è che per appropriarsi del tesoro che racchiudono i big e open data, risulta necessario proporre una base analitica che orienti la ricerca educativa e la formazione dei formatori in materia di alfabetizzazione ai dati o data literacy, competenza necessaria per operare nei suddetti nuovi contesti. Il lavoro introduce l'analisi del fenomeno; caratterizza il fabbisogno formativo a più livelli del sistema d'istruzione e formazione; e quindi sposta il focus sulla definizione di data literacy, discutendo ulteriormente alcuni framework per la sua analisi e sviluppo. In particolare, discute due punti: la necessità di andare oltre il framework “DigComp” per la copertura specifica della data literacy (nonostante l'importantissimo punto di partenza che esso fornisce); e l'inadeguatezza di alcuni framework esistenti per caratterizzare l'alfabetizzazione ai dati dalla base del sistema dell'istruzione e della formazione, non solo come competenza specialistica. Infine, introduce uno strumento (framework) utile alla pratica e la ricerca educativa sulla data literacy. Di validità ancora da consolidare vista la modalità di elaborazione, tenta di porre le basi per un progressivo perfezionamento da parte della comunità scientifica e di pratica interessata, a supporto di un tema che in Italia come nel contesto internazionale, richiede sicura attenzione.

KEYWORDS

Open Data, Big Data, Data Literacy, Educational Research.
Open Data, Big Data, Alfabetizzazione ai Dati, Ricerca Educativa.

*Mi domandi quale sia la giusta misura della ricchezza?
Primo avere il necessario, secondo quanto basta.
Quis sit divitiarum modus quaeris?
Primus habere quod necesse est, proximus quod sat est
(Seneca, Lettere morali a Lucilio, Lettera 1,2)*

Introduzione

La base dei flussi informativi come discorsi, politiche, scienza, istruzione, business e anche, per l'intero farsi della nostra quotidianità, sono una serie di unità informative che assumono più forme e che possiamo chiamare "dati". Ma parliamo di un concetto complesso, cui polisemia ci colpisce qualora tentiamo di districarla: alla precisione e l'obiettività che nella storia si è tentato di dare al concetto di "datum", oggi non abbiamo che l'imprecisione delle molteplici forme con cui i cosiddetti "dati" si presentano e vengono manipolati in successive forme via via più sintetiche, più vicine alla comunicazione umana. Ma sono i dati unità di verità, di fatti, di conoscenza? Qual è la distanza tra il dato e le metodologie che consentono di estrarre senso, ovvero ciò che ogni società e ogni individuo cerca incessantemente?

La storia ci insegna che "i dati" sono stati da sempre prodotti e manipolati agli effetti di fondamentare in modo "empirico" un certo messaggio più concettuale. Tuttavia, ciò che è decisamente cambiato è il modo con cui i dati vengono generati e soprattutto il modo attraverso il quale i dati possono essere esplorati. Mentre fino alla comparsa di Internet i dati dovevano essere generati e raccolti meccanicamente o manualmente, la progressiva digitalizzazione di servizi e attività nella società contemporanea ha portato alla generazione di masse di dati digitali. Si pensi per esempio alle ricerche statistiche sulla composizione socio-economica e demografica della popolazione: grandi indagini portate avanti attraverso censimenti con migliaia di operatori allenati all'intervista strutturata, seguita dalla compilazione di formulari dai quali i dati andavano estratti, caricati e predisposti all'elaborazione. L'avvento delle reti sociali e loro integrazione con servizi web di diverso tipo (per esempio la realizzazione di acquisti), oppure con l'"internet of things", crea automaticamente migliaia e migliaia di inputs digitalizzati che possono essere esplorati, estratti e convertiti in evidenza su comportamenti quotidiani, caratteristiche socio-demografiche, forme di partecipazione e coinvolgimento in processi sociali. Naturalmente, ciò che doveva essere prima indotto come processo di generazione di dati, a partire da questo fenomeno si converte in una sorta di "tesoro" che deve essere estratto, motivo per il quale si parla di "data mining" o miniera di dati. È questa la base del concetto "Big Data", che si arricchisce poi a partire da una serie di riflessioni: le problematiche legate alla gestione di masse di dati abnormi, basate fisicamente su più server (a volte, migliaia di server); le metodologie di estrazione e di conversione in "visualizzazioni" che risultino comprensibili e significative per utenti non esperti; l'uso nei vari settori di business per supportare servizi o attività produttive, oppure (e soprattutto) per generare innovazione. Quasi in modo immediato il movimento dei "Big Data" ha fatto emergere un forte dibattito relativo alla procedenza, l'uso e l'appropriazione dei dati: mentre era vero che compagnie come Facebook o LinkedIn generavano dati di proprietà privata aziendale, era altrettanto vero che i dati prodotti dalla scienza e la pubblica amministrazione dovevano essere resi pubblici. Infatti la potenzialità di uso di tali dati, poiché generati con denaro pubblico, doveva essere aperta alla società (Zuiderwijk & Janssen, 2014). Nasce così il movi-

mento Open Data, che non contrasta ma complementa il concetto di Big Data con un senso di democratizzazione della conoscenza proprio dei movimenti Open Access e Open Science.

Infatti i discorsi più entusiasti sulla facile disponibilità dei dati e la loro appropriazione hanno connesso tale situazione all'accesso alla conoscenza, alla trasparenza del governo e della scienza che potrebbero consentire nuove modalità di business e nuova occupazione. Ma soprattutto, si è parlato di nuove forme di partecipazione della cittadinanza, di consapevolezza, di controllo, addirittura di "hacking" di dati che potrebbero essere la base di forme di appropriazione della cosa pubblica e di resistenza al potere (Baack, 2015).

Ecco che l'utopia dell'accesso ai dati s'imbatte con un problema non nuovo nella sua configurazione, il problema tipico della società digitale, dell'era Internet e dell'"Open" in tutte le sue forme: il problema dell'abbondanza, che richiama immediatamente la competenza per navigare tale abbondanza. Il fatto che numerosi dataset siano estraibili o siano addirittura aperti e accessibili online in portali pubblici non li rende immediatamente comprensibili. Alcuni autori paragonano il problema dell'appropriazione dei dati da parte della cittadinanza al lungo dibattito sul *digital divide* (Gurstein, 2011); perché l'accesso ai dati da parte della cittadinanza si trasformi in controllo delle politiche pubbliche sarebbe necessario comprendere quali sono i problemi e gli oggetti tracciati attraverso i dati; avendo poi le capacità di sintesi per segnalare eventuali criticità (Zuiderwijk, Janssen, Choenni, Meijer, & Alibaks, 2012). E questo sarebbe il livello più basso di uso dei dati pubblici, se teniamo conto dei problemi di generazione e condivisione di dati tra ricercatori in un contesto di apertura della scienza (Janssen, Charalabidis, & Zuiderwijk, 2012).

In questo scenario, appare chiaro che ci sia un gap tra potenzialità intravviste dal fenomeno sociale e di innovazione tecnologica dei *big e open data*, e le pratiche correnti. È vero che l'evoluzione dei suddetti movimenti è stata velocemente oggetto di studio delle scienze sociali, in particolare scienze economiche (problemi dell'innovazione, modelli di business basati su *big data*, marketing), le scienze politiche (e-Government e Open Government, cittadinanza digitale e partecipazione civica attraverso l'appropriazione dell'informazione pubblica) e la sociologia della scienza (Open Science, accessibilità della conoscenza scientifica pubblica, nuove forme di scholarship nell'era digitale). Tuttavia, la configurazione del problema come problema *pedagogico*, ovvero di natura formativa, sembra essere poco esplorata. Per esempio, già nel 2010 Davies lamentava la mancanza di appropriazione di Open Data all'interno del settore educativo (Davies, 2010). Con alcune esperienze e dibattiti pionieri sugli Open Data come Open Educational Resources, Atenas, Havemann, & Priego (2015) proponevano i primi passi per pensare forme di uso educativo dei dati disponibili in rete.

Dunque, il problema sembra essere complesso e dovrebbe spronare un dibattito pedagogico che dovrebbe far convergere diversi ambiti della ricerca educativa, dalla ricerca sui profili emergenti e le competenze specialistiche necessarie per la copertura di nuove professionalità operanti in settori di business ad alta innovazione, al luogo che l'alfabetizzazione ai dati dovrebbe avere nella formazione di base scolastica e universitaria. Infatti, ciò che potrebbe reclamarsi alla ricerca educativa è il consolidamento di modelli di competenze, strumenti e metodologie per l'alfabetizzazione in dati progressiva dall'obbligo scolastico a situazioni di sviluppo professionale, alla valutazione d'impatto che i suddetti interventi potrebbero avere nei contesti di sviluppo socio-economico e culturale entro cui l'intervento formativo si rende necessario.

L'obiettivo dell'articolo è quindi quello di riflettere sul problema dell'alfabetizzazione ai dati posto dall'emergere del fenomeno dei *big* e *open* data per pensare un approccio sistematico alla pratica formativa e la ricerca educativa. A questo scopo, nei paragrafi successivi verrà introdotto il concetto di Big Data e Open Data, per meglio conoscere questo scenario di innovazione; ci occuperemo poi del fabbisogno formativo e le risposte date allo stesso, che caratterizzeremo come frammentarie ed *ad hoc*; per passare infine ad analizzare framework di competenze entro cui poter orientare la *data literacy*, nonché orientamenti alla pratica formativa e la ricerca educativa.

1. Big Data, Open Data: Il problema dell'abbondanza

Christine Borgman, nel suo libro del 2015 "Big Data, Little Data, No data", in seguito ad una lunga disamina delle caratteristiche e categorie entro cui i dati possono essere classificati, giunge ad una sintetica definizione: "*I dati sono la rappresentazione di osservazioni, oggetti, o altre entità usate come evidenza dei fenomeni studiati dalla ricerca accademica*". Questa definizione apre un primo ordine di problemi relativo al fatto che i dati non sempre sono generati dalla ricerca scientifica (in particolare, negli ultimi tempi e con l'avvento della digitalizzazione di processi e prodotti dell'attività umana). Il vocabolario *Treccani* definisce il dato come *ciò che è immediatamente presente alla conoscenza, prima di ogni forma di elaborazione*, e fa seguire una serie di esempi che partono dalla ricerca scientifica, per allargarsi ad una più generica considerazione della conoscenza umana: *i dati di un problema, i valori noti o presunti noti di talune grandezze, mediante i quali, sulla base delle relazioni e condizioni presupposte nell'enunciato del problema, ci si propone di determinare i valori incogniti di altre grandezze; elemento, in quanto offerto o acquisito o risultante da indagini e utilizzato a determinati scopi*.

Borgman ci ricorda inoltre che nessuna definizione potrebbe essere sufficiente, dal momento in cui i dati esistono nella misura di ciò che può essere fatto con essi, dei tipi di insight generano e delle scala di analisi con cui vanno trattati a seconda del tipo di fenomeno che voglia si intenda analizzare. Infatti il termine *datum/data*, tratto dal latino, compare presto nella letteratura scientifica, con i primi usi in latino verso il diciassettesimo secolo e un acceso dibattito sul uso singolare o plurale della parola in inglese verso il diciottesimo secolo. Quanto si desume da un dibattito lungo secoli è che i dati non sono una verità o una realtà: che si tratti di fatti, di fonti di evidenza, di principi alla base di un'argomentazione, si possono considerare forme di rappresentazione della *verità* o la *realtà che ci si prefigge di studiare*. Il corsivo va a sottolineare l'arbitrarietà della definizione di un dato come evidenza *empirica* di un flusso di attività umana, in particolare, di ricerca scientifica ma non solo, come vedremo più avanti. Il fatto che i dati siano normalmente associati alla ricerca scientifica si basa sul concetto stesso di metodo scientifico, attraverso il quale si tenta di tendere una linea che va dalla definizione teorica di un fenomeno, caratterizzato in un ambito disciplinare di studio, alle procedure e strumenti necessari per raccogliere *dati*, ovvero, per rappresentare e analizzare empiricamente tale fenomeno. Questa separazione è molto articolata nella ricerca scientifica, e porta con sé una grande attenzione alla definizione dei *dati* per i vari ambiti di ricerca. Eppure, ci lascia a bocca asciutta quando si tratta di una buona definizione generica e una classificazione esaustiva. Borgman ci indica una serie di domande per pensare che cosa siano i dati: Qual è l'arco temporale attraverso il quale un dato emerge, si mantiene e

sparisce? Come fanno individui, gruppi e comunità a creare, usare o selezionare i dati? Quali sono i fattori associati alle definizioni di dato in uno specifico contesto? Quali sono le funzioni che i dati vanno a rappresentare? Come variano queste considerazioni per tipo di studio, ambito disciplinare, creatori dei dati e curatori di questi dati? Come si evolvono le nozioni di dato lungo un ambito scientifico? E come stanno variando le nozioni di dato in base all'uso di tecnologie digitali per reperirli, trattarli e curarli? Tutte queste domande ci orientano a capire che i dati non sono oggetti naturali, che esistono *per sé*. I dati, conclude la studiosa, *possono essere più facilmente definiti attraverso esempi variegati*, includendo fatti, numeri, lettere, simboli. Quindi, sono solo le definizioni operative che mettono il dato in contesto e ne fanno emergere un senso trasversale per gli aspetti che tentiamo di ancorare attraverso una definizione.

Per esempio una definizione proveniente dall'ambito scientifico della ricerca spaziale indica che i dati sono *rappresentazioni reinterpretabili di informazione, formalizzate in modo tale da consentire la comunicazione, l'interpretazione o l'elaborazione*. Esempi di dati sono i bits, le tavole di numeri, i caratteri in una pagina, i suoni registrati a partire da una voce parlante, o un campione di roccia lunare (Consultative Committee for Space Data Systems, 2012). Il progetto *Data Documentation Initiative* (DDI) promuove una serie di standard per la generazione di metadati, ovvero i dati che descrivono i dati, che dovrebbero consentire una migliore gestione del ciclo di vita del dato (Data Documentation Initiative, 2012). L'approccio DDI è ampiamente usato, in particolare nell'ambito delle scienze sociali, tuttavia non fornisce una definizione di che cosa siano i dati!

Il nostro sforzo di definizione a partire dai casi particolari ci porta ora a pensare una serie di categorie che caratterizzano il dato: i gradi di elaborazione, gli origini e la preservazione, l'appartenenza a collezioni.

Per cominciare con la prima categoria, poniamo l'esempio dell'Earth Observing System – Data Information System (EOS DIS) della NASA, raggruppa i dati a seconda di come vengono elaborati, ovvero, attraverso diversi livelli di elaborazione. Tali livelli dimostrano il tipo di trattamento applicato al dato "crudo", così come rilevato, e le distinzioni sono tali da generare un livello 0 con dati già ripuliti dalla rilevazione essenziale realizzata con strumenti di osservazione astronomica. Il primo livello aggiunge tutta una serie di metadati di riferimento a intervalli di osservazione, parametri di misurazione degli strumenti, ecc. I livelli 2, 3 e 4 continuano ad aggiungere metadati per allineare i dati elaborati con griglie di analisi spazio-temporale, aggregando i dati verso la costruzione di modelli di interpretazione. Questa complessa struttura dipende dagli strumenti adottati quanto gli usi che si fanno dei dati. La maggior parte degli scienziati in ambito astrofisico utilizzano i dati del livello 4 in modo tale da poter confrontare modelli. Tuttavia, alcuni scienziati preferiscono i dati al livello 0 per operare singolarmente i vari livelli di pulizia, calibrazione, analisi degli *outliers* e riorganizzazione dei dati. Questi livelli di elaborazione implicano diverse manovre di gestione e manutenzione, ovvero di cura dei dati, che possono determinare una futura disponibilità, e dove si rende necessario mantenere molto bene i metadati e relativi algoritmi di analisi ed elaborazione. In ambiti scientifici come la fisica, la chimica e la biologia, i dati "crudi", appena raccolti, sono troppo voluminosi per poterli mantenere; di conseguenza, vi è un lavoro continuo di allineamento e revisione delle metodologie di raccolta, calibrazione di software di raccolta dati, controllo di errori di elaborazione. Questo approccio identifica bene alcuni dei problemi negli ambiti disciplinari delle scienze naturali; tuttavia non spiega né orienta le caratteristiche e difficoltà incontrate nei settori delle scienze sociali e l'ambito umanistico.

Inoltre, l'origine e i metodi di preservazione dei dati hanno dato luogo ad una classificazione, quella proposta dal US National Science Board (2005) che basandosi sugli ambiti scientifici intende raggiungere tutti gli ambiti disciplinari. Le categorie create dalla NSB sono: osservazioni (a partire dal riconoscimento, l'annotazione oppure il registro di fatti e occorrenze di fenomeni e sulla base di diversi strumenti); dati informatizzati (il prodotto di operazioni digitali *machine-readable*, ovvero codice interpretabile per una macchina); dati sperimentali (risultato di procedure interamente o parzialmente controllate, miranti a mettere alla prova un'ipotesi più o meno strutturata su fenomeni e relativi modelli teorici che li inquadrano e spiegano).

Molto rimane al di fuori di questa caratterizzazione. Infatti, la Borgman ci parla di una quarta categoria di dati, i registri o *records*, che include forme di dati non classificabili nelle prime tre categorie, come documentazione pubblica, registri di attività economica, pubblica, privata; libri e testi di ogni genere; materiale di archivio; audio o video; opere artistiche; reperti archeologici, ecc.

Naturalmente i limiti tra questi dati sono porosi e lo diventeranno sempre di più: al giorno di oggi la quantità di dati che emergono da procedure informatizzate, implica una massa di dati digitali, non necessariamente *machine-readable*, ma potenzialmente collocabili in questa categoria. Una volta definiti questi ambiti di produzione di dati, la questione aperta sono le infrastrutture e metodi di cura di questi dati.

L'orientamento è chiaramente a rendere tutti questi dati navigabili e fruibili dal settore pubblico e privato nel proprio sforzo innovativo (Kitchin, 2014). È in questo senso che compare un dibattito crescente al quale si orienta attraverso il termine *big data*. Questo termine pare essere stato coniato già negli anni '90 (Lohr, 2013) ma è a partire dai 2000 che acquisisce senso. Se la scala di produzione di dati fino al 2003, per tutta la storia dell'umanità era stata di 5 exabyte, da quel punto in poi questo volume informativo viene creato ogni due anni (Hal Varian, economista di Google, citato da Smolan & Erwitte (2012)). Una definizione ampiamente adottata è quella del Gartner IT dictionary delle 3V: Alto volume, alta velocità, alta varietà di informazioni compongono le masse digitali (Gartner Inc., 2013). Per quanto riguarda il volume di dati, non si parla di "campionamenti" di un dato universo, ma di continuo flusso e *tracking* di fenomeni. Si pensi per esempio ai dati emergenti da Twitter. Relativamente alla velocità, possiamo dire che i dati possono essere estratti in modo immediato: continuando con l'esempio di Twitter, esistono una varietà di applicativi web che consentono di estrarre i dati di profilo, network, tipologia di links tra membri di una rete, in tempo reale. Infine, per quanto riguarda la varietà, i *big data* si possono presentare come testo, video, audio, e potrebbero comporre nuove unità di dati attraverso la *data fusion*. Sempre in base all'esempio di Twitter, osserviamo che i tweets possono essere multimodali (testo/audio/video/immagine) e che le analisi potrebbero basarsi sull'estrazione sia di testo, sia di numeri, tags, oppure video e immagini. A questa definizione, si sono poi aggiunti due elementi, ovvero: la generazione di *dataset* (matrici di dati analizzabili) leggibili da programmi informatici ovvero *machine-readable*; e la produzione gratuita del dato a partire da un servizio esistente che crea le basi per la continua generazione di dati, ovvero il *digital footprint*. Un esempio in questo senso lo compongono le *wearable technologies* e gli applicativi per *smartphone* con geolocalizzazione, che consentono la raccolta di dati relativi alla mobilità delle persone, a parametri fisiologici (per esempio ritmo cardiaco e respiratorio nella corsa), a tipologia di attività sociale (condivisione di fotografie lungo un percorso tracciato di corsa). I processi innovativi legati ai *big data* hanno richiesto particolarmente l'esplorazione delle architetture e la quali-

tà di dati generati, per poi focalizzare le metodologie di estrazione di dati come *machine learning* e *natural language processing*, a supporto di forme di business intelligenti basati sulla continua predizione di comportamenti e interessi degli utenti a partire dai dati da loro stessi generati. Una forma molto frequente sono i *recommender system*, che basandosi sulle suddette forme di analisi fanno comparire raccomandazioni di servizi o pubblicità nelle pagine web visitate da un utente (in particolare social network). La visualizzazione delle analisi condotte a partire dalle masse di dati tracciate è stato un altro elemento di attenzione per le comunità scientifiche e professionali in quanto l'aspetto più importante è comunicare un messaggio di rilevanza all'utente finale. Che si tratti di forme di *marketing* dove il dato viene trasformato in un avviso pubblicitario; o di rappresentazioni avanzate delle proprie reti professionali su LinkedIn Labs, la visualizzazione genera un nuovo livello informativo dove i dati estratti diventano grafici, reti, raccomandazioni, mappe, infografie. Le forme più avanzate sono quelle legate a interfacce che consentono di realizzare *query* sui dati "in vivo" e quindi portare ad una visualizzazione personalizzata a seconda dei parametri fissati dall'utente (EMC Education Services, 2015). Come lo indica la Comunicazione del Parlamento Europeo che pubblica la strategia sui Big Data per incentivare la transizione verso un'economia *data-driven* [COM(2014)442 final] "*L'economia data-driven stimolerà ricerca e innovazione sui dati e allo stesso tempo porterà a nuove opportunità di business e a nuove disponibilità di competenze e capitali in tutta Europa, in modo particolare per le PMI*".

Tuttavia, tutta questa ricchezza di dati potrebbe non essere sempre disponibile a tutti, si pensi solo ai dati tracciati e curati a partire dai servizi web come quelli dei giganti Google, Youtube, Facebook, LinkedIn etc. cui sedi non sono localizzabili in Europa.

Con la filosofia di accesso alla conoscenza, del movimento Open Source e Open Access, che accompagna poi la nascita dell'Open Education e soprattutto della Open Science (Raffaghelli, 2014), nasce poi il movimento Open Data. Secondo la Open Knowledge Foundation, l'apertura della conoscenza risiede in tre elementi fondamentali, ovvero la disponibilità di accesso, il riutilizzo e la redistribuzione e la partecipazione universale alla generazione di conoscenza a partire da altre risorse liberamente trovate in rete (OKF, n.d.). Tali dimensioni si applicano poi ai dati; se consideriamo la discussione iniziale sulla natura dei dati, riusciamo ad immaginare gli open data come unità informative alla base di attività di diverso tipo, che possano essere liberamente redistribuiti e condivisi, ma soprattutto riutilizzati per la ricerca e l'innovazione. Tale è lo spirito della definizione di Open Data che ci presenta ancora la OKF (2014) in un manuale orientativo che introduce casi, soluzioni e aree aperte al continuo sviluppo della comunità attiva per l'apertura dei dati. Infatti, in questo manuale si enfatizza la necessità di produrre dati che siano accessibili e senza limitazioni basate sull'identità e sull'intenzione dell'utente; che vengano presentati in formato grezzo e digitale e *machine readable*, ovvero in formati che consentano l'interoperabilità con altri dati (per esempio file JSON, CSV, TXT); che siano liberi da restrizioni sull'uso o sulla redistribuzione, nelle loro condizioni di licenza. Infatti, la questione delle licenze non è minore, poiché il rilascio senza licenze potrebbe bloccare o addirittura vietare il riutilizzo dei dati anche ai fini commerciali. Oltre l'uso delle licenze Creative Commons (di preferenza CC-BY-SA), alcuni Stati hanno sviluppato licenze specifiche per la pubblicazione dei dati. In Italia, è stata proposta a tale proposito la Italian Open Data Licence (IODL).

Un tale attivismo viene supportato da due ambiti: uno quello della ricerca scientifica e le nuove forme di democratizzazione della stessa, ovvero l'Open

Science; e il secondo da parte della governanza aperta o Open Government. Entrambi gli ambiti hanno un aspetto in comune: l'uso di risorse pubblici per produrre beni e servizi ad altissimo impatto sociale e di un altrettanto alto costo: la premessa del movimento Open Data si basa sul fatto che tale costo deve essere restituito ad una cittadinanza attiva e coinvolta nell'amministrazione della cosa pubblica.

Rispetto all'Open Science, il trend di digitalizzazione della scienza non è nuovo (si parla di eScience già dai primi 2000), con l'enfasi posta nella velocità di condivisione di informazioni miranti alla collaborazione della comunità scientifica internazionale. Ma la possibilità di disporre i dati nel cloud, in modo riutilizzabile anonimamente poiché aperti, è un fenomeno più recente cui importanza crescente viene rispecchiata nell'enfasi posta dalla Commissione Europea per formulare politiche di apertura di dati. Nel 2015 si realizza una consultazione pubblica "Science 2.0, science in transition" (European Commission, 2015), nel contesto dell'Agenda Digitale Europea che diviene poi il fulcro del nuovo documento di orientamento delle politiche di comunicazione e condivisione della conoscenza scientifica "Open Innovation, Open Science, Open to the World" (European Commission, 2016a). Inoltre, gli orientamenti si traducono in framework per promuovere osservatori di apertura della scienza: in particolare, si fa riferimento all'Open Science Monitor (European Commission, 2016b). All'interno di questa struttura, i dati aperti acquisiscono cruciale importanza, e si promuove così il deposito di *dataset* provenienti dalla ricerca scientifica sia in *IR* (repository istituzionali, solitamente gestiti dalle biblioteche) che in portali per la condivisione di dati come *Zenodo*, *GitHub* oppure *Figshare*. L'adozione libera da parte dei ricercatori delle cosiddette *Academic Social Networks* come *ResearchGate* e *Academia.edu* rimane un aspetto controverso (poiché sebbene il profilo e le risorse in esso caricate appartengono al ricercatore, i dati (grezzi e dataset) possono essere gestiti dalle ASNS a scopo del proprio modello di business (Manca & Raffaghelli, 2017).

Il concetto di Open Government si lega invece alla ormai lunga storia di apertura del governo pubblico, la partecipazione della cittadinanza e l'empowerment. Se la trasparenza della gestione pubblica era già discussa con i primi '90, la digitalizzazione della pubblica amministrazione ha portato al reclamo di una completa trasparenza anche a partire dalle unità informative da essa prodotte quotidianamente: i dati (Davies, 2010). I concetti chiave del governo aperto sono la partecipazione, la trasparenza e la collaborazione; e i suoi strumenti, giustamente, i dati aperti e l'uso di reti sociali e altri ambienti web per la comunicazione diretta con la cittadinanza (Lathrop & Ruma, 2010). Da metà dei 2000 in poi, in diverse realtà europee si consolidano lentamente portali per l'eGovernment che poi lanciano portali per i dati aperti. L'Unione Europea lancia il proprio portale per i dati aperti¹ nel 2011. Questo portale, al momento attuale, supporta tutta la catena di valore associata ai dati aperti: dalla pubblicazione dei dati all'accesso aperto al riutilizzo degli stessi. Negli ultimi anni si è posta estrema attenzione alla classificazione dei formati digitali e la struttura di metadati associati ai dataset, che nel portale europeo conta con un Thesaurus (Eurovoc²). I dataset, che ad oggi sono 754.522, e³ sono navigabili per settore di attività (governo, finanza, busi-

1 <https://www.europeandataportal.eu/>, Settembre 2017

2 <http://eurovoc.europa.eu/>, Settembre 2017

3 Lettura del 25 Settembre 2017.

ness, istruzione e formazione, ambiente, agricoltura, trasporto e mobilità, ecc.) e per Stati Membro dell'UE. Inoltre, esiste una casistica molto ricca di tipologie di uso del portale che dovrebbe portare all'ulteriore generazione di servizi e prodotti. Per quanto riguarda il caso italiano, il portale dei dati aperti si apriva, anch'esso nel 2011⁴. Tuttavia, il portale resta più legato alla prima fase di valorizzazione dei dati prodotti che alle connessioni con esempi di uso. Ad ogni modo il portale propone uno spazio di connessione con i dati nazionali, regionali e comunali, che via via si arricchiscono. Il portale raggruppa ad oggi 13602 dataset⁵.

Nonostante l'enorme progresso nelle modalità di condivisione e le politiche e pratiche di riutilizzo, il portale *Open Data Barometer*⁶ sembra denunciare una situazione di disequilibri. Questo portale ci consente di analizzare in modo dinamico lo stato di produzione di dati aperti, considerando alcune dimensioni di implementazioni delle politiche di apertura, e l'impatto sulla società (in termini di uso dei dati per la generazione di servizi o prodotti).

La figura 1 introduce un estratto del 4to rapporto dell'Open Data Barometer. Ci sono due elementi da considerare: in alto, un grafico correlazionale, e in basso, un ranking. Il grafico (primo elemento) ci mostra la correlazione tra il coinvolgimento della società civile con il movimento dei dati aperti e contro l'impatto (ovvero l'uso ai fini innovativi). Le due variabili hanno una correlazione positiva con una certa dispersione iniziale, tuttavia si può affermare che a maggiore coinvolgimento, maggiore innovazione basata su Open Data. Il ranking sottostante (secondo elemento) ci consente di osservare i primi tre "best performer" in materia di politiche di apertura di dati (Gran Bretagna, Canada, Francia); a confronto di "good performer" tra cui troviamo la Svizzera (19 posto) e l'Italia (20). Qual è la differenza tra questi Stati? Si osserva una minore predisposizione e una minore implementazione della pubblicazione di dati aperti (si vedano per esempio i 100 punti di implementazione del Regno Unito contro i 51 dell'Italia) che si associa ulteriormente ad un minore impatto (94 punti contro 37 punti degli stati menzionati).



Figura 1 – Composizione di risultati basata sull'Open Data Barometer 4th report

- 4 <http://www.dati.gov.it/>, Settembre 2017
- 5 Lettura del 25 settembre 2017
- 6 <http://opendatabarometer.org/>

Quest'informazione ci consente di pensare che esista un fabbisogno formativo, il quale emerge dinanzi alla necessità di portare le pratiche a livelli migliori. Ma come si sta rispondendo a un tale problema? Nella sezione successiva ci occuperemo di tracciare, sebbene in modo non esaustivo, alcune esperienze e approcci che stanno tentando di muoversi nella direzione di fornire *skills* per il processo innovativo promosso dai *Big e Open Data*.

2. Il fabbisogno formativo

Il mondo dell'istruzione e la formazione ha reagito quasi immediatamente all'avvento del fenomeno dei *big e open data*, con lo *skills' gap* da esso generato. Tuttavia, il movimento è stato più reattivo che proattivo e la domanda che la comunità della ricerca educativa dovrebbe porsi è: quale strategia implementare a tutti i livelli di istruzione e verso un'ottica *lifelong learning*? Ci concentreremo prima su alcuni casi emergenti, che ci consentiranno di osservare la ancor frammentaria risposta del sistema dell'istruzione e della formazione in questo senso. In particolare, ci soffermeremo sulla nuova figura professionale del *data scientist*, legata alla gestione di dati e le prime esperienze formative tese a formare la suddetta professionalità; le problematiche di formazione all'uso degli *open data* nella ricerca scientifica; le esperienze informali di attivismo sul *open government* che portano alla comprensione del fenomeno e la sua appropriazione da parte della cittadinanza. Discuteremo infine le prime politiche di inquadramento di pratiche nell'ambito formale dell'istruzione per l'inclusione dell'alfabetizzazione di dati.

Data scientist, una professionalità del futuro. Nel 2014, Udacity pubblicava un post sul proprio blog intitolato "8 skill per necessarie per essere un *data scientist*"⁷. Tra queste si elencavano:

- Gli *strumenti di base* che implicano la programmazione statistica su linguaggi come R oppure Python, e la conoscenza di linguaggi per l'interrogazione di database come SQL;
- le *statistiche base*, per la comprensione e uso di nozioni come probabilità, p-value, statistica inferenziale, distribuzioni, ecc.;
- la conoscenza del concetto e tecniche di *machine learning*, per comprendere quando applicarle nella navigazione della complessità attraverso algoritmi che consentano di anticipare, riprodurre, raggruppare, ristrutturare fenomeni come parte di programmi che "apprendono";
- *L'algebra lineare e il calcolo multilineare* alla base della statistica e la programmazione. La comprensione di questi concetti sarebbe più importante in settori di business dove il prodotto è definito dai dati e da piccoli migliorie che consentono la predittività delle performance di un algoritmo ottenendo comunque ingenti benefici.
- Il "*data munging*", ovvero la pulizia di dati in stato iniziale molto caotico che includono valori iniziali mancanti, stringhe o formati incoerenti.
- La *visualizzazione e la comunicazione basata sui dati*, aspetto incredibilmente importante per descrivere risultati basati su dati verso utenti tecnici e non tecnici.

7 <https://blog.udacity.com/2014/11/data-science-job-skills.html>, Settembre 2017

- La settima e penultima skill è quella di una adeguata conoscenza di *software engineering*, come background generale per lo sviluppo di prodotti data-driven.
- Infine, ma non meno importante, l'abilità di pensare come data scientist, in quanto "*data-driven problem solver*": qualcuno che sa individuare problemi rilevanti per la compagnia, e ricondurli allo sviluppo di soluzioni basate sui dati.

Queste skill, informalmente individuate da un *MOOC provider* mostravano già una tendenza importante: quella di offrire un'offerta formativa internazionale, massificata e per tale motivo funzionale al modello di business MOOC, che indicava un rapporto stretto con il mercato del lavoro. Infatti, altri noti *MOOC provider* come Coursera, edX, FutureLearn. Coursera⁸ offre alla data odierna 5 specializzazioni (percorsi composti da 5 a 10 MOOC) su materie che formano le skills e conoscenze sopra elencate in *Data Science*, e un totale di 961 corsi che rientrano in questa categoria. edX⁹, a suo tempo, offre 281 corsi relativi alla materia, con 12 "Micro-masters" che sono composti da MOOC e attività progettuali, nonché 7 "Professional Certificates" ovvero percorsi brevi basati su competenze richieste dalle aziende. FutureLearn¹⁰, il MOOC provider britannico, offre 42 corsi; Miriada¹¹, il provider spagnolo, 10 corsi; Eduopen¹², provider italiano, 5 corsi. Essendo i MOOC un'offerta formativa fluida, la risposta ad un mercato del lavoro dinamico è stata evidentemente rapida e immediatamente accolta. Tuttavia, tale offerta non raggiunge i percorsi universitari in modo immediato, e solo negli ultimi tre anni si verifica la progressiva apertura di Master universitari e Insegnamenti all'interno dei Corsi di Laurea che rispecchiano l'approccio interdisciplinare e basato su problemi richiesto dalla *data science*. Il Rapporto Big Data del MIUR (2016) elenca per lo meno 4 università con CdL triennale e magistrale contenente la tematica dei *big data*, 4 università con Master di I livello relativi, e 7 università con Master di II livello. Indica poi l'esistenza di 4 Lauree Magistrali complete e 11 curricula specifici per Big Data, 5 LM complete e 7 curricula su Cybersecurity, nonché la presenza nei programmi (97 insegnamenti per Big Data, più di 200 sulla sicurezza informatica). Come possiamo osservare, la diffusione è al livello meno strutturato dell'alta formazione (corsi di Master, curricula e insegnamenti all'interno di CdL), orientandosi a competenze altamente specializzate. Infatti, come lo indica il Rapporto (p. 28)

"Prevedibilmente, l'offerta didattica è nata in grande parte all'interno dei dipartimenti di informatica e ingegneria informatica, i quali molto frequentemente propongono uno o più corsi tematici su argomenti più o meno strettamente legati ai Big Data. Tali corsi sono disponibili per gli studenti impegnati in percorsi di studio "tradizionali", per lo più magistrali, ma anche per lauree di primo livello e dottorati. Non è invece diffusa la presenza di tali corsi all'interno di corsi di laurea di aree diverse"

Questa situazione sta mettendo in evidenza la necessità di considerare il problema formativo a più livelli e da più prospettive, per attivare forme interdisciplinari, legate a problemi sociali e culturali, inseriti in più ambiti produttivi e dei ser-

8 <https://www.coursera.org/>, Settembre 2017

9 <https://www.edx.org/>, Settembre 2017

10 <https://www.futurelearn.com/>, Settembre 2017

11 <https://miriadax.net/>, Settembre 2017

12 <https://learn.eduopen.org/>, Settembre 2017

vizi. Si pensi per esempio alle skills trasversali delle persone che lavoreranno nel campo delle *learning analytics*. A monte dei processi di mineria di dati, di analisi statistiche e di visualizzazioni, vi è un problema educativo che richiede la adeguata caratterizzazione dei costrutti (per esempio, abbandono o successo formativo).

La formazione agli Open Data in ambito scientifico. Un altro settore che è cresciuto in modo poco strutturato è stato quello che orienta alla formazione di competenze digitali specialistiche per la ricerca (Raffaghelli, 2017). Dentro un panorama di promozione della ricerca aperta e la pubblicazione *Open Access*, diverse iniziative del Programma quadro per la ricerca europea Horizon2020 hanno orientato alla generazione di azioni e interventi per la formazione dei ricercatori. Per esempio il concept paper “Digital Science at Horizon 2020” della DG Connect (Commissione Europea, 2013) offre una visione di scienza digitale, un framework per lo sviluppo di conoscenze e competenze e un numero di dimensioni operative che dovrebbero guidare i ricercatori nella propria pratica professionale di scienza aperta; in questo contesto, i dati sono menzionati. Invece la comunicazione della Commissione Europea (COM 2016 178 final) sulle nuove infrastrutture europee al supporto della scienza sottolineano la necessità di attivarsi per l’implementazione dell’iniziativa European Cloud, con lo scopo di generare infrastrutture adeguate per la condivisione di dati, la loro gestione e la formazione, alfabetizzazione e rafforzamento di skills nella materia (p.6). Più recentemente è stato creato un Gruppo di Esperti di Alto Livello sull’European Science Cloud, il quale ha subito raccomandato la necessità di training sulla scienza aperta (Ayrís et al., 2016). Inoltre, in Marzo 2016 si apriva lo spazio Futurium della DG Connect per la consultazione pubblica e il dibattito sulla cosiddetta “Open Scholarship”; si diceva in questo documento: *...cooperate with the New Skills and Professions group to design an action plan for training a new generation of scholars and shaping model policies for career development in Open Scholarship* (Matt, 2016). Infine, ad Ottobre 2015 il programma di lavoro sulla Scienza con e per la Società includeva una call per finanziare progetti miranti al supporto della formazione dei ricercatori per l’Open Science (European Commission Decision, 2016), che si chiudeva ad Ottobre 2016. All’interno di questo contesto, come nel caso dei *Big Data*, diversi portali per la promozione degli *Open Data* hanno lanciato modalità flessibili e maggiormente digitalizzate per introdurre le problematiche di generazione, gestione, condivisione e riutilizzo di dati aperti. Si veda per esempio i casi del portale EUDAT¹³ che promuove attività in autoformazione così come webinar specifici; oppure l’area Open Data offerta dal progetto FOSTER¹⁴. Non mancava l’offerta formativa basata su MOOC (per esempio il corso “Research Data Management and Sharing” di Coursera¹⁵). In tutti i casi si osserva uno sguardo frammentario, talvolta più centrato sul flusso informativo e la pubblicazione dei dataset scientifici come prodotti della comunicazione scientifica; talvolta sulla problematica etica di condivisione di dati (particolarmente inerenti alle scienze umanistico-sociali) o la gestione nei casi di dataset distribuiti (per esempio nella ricerca spaziale). Quanto emerge da questa superficiale mappatura è un’ingente necessità di pensare invece la formazione di base dei ricercatori (a partire dal terzo ciclo Bologna, ovvero i dottorati) e di rafforzarla lungo l’intero arco di vita professionale dei ricercatori, come parte di un approccio al-

13 <https://www.eudat.eu/>, Settembre 2017

14 <https://www.fosteropenscience.eu/>, Settembre 2017

15 <https://www.coursera.org/learn/data-management>, Settembre 2017

la *digital scholarship*.

Tra il formale e l'informale: l'attivismo per l'apertura di dati. In particolare la formazione agli Open Data si è cimentata su interventi che non nascono come attività formative, ma cui obiettivi implicano necessariamente forme di apprendimento soprattutto informale e non formale. Ci riferiremo in particolare all'attivismo per l'apertura di dati, che si presenta nelle forme di *Hackaton*, *Data Expeditions*, *Contest* e altri eventi per promuovere il coinvolgimento della cittadinanza con forme di Open Government e di scienza partecipata e responsabile. In particolare, l'obiettivo di questi eventi sarebbe supportare forme avanzate di navigazione in portali di dati aperti; ma le metodologie si diramano a seconda che si tratti di competenze più legate alle forme di estrazione e miniera e l'ulteriore sviluppo informatico e statistico (*Hackaton* e *Contest*), alla navigazione, consulta, comprensione e analisi semplice per il controllo dello stato di avanzamento di opere pubbliche (*Data Expeditions*). Ci limiteremo a menzionare alcuni significativi esempi che possano rendere l'idea del *modus operandi*, per riflettere quindi sugli impatti formativi.

Per quanto riguarda il primo tipo di interventi, un buon esempio è il caso delle attività promosse dalla Open Knowledge Foundation Italia a partire dalla Fondazione Bruno Kessler. Questo gruppo ha promosso diversi "Open Data Camp" e "Hackaton" con studenti della scuola secondaria e universitari, insieme ad aziende e pubblica amministrazione. La struttura degli eventi è competitiva e può riguardare problemi autentici e immediati del territorio in cui ci si trova ad inserire l'evento. Per esempio, nel caso dell'evento del "Gran Sasso" all'Aquila (2017)¹⁶, il motivo è stato la ricerca di soluzioni per i terremotati, con due linee di lavoro o *track*. La prima "*empowering APPs*", relativa allo sviluppo di crowdmapping (mappe cui dati vengono aggiornati dagli utenti attraverso diversi meccanismi quali le reti sociali), monitoraggio civico, servizi per il rilancio della città e nuove routine per l'uso di dati, da inserire nella piattaforma Open Data Ricostruzione. La seconda "*revealing images and analysis*" mirante a creare infografiche, arte digitale *data-driven* e analisi che supportino la comprensione dello stato di ricostruzione della città e potenzialità di sviluppo futuro. Altre iniziative sono *Open Data Day* (per le quali ci sono finanziamenti offerti dalla Open Knowledge) gli *Sport Hackdays*. La continuità di questi eventi dal 2012 (ormai 5 anni), orienta a capirne la sua evoluzione ed importanza, sebbene non si diano particolari indicazioni di impatto a partire da questi eventi (numero di partecipanti, tipologia di servizi sviluppati). Inoltre, questi eventi ricalcano lo sviluppo internazionale di iniziative che adottano simili metodologie. Quanto emerge dalla letteratura esistente sul tema, ci orienta a capire che con alcune criticità legate alla generazione di circoli ristretti ed elitari di "culture giovanili" (lo stereotipo del *hacker*), nonché una certa entropia di questi eventi (più energie nell'immagine e la promozione che effettivi risultati) l'apprendimento informale legato all'innovazione aperta è reale ed ha potenti e immediati effetti sulle persone coinvolte, che potrebbero percorrere traiettorie a lungo termine che le porterebbe sì all'acquisizione di competenze e la generazione di innovazione (Johnson & Robinson, 2014).

In Italia, un'altro caso di estremo interesse è "*A Scuola di Open Coesione*" [ASOC], si autodefinisce come *una sfida didattica e civica rivolta a studenti e docenti di istituti secondari di secondo grado: partendo dall'analisi di informazioni*

16 Si veda per esempio <https://it.okfn.org/2017/06/23/hackathon-al-gran-sasso-science-institute-iscrivetevi-avete-tempo-fino-al-1-luglio/>, Settembre 2017.

e dati in formato aperto pubblicati sul portale OpenCoesione¹⁷, abilita gli studenti a scoprire come i fondi pubblici vengono spesi sul proprio territorio e a coinvolgere la cittadinanza nella verifica e nella discussione della loro efficacia¹⁸. Chiaramente orientata all'attivismo civico attraverso i dati aperti, l'interesse di quest'iniziativa è il suo formato didattico che implica la progettualità a scuola attraverso compiti autentici dove gli Open Data diventano risorse educative aperte (Open Educational Resources). L'impianto è basato su un'efficace modello comunicativo sul web e una community di scuole, quindi una comunità di apprendimento professionale dove gli insegnanti interagiscono con il gruppo di esperti ASOC. Il modello si arricchisce da un'esperienza ormai pluriennale (i primi progetti sono stati lanciati nel 2015) e una continua mappatura delle scuole partecipanti, che configurano la base di conoscenza ed evidenza empirica trainante per la partecipazione di nuove scuole. Il formato fa leva, infine, sull'affiancamento di un osservatorio europeo (la rete EDIC, Centri d'informazione Europe Direct) grazie ad un accordo della rappresentanza italiana presso la Commissione Europea. Secondo la mappatura degli stessi ASOC, la rete si compone ormai da 120 scuole, 56 associazioni, 28 centri EDIC, 17 enti sul territorio¹⁹. Si tratta di una rete cui nodi si allargano a tutto il territorio nazionale italiano. Il modello d'intervento didattico si basa su 5 fasi miranti al controllo civico di attività pubbliche attraverso l'uso di Open Data. La prima fase è quella della "progettazione", nella quale gli studenti sono guidati a scoprire, discutere e capire i problemi del territorio e decidere il tema del progetto di monitoraggio civico. L'attività viene svolta naturalmente in gruppo e quindi si adottano strategie di *cooperative learning* per la distribuzione dei compiti e organizzazione del lavoro. La seconda fase "approfondire" mira a formare i ragazzi alle tecniche di *data journalism*, ovvero giornalismo basato sui dati, nonché tecniche di raccolta dati dal portale Open Coesione. Così si preparano a una *data expedition* ovvero una spedizione di raccolta dati e di monitoraggio civico sui portali della pubblica amministrazione. La terza fase "analizzare", punta al miglioramento delle skill di information literacy e il controllo delle fonti, andando a confrontare i territori e quindi a costruire indicatori specifici per il progetto di monitoraggio specifico. La quarta fase "esplorare", si basa sulla pulizia delle domande che indagano sull'indicatore scelto, nonché sull'importanza della documentazione dell'espedizione di controllo, per completare un report che diventa un vero e proprio prodotto generato dagli studenti (*learners generated content*) per la sua pubblicazione sul sito *Monithon*²⁰. La quinta fase "raccontare", si pone l'obiettivo di sviluppare tecniche di *data storytelling*, che orientano a narrare le esperienze e preparare eventi pubblici per presentare le esperienze degli studenti. Infine, la sesta fase "coinvolgere" è quella in cui si dialoga con gli enti sul territorio raccontando i risultati dell'attività di mo-

17 <http://www.opencoesione.gov.it/>, Settembre 2017. *OpenCoesione è il portale sull'attuazione dei progetti finanziati dalle politiche di coesione in Italia. Sono navigabili dati su risorse assegnate e spese, localizzazioni, ambiti tematici, soggetti programmatori e attuatori, tempi di realizzazione e pagamenti dei singoli progetti. Tutti possono così valutare come le risorse vengono utilizzate rispetto ai bisogni dei territori.* Dalla lettura a Settembre 2017, e per la programmazione-2014-2020, risultano 943.950 progetti monitorati.

18 <http://www.ascuoladiopencoesione.it/>, Settembre 2017.

19 Rete ASOC 2015-16 <https://graphcommons.com/graphs/49f31fa2-ff20-4e59-a3c0-282ef43a09d4>, Settembre 2017.

20 <http://www.monithon.it/>, Settembre 2017.

monitoraggio pubblico, puntando a sensibilizzare la comunità sulle problematiche scoperte.

La forza dell'impianto è indubbia: si basa su un'architettura didattica *problem-based*, cui problemi sono autentici (il problema che merita il monitoraggio civico); adotta step specifici e tecniche che attivano il dialogo interdisciplinare (la conoscenza della materia monitorata, per esempio dati ambientali o socio-demografici, associata ai dati statistici elaborati sulla base dei dati aperti grezzi) e la formazione di competenze digitali per la manipolazione dei dati. Espone i ragazzi al problema etico e politico della cittadinanza attiva, quindi li forma alla partecipazione nella vita civica e così attiva forme di *agentività* nel diventare, giustamente, agenti che incidono non solo all'interno dell'aula, ma anche oltre, nel dialogo con il mondo adulto (fasi di racconto e coinvolgimento). Questi elementi sono tutti in linea con le migliori raccomandazioni del mondo pedagogico: partire da problemi autentici e rilevanti, attivare l'apprendimento collaborativo e sociale, generare prodotti autentici a partire dal processo di apprendimento. Le criticità possono essere legate alla necessità di attivare forme istituzionali che richiedono sicuramente una presenza collaborativa anche da parte del personale docente, vista la necessaria interdisciplinarietà. Inoltre, racchiude una complessità logistica (uso di tecnologie, visite di monitoraggio) che potrebbe sfuggire al singolo docente.

Come abbiamo osservato l'attivismo per l'apertura dei dati e il monitoraggio civico apre a forme estremamente dinamiche di apprendimento di skills collegate all'alfabetizzazione dei dati. Auspicabilmente, esperienze come quella di ASOC stanno già sponando dibattiti di tipo metodologico e didattico. Tuttavia, va ricordato che i promotori di questi eventi e attività non hanno come primissimo scopo la ricerca didattica ed educativa, quindi molto di questo potenziale resta per lo meno inosservato e disconnesso dalla valutazione d'impatto formativo.

3. Il vero problema: una formazione di base per la "data literacy"

Le varie formative iniziative fin qui analizzate ci mostrano un panorama di intensa attività che cerca di dare risposta a diversi obiettivi di innovazione produttiva, organizzativa e politico sociale. Tuttavia, un approccio pedagogico sistematico che riesca a coprire i gap formativi in modo programmatico e che tenda ad unire i vari tasselli dell'attuale *puzzle*, richiede un ulteriore sforzo di elaborazione concettuale. Non partiamo da una mancata attenzione alla questione, ma da una frammentarietà delle linee di azione e pensiero. Il primo elemento da cogliere è quello della verifica, già menzionata, del gruppo "Big Data" del MIUR che nel proprio rapporto del 28 Luglio 2016 indicano già la necessità di:

- Inserire la formazione al data science a livello universitario (CdS, LM, Master I e II livello).
- Attenzione a Big Data nei progetti di ricerca supportati da programmi nazionali.
- Maggiore attenzione a livello della Scuola alla *data literacy* nel contesto degli approcci per la competenza digitale.
- Miglioramento della diffusione del patrimonio informativo del MIUR come base per la governance e sviluppo del sistema scolastico e la ricerca educativa.

Queste indicazioni orientano pratiche innovative a livello di programmazione dell'istruzione formale a tutti i livelli. Inoltre al interno del Programma Nazionale per la Scuola Digitale, a Settembre 2016 si lancia il Bando sui curricula digi-

tali che include come tema chiave *Big e Open Data*, come problema che richiede la progettualità innovativa in ambito didattico.

Tuttavia, come si può facilmente evincere, questo tipo di approccio sta chiamando ad un'azione dal basso che poi genera una ricorsività progettuale che può o meno orientare approcci ragionati e scalabili. Come lo testimonia ampiamente il settore delle tecnologie educative, le *call for proposals* spesso creano movimenti di entusiasti e avanguardisti, e meno frequentemente, *mainstreaming* ovvero azioni semplici che però portano gli investimenti a sistema.

La discussione deve necessariamente spostarsi sugli strumenti di analisi e promozione della formazione di competenze di base e avanzate in relazione ad una alfabetizzazione in dati o *data literacy*, legate anche alle epistemologie sottostanti alle forme di conoscenza non più basate sulla "raccolta", bensì sull'estrazione dei dati. Quest'ultimo approccio, implica nuove forme di valutazione e di comprensione dei limiti del dato come elemento ontologico, come entità che nel configurarsi assume aspetti concettuali, ideologici, e addirittura di potere.

Ma che cos'è la *data literacy*? Nel rapporto canadese del 2015 promosso dal Consiglio Nazionale delle Scienze Umanistiche e Sociali del 2015 sulla *data literacy* questa viene come l'abilità di raccogliere, gestire, valutare e usare i dati in contesti applicativi, in modo critico (Ridsdale et al., 2015). Tale abilità diventa competenza quando può essere messa in contesto sia a livello accademico (la manipolazione ai fini della comunicazione accademica), all'interno del proprio settore disciplinare; sia a livello professionale, quando i dati vengono utilizzati per informare processi e decisioni (livello più essenziale) o per generare prodotti e servizi (livello avanzato e di innovazione). Le diverse definizioni esistenti coincidono sugli elementi chiave: estrazione, gestione ed elaborazione, approccio etico critico. Tradizionalmente, il costrutto è rimasto implicito nel più ampio concetto di *information literacy*, e cresciuto all'interno dello stesso fino al momento di ottenere uno status proprio. Per esempio, i modelli di *information literacy* mirano a coltivare: a) abilità di ricerca e analisi informative generiche; b) uso critico dell'informazione all'interno di settings diversificati; c) uso critico ed etico dell'informazione per trasformare il mondo (Lupton & Bruce, 2010). Movendo da queste grandi categorie, gli approcci all'alfabetizzazione sui dati si sono focalizzati inizialmente in attività da tenersi in contesti formali, particolarmente legate all'insegnamento delle scienze e la matematica (Stephenson & Schifter Caravello, 2007). Tuttavia, il dibattito nel contesto dell'*information literacy* ha posto le basi per suggerire approcci più ricchi, oltre l'apprendimento formale, considerando non solo aspetti di tipo cognitivo ma anche etico e creativo (Carlson, Fosmire, Miller, & Nelson, 2011). Secondo la revisione della letteratura di Maybee & Zilinski (2015) sulla base dell'analisi di 8 framework per la *data literacy* ha individuato i seguenti elementi:

1. Consapevolezza: comprendere che cosa sono i dati e quale sia il loro ruolo per la società.
2. Accesso: Comprendere come identificare, localizzare e usare appropriatamente *datasets* e *databases*.²¹

21 Un **dataset** (o **data set**) è una collezione di dati. Più comunemente un dataset costituisce un insieme di dati strutturati in forma relazionale, cioè corrisponde al contenuto di una singola tabella di un **database**, oppure ad una singola matrice di dati statistici, in cui ogni colonna della tabella rappresenta una particolare variabile, e ogni riga corri-

3. Coinvolgimento: Valutare, analizzare, organizzare e interpretare dati esistenti. Prendere decisioni basate sui dati.
4. Gestione: Pianificare e gestire i dati, includendo l'organizzazione e l'analisi, i protocolli di sicurezza per il salvataggio di dati, la condivisione e la documentazione basata su dati.
5. Comunicazione: Sintetizzare, creare visualizzazioni e rappresentazione di dati.
6. Uso Etico: Identificare fonti di dati diversificati, in particolare dati provenienti dall'attività umana e sociale, considerando i rischi della gestione di tali dati. Comprendere le problematiche implicite all'uso di dati.
7. Preservazione: Essere consapevoli della cura e le pratiche a lungo termine di immagazzinamento, uso e riuso di dati.

Gli approcci non sono stati formulati dal mondo della ricerca; dal movimento sull'Open Data, sono emerse letture sulle competenze necessarie per operare nel settore. La fig.2 presenta il framework "Open Data Skills", generato dal Open Data Institute (ODI)²², organizzazione promotrice di formazione avanzata per le aree della data science e le skills professionali di base.

Il framework era stato lanciato focalizzando i livelli del lavoro con dati:

Esploratore, chi ha una comprensione basilare dei dati. L'operatore a questo livello è in grado di definire i dati con cui lavorare, indicare esempi o studi di casi e spiegare come possono essere utilizzati i dati per creare il cambiamento.

Professionista, chi esegue operazioni di base su un set di dati aperto. È in grado di navigare sui dati e conosce gli strumenti e le tecniche necessari per gestire e pubblicare un set di dati aperto.

Stratega, chi integra dati aperti in una strategia o gestisce un progetto di dati in aperto. Conosce le tecniche di pianificazione e di gestione per portare avanti un'iniziativa open data e comprende le sfide inerenti a questo processo.

Pioniere, chi possiede abilità e conoscenze che consentono di risolvere sfide del proprio settore. Possono indicare studi di casi specifici per settore, identificare le tendenze future del settore e capire le modalità di uso dei dati che meglio si adeguino alle sfide produttive specifiche del proprio settore.

In una seconda fase, l'ODI ha prodotto un framework interattivo dove va oltre i livelli di competenza per focalizzare le aree e contenuti delle professionalità *data scientist*. Individua come tali l'introduzione all'uso dei dati, pubblicazione, gestione, sviluppo produttivo o *business*, analisi, *leadership*. Tuttavia per l'ODI tali competenze potrebbero essere patrimonio di un'organizzazione, non necessariamente di un lavoratore unico, quindi nella propria offerta formativa e il relativo framework si inquadra un piano di sviluppo organizzativo come "*data literate organization*" piuttosto che come indicazione per il singolo.

sponde ad un determinato membro del dataset in questione (...) Il termine dataset può essere usato anche più genericamente, per indicare i dati in un insieme di tabelle strettamente connesse, relative ad un particolare esperimento o evento (cfr. Wikipedia, definizione consultata in Settembre 2017 <https://it.wikipedia.org/wiki/Dataset>).

22 <https://theodi.org/open-data-skills-framework>, Settembre 2017



Figura 2 – “Open Data Skills Framework” (Open Data Institute)

Come si può inferire questo framework fa riferimento a competenze professionali, che possono creare uno scenario prospettico per lo sviluppo della *data literacy* sin dai primissimi passi dell’istruzione, prendendo appieno come target, invece, le iniziative di formazione continua. Appare però necessario proporre delle basi di lavoro per l’istruzione formale, e quindi per la formazione degli insegnanti e formatori.

In questo esercizio, potremmo introdurre il dibattito europeo sul framework per la Competenza Digitale, DigComp 2.1. (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). Il concetto, già presente nel primo inquadramento delle cosiddette “competenze chiave di cittadinanza” del 2006 (European Commission, 2007), invita ad una maggiore focalizzazione sul elemento offerto dai contesti e strumenti dell’era digitale, e quindi a pensare ad una serie di conoscenze e abilità pervasive per tutte le altre operazioni della vita quotidiana e professionale. Il primo framework DIGCOMP era nato nel contesto delle operazioni dell’Agenzia Digitale Europea 2020 e rispondeva alle ingenti necessità di qualificare e di generare ambienti qualificanti sul digitale per tutti i cittadini europei di tutte le età. Una nuova versione viene rilasciata nel 2016 (2.0); tuttavia il cambiamento che ci interessa maggiormente è quello dell’ultimo aggiornamento del 2017 (2.1) nel quale alla voce “Information Literacy”, si affianca la voce “Data Literacy”. Il nuovo framework offre non solo la definizione delle competenze, ma apporta una serie di scenari entro cui tali competenze debbono essere applicate e che ne dimostrano il possesso. Siffatta struttura dovrebbe consentire quindi la valutazione della competenza digitale, nelle sue 8 componenti, tra cui l’alfabetizzazione informativa e ai dati. L’attenta lettura dell’intero modello e di questa sottocomponente, nonché delle situazioni considerate per la sua valutazione, sembrano però insufficienti per racchiudere tutta la ricchezza della *data literacy*, nelle componenti che abbiamo prima descritto. Infatti, in DigComp 2.1. parliamo di:

1. Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali (nella versione DigComp 1.0: Navigare, ricercare e filtrare le informazioni)

2. Valutare dati, informazioni e contenuti digitali (nella versione DigComp 1.0: Valutare le informazioni)
3. Gestire dati, informazioni e contenuti digitali (nella versione DigComp 1.0: Memorizzare e recuperare le informazioni)

In queste tre sottocomponenti sembra mancare interamente l'aspetto etico, creativo e costruttivo della *data literacy* menzionato appunto in tali modelli.

Se poi DigComp 2.1. offre effettivamente successive aree di analisi che potrebbero offrire uno spazio alle forme più creative della *data literacy*, tale componente non è propriamente identificata e si perde tra le molte altre attività che vanno considerate nelle successive dimensioni. Facendo l'esercizio di allineare dimensioni DigComp con elementi della *data literacy* già analizzati, troviamo che la dimensione comunicazione e collaborazione può trovare un esempio applicato alla *data literacy* nei processi documentazione e narrazione con i dati, ossia *data storytelling*; la dimensione creazione di contenuti digitali, nelle visualizzazioni con dati; la dimensione sicurezza nell'anonimizzazione dei dati; e infine la dimensione problem solving nell'estrazioni complesse ed elaborazioni statistiche.

Questi elementi pongono le basi per pensare ad un framework di competenze a supporto dell'alfabetizzazione ai dati che sebbene risulta convergente con la DigComp, deve trovare il suo spazio, rispondente al fabbisogno formativo che abbiamo a lungo discusso nei paragrafi iniziali.

Per un framework di competenze

Avendo considerato gli sviluppi della *data literacy*, potremmo ora puntare a proporre le basi per un dibattito su un necessario framework di abilità e conoscenze aderenti ai nuovi scenari Big e Open Data.

I traguardi formativi di tipo più generico in relazione ai *data literacy* sono:

- Saper collegare problemi del ambito disciplinare nel quale si lavora o si apprende, con il bisogno di evidenza empirica basata in dati esistenti, da estrarre o da generare.
- Saper distinguere la diversa natura dei dati.
- Saper navigare attraverso informazioni basate su dati, interpretando correttamente grafici e tabelle.
- Saper riconoscere situazioni in cui i dati vengono utilizzati in modo inadeguato, e in particolar modo quanto possono essere stati manipolati per supportare opinione o concetti tendenziosi.
- Riconoscere la differenza della comunicazione basata su dati in relazione ai target comunicativi a cui si rivolge.
- Conoscere strumenti di base per trattare i dati.
- Saper comunicare in modo efficace attraverso l'uso di dati, e con relazione al target a cui si rivolge la comunicazione.

Mentre invece, le competenze più specifiche sono:

- Saper distinguere la diversa natura dei dati, riconoscendo le architetture di dataset e database in base ai problemi esplorati.
- Conoscere e saper utilizzare strumenti e approcci di modellizzazione statistica per l'analisi dei dati.

- Conoscere e saper utilizzare strumenti e approcci per la costruzione avanzata e interattiva (e.g., webapps) di forme di visualizzazione dei dati elaborati.
- Conoscere e saper utilizzare le opportunità offerte dai *big* e *open data* come base alla generazione di servizi e prodotti.

Questi traguardi pongono le basi per un framework per l'alfabetizzazione di base a livello scolastico e di formazione continua, che possa essere utilizzato sia a livello di strutturazione di interventi formativi, sia a livello di valutazione d'impatto di progetti e programmi per lo sviluppo della *data literacy*. La tabella 1 introduce un framework che è frutto dell'elaborazione dell'autrice sulla base dei vari modelli analizzati; si trova in fase di validazione ed è stato sottoposto ad un'iniziale discussione con 5 insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo livello tra Luglio e Settembre 2017. Dalla discussione è emersa la necessità di ulteriore declinazione operativa per i vari livelli scolastici, ma le aree risultano trasversali e aderenti alle varie attività in ambito matematico e scientifico. Tuttavia, la discussione con 2 ulteriori insegnanti dell'area umanistica ha consentito di individuare la fattibilità applicativa in progetti interdisciplinari che vedono come oggetto principale le tematiche dell'ambito socio-umanistico, e l'identificazione di dati, nonché loro uso, come azioni sussidiarie.

Dimensioni della competenza [DiGComp]	Macro-descrittori	Micro-descrittori	Nulla	Iniziale	Intermedio	Avanzato	Specializzato
Informazione	Ricerca critica di dati	Attivare il pensiero critico in base alle informazioni provenienti dalle attività di analisi dei dati; Conoscere strumenti per la ricerca e identificazione di dati a diverso livello (dal dato crudo ai portali open data); Discriminare i dati in base ad un utilizzo mirato e orientato dai propri obiettivi analitici; Interpretare correttamente grafici e tabelle; Riconoscere quando i dati vengono manomessi, travisati e utilizzati in maniera fuorviante;					
Comunicazione collaborazione	Comunicazione dei dati	Generare datasets come base alla comunicazione dei dati.					
	Collaborazione	Utilizzare strumenti digitali per la gestione e manipolazione congiunta di dati Riconoscere e utilizzare gli ambienti per la condivisione di open dataset					
Creazione di contenuto digitale	Rappresentazione <i>Data storytelling</i>	Creare interfacce per l'interrogazione di grandi <i>dataset</i> Generare visualizzazioni significative con uso di organizzatori grafici, strumenti digitali e statistici. Narrare storie (di significatività culturale/personale) con l'uso di dati. Generare innovazione (servizi/prodotti) attraverso l'uso dei dati.					
Sicurezza	Gestire i dati	Utilizzare correttamente ed eticamente datasets esistenti. Salvare e proteggere i dati.					
Problem solving	Estrarre dati	Usare le tecnologie appropriate per lo scaricamento, salvataggio e lettura di dati. Conoscere strategie e strumenti per il <i>data mining</i> .					

Tabella 1 – Dimensioni e Micro-descrittori della Data Literacy

I livelli di expertise introdotti, formulati in prima persona dovrebbero consentire l'auto ed eterovalutazione. Inoltre, vi è uno spazio dove il valutatore (sia la persona interessata stessa, sia il docente) può indicare esempi di come la competenza e livello di competenza individuata è stata messa in atto. La tabella 2 introduce lo strumento.

Dimensioni	Nulla	Base	Intermedio	Avanzato	Specializzato
Ricerca criticamente i dati [scegli una sola opzione]	Non ho conoscenza o competenza sufficiente per indicare alcuna opzione.	Riconosco l'importanza dei dati per la ricerca e la comunicazione. Riconosco le aree di un mio progetto di lavoro che hanno bisogno di dati.	So individuare i tipi di dati, nonché loro visualizzazioni (grafici, tabelle, schemi) che posso usare per illustrare il mio progetto.	So leggere grafici e tabelle prodotti da altri studenti. Riesco a valutarne l'adeguatezza per quanto riguarda un progetto	So analizzare gruppi di grafici e tabelle. Riesco a valutarne criticamente l'adeguatezza per quanto riguarda ad una comunicazione scientifica, storica, sociale, ecc
<i>Indica un esempio</i>	XXX				
Estrarre i dati [scegli una sola opzione]	Non ho conoscenza o competenza sufficiente per indicare alcuna opzione.	So che i dati possono essere trovati in rete e scaricati per uso personalizzati. So navigare e individuare i tipi di contenuto digitale (e.g. File) dove si trovano i dati che mi servono	So accedere al contenuto digitale dove si trovano i dati che mi servono. So preparare i dati come dataset per l'analisi ulteriore.	So trovare diverso tipo di contenuto digitale. So integrare il contenuto rielaborato in dataset per predisporlo a varie forme di analisi ulteriore.	So elaborare query per la ricerca specifica di contenuto digitale. So scegliere e integrare il contenuto trovato in uno o più dataset per l'analisi ulteriore.
<i>Indica un Esempio</i>	XXX				
Gestire i dati [scegli una sola opzione]	Non ho conoscenza o competenza sufficiente per indicare alcuna opzione.	So che è importante organizzare i dati e proteggerli. So usare strumenti digitali di base in locale per organizzare dati trovati in rete.	So usare strumenti digitali di base in locale per organizzare e proteggere dati trovati in rete. So individuare dataset che contengono dati sensibili.	So usare strumenti digitali di base in locale oppure sul cloud per organizzare e proteggere dati trovati in rete. So anonimizzare dati sensibili in un dataset.	So usare strumenti digitali di base in locale oppure sul cloud per organizzare e proteggere dati trovati in rete. So rielaborare dati sensibili in un dataset per renderli aperti.
<i>Indica un esempio</i>	XXX				
Comunicare e collaborare [scegli una sola opzione]	Non ho conoscenza o competenza sufficiente per indicare alcuna opzione.	So che esistono ambienti digitali dove i dati possono essere analizzati in modo collaborativo. So indicare ad altri compagni di gruppo dove possono trovare dati utili ad un progetto in corso.	So individuare ambienti web, social o digital library dove si trovano dati aperti. Riesco ad individuare strumenti di comunicazione offerti per condividere informazioni o fare domande sui dati.	So partecipare (isciversi, lasciare un post su forum, ecc.) su ambienti web, social o digital library dove si trovano dati aperti. Riesco a condividere i miei dati con altri compagni che conosco.	Sono stato/sono attivo su qualche ambiente web, social o digital library dove si trovano dati aperti. Riesco a condividere i miei dati aperti con altri membri della comunità digitale. Riesco ad aprire i miei dati per la collaborazione ulteriore.

Indica un esempio	XXX				
Raccontare con i dati [scegli una sola opzione]	Non ho conoscenza o competenza sufficiente per indicare alcuna opzione.	So che è importante usare criticamente i dati per fondamentare la propria comunicazione. Riesco a usare strumenti digitali (app e software) per creare visualizzazioni su miei dati. So usare il linguaggio statistico e gli organizzatori grafici di base per le visualizzazioni.	Riesco a integrare visualizzazioni create con strumenti digitali (app e software) in rappresentazioni infografiche. So usare software e app per le rappresentazioni infografiche digitali. So usare il linguaggio statistico e gli organizzatori grafici avanzati per le visualizzazioni.	So usare software e app per la visualizzazione e la creazione di rappresentazioni infografiche con elementi statistici, numerici o di schematizzazione grafica interattiva.	So creare strumenti/interfacce digitali avanzate per la visualizzazione di rappresentazioni infografiche con elementi statistici, numerici o di schematizzazione grafica interattiva.
Indica un esempio	XXX				

Tabella 2 – Strumento per la etero e co-valutazione della Data Literacy

Lo strumento, disponibile online, può essere usato, condiviso, riadattato (licenza CC-BY 4.0) ed in fase di sviluppo verso forme più sofisticate ed interattive (feed-back per l'attività formativa al insegnante/formatore in seguito all'uso diagnostico –quanto sanno gli studenti in entrata)²³.

Riflessioni conclusive

In questo contributo l'obiettivo è stato quello di aprire un dibattito pedagogico relativamente ad un fenomeno emergente che sta mobilitando interesse e risorse, generando innumerevoli opportunità di sviluppo sia economico, sia culturale. La tesi centrale dalla quale è partito il presente lavoro è stata che per appropriarsi del tesoro che racchiudono i *big e open data*, risulta necessario proporre una base analitica che orienti la ricerca educativa e la formazione dei formatori in materia di *data literacy*, competenza necessaria per operare nei suddetti nuovi contesti.

Dopo una sintetica e sicuramente incompleta disamina del fenomeno *big-open-data*, volta a supportare la comprensione dello stesso da parte della comunità di ricerca e pratica educativa alla quale questo lavoro si rivolge, il focus si è spostato sulla definizione di *data literacy*, discutendo ulteriormente alcuni framework per la sua analisi e sviluppo. In particolare, sono stati discussi due punti: la necessità di andare oltre il framework "DigComp" per la copertura specifica della *data literacy* (nonostante l'importantissimo punto di partenza che esso fornisce); e l'inadeguatezza di alcuni framework esistenti per caratterizzare l'al-

23 Questionario per l' Auto-valutazione: <https://goo.gl/forms/3uQWz5lJfARndz1S2>
 Questionario per l'etero e co-valutazione: <https://goo.gl/forms/2LdtdOQfptJD3ruC3>

fabetizzazione ai dati dalla base del sistema dell'istruzione e della formazione, non solo come competenza specialistica.

Infine, è stato presentato un lavoro in via del tutto prototipale, che muovendo dall'analisi concettuale e un *primus inter pares* sulla fattibilità applicativa, propone uno strumento utile alla pratica e la ricerca educativa sulla *data literacy*. Di validità ancora da consolidare vista la modalità di elaborazione, tenta di porre le basi per un progressivo perfezionamento che l'autrice e chi ne sia interessato nella comunità di ricerca e pratica educativa potrebbe svolgere a supporto di un tema che, come nel contesto internazionale, richiede sicura attenzione.

Molto resta ancora da fare, dal punto di vista della ricerca didattica e la ricerca educativa di base. Oltre la validazione di un framework a livello nazionale, risultano necessari numerosi interventi per orientare ulteriormente l'impegno che il MIUR propone già come orientamento.

In primo luogo, nonostante la raccolta di evidenza del rapporto MIUR del gruppo Big Data, e quella introdotta in questa sede, è evidente che sia necessario ancora mappare il fabbisogno formativo e le pratiche esistenti, a partire da approcci di ricerca esplorativa di tipo ampio e randomico (indagini nazionali e regionali a più livelli di istruzione); ad approcci di tipo qualitativo in cui il vissuto di esperti *data scientist*, tra altri stakeholder, vengono esplorati in profondità.

In secondo luogo, partendo dalla base orientativa fornita dal MIUR, sarebbe possibile e desiderabile implementare forme di ricerca su progetto (*design-based research*), a partire da iniziative innovative che accompagnano la formazione degli insegnanti e docenti universitari. Su questa base, proporre la *ricerca didattica*, come analisi riflessiva e documentata condotta da insegnanti e docenti universitari sulle proprie classi, a partire dalla sperimentazione di approcci diversificati di alfabetizzazione ai dati, oppure all'introduzione di moduli sussidiari alla formazione di altre competenze. In particolare, sarebbe importante focalizzare l'innovazione didattica sulle seguenti linee:

- Per la scuola primaria, è necessario focalizzarsi su skill a livello molecolare, come per esempio la comprensione e uso di organizzatori grafici, la nozione di "evidenza", giocare a mettersi nei panni di uno scienziato per capire il processo di raccolta informazioni e di elaborazione basate su operazioni matematiche proprie del livello in questione. Sono fattibili inoltre le attività di sviluppo di infografiche, prima cartacee e poi digitali.
- Per la scuola secondaria di I e II livello, sono proposte interessanti e trasversali la narrazione di storie basate su dati, le *data expeditions* per esplorare la scienza aperta e partecipata, e la cittadinanza attiva attraverso l'uso di dati aperti.
- A livello universitario, si può trasversalmente dare luogo, in assolutamente tutte le discipline, all'uso di dati aperti come risorse didattiche aperte. In questo modo, il pensiero scientifico si apre non solo nella sua fase conclusiva ma anche nelle fasi processuali, ponendo le basi per una *data literacy* che sarà poi spendibile sia a livello professionale, sia a livello accademico. In particolare, sarebbe desiderabile attivare progetti interdisciplinari e interdipartimentali nei quali dipartimenti di statistica e informatica collaborano con dipartimenti di aree sociali e umanistiche per lo sviluppo di servizi/applicativi a partire dall'uso di Open Data, come compito autentico e situato.

Ulteriormente, la ricerca educativa dovrebbe puntare al collaudo di framework per la *data literacy* (con specificità a livello d'istruzione e formazione). Non meno importante, sarebbe utile sviluppare ambienti e tools digitali (simulazioni,

games, hackaton, applicativi) a supporto di ambienti e azioni formative alla *data literacy*. Inoltre, sarebbe fondamentale considerare approcci critici, di riflessione epistemologiche che vedono l'intelligenza artificiale (cui principi e strumenti si usano nei dispositivi automatizzati di elaborazione dati (*analytics, text mining, natural language processing, machine learning*) e le sfide etiche che tali dispositivi pongono alla società. La comunità scientifica più estesa deve riconoscere la natura assolutamente interdisciplinare degli approcci di studio sui *big e open data*. La caratterizzazione del problema mette in atto sicuramente in primo luogo una tecnicità informatica e statistica, nonché delle scienze dell'informazione, ma non può prescindere dalla caratterizzazione dei problemi sociali e culturali che solo le scienze umanistico-sociali possono fare; e men che meno, di un dibattito filosofico e critico sull'ontologia e le epistemologie sottostanti alla caratterizzazione dei dati, concetto assai cospicuo, come abbiamo afferrato all'inizio di questo lavoro.

Come si può evincere da queste prospettive, il gap tra scenario di innovazione e scenario formativo è di difficile definizione. Il problema formativo a più livelli, resta quello di integrare prospettive emergenti di formazione, consolidare strumenti concettuali e operativi, sperimentare processi, e misurarne gli impatti. Si consideri in questa chiusura, quasi quale provocazione all'approfondimento della prospettiva l'impianto teorico fornito da un gruppo di pedagogisti studiosi delle ricadute del pensiero di Amartya Sen nella riformulazione di Martha Nussbaum (Alessandrini, 2014; Costa, 2013; Umberto Margiotta, 2011). Per questo gruppo i contesti di azione socio-culturale possono essere modulati attraverso il progetto formativo per diventare "capacitanti": contesti che offrono possibilità di sviluppo delle capacità (*capacity*) intese nel doppio senso di ciò che la persona è in grado di fare ma anche ciò che la persona può potenzialmente fare in un contesto che apra a diverse opportunità (*functionings*). Così, la persona costruisce un senso di agentività, di progetto di sé in funzione di un processo di sviluppo socio-culturale. In linea con questi presupposti, il fenomeno dei *Big e Open Data* possono costituire un contesto (digitale) capacitante; i vari dispositivi formativi, nel senso dei modelli, strumenti metodologie educative per una *alfabetizzazione ai dati*, il modo con cui il fenomeno diventa trama enattiva di nuove competenze, appropriazione e costruzione di senso verso un processo ricorsivo di democratizzazione della conoscenza.

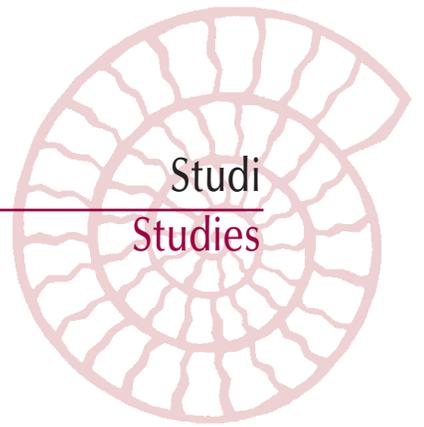
Ma la storia, ad oggi, è tutta da scrivere.

References

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*. F. Angeli.
- Atenas, J., Havemann, L., & Priego, E. (2015). Open Data as Open Educational Resources: Towards Transversal Skills and Global Citizenship. *Open Praxis*, 7(4), 377–389. <http://doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.233>
- Ayris, P., Berthou, J.-Y., Bruce, R., Lindstaedt, S., Monreale, A., Mons, B., ... Tochtermann, Klaus Wilkinson, R. (2016). *Realising the European Open Science Cloud. First report and recommendations of the Commission High Level Expert Group on the European Open Science Cloud*. Luxembourg.
- Baack, S. (2015). Datafication and empowerment: How the open data movement re-articulates notions of democracy, participation, and journalism. *Big Data & Society*, 2(2), 205395171559463. <http://doi.org/10.1177/2053951715594634>
- Carlson, J., Fosmire, M., Miller, C. C., & Nelson, M. S. (2011). Determining Data Information Literacy Needs: A Study of Students and Research Faculty. *Portal: Libraries and the*

- Academy, 11(2), 629–657. <http://doi.org/10.1353/pla.2011.0022>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. Brussels. <http://doi.org/10.2760/38842>
- Costa, M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione Educ(a)ction: Capability processes within contexts of innovation. *Formazione&Insegnamento.*, XI(1), 103–118. Retrieved from http://www.formazione-insegnamento.net/files/FORMAZIONE&INSEGNAMENTO_1-2013/FORMAZIONE&INSEGNAMENTO_1-2013.pdf
- Davies, T. (2010). Open data , democracy and public sector. *Interface*, 1–47. Retrieved from <http://practicalparticipation.co.uk/odi/report/wp-content/uploads/2010/08/How-is-open-government-data-being-used-in-practice.pdf>
- EMC Education Services. (2015). *Data Science & Big Data Analytics*. Indianapolis, IN, USA: John Wiley & Sons, Inc. <http://doi.org/10.1002/9781119183686>
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- European Commission. (2013). *Digital science in Horizon 2020. European Commission*. Brussels. Retrieved from ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=2124
- European Commission. (2015). *Consultation on “Science 2.0”: Science in Transition*. Brussels. Retrieved from https://ec.europa.eu/research/consultations/science-2.0/consultation_en.htm
- European Commission. (2016a). *Open innovation, open science, open to the world - a vision for Europe | Digital Single Market*. Luxembourg. Retrieved from <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-open-science-open-world-vision-europe>
- European Commission. (2016b). Open Science Monitor. Retrieved September 25, 2017, from <http://ec.europa.eu/research/openscience/index.cfm?pg=home§ion=monitor>
- European Commission Decision. (2016). Horizon 2020 Work Programme 2016 - 2017. 16. Science with and for Society, 2017(July 2016), 1–72. Retrieved from http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2016_2017/main/h2020-wp1617-swfs_en.pdf
- Gartner Inc. (2013). What Is Big Data? - Gartner IT Glossary - Big Data. Retrieved from <https://research.gartner.com/definition-what-is-big-data?resId=3002918&srclid=1-8163325102>
- Gruppo di lavoro MIUR sui Big Data. (2016). *Big Data @MIUR. Rapporto del gruppo di lavoro*. Roma. Retrieved from <http://www.istruzione.it/allegati/2016/bigdata.pdf>
- Gurstein, M. B. (2011). (2011). Open data: Empowering the empowered or effective data use for everyone? | Gurstein | First Monday. *First Monday*, 16(2), 1–8. <http://doi.org/10.1177/0170840601223003>
- Janssen, M., Charalabidis, Y., & Zuiderwijk, A. (2012). Benefits, Adoption Barriers and Myths of Open Data and Open Government. *Information Systems Management*, 29(4), 258–268. <http://doi.org/10.1080/10580530.2012.716740>
- Johnson, P., & Robinson, P. (2014). Civic Hackathons: Innovation, Procurement, or Civic Engagement? *Review of Policy Research*, 31(4), 349–357. <http://doi.org/10.1111/ropr.12074>
- Kitchin, R. (2014). Big Data, new epistemologies and paradigm shifts. *Big Data & Society*, 1(1). <http://doi.org/10.1177/2053951714528481>
- Konstantopoulos, S., & Traynor, A. (2014). Class size effects on reading achievement using PIRLS data: Evidence from greece. *Teachers College Record*, 116(2).
- Lathrop, D., & Ruma, L. (2010). *Open Government Collaboration, Transparency, and Participation in Practice*. O’Reilly Media.
- Lohr, S. (2013). The Origins of “Big Data”: An Etymological Detective Story. *New York Times*, online. Retrieved from <https://bits.blogs.nytimes.com/2013/02/01/the-origins-of-big-data-an-etymological-detective-story/>
- Lupton, M., & Bruce, C. S. (2010). Windows on information literacy worlds: Generic, situated and transformative perspectives. In A. Lloyd & S. Talja (Eds.), *Practicing information literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together* (pp.

- 4–27). Wagga-Wagga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Manca, S., & Raffaghelli, J. E. (2017). Towards a multilevel framework for analysing academic social network sites: A networked socio-Technical perspective. In *Proceedings of the 4th European Conference on Social Media, ECSM 2017*.
- Matt, S. (2016). e-Infrastructures to facilitate Open Scholarship. Retrieved January 5, 2017, from <https://ec.europa.eu/futurium/en/content/e-infrastructures-facilitate-open-scholarship>
- Maybee, C., & Zilinski, L. (2015). Data informed learning: A next phase data literacy framework for higher education. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–4. <http://doi.org/10.1002/ptra.2015.1450520100108>
- OKF - Open Knowledge Foundation. (n.d.). Definizione di Conoscenza Aperta. Retrieved September 25, 2017, from <http://opendefinition.org/od/2.0/it/>
- Open Knowledge International. (2014). The Open Data Handbook. Retrieved September 25, 2017, from <http://opendatahandbook.org/>
- Raffaghelli, J. E. (2014). A Scholarship of Open Teaching and Learning: new basis for quality in higher education. *Formazione&Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, 12(1), 211–244. Retrieved from <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/380>
- Raffaghelli, J. E. (2017). Exploring the (missed) connections between digital scholarship and faculty development: a conceptual analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 20. <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0058-x>
- Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., ... Wuetherick, B. (2015). *Strategies and Best Practices for Data Literacy Education*. Retrieved from <http://dataliteracy.ca/>
- Smolan, R., & Erwitte, J. (2012). The Human Face of Big Data. *Science*, 351(6274), 223. <http://doi.org/10.1126/science.aaf3194>
- Stephenson, E., & Schifter Caravello, P. (2007). Incorporating data literacy into undergraduate information literacy programs in the social sciences. *Reference Services Review*, 35(4), 525–540. <http://doi.org/10.1108/00907320710838354>
- Umberto Margiotta. (2011). Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale. *MeTis. Mondì Educativi, Temi, Indagini, Suggestioni.*, 37(2), online. Retrieved from <http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>
- Zuiderwijk, A., & Janssen, M. (2014). Open data policies, their implementation and impact: A framework for comparison. *Government Information Quarterly*, 31(1), 17–29. <http://doi.org/10.1016/j.giq.2013.04.003>
- Zuiderwijk, A., Janssen, M., Choenni, S., Meijer, R., & Alibaks, R. S. (2012). Socio-technical Impediments of Open Data. *Electronic Journal of E-Government*, 10(2), 156–172. <http://doi.org/10.1641/b570402?ref=search-gateway:885882d1830675b0f27af0760faeaf8>



Studi
Studies



La didattica della matematica nei Laboratori del Corso di specializzazione al sostegno per gli insegnanti della secondaria

Maths didactics in the post-graduate course for support teachers

Davide Maria Cammisuli
Università degli Studi di Siena
davide.cammisuli@unisi.it

ABSTRACT

The quality of education depends on teacher's choices in order to ameliorate teaching-learning process. What regard to it, laboratory didactics is the primary methodology able to direct knowledge cores addressed through practical and realistic tasks by concrete illustrations and vivid images. The experience of Maths didactics in the post-graduate Course for support teachers of secondary school provided participants the awareness of lab potential, as a critical ability upon their planning, action, evaluation and monitoring, by giving effect the ability to project and the culture of training during work.

La qualità dell'istruzione dipende dalle scelte che il docente pone in essere, allo scopo di migliorare il processo di insegnamento-apprendimento rispetto a cui la didattica laboratoriale si colloca come metodologia elettiva in grado di convogliare, attraverso illustrazioni concrete ed immagini vivide e suggestive, i nuclei dei saperi, che vengono affrontati mediante compiti pratici orientati al reale. L'esperienza della didattica della matematica, al Corso di specializzazione per il sostegno agli alunni con disabilità della secondaria, ha prodotto la consapevolezza nei partecipanti delle potenzialità espresse dal laboratorio come capacità critica sul proprio processo di pianificazione, azione, valutazione e monitoraggio messo in atto, rendendo efficaci la capacità progettuale e la cultura della formazione in servizio.

KEYWORDS

Laboratory, Training, Didactics, Maths, Secondary school.
Laboratorio, Formazione, Didattica, Matematica, Scuola secondaria.

1. Introduzione: l'antecedente legislazione in materia di formazione degli insegnanti specializzati al sostegno didattico

L'intento del legislatore, per gli insegnanti della scuola secondaria formati al sostegno, è stato chiaro fin dall'inizio. Si assumeva infatti, con efficacia di legge, che l'insegnante specializzato fosse un operatore capace di un'articolazione multidimensionale della funzione docente, abile nell'integrare pedagogia e didattiche (tra cui quelle "speciali") all'interno della propria formazione, individuo portatore di quella "sana" discontinuità tra insegnamento accademico e pratica professionale.

Lo spazio intelligente, in seno a tale discontinuità, era stato da subito rappresentato dal "laboratorio" (dal latino *labor*, cioè spazio di fatica, officina in cui si dà creazione), luogo di apprendimento progettuale ed operativo che, partendo dal "saper fare" giunge al "sapere", in un modello di insegnamento ricorsivo, induttivo e sostanzialmente capovolto rispetto alle comuni pratiche didattiche.

Il D.M. del 30 settembre 2011, recante "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno" stabiliva che (art. 1) «in attesa della definizione di specifiche classi di concorso e della correlata istituzione di apposite lauree magistrali, le attività di sostegno didattico (di cui alla L. n. 104/92), sono svolte da insegnanti muniti della relativa specializzazione conseguita nelle Università». L'allegato A del decreto in parola descriveva il "Profilo del docente specializzato". Tra le numerose *skills* da possedere spiccavano quelle relative alla «familiarità e alla competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali, nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale» nonché «competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi». Le lezioni frontali e laboratoriali, il tirocinio diretto presso le istituzioni scolastiche e quello indiretto per l'elaborazione dell'esperienza professionale di ritorno all'Università svolti sotto la supervisione di tutor, definivano il quadro formativo del provvedimento in oggetto.

2. Il nuovo orizzonte culturale e professionale della funzione docente

La Legge n. 107/2015 dà piena attuazione all'autonomia scolastica, di cui al D.P.R. n. 275/99. In particolare (art. 1, co. 3), «la piena attuazione del curricolo della scuola, il raggiungimento degli obiettivi, la valorizzazione della creatività e degli stili di apprendimento nonché della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie ed il territorio, sono perseguiti mediante le forme di flessibilità dell'autonomia didattica ed organizzativa» di cui al Regolamento per l'Autonomia scolastica.

Tuttavia, la Legge in parola non si limita a questo. Difatti, le istituzioni scolastiche «individuano il fabbisogno dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento ad iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali per il raggiungimento degli obiettivi formativi», fra cui, «il potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio» (art. 1, co. 7 lett. i).

Nel rispetto della devoluzione della L. n. 59/97, la c.d. "Bassanini", nel più ampio panorama del decentramento amministrativo che ha caratterizzato la riforma

della pubblica amministrazione a partire dagli anni Novanta, i commi 180 e 181 della Legge n. 107/2015 impegnavano il Governo ad adottare, entro diciotto mesi dall'entrata in vigore della medesima, uno o più decreti legislativi, al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione delle disposizioni ivi contenute.

Così è stato. Con il D. lgs. n. 59/2017 viene regolamentato il "Riordino, l'adeguamento e la semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docenti, compresi quelli degli insegnanti tecnico-pratici, della scuola secondaria per i posti comuni e per quelli di sostegno". L'obiettivo dichiarato è quello di rendere il nuovo percorso di reclutamento funzionale «alla valorizzazione sociale e culturale della professione» (art. 1 co. 2).

Per diventare docenti, i candidati saranno selezionati sulla base di un concorso pubblico nazionale e di un successivo percorso triennale, di formazione iniziale, tirocinio ed inserimento nella funzione docente (il c.d. "percorso FIT"). Più specificatamente, il titolare di contratto FIT su posto di sostegno è tenuto a conseguire, al termine, il diploma di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per mezzo di lezioni, seminari, laboratori, attività di tirocinio diretto ed indiretto e corsi opzionali. In questo contesto, in cui la procedura concorsuale costituisce soltanto il primo *step* di un percorso complesso ed articolato, il decreto (art. 2 co. 4) assume il percorso FIT come garante della formazione degli insegnanti rispetto allo sviluppo delle competenze richieste dall'attuale "società cognitiva" 3.0, tra cui «le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari» nonché «la capacità di progettare percorsi didattici flessibili ed adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti». Tale sistema costituisce, insieme alla formazione universitaria e alla formazione in servizio (Piano nazionale di formazione docenti, art. 1 co. 124, L. n. 107/2015), l'attuale percorso verticale unitario di formazione dei docenti della scuola secondaria.

L'acquisizione delle specifiche suddette competenze assume due precisi significati. In primo luogo, il docente non è più divulgatore di "sapiente conoscenza" ma tecnico/esperto dei saperi che predispone sotto forma di problemi da risolvere ai propri studenti, messi in campo grazie ad apprendimenti situazionali e contestualizzati sempre più reali – i cc.dd. "compiti autentici" ed attento valutatore, ancor più attendibile, grazie all'utilizzo di valide "rubriche". In secondo luogo, la funzione docente è rivestita sempre più di una crescente sapienza di ricerca di qualità, svincolata dal contesto puramente accademico e, quasi immediatamente, usufruibile, condivisibile (anche per mezzo di piattaforme informatiche che sostengono l'adozione di modelli di rete) e rinnovabile, come nel contesto della ricerca-azione: lo scopo ultimo è la produzione di quelle *best practices* tanto desiderate quanto necessarie alla coscienza di una identità e di una comunità professionale al passo con una "crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", così come auspicato dall'Europa (Cammisuli, Pruneti, 2017).

3. Il laboratorio: tra forma mentis e metodologia didattica

Secondo gli indirizzi delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), gli insegnanti devono mantenere un alto ed accurato grado di attenzione per la costruzione dell'ambiente di apprendimento. Tra le varie metodologie didattiche adoperabili, il laboratorio spicca per le sue funzioni di mobilitazione cognitiva e manipolativa,

che scaturisce direttamente dall'impatto col lavoro che si va, via via, realizzando in aula.

Il laboratorio, stricto sensu, gode di modalità di apprendimento condivise per gruppi di lavoro, la cui implementazione può avvenire sia valorizzando gli spazi, magari opportunamente attrezzati ad opera delle ICT all'interno della scuola, sia adoperando le occasioni che il territorio offre, grazie all'esperienza messa in campo da associazioni culturali, Università ed enti di ricerca pubblici e privati per mezzo di "laboratori territoriali". Infatti, la costruzione dei saperi caratterizzanti il curriculum per competenze può essere approfondita e modellata lungo il percorso scolastico annuale, grazie ad esperienze che ben si incontrano con i presupposti del linguaggio matematico, per il quale il laboratorio medesimo, ora lato sensu, impegna gli alunni a connettere "il fare al pensare" e diviene momento in cui «l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta ed esperimenta, discute ed argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze individuali e collettive» (MIUR, 2012).

Alla secondaria, l'uso del laboratorio in classe con gli studenti diviene strumento metodologico avanzato per la risoluzione di problemi o per la costruzione di progetti/prodotti. I documenti di riforma del sistema scolastico secondario (DD.PP.RR. nr. 87-88-89/2010) attribuiscono soprattutto alla metodologia dei tecnici e dei professionali tale insostituibile supporto all'agire didattico degli insegnanti secondari, producendo rilevanti implicazioni sullo sviluppo delle competenze dei loro studenti. Infatti, se per i frequentanti dei licei, esso diviene principalmente metodo di apprendimento attraverso cui costruire in modo efficace le conoscenze sistematizzate mediante una rinnovata consapevolezza della procedura attivata per arrivare a definirle, per i tecnici, un'intensa e diffusa attività di laboratorio costituisce una metodologia induttiva e partecipativa adeguata allo sviluppo del Profilo educativo, culturale e professionale degli studenti (PECUP), così come per i professionali, in cui esso assurge persino a capacità innovativa e di costruzione del futuro a servizio della comunità locale, divenendo così mezzo capace di trasmettere curiosità ed impegno professionale, per una piena realizzazione umana e sociale in ambito lavorativo (Boccia, 2016).

Tale impalcatura, se formata in fase iniziale ed in seguito implementata durante la carriera professionale dei docenti della secondaria, consente loro di coglierne il ruolo critico sviluppato dal laboratorio, curando la personalizzazione dei percorsi per gli studenti e traendo informazioni utili per il loro orientamento scolastico e professionale.

4. Il Laboratorio di "Didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico"

I laboratori di *Didattica Speciale, codici del linguaggio logico e matematico* indirizzati agli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado svolti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università di Siena, hanno visto la loro seconda presentazione universitaria nell'a.a. 2015/2016, dopo una prima comparsa nell'a.a. 2014/2015, a seguito dell'entrata in vigore del summenzionato D.M. 30 settembre 2011.

Tale esperienza ha conferito significato alla formazione in servizio dei docenti della secondaria del Corso di specializzazione al sostegno didattico agli alunni con disabilità, subito invitati, in modalità assembleare, a condividere con il docente del Laboratorio la consapevolezza della natura del compito da svolgere,

ossia quello di apprendere le capacità di mediazione del linguaggio tipico (*codice*) della matematica e di facilitazione alle procedure logiche in favore degli alunni con disabilità. Si è quindi proseguito riflettendo, non senza visioni contrapposte da parte dei professori, sulla *mission* educativa della scuola odierna e sulla valenza dell'acquisizione, da parte degli studenti, di competenze specifiche come quelle matematiche, soprattutto in presenza di condizioni di disabilità.

Successivamente, il docente del Laboratorio ha fornito ai corsisti gli "attrezzi del mestiere". Del resto, non è possibile realizzare una "cultura di laboratorio" senza munire i partecipanti di strumenti per mezzo dei quali operare e produrre. Quindi, si è reso da subito necessario affrontare principalmente tre punti:

1. La matematica utilizza un linguaggio specifico costituito da una grammatica fatta di segni (es., $3 + 4$, $n < 5$, ecc. ...), una sintassi rappresentata da una catena di operazioni corrette (es., $5+10:2 \uparrow 15:2$) ed una semantica atta alla comprensione dei simboli (es., $+$ o $-$ o $^\circ$);
2. La matematica fonda il proprio dispiegarsi su un sistema numerico che si realizza nelle fasi della comprensione (*subitizing*, stima, comparazione, seriazione) e della produzione numerica (lettura e scrittura dei numeri);
3. Alcuni di questi processi possono essere agevolati dall'utilizzo di strumenti compensativi che tanto il docente di sostegno quanto quello curricolare (per es., nel caso di alunni/studenti con DSA e BES) hanno facoltà di conferire in caso di necessità (es., calcolatrice, tavola pitagorica, tabella del sistema metrico decimale, ecc.); l'insegnante "facilitatore" permette inoltre l'accesso alla funzione logica mediante procedure esecutive (che insistono su schemi guidati per la lettura, la scrittura e l'incolonnamento dei numeri), di calcolo scritto (agevolazioni per il recupero dei "fatti numerici" e per le operazioni algebriche) e di lavoro specifico sul quesito/problema geometrico, mediante la suddivisione della processazione per brevi step, con l'obiettivo di migliorare la comprensione di ogni singolo passaggio (D'Amore, 2000; Contardi, Pertichino, Piochi, 2004; Malagoli, Pellizzari, Lucangeli, 2013; Cammisuli, 2016).

Infine, il docente del Laboratorio ha proposto un video-tutorial realizzato mediante gli avanzamenti dei più recenti software informatici *screen cast*, capaci di mostrare fattivamente il repertorio di lezioni da unire coerentemente per la creazione di un'Unità di Apprendimento (UdA), avente ad oggetto:

1. I documenti ministeriali di riferimento per il curricolo nella scuola secondaria di primo grado (Indicazioni Nazionali 2012) e nella scuola secondaria di secondo grado (Indicazioni Nazionali per i Licei, Linee guida Istituti Tecnici, Linee guida Istituti Professionali, 2010);
2. Il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) dell'alunno con disabilità, redatto in base al modello ICF-CY (WHO, 2007);
3. I formati digitali di materiali, schede e documenti, contenuti in apposite cartelle, per la definizione delle attività e della verifica/valutazione all'interno dell'UdA.

L'obiettivo finale era quello di co-progettare, dopo l'apprendimento visivo del modello proposto, in gruppi di lavoro cooperativo e sotto la supervisione del docente del Laboratorio, un'UdA relativa alla didattica della matematica, capace di cogliere la principale articolazione formativo-educativa per la classe e, soprattutto, di connettervi gli adattamenti curricolari necessari per l'alunno con disabilità. I corsisti sono stati quindi divisi in gruppi di lavoro, forniti loro strumenti infor-

matici con accesso ad Internet (tablets e personal computers), nominato un coordinatore referente per l'attività nonché suddivise le mansioni all'intero del gruppo (responsabile della stesura dell'UdA, dei destinatari della lezione, degli obiettivi specifici di apprendimento e del loro adattamento, della definizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, delle scelte metodologiche e dei tempi, dei luoghi, dell'ambiente di apprendimento, dei materiali e degli strumenti, delle attività didattiche curricolari e di sostegno, della valutazione e del corretto svolgimento della progettazione).

In quel momento, la formazione dei corsisti assumeva la dimensione centrale del laboratorio, come luogo di condivisione, discussione, progettazione e produzione in un unico momento, sintesi rispondente dell'esigenza – umana – di sperimentare e riflettere sopra l'agito, operare e ri-definire (Dewey, 1916). È qui che può nascere, nelle buone occasioni formative, quella "consapevolezza docente" come complesso integrato di esperienze significative compiute intenzionalmente, promotrice di una didattica di qualità.

Tale nascente consapevolezza è andata progressivamente acquisendosi a conclusione dei Laboratori che, proprio come in ogni bottega che si rispetti, hanno osservato l'analisi partecipata dei prodotti (le varie UdA con i relativi adattamenti curricolari per l'alunno con disabilità realizzate dai vari gruppi) dibattuti vivacemente in assemblea, sotto l'attenta conduzione del docente esperto del Laboratorio (che lasciava così momentaneamente la conduzione al responsabile del gruppo di lavoro), al fine di rilevarne criticità e punti di forza. Alcuni dei lavori sono stati persino premiati attraverso un'appendice alla pubblicazione di un testo del docente, testimoniando, ancor di più, come la struttura laboratoriale produca, crei, identifichi e predisponga alla documentazione didattica come testimonianza di buone prassi compiute.

5. Conclusioni: cosa insegna l'esperienza dell'Università di Siena? Quali auspici per la formazione degli insegnanti della secondaria?

Il laboratorio della didattica speciale della matematica ha insegnato dapprima ai docenti della secondaria che la competenza matematica è l'abilità di sviluppare ed applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, soprattutto per gli alunni con disabilità. Il laboratorio ha creato le condizioni necessarie per capire che la competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni) che possano essere usati in misura pragmatica nella vita. L'insegnante di sostegno, sulla scorta della "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij, deve mediare gli apprendimenti logici e matematici, avendo cura di moderare il proprio intervento didattico in ragione della "sostenibilità" del carico cognitivo assegnato allo studente disabile. Ancora, il laboratorio è divenuto mezzo esplicito per promuovere la consapevolezza dei docenti della secondaria del proprio stile di insegnamento: in ragione delle difficoltà di accesso al codice matematico e dei deficit logici evidenziati dagli alunni/studenti in condizioni di disabilità, modelli visuali (*visual learning*), globali (mettere coerentemente in relazione i diversi elementi tra di loro che compongono la macro-struttura della lezione) e sistematici (metodicità e ragionamento deduttivo) possono dare un considerevole vantaggio al processo di apprendimento di tutti gli alunni, in particolar modo per coloro che sono portatori di bisogni educativi speciali, in accordo con la letteratura più recente (Grandi, Stella, 2011).

Tuttavia, ad oggi, la formazione iniziale ed in servizio dei docenti della scuola secondaria manca ancora di una vera e propria cultura della progettazione e della valutazione, a differenza di quanto accade per i gradi inferiori di istruzione. Il laboratorio ha messo chiaramente in evidenza alcuni limiti dell'attuale classe docente dei professori, con difficoltà di centratura sulla personalizzazione dei percorsi nonché sulla capacità di connettere sapientemente il lavoro di classe con il sostegno al singolo.

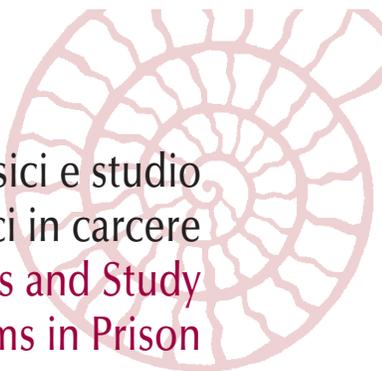
Il laboratorio, grazie alla struttura a spirale le cui ricorrenze sono il fare e l'istantanea riflessione su di esso per giungere allo step successivo, è servito a mettere in luce il retaggio di un insegnamento basato sulla trasmissione cattedratica delle conoscenze alla classe – che ancor oggi purtroppo domina in molte realtà scolastiche (!) – condito dalla cultura del programma, rigidamente scandito per obiettivi e non del progetto, come nel caso della formulazione dinamica delle UdA. Altro chiaro deficit, palese grazie alla realizzazione del laboratorio, che permette infatti uno stretto monitoraggio sul “saper fare” dei partecipanti da parte del formatore regista dei giochi, è la difficoltà di provvedere a valutare secondo standard differenti ma pur sempre riferiti a indirizzi nazionali (D.P.R. n. 122/2009), gli alunni con disabilità come persone portatrici di una “speciale normalità” (lanes, 2001; 2005; lanes, Macchia, 2008), il cui operato non è direttamente codificabile nelle ristrettezze del paradigma valutativo docimologico.

In questo contesto, in accordo con gli scopi dell'azione prioritaria “Inclusione e disabilità” del Piano di Formazione Docenti 2016-2019, siamo convinti che essa rappresenti un interessante punto di partenza per la formazione dei professori della secondaria. L'obiettivo è appunto quello di assicurare ai Consigli di classe che accolgano alunni con bisogni educativi speciali, moduli formativi capaci di consolidare le capacità di progettazione, realizzazione e valutazione di percorsi didattici appropriati ed integrati, anche in collaborazione con le realtà del territorio in cui la scuola insiste. Molti di questi corsi prevedono, all'uopo, una formazione di tipo laboratoriale, in grado di accompagnare i docenti a ripensare la progettazione curricolare come flessibile ed aperta a differenti tipi di abilità ed attenta all'accrescimento di competenze complementari che concorrono al percorso educativo personalizzato degli studenti (D.M. 797 del 19 ottobre 2016).

Riferimenti bibliografici

- Boccia, P. (2016). *Il RAV e il PdM nella scuola italiana*. Roma: Anicia.
- Cammisuli, D.M. (2016). *Contributi di didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Cammisuli, D.M., Pruneti, C. (2017). *La dimensione europea dell'educazione*. Roma: Stamen University Press.
- Contardi, A., Pertichino, M., Piochi, B. (2004). *Insegnare la matematica a studenti disabili*. Pisa: ETS.
- D'Amore, B. (2000). *Lingua, Matematica e Didattica. La matematica e la sua didattica*, 1, 28-47.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Decreto Ministeriale 797 del 19 ottobre 2016. *Adozione Piano Nazionale di Formazione 2016-2019*.

- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. *Norme concernenti il riordino degli istituti professionali, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. *Norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n.112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto del Presidente della Repubblica, 22 giugno 2009, n. 122. *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.*
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In *The Middle Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 9.
- Ianes, D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione: Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2005). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Vanessa, M. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- Malagoli, G.M., Pellizzari, E., Lucangeli, D. (2013). *Strategie di calcolo*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.
- Stella, G., Grandi, L. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version* Geneva: WHO.



Protocolli di esercizi fisici e studio dei Sintomi Vaghi e Aspecifici in carcere

Protocols of Physical Exercises and Study of medically unexplained symptoms in Prison

Alfredo Ceccarini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
alfredourbino@hotmail.com

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
ario.federici@uniurb.it

ABSTRACT

The following research protocol is of a descriptive nature. The study aims at assessing, through evaluation forms, whether, and how much, a specific physical training program designed to contrast stress can change: psycho-physical and social health, physical practices, lifestyles, and learning strategies. The study focusses on a group of 20 people who practice sports imprisoned within the Barcaglione prison in Italy. The study thus raises urgent issues relating to the prevention and the health of persons in prison, in line with the main policy studies in the field of rehabilitation in the context of coercion.

Il seguente protocollo di ricerca è di natura descrittiva. Lo studio attraverso schede di valutazione vuole misurare quanto un programma d'allenamento motorio costruito ad hoc per combattere lo stress possa modificare: lo stato di salute psico-fisica e sociale, le pratiche motorie, gli stili di vita, e l'apprendimento di strategie individuali per un buon allenamento di un gruppo di 20 persone detenute che pratica attività sportiva all'interno del carcere di Barcaglione. Lo studio dà quindi adito ad impellenti questioni relative alla prevenzione e alla salute della persona detenuta, in linea con i principali studi di policy in materia di rieducazione in ambito di coercizione.

KEYWORDS

Prison, physical training, medically unexplained symptoms, prevention.
Carcere, allenamento motorio, sintomi vaghi e aspecifici, prevenzione.

1. Introduzione

L'interesse della comunità scientifica verso il mondo delle carceri dal punto di vista delle scienze motorie è cresciuto nell'ultimo decennio. Sono riportati esempi nei seguenti studi: (Pérez-Moreno, Cámara Sánchez, Tremblay, Riera-Rubio, Gil-Paisán, Lucia, 2007) per la Spagna, (Andrews, Andrews, 2003) per la Gran Bretagna, e University of Geneva, Medical Faculty (2009) per la Svizzera. Per l'Italia si veda: (Federici, Testa, 2010; Federici, Ceccarini A. 2011; Federici, Ceccarini, Lucertini, Valentini, 2015).

Questi studi hanno in comune lo studio degli effetti dell'attività motoria principalmente sulle condizioni fisiche delle persone detenute. Tutti questi lavori hanno dimostrato il beneficio che protocolli di attività motoria apportano alla qualità della vita delle persone detenute.

Anche il seguente lavoro si concentra sugli effetti dell'attività fisica sul benessere delle persone carcerate però con particolare attenzione agli effetti sui sintomi vaghi e aspecifici (*Medically Unexplained Symptoms*, MUS), che stanno diventando argomenti molto studiati in campo di prevenzione e benessere (Nimnuan, Hotopf, Wessely, 2010, pp. 361-367.), (Ravenzwaaij, Hartman, Ravesteijn, Eveleigh, Rijswijk, Lucassen, 2010, pp. 209-221), e (Tripp, 2004, pp. 360-361).

Come noto i MUS costituiscono sintomi dolorosi che non sono generalmente collegati a specifiche malattie, ma sono maggiormente legati a stress. Questa ricerca è innovativa perché per la prima volta affronta l'argomento dei MUS nel sistema carcerario. Si concentra sui dati raccolti nel carcere di Barcaglione in un semestre del 2015.

Il seguente protocollo di ricerca è volto a investigare se e quanto lo specifico protocollo d'attività fisica proposto a un gruppo di persone detenute possa migliorarne la salute in termini di diminuzione dello stress, di cui i MUS vengono presi come indicatori.

Il seguente protocollo di ricerca è di natura descrittiva; attraverso un'indagine qualitativa vuole raccogliere specifiche informazioni sull'attività motoria in carcere, volta alla prevenzione della perdita della salute della persona detenuta; in linea con i principali studi in materia di rieducazione in ambito di coercizione e in linea con la *policy* di riferimento. I dati sono stati raccolti nell'ambito del corso di *fitness* descritto al paragrafo 2.

Sono state effettuate le valutazioni del livello di stress nel gruppo di lavoro che hanno permesso di costruire uno specifico protocollo d'attività motoria volta al potenziamento del livello di salute percepito, e al potenziamento delle corrette dinamiche personali-sociali (Hachen D.S. Jr., 2005) in ambito di sport e tempo libero.

2. Metodo

Il seguente progetto si è svolto presso la casa di reclusione di Barcaglione (AN) Italia. Il progetto di studio si è svolto a giorni alterni presso le seguenti aree della casa di reclusione: sala pesi, sala aerobica, campo polivalente per il calcio a cinque, *tennis*, *basket* e nella biblioteca.

Al seguente progetto hanno partecipato 20 persone detenute di sesso maschile, di età media 42 anni, iscritte ad un corso di *fitness*.

2.1. Cronoprogramma

Il progetto si è svolto da luglio a novembre 2015, per un totale di ottantadue ore, svolte per un totale di sei mesi consecutivi, organizzate in due lezioni a settimana per due ore per ogni singola seduta d'allenamento.

Il cronoprogramma del seguente studio è composto da quattro diversi tempi di lavoro.

Nel tempo iniziale di nome T0 sono state somministrate due schede di valutazione. La prima è la scheda di valutazione MUS, che è stata somministrata una sola volta al gruppo di lavoro.

I dati raccolti con la prima scheda di valutazione hanno permesso di studiare e comprendere specifiche esigenze di salute del gruppo di lavoro e di creare un programma d'allenamento ad hoc. La seconda è la scheda di valutazione MAFC che è poi anche stata somministrata nell'ultima fase, sotto riportata, nel tempo T4.

In un secondo momento, al tempo T1 è incominciato il programma d'allenamento fisico del gruppo di lavoro. Successivamente, al tempo T2, è stata somministrata la scheda di valutazione del gradimento.

Al tempo T3 è terminato il programma d'allenamento fisico del gruppo di lavoro. Al tempo T4 è stata somministrata la scheda di valutazione: MAFC, ed anche è stata somministrata nuovamente la scheda di valutazione del gradimento.

2.2. Programma d'allenamento

Il programma d'allenamento svolto nel tempo T1, utilizzato nel seguente protocollo di studio è suddiviso in tre aree, sotto riportate.

La prima area è basata su attività di *fitness*: qui di seguito sono elencate le attività motorie e le discipline sportive proposte al gruppo di lavoro.

- Attività motoria tonificante;
- Cardio *fitness*;
- Balli;
- Attività ludico ricreativa di gruppo;
- *Step*;
- Gioco del *tennis*;
- Gioco del calcio a cinque;
- Gioco del *basket*;
- *Stretching*.

La seconda area si concentra sull'attività di ginnastica posturale funzionale, specifica per problematiche legate alla postura e alle patologie derivanti da ipocinesia. Le attività proposte sono elencate sotto.

- Ginnastica posturale;
- Ginnastica rilassante;
- Ginnastica dolce;
- Attività fisica di recupero a bassa intensità.

La terza area si basa su quattro incontri educativi di natura teorica, sul corretto allenamento e sulla prevenzione degli infortuni. Qui di seguito sono elencati i titoli delle lezioni proposte.

- Prevenzione del mal di schiena;
- Strategie per ottimizzare l'allenamento nel *bodybuilding*;
- Strategie per ottimizzare l'allenamento alla corsa;
- Un corretto recupero fisico.

Il terzo intervento, anche se ultimo nella lista non è di minore importanza rispetto agli altri due, in quanto permette di far aumentare nelle persone detenute le conoscenze per la corretta pratica motoria. Questo tipo d'intervento è quindi efficace nel modificare positivamente la tecnica applicata dalle persone detenute durante le sedute d'allenamento svolte autonomamente. Questo approccio metodologico utilizzato nel seguente protocollo di ricerca è quindi volto a modificare le abitudini d'allenamento autonomo, limitando quei fenomeni di overtraining che rischiano il fenomeno del burn-out.

Nel presente studio scientifico è stata posta molta attenzione al processo di controllo e al processo di gestione e verifica di tutte le fasi della ricerca; sono state superate tutte le criticità che si sono presentate attraverso specifici strumenti di *problem solving* e di *know how*.

Per esempio, alcune possibili criticità sono state individuate all'inizio della ricerca, nei molteplici fattori che hanno comportato giorni d'assenza da parte delle persone detenute al programma d'allenamento fisico e che quindi avrebbero potuto influenzare negativamente la raccolta dati, quali ad esempio i ritmi obbligati che il carcere impone. Si è ovviato a questa difficoltà facendo recuperare alle persone detenute le sedute d'allenamento perdute, attraverso lezioni di recupero individualizzate e attraverso la diffusione di *flyer* illustrativi relativi agli argomenti trattati durante le lezioni di *fitness* e di prevenzione. Si è inoltre posta molta attenzione alla capacità di *team building*, di *self-coaching*, e di *leadership* democratica all'interno del gruppo.

Si è presentata un'inaspettata criticità, che non si era presentata nei due precedenti lavori svolti in ambito di coercizione e sport: (Federici, Ceccarini, 2011, cit.); (Federici, Ceccarini, Lucertini, Valentini, 2015, cit.). Tale criticità è stata di natura ambientale, cioè il corso in parte si è svolto nel periodo più caldo dell'anno, spesso la temperatura nei luoghi di lavoro ha raggiunto i trenta gradi centigradi, con reali conseguenze sulla diminuzione delle capacità condizionali ed effetti di disidratazione sul corpo. Quest'ultima è stata superata attraverso la creazione di un'area di ristoro creata con il *budget* attribuito al progetto.

L'operatore che ha partecipato al progetto ha effettuato test motori diretti e indiretti che hanno permesso ai ricercatori di calcolare specifici parametri delle capacità motorie condizionali. I test sono stati effettuati per tre volte nell'arco del progetto. I test e le formule utilizzate sono state: l'equazione di Brzycky (www.ai-personaltrainer.com) per comprendere il carico massimale teorico, il test di salto di Sergeant, il test *Sit and reach* e il test di Cooper (www.topendsports.com).

3. Disegno sperimentale: le schede di valutazione

Lo studio utilizza tre distinte schede di valutazione qui di seguito riportate: MUS, MAFC e Scheda di valutazione del gradimento del corso. Questi strumenti d'indagine servono a raccogliere informazioni relative alla presenza o meno dei MUS, a particolari aspetti dell'attività di *fitness*, e al gradimento del corso del gruppo dei partecipanti.

3.1. La scheda di valutazione: MUS

Questa scheda è stata messa a punto dai ricercatori per le esigenze di questa ricerca, basandosi su una scheda più ampia fornita da Biotekna. (www.biotekna.it). La scheda di valutazione MUS è composta da diciannove domande che investigano la presenza o meno dei MUS, qui di seguito riportati:

- Difficoltà di concentrazione o calo della memoria;
- Attacchi di panico;
- Crisi di pianto e/o stati d'ansia e/o depressione, frustrazione;
- Sonnolenza persistente durante la giornata;
- Disturbi della sfera sessuale;
- Insonnia o risvegli notturni ricorrenti;
- Disturbi ormonali e/o disfunzioni funzionali della tiroide;
- Abbassamento delle difese immunitarie;
- Cefalee e/o mani e piedi frequentemente freddi;
- Variazioni (calo/aumento) di peso corporeo non associabili a modificazioni alimentari;
- Sensazione di stanchezza generale e/o scarsa sudorazione durante il movimento;
- Alterazioni apparato muscolo-scheletrico: dolori osteoarticolari, perdita di forza e/o mobilità;
- Aumenti del battito cardiaco a riposo e/o presenza di ipertensione/ipotensione;
- Disturbi funzionali gastro-intestinali: acidità, senso nausea/ pienezza/gonfiore, stipsi, colon irritabile;

Alla scheda di valutazione è possibile rispondere con due scelte alternative: "sì" se il sintomo indicato si presenta in maniera regolare (almeno due volte al mese), "no" se il sintomo indicato si presenta in maniera sporadica (mai o una sola volta al mese).

La scheda di valutazione MUS è stata somministrata presso la sala pesi della casa di reclusione di Barcaglione; i tempi di somministrazione, nella fase T0 (vedere cronoprogramma) sono stati di circa un'ora.

Tutti i partecipanti hanno compilato la scheda di valutazione MUS autonomamente, senza essere disturbati.

È stata usata una versione della scheda di valutazione MUS in lingua inglese per le persone straniere che non sapevano leggere l'italiano. I corsisti in difficoltà sono stati assistiti e aiutati.

3.2. La scheda di valutazione MAFC

La MAFC è una scheda di valutazione motoria elaborata specificatamente dagli autori di questo lavoro per il seguente progetto di studio in ambito di attività fisica in carcere.

La scheda di valutazione è composta da ventiquattro domande, suddivise in tre aree d'indagine; la scheda di valutazione è stata somministrata in due diverse fasi del progetto di studio, ciascuna fase ha avuto la durata di un'ora circa. La prima fase è stata quella iniziale cioè la fase T0 e la seconda è stata la fase finale o T4, (cronoprogramma). È stata usata una versione della scheda di valutazione MAFC in lingua inglese per le persone straniere che non sapevano leggere l'ita-

liano. L'operatore ha assistito e aiutato i corsisti in difficoltà. La scheda di valutazione è stata somministrata presso la biblioteca della casa di reclusione di Barcaglione.

3.2.1. L'area A. Il ruolo che lo sport ricopre nella mia vita.

È composta da otto domande che investigano il valore sociale ed emotivo che viene attribuito all'attività del gruppo che pratica attività fisica. Queste domande permettono di ricostruire un quadro descrittivo delle reti sociali e dei rapporti che s'instaurano nella vita sportiva della persona detenuta all'interno del gruppo che pratica attività fisica. Come già detto nell'introduzione la creazione di reti sociali e di dinamiche relazionali contribuisce al percorso rieducativo e socializzante che la persona detenuta affronta in carcere.

3.2.2. L'area B. Buone pratiche sportive

È a sua volta composta da otto domande. Queste domande incentrate sulla specificità degli allenamenti settimanali svolti dalle persone detenute permettono di ottenere informazioni sul carico, sulla durata, sulla frequenza, e il recupero totale di ciascun partecipante.

3.2.3. L'area C. Il livello d'attività motorio percepito

Investiga il livello d'attività motorio percepito di tutte le capacità motorie; da quelle condizionali come: la resistenza, la mobilità articolare, la velocità e la forza, ad alcune capacità coordinative generali come: la capacità di controllo motorio, d'apprendimento, di trasformazione e di destrezza; ed anche delle capacità coordinative motorie quali il gesto sportivo (capacità di coordinazione oculo segmentaria).

3.3. La scheda di valutazione del gradimento del corso

La scheda di valutazione del gradimento del corso è stata un indispensabile ed efficace strumento di analisi per l'intero studio di ricerca. Conoscere il livello di gradimento permette di comprendere se il lavoro svolto e le attività proposte sono sufficientemente interessanti e coinvolgenti per le persone detenute che partecipano al corso. La scheda di valutazione del gradimento del corso ha permesso di trovare punti critici che potevano compromettere l'intero lavoro. L'elaborazione dei dati raccolti attraverso la scheda di valutazione del gradimento ha permesso ai ricercatori di apportare durante lo svolgimento del progetto di ricerca modifiche al piano di lavoro motorio offerto.

La scheda di valutazione del gradimento del corso è costituita da tre diverse domande relative al gradimento degli allenatori, alla motivazione trasmessa dagli allenatori durante le lezioni motorie e alla soddisfazione ottenuta nel seguire il corso.

4. Analisi dei dati raccolti

Qui di seguito sono riportati gli obiettivi di ciascuno dei tre aspetti investigati nel seguente studio; i dati raccolti con le tre schede di valutazione sono inseriti all'interno di griglie e sono analizzati.

4.1. La scheda di valutazione MUS. Analisi dei dati raccolti

Attraverso la somministrazione della scheda di valutazione dei MUS nella fase preliminare del seguente studio è stato possibile rilevare lo stato di salute del gruppo di lavoro ed effettuare una prima valutazione diagnostica funzionale del gruppo di lavoro in termini della presenza o meno di MUS, permettendo di creare intorno a queste esigenze di salute un programma d'allenamento fisico in grado di contrastare e ristabilire l'equilibrio perso. Per esempio è stato possibile elaborare un programma di attività aerobica volta al dimagrimento e al recupero del peso forma del gruppo di lavoro.

Nella tabella riportata sotto, sono riportati i risultati ottenuti con la somministrazione della scheda di valutazione MUS.

LA SCHEDA DI VALUTAZIONE DEI MUS, IN RIFERIMENTO ALL'ULTIMO MESE.*			
Domanda 1	Soffre da tempo di stanchezza o affaticamento persistente?		
	si	no	n.d.
	(30%)	(70%)	-
Domanda 2	Ha da tempo disturbi del tono dell'umore?		
	si	no	n.d.
	(40%)	(60%)	-
Domanda 3	Soffre di insonnia persistente da tempo o di risvegli notturni?		
	si	no	n.d.
	(40%)	(60%)	-
Domanda 4	Soffre da tempo di sonnolenza persistente durante la giornata?		
	si	no	n.d.
	(20%)	(80%)	-
Domanda 5	Si sente da tempo un soggetto ansioso?		
	si	no	n.d.
	(55%)	(45%)	-
Domanda 6	Si sente da tempo un soggetto apatico?		
	si	no	n.d.
	(20%)	(75%)	(5%)
Domanda 7	Soffre d'attacchi di panico?		
	si	no	n.d.
	(25%)	(75%)	-
Domanda 8	Percepisce a riposo alterazioni del battito cardiaco (aritmia o tachicardia)?		
	si	no	n.d.
	(35%)	(65%)	-
Domanda 9	Ha notato da tempo modificazioni dell'appetito (fame eccessiva o mancanza d'appetito)?		
	si	no	n.d.
	(35%)	(65%)	-
Domanda 10	Soffre di attacchi di fame notturni?		
	si	no	n.d.
	(10%)	(90%)	-
Domanda 11	Soffre da tempo di acidità e dolori di stomaco, senso di pienezza, gonfiore dopo i pasti, nausea?		
	si	no	n.d.
	(30%)	(70%)	-
Domanda 12	Soffre da tempo di colon irritabile?		
	si	no	n.d.
	(20%)	(75%)	(5%)
Domanda 13	Soffre a periodi di stitichezza persistente o alvo alterno?		

	si	no	n.d.
	(30%)	(70%)	-
Domanda 14	Ha spesso mani e piedi sempre freddi?		
	si	no	n.d.
	(10%)	(90%)	-
Domanda 15	Soffre di alterazioni della sudorazione corporea durante il sonno?		
	si	no	n.d.
	(20%)	(80%)	-
Domanda 16	Si sveglia spesso di cattivo umore?		
	si	no	n.d.
	(35%)	(65%)	-
Domanda 17	Prova di frequente un senso di colpa ingiustificato?		
	si	no	n.d.
	(50%)	(45%)	(5%)
Domanda 18	Incontra difficoltà nel provare piacere o sollievo in seguito a fatti positivi?		
	si	no	n.d.
	(40%)	(60%)	-
Domanda 19	Ha riscontrato una decisa perdita di peso negli ultimi mesi?		
	si	no	n.d.
	(40%)	(60%)	-

Tab. 1. Scheda di valutazione dei MUS, (valori in %).

* Il numero dei partecipanti alla somministrazione è stato di 20 persone.

Le persone detenute hanno dichiarato di soffrire di MUS, che in media compaiono in tutte le risposte, anche se in % diverse. Per permettere una più facile interpretazione dei dati raccolti le domande sono state raggruppate in tre gruppi caratterizzati da valori % simili.

Il primo gruppo comprende dieci domande su diciannove. La percentuale di persone nel gruppo di lavoro che soffrono di quello specifico MUS è bassissima, compresa tra il 30 % e il 10 %.

Il secondo gruppo comprende sette domande su diciannove. La percentuale di persone nel gruppo di lavoro che soffrono di quello specifico MUS è bassa, compresi tra il 40 % e il 35 %.

Il terzo e ultimo gruppo, comprende due domande su diciannove. La percentuale di persone nel gruppo di lavoro che soffrono di quello specifico MUS è alta, compresa tra il 50 % e il 65 %. Solo le risposte a queste due domande rivelano la presenza di MUS da stress, e per questo sono qui commentate.

Le due domande in cui la media dei: "si" è molto alta sono legate esclusivamente a sintomi del gradimento, della gratificazione nello svolgere determinate cose. Le due domande infatti, investigano la difficoltà nel provare piacere in seguito a fatti positivi, e il sentirsi in uno stato di colpa ingiustificata. Non risultano invece figurare sintomatologie dolorose relative al corpo. Anche se apparentemente le domande non sembrano essere legate allo stato di salute fisica ma più a quello psicologico, non è proprio così: un organismo che funziona perfettamente, grazie ad uno stile di vita ottimale, non manifesta nessuno di questi sintomi. In questo caso l'attività fisica è essenziale non solo per il corpo, ma anche per la psiche ristabilendo l'equilibrio perso tra i due. Infatti, è ormai noto che l'attività fisica di moderata intensità stimola e riattiva la secrezione di dopamina, serotonina e ossitocina, vale a dire le endorfine che generano uno stato di benessere.

In generale, l'elaborazione di questi dati mostra che lo stato di salute delle persone nel gruppo ha un'inflammatione metabolica bassa; se da una parte esse sono costantemente pronte a dichiarare di soffrire di MUS, dall'altra parte è possibile vedere che le percentuali di risposte che indicano la presenza di MUS è bassa, tranne che per due domande su diciannove dove tale % appare alta (tra il 50 % e il 55 %). Questo dato permette di comprendere che le persone detenute hanno l'organismo sotto uno stress metabolico lieve, anche se supera la soglia critica. Que-

sto è anche visibile dall'alto numero di soggetti obesi presenti nel gruppo di lavoro. Questo non significa necessariamente che lo stile di vita sia ottimale, ma che l'organismo riesce a fronteggiare le situazioni stressogene; quindi un programma d'allenamento appropriato promuove miglioramenti nella salute anche senza una cura dietetica e/o farmacologica. Inoltre, si può pensare che questa situazione se non corretta possa facilmente aumentare nel tempo i sintomi percepiti.

4.2.1. La scheda di valutazione MAFC, area A: analisi dei dati.

Qui di seguito sono riportati i dati della prima area d'indagine della scheda di valutazione MAFC raccolti nelle due diverse somministrazioni prima e dopo il protocollo d'allenamento motorio.

La scheda di valutazione investiga il valore sociale ed emotivo che viene attribuito allo sport da ciascuna persona, e se l'attività sportiva si svolge individualmente o in gruppo. È anche chiesto se l'attività è agonistica o no. La formazione del gruppo che pratica attività fisica viene studiata come momento d'aggregazione tra le persone; il ripetersi di gruppi fissi composti dagli stessi giocatori, l'aumentare delle relazioni sociali che si instaurano tra i membri del gruppo per vincere, sono delle vere risorse per i detenuti che scontano la loro pena. Infatti attraverso la creazione di gruppi è possibile creare nuove reti sociali stabili, cioè creare delle reali "amicizie" anche al di fuori della palestra e dai campi polivalenti per lo sport presenti nella struttura. Lo sport acquisisce una reale funzione aggregativa tra le persone detenute in linea con gli obiettivi di rieducazione in carcere.

IL RUOLO CHE LO SPORT RICOPRE NELLA VITA *				
Domanda 1	Trova fare sport divertente?			
Somministrazione	poco	molto	moltissimo	n.d.
I	-	(38%)	(54%)	(8%)
II	-	(56%)	(22%)	(22%)
Domanda 2	La sua attività si svolge individualmente?			
Somministrazione	sì	no	solo a volte	n.d.
I	(16%)	(30%)	(38%)	(16%)
II	(22%)	(67%)	(11%)	-
Domanda 3	L'attività si svolge in squadre?			
Somministrazione	sì	no	solo a volte	n.d.
I	(38%)	(23%)	(31%)	(8%)
II	(89%)	(11%)	-	-
Domanda 4	La sua attività sportiva in squadra è agonistica?			
Somministrazione	sì	no	solo a volte	n.d.
I	(23%)	(23%)	(38%)	(16%)
II	(89%)	-	(11%)	-
Domanda 5	Sono sempre le stesse persone a fare parte delle stesse squadre?			
Somministrazione	sì	no	solo a volte	n.d.
I	(23%)	(46%)	(8%)	(23%)
II	(56%)	(22%)	(22%)	-
Domanda 6	Si crea affiatamento tra i membri della vostra squadra?			
Somministrazione	sì	no	solo a volte	n.d.
I	(54%)	(8%)	(30%)	(8%)
II	(89%)	(11%)	-	-
Domanda 7	Se sì, tale affiatamento è riscontrabile anche al di fuori della palestra?			
Somministrazione	sì	no	solo a volte	n.d.
I	(46%)	(38%)	-	(16%)
II	(67%)	(22%)	(11%)	-
Domanda 8	La sua squadra generalmente?			
Somministrazione	vince	vince un po' e un po'	perde	n.d.
I	(8%)	(69%)	-	(23%)
II	(11%)	(67%)	-	(22%)

Tab. 2. Scheda di valutazione MAFC, Area A: il ruolo che lo sport ricopre nella mia vita (valori in %).

* Il numero dei partecipanti è stato di 13 nella I somministrazione, e di 9 nella II somministrazione

Nel calcolo delle differenze tra i dati raccolti attraverso le due somministrazioni della scheda di valutazione MAFC è chiaramente visibile che il programma d'allenamento e gli interventi migliorativi hanno modificato i risultati, un valore migliorato per otto volte su otto.

Tutti i partecipanti trovano far sport divertente, lo praticano più spesso con le stesse squadre che sono vincenti, quasi tutti i praticanti attuano un gioco agonistico. Lo sport acquisisce una reale funzione aggregativa; tra le persone detenute si creano delle vere e proprie relazioni di "amicizia".

4.2.2. La scheda di valutazione MAFC, area B: analisi dei dati

Nel secondo Item della scheda di valutazione MAFC sono state analizzate le buone pratiche sportive, nello specifico le domande raggruppate in tre diversi gruppi investigano il tipo di allenamento svolto dalle persone detenute.

Il primo gruppo ha permesso di comprendere quali siano la durata, la frequenza e se si preferisca l'allenamento specifico cioè sotto la guida di un istruttore, a quello libero.

Il secondo gruppo ha permesso di evidenziare quale sia per ciascuno l'importanza della frequenza, del carico, della durata e del recupero per il proprio allenamento.

Il terzo gruppo ha permesso di far emergere informazioni sulla corsa: la durata, la sensazione che questa apporta alla persona e che cosa viene fatto al termine di essa.

Il quarto gruppo ha reso noto un aspetto di estrema importanza per l'indagine, cioè l'abitudine a sollevare grandi pesi, senza il rispetto della salute. Come noto in carcere il ruolo che un fisico muscoloso ricopre per la propria immagine di sé di grande importanza, non molto importante è invece il reale stato di salute.

B: BUONE PRATICHE SPORTIVE.*					
Domanda 1	Quante ore d'attività fisica svolge a settimana? ***				
Somministrazione	ore **				
I	media 7,2 ore				
II	media 6,9 ore				
Domanda 2	Quante volte a settimana si allena?				
Somministrazione	volte **				
I	4,1				
II	3,6				
Domanda 3	Ritiene importante svolgere un allenamento: specifico con l'istruttore?				
Somministrazione	Per niente	poco	Molto	Moltissimo	n.d.
I	(8%)	-	(61%)	(23%)	(8%)
II	-	(11%)	(67%)	(22%)	-
Domanda 4	Quali dei seguenti punti ritiene importante per il suo allenamento?				
Somministrazione	frequenza	carico	durata	recupero	n.d.
I	(23%)	-	(31%)	(23%)	(23%)
II	(45%)	(11%)	(22%)	(11%)	(11%)
Domanda 5	La vostra attività fisica implica corse di almeno...minuti?				
Somministrazione	5 minuti	10 min.	20 minuti	+20 minuti-	n.d.
I	(8%)	(8%)	(15%)	(61%)	(8%)
II	-	-	(33%)	(67%)	-
Domanda 6	Dopo la corsa vi sentite?				
Somministrazione	peggio	come prima	meglio		
I	-	-	(100%)		
II	-	(11%)	(89%)		
Domanda 7	Dopo la corsa?				
Somministrazione	fate altre attività	vi riposate	vi allenate ancora		n.d.
I	-	(84%)	(8%)		(8%)
II	(11%)	(67%)	(22%)		-
Domanda 8	Qual è il peso più grande che in questa settimana ha sollevato in palestra?				
Somministrazione	Kg **				
I	113				
II	80,5				

Tab.3. Scheda di valutazione MAFC, Area B: buone pratiche sportive. (valori in %).

* Il numero dei partecipanti è stato di 13 nella I somministrazione, e di 9 nella II somministrazione

** Valori assoluti.

*** Nella seconda somministrazione le ore comprendono anche le ore del corso.

La comparazione dei risultati delle due diverse somministrazioni riporta che né la durata né la costanza e neppure l'importanza di svolgere settimanalmente allenamenti varia particolarmente. Tenendo conte che le risposte della seconda somministrazione includono informazioni su quanto fatto durante il corso, si capisce che le persone detenute sostituiscono gli allenamenti autonomi con gli allenamenti fatti durante il corso. Questo sembra indicare un apprezzamento verso il corso. Sono invece riscontrabili leggere differenze tra i dati relativi alle capacità motorie allenate: la frequenza, il carico, la durata e recupero, risultano essere più alte in un secondo momento; inoltre la frequenza raddoppia passando dal 22 % nella prima somministrazione al 40 % nella seconda somministrazione. Secondo i dati raccolti, la durata della corsa è aumentata nella seconda somministrazione, sia per chi corre per venti minuti sia per chi corre per più di venti minuti.

Le persone detenute hanno acquisito una corretta competenza in termini di programmazione dell'allenamento; dopo la corsa svolgono altre attività, permettendo un corretto recupero fisico. È interessante osservare che la durata della

corsa, cioè la capacità aerobica, è aumentata significativamente dalla prima alla seconda somministrazione.

Incuriosisce il risultato della sensazione che la persona percepisce dopo la corsa, il dato è lievemente peggiorato nella seconda somministrazione, forse questo è dovuto ad allenamenti autonomi troppo lunghi.

L'abitudine a sollevare grandi pesi è migliorata egregiamente; le persone detenute sono diventate consapevoli dei gravissimi danni che il sollevare pesi eccessivi provoca al rachide e alle articolazioni coinvolte. Nella seconda somministrazione la media totale è di 80,5 Kg, molto inferiore alla media della prima somministrazione che è invece di 113 Kg.

4.2.3. La scheda di valutazione MAFC, area C.: analisi dei dati

Il terzo Item: Area C della scheda di valutazione MAFC ha investigato il livello d'attività motorio percepito dalle persone detenute. Questa ultima parte della scheda di valutazione è costituita da sette domande trattanti il livello percepito delle capacità motorie, e si avvale anche di alcune domande relative ai dati del peso e dell'altezza di tutti i partecipanti al corso. Questi dati sono stati usati per calcolare l'indice di massa corporea (IMC).

IL LIVELLO D'ATTIVITÀ MOTORIO PERCEPITO.*					
Domanda 1	Quale è il livello motorio percepito per tutte le prestazioni?				
Somministrazione	nessuno	basso	alto	altissimo	n.d.
I	-	(30%)	(46%)	(16%)	(8%)
II	-	(22%)	(67%)	(11%)	-
Domanda 2	Quale è il suo livello motorio percepito per la forza?				
Somministrazione	nessuno	basso	alto	altissimo	n.d.
I	-	(38%)	(46%)	(8%)	(8%)
II	-	(56%)	(33%)	(11%)	-
Domanda 3	Quale è il suo livello motorio percepito per la resistenza?				
Somministrazione	nessuno	basso	alto	altissimo	n.d.
I	-	(45%)	(39%)	(8%)	(8%)
II	-	(33%)	(56%)	(11%)	-
Domanda 4	Quale è il suo livello di mobilità articolare?				
Somministrazione	nessuno	basso	alto	altissimo	n.d.
I	-	(68%)	(8%)	(16%)	(8%)
II	-	(56%)	(44%)	-	-
Domanda 5	Quale è il suo livello motorio percepito per lo stretching?				
Somministrazione	nessuno	basso	alto	altissimo	n.d.
I	-	(60%)	(24%)	(8%)	(8%)
II	-	(56%)	(44%)	-	-
Domanda 6	Quale è il suo livello motorio percepito per la velocità?				
Somministrazione	nessuno	basso	alto	altissimo	n.d.
I	-	(38%)	(46%)	(8%)	(8%)
II	-	(11%)	(67%)	(11%)	(11%)
Domanda 7	Quale è il suo livello motorio percepito per la precisione di un gesto sportivo?				
Somministrazione	nessuno	basso	alto	altissimo	n.d.
I	-	(16%)	(54%)	(23%)	(7%)
II	-	(11%)	(56%)	(33%)	-

Tab.4. Scheda di valutazione MAFC: Area C: il livello d'attività motorio percepito, (valori in %).

* Il numero dei partecipanti è stato di 13 nella I somministrazione, e di 9 nella II somministrazione.

La comparazione dei dati raccolti nelle due diverse somministrazioni del MAFC fornisce dati migliorati sensibilmente per: il livello della percezione di tutte le prestazioni, della resistenza, della mobilità articolare, dello stretching, della velocità e del gesto sportivo. Solo la percezione del livello della forza è leggermente diminuito. Il dato non sorprende, perché è in linea con l'obiettivo dello studio cioè di informare i partecipanti al corso sui reali rischi che il sollevare grandi pesi ha sulla salute.

Facendo un parallelo con la domanda: 8 del secondo *Item*: Area B): in cui viene chiesto "Qual è il peso più grande che in questa settimana ha sollevato in palestra? ", risulta esserci una similitudine in quanto c'è una modifica nell'allenamento fisico nel sollevamento di pesi eccessivi.

Questo risultato è molto incoraggiante, perché significa che da una parte le strategie d'allenamento incuriosivano il gruppo di lavoro, e dall'altra parte perché suggerisce che nel gruppo di persone detenute il bagaglio di conoscenze personali relative all'organizzazione della propria attività fisica sia aumentato.

Domanda 1	Calcolo dell'indice di massa corporea.		
Somministrazione	(IMC (kg/mq)	Totale	partecipanti
I	26,4 kg/mq	Obesità di classe uno*	13
II	24,1 kg/mq	Normopeso*	9
* Secondo le tabelle del Ministero della Salute per soggetti adulti 18-65 anni (www.salute.gov.it).			

Tab. 5. della scheda di valutazione MAFC: Area C: IMC

Come noto, IMC è un parametro che consente di stabilire se il peso corporeo rientra nella norma o se ne discosta. Il calcolo della media degli IMC dei partecipanti ha fornito nella prima somministrazione il valore di 26,4 kg/mq. Nella tabella ripresa dal portale del Ministro della Salute questo valore è collegato all'obesità di classe uno. Come noto, molti sono i rischi che l'obesità di classe uno può apportare alla salute dei soggetti adulti.

Nella seconda somministrazione il valore scende di quasi due punti e mezzo raggiungendo il valore di 24,1 kg/mq che nella tabella del portale del Ministro della Salute risulta passare alla categoria di normopeso. È un valore migliorato. A seguito dei sei mesi d'attività fisica le persone nel gruppo hanno in media perso peso, permettendogli di tornare nel proprio peso forma.

Questo dato è molto incoraggiante, soprattutto se viene letto con i test della forza che

hanno dimostrato un aumento della stessa. È deducibile pensare che visto il miglioramento delle capacità motorie condizionali riscontrato dopo il periodo d'allenamento fisico gli atleti detenuti non hanno perso peso sotto forma di massa magra, cioè di muscoli, ma invece è ragionevole pensare che la perdita sia relativa alla massa grassa. A seguito del percorso d'allenamento il gruppo di lavoro è riuscito a raggiungere il peso forma.

4.3. La scheda di valutazione del gradimento del corso: analisi dei dati

La scheda di valutazione di gradimento è stata somministrata in due diverse fasi a metà e alla fine del corso, rispettivamente nella fase T2 e T4. Nella prima somministrazione i partecipanti hanno dichiarato di apprezzare il corso; ciò è stato un ottimo *feed-back* che ha convinto gli operatori di svolgere corretti programmi d'allenamento che permettevano di motivare sufficientemente tutti i partecipanti. Sono state effettuate delle piccole modifiche al genere di musica proposta per l'attività d'aerobica.

Questo primo risultato è stato poi corroborato dalla seconda somministrazione della scheda di valutazione del gradimento, al quale i partecipanti hanno risposto esprimendo in tutte le domande un alto livello di gradimento per il corso. Paragonando le risposte nella prima e nella seconda somministrazione si vede che il livello di gradimento è aumentato via via che il corso si svolgeva.

Nella tabella 6 sono riportati i dati raccolti nelle due somministrazioni.

SCHEDA DI VALUTAZIONE DEL GRADIMENTO DEL CORSO.*					
Domanda 1	In genere siete soddisfatti dei vostri allenatori?				
Somministrazione	per niente	poco	molto	moltissimo	n.d.
I	-	(8%)	(38%)	(16%)	(38%)
II	-	-	(56%)	(44%)	-
Domanda 2	Avete l'impressione che i vostri allenatori copartecipano nelle sessioni sportive?				
Somministrazione	per niente	poco	molto	moltissimo	n.d.
I	-	(30%)	(15%)	(8%)	(47%)
II	-	-	(56%)	(44%)	-
Domanda 3	Svolgeresti nuovamente questo progetto?				
Somministrazione	per niente	non del tutto	lo rifarei	lo rifarei e lo consiglierei	n.d.
I	-	-	(23%)	(23%)	(54%)
II	-	(11%)	(33%)	(56%)	-

Tab. 6. Scheda di valutazione del gradimento, (valori in %).

* Il numero dei partecipanti è stato di 13 nella I somministrazione, e di 9 nella II somministrazione.

5. Conclusioni

I dati raccolti attraverso la scheda di valutazione MUS hanno permesso di valutare i MUS, e di creare un programma di allenamento fisico in grado di contrastare e ristabilire l'equilibrio perso. Complessivamente risulta che i dati raccolti e confrontati nelle due diverse somministrazioni della scheda di valutazione MAFC, nelle aree A, B e C corrispondono a un reale miglioramento cioè nelle persone detenute sono migliorate sia le pratiche sportive che la salute, come si nota dal valore dell'IMC che in media è sceso nel *range* che indica normopeso.

Anche la percezione del ruolo dello sport nella propria vita come ad esempio l'aggregazione sociale è migliorata, e l'attenzione ad evitare di sollevare pesi eccessivi è migliorata.

Complessivamente, i dati indicano il miglioramento delle seguenti capacità motorie condizionali nelle persone detenute: la forza, la resistenza, l'elasticità, lo *stretching* e la velocità.

Risulta che le persone detenute sono molto sensibili a questi temi; a dimo-

strarlo è stata la loro grande partecipazione al protocollo di ricerca in tutte le sue fasi che ha visto un continuo mettersi alla prova in tutto l'arco dello studio.

Da questo studio sono emersi vari punti interessanti. Il primo è che le persone detenute hanno accettato di lavorare utilizzando strumenti d'indagine sofisticati come le schede di valutazione; il secondo è che hanno capito l'importanza di non sollevare pesi troppo grossi; l'ultimo è che l'indice di massa corporea è diminuito in media di 2,3 kg/mq.

In conclusione il seguente studio tiene a sottolineare quanto sia importante combattere lo stress nelle persone detenute, che subiscono effetti deleteri sulla salute per la coercizione e che vivono condizioni di vita estreme.

Lo studio dimostra che l'obiettivo d'allenamento è stato raggiunto in modo soddisfacente, e che il corso strutturato è stato ben accettato e molto apprezzato. Il presente studio ricorda quindi l'importanza che l'operatore delle attività motorie ricopre per il processo di rieducazione della persona detenuta in carcere.

Sarebbe auspicabile che all'interno di tutte le carceri italiane venissero promossi corsi d'attività motoria che utilizzino gli strumenti d'analisi sui MUS nella loro metodologia d'allenamento.

Il raggiungimento di un buon stato di salute del detenuto è un diritto inderogabile garantito dalla Costituzione Italiana, Art. 27 – Diritti e doveri dei cittadini, e Art. 32 – Rapporti etico-sociali, e perseguire tale obiettivo significa concorrere alla rieducazione della persona che sconta la sua pena in carcere.

Riferimenti bibliografici

- Accademia Bio Tekna, (<http://www.biotekna.it>) è possibile reperire il questionario MUS, <<http://www.biotekna.it/audio/4a%20MUS%206%20ottobre%202012/>> (3/14).
- Accademia Italiana *Personal Trainer* (<http://www.aipersonaltrainer.com/>) è possibile reperire la formula, <<http://www.aipersonaltrainer.com/blog/2014/11/16/come-calcolare-carico-massimale/>> (9/16).
- Andrews, J. P., Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: the rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science & Medicine*, 56(3). February, 531-550.
- Ciotti, L., (2010). Prefazione. In Federici, A., Testa, D., *L'attività motoria nelle carceri italiane* (pp. 9-12). Roma: Armando.
- Costituzione Italiana. Parte I – Diritti e doveri dei cittadini, Titolo I – Rapporti civili. Art. 27, comma 3, Parte I – Diritti e doveri dei cittadini, Titolo II – Rapporti etico-sociali Art. 32, <<http://www.governo.it/costituzione-italiana/2836>> (6/15).
- Elger, B. S. (2009). Prison life: television, sports, work, stress and insomnia in a remand prison. *International Journal of Law and Psychiatry*, March-April, 32(2), 74-83.
- Elger, B. S. (2009). Prison life: television, sports, work, stress and insomnia in a remand prison. *Int J Law Psychiatry*, Mar-Apr, 32(2), 74-83.
- Federici, A., Ceccarini, A. (2011). Carcere e Sport. Analisi delle condotte socio-motorie. *Movimento. Rivista di Psicologia e Scienze del Movimento e dello Sport*, 27, 2. Maggio-Agosto, 51-57.
- Federici, A., Ceccarini, A., Valentini, M., Lucertini, F. (2015). Carcere, attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell'educazione al "fair play" nello sport carcerario. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione/European Journal of Research on Education and Teaching*, XIII, 1, 369-382.
- Federici, A., Testa, D. (2010). *L'attività motoria nelle carceri italiane*. Roma: Armando.
- Hachen, D. S. Jr. (2005). *La sociologia in azione*. Roma: Feltrinelli.
- Ministero della salute (<http://www.salute.gov.it/>) è possibile reperire definizioni riguardanti IMC, <http://www.salute.gov.it/portale/salute/p1_5.jsp?lingua=italiano&id=135&area=Vivi_sano> (7/14).
- Nimnuan, C., Hotopf, M., Wessely, S. (2001). Medically unexplained symptoms: an epidemi-

- ological study in seven specialities. *Journal of Psychosomatic Research*, 51, 1. July, 361-367.
- Pérez-Moreno, F., Cámara Sánchez, M., Tremblay, J. F., Riera-Rubio, VJ., Gil- Paisán, L., Lucia, A. (2007). Benefits of exercise training in Spanish prison inmates. *International Journal of Sports Medicine*, 28, 12, 1046-1052.
- Ravenswaaij J., Hartman TC., Ravesteijn H., Eveleigh R., Rijswijk E., Lucassen P. (2010). Explanatory models of medically unexplained symptoms: a qualitative analysis of the literature. *Mental Health in Family Medicine*, 7, 4. December, 209–221.
- Topends Sport (<http://www.topendsports.com/index.htm>) è possibile reperire il test *sit-and-reach*, <<http://www.topendsports.com/testing/tests/sit-and-reach.htm>> (9/16).
- Tripp, J., (2004). Medically unexplained symptoms. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 97, 7. July, 360-361.



Le basi metodologiche dell'EBP e la sua applicazione per le scienze motorie e sportive: l'approccio a sei livelli

The EBP methodological foundations and its application to exercise and sports sciences: the six-level approach

Ferdinando Cereda

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

ferdinando.cereda@unicatt.it

ABSTRACT

The use of the Evidence-Based Practice (EBP) is important for the credibility and development of the science of physical exercise as a highly specialized matter and aimed to the health of all.

A lot has been written about the EBP method, but following the key steps is the key to truly understanding the methodology: Identifying the problem, finding, evaluating, and applying scientific evidence, reevaluating the problem or the evidence periodically.

Various criticisms have been made, but most of them base ideas on misconceptions or erroneous interpretations of the method. According to experts, the integration of scientific evidence, personal experience and user preferences provides a standardized and reproducible method to support or refute scientific discoveries or unsupported theories, which are too common in the science of physical exercise. It also provides a common language that allows professionals of different disciplines to interact and confront each other.

L'utilizzo del metodo EBP (Evidence-Based Practice) è importante per la credibilità e lo sviluppo della scienza dell'esercizio fisico come materia altamente specializzata e finalizzata alla salute della persona.

Anche se molto è stato scritto riguardo il metodo EBP, la chiave per comprendere veramente la metodologia è seguire i passaggi fondamentali: identificare il problema, trovare, valutare e applicare l'evidenza scientifica, rivalutare periodicamente il problema o l'evidenza.

Sono state mosse svariate critiche ma la maggior parte di queste fondano le proprie basi su idee sbagliate o errate interpretazioni del metodo. Infatti l'integrazione di evidenza scientifica, esperienza personale e preferenze dell'utente fornisce un metodo standardizzato e riproducibile per sostenere o confutare le scoperte scientifiche o le teorie non supportate, che sono fin troppo comuni nella scienza dell'esercizio fisico e dell'educazione motoria. Inoltre, fornisce un linguaggio comune che permette a professionisti di discipline diverse di interagire e confrontarsi.

KEYWORDS

Evidence-Based Practice, Methodology, Physical Activity, Sport.
Evidenza Scientifica, Metodologia, Attività Fisica, Sport.

Introduzione

L'espressione "applicazione dell'evidenza scientifica" è stata utilizzata per la prima volta in campo medico nell'ultimo decennio del secolo scorso. Un gruppo di scienziati, coordinati da David Eddy, David Sackett e Gordon Guyatt, realizzò che la maggioranza delle decisioni in ambito clinico venivano prese sulla base di nozioni mediche ormai superate (Sackett & Rosenberg, 1995) e trascuravano, di conseguenza, le informazioni più recenti provenienti dalla ricerca.

Col passare del tempo, questi studiosi avvertirono la necessità di adottare un metodo d'indagine più efficace, che rispettasse la dinamicità e la mutevolezza tipica della ricerca scientifica nei suoi diversi campi d'applicazione. Questo nuovo metodo doveva essere in grado di fornire informazioni più rilevanti, recenti e utili per migliorare i risultati delle ricerche (Oxman, Sackett & Guyatt, 1993; Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg & Haynes, 2000).

Grazie al loro intervento, dagli anni Novanta ad oggi sono stati sviluppati diversi modelli di EBP (Evidence-Based Practice) nel campo della fisioterapia (Maher, Sherrington, Elkins, Herbert & Moseley, 2004), dell'infermieristica (Ervin, 2002) e di altre discipline in ambito medico-scientifico (Richards & Lawrence, 1995).

Tra queste, la scienza dell'esercizio fisico e dell'educazione motoria rappresenta uno dei campi d'interesse in più rapida evoluzione. Infatti, come già avvenuto precedentemente in altre discipline, la letteratura scientifica in quest'ambito è stata ampliata notevolmente nel corso degli ultimi decenni e, di conseguenza, le nozioni passate sono state sottoposte ad una attenta rivalutazione per essere poi utilizzate come punto di partenza per l'evoluzione di nuove analisi di ricerca e sviluppi di innovazioni scientifiche che siano al passo con l'evoluzione tecnologica.

Dunque, così come avviene nel campo della medicina tradizionale, è di fondamentale importanza che il professionista che si occupa di attività motoria e sportiva sia in grado di trasmettere in ambito professionale tutte le conoscenze provenienti dalla più moderna ricerca scientifica. Solo grazie a questo presupposto è possibile strutturare programmi di esercizio fisico, strategie comportamentali e valutazioni motorie aggiornate alla più recente letteratura nell'ambito dell'esercizio fisico e, di conseguenza, fornire proposte efficaci (Amonette, English, & Ottenbacher, 2010).

1. L'importanza dell'EBP nella scienza dell'esercizio fisico

Così come in molti altri ambiti, anche nella scienza dell'educazione in generale e in quella dell'esercizio fisico più specificatamente, l'EBP sta diventando una metodologia comunemente utilizzata. L'espressione EBP si riferisce ai prodotti, alle metodiche e alle strumentazioni che basano la propria efficacia su solide evidenze scientifiche. La sua prima definizione, pubblicata in una serie di articoli del Journal of the American Medical Association (Guyatt, Sackett, & Cook, 1993 e 1994; Guyatt et al., 1995; Guyatt et al., 2000), comprendeva un approccio fondato su cinque passaggi fondamentali: identificare il problema, trovare, valutare e applicare l'evidenza scientifica, rivalutare periodicamente il problema o l'evidenza.

L'insegnamento accademico permette al giovane laureato nelle discipline delle scienze motorie di acquisire le conoscenze fondamentali da applicare nella pratica dell'esercizio fisico in ambito lavorativo. Queste derivano da principi

supportati da una enorme quantità di evidenze scientifiche. Tuttavia, le particolarità relative alla programmazione specifica dell'esercizio fisico sono ancora un argomento da approfondire e di difficile interpretazione. Per questo, è stato necessario sviluppare un approccio metodologico sistematico che permettesse di trovare una risposta adeguata ad ogni situazione.

Così come il sapere scientifico è in costante evoluzione, anche le raccomandazioni per la pratica dell'esercizio fisico sono in costante mutamento. Un esempio pratico sono le linee guida emanate dall'American College of Sports Medicine, le quali vengono aggiornate periodicamente sulla base delle più recenti ricerche e forniscono chiare indicazioni per le proposte motorie a specifiche tipologie di popolazione, come soggetti diabetici, obesi e così via.

1.1 I cinque passaggi fondamentali dell'EBP

L'EBP fornisce a tutti i professionisti delle scienze motorie una metodologia da utilizzare in ambito lavorativo per la pratica dell'esercizio fisico da integrare alle conoscenze accademiche di base. Questa permette di utilizzare gli strumenti necessari per far fronte alle specifiche problematiche a cui si va incontro. I passaggi fondamentali dell'EBP sono i seguenti.

1. Identificazione del problema. Il primo passo è comprendere a fondo la problematica da risolvere in modo da formulare una domanda specifica a cui trovare risposta tramite l'analisi della bibliografia scientifica.
2. Ricerca delle evidenze scientifiche. Dopo aver identificato il problema, si devono cercare, tra le ricerche scientifiche pubblicate, le informazioni che permettono di ottenere una risposta. Queste dovrebbero essere totalmente libere da preconcetti o da opinioni strettamente personali. Tuttavia, non sempre è possibile reperire informazioni specificatamente riferite alla problematica da analizzare. In questi casi la metodologia EBP indica di rivedere e riformulare il problema iniziale in modo da renderlo quanto più simile alle ricerche presenti in letteratura. In questo modo, si ampliano i criteri di ricerca, aumentando al contempo le probabilità di reperire studi che possano contribuire alla risoluzione del problema.
3. Valutazione delle evidenze scientifiche. Nel caso non si trovassero ricerche specifiche che analizzano il problema preso in considerazione, occorre valutare in maniera critica le evidenze scientifiche che maggiormente si riferiscono al campo d'interesse.
4. Applicare l'evidenza scientifica. Al termine di una accurata valutazione delle evidenze scientifiche, è necessario decidere se applicarle in ambito pratico e attraverso quali modalità queste possa essere implementate.
5. Rivalutare periodicamente il problema e le evidenze scientifiche. È di fondamentale importanza sottolineare che gli studi analizzati sono rappresentativi solamente del periodo durante il quale si è effettuata la ricerca. Quindi, studi futuri potrebbero analizzare in maniera più specifica e completa l'argomento di cui si ha interesse. Per questo è necessario rivedere periodicamente il proprio piano di lavoro e integrarlo con le ultime prescrizioni derivanti dalle più recenti scoperte scientifiche.

Alla luce di quanto descritto finora, il metodo EBP permette di standardizzare la metodologia attraverso la quale si acquisiscono, si valutano e si rivedono le informazioni, rimuovendo, quando possibile, gli errori puramente soggettivi.

Questo ha permesso di creare una terminologia specifica e riconosciuta anche per la scienza dell'esercizio fisico che rende possibile il dialogo tra le varie figure professionali.

2. Le basi metodologiche dell'EBP

L'esercizio fisico è una pratica comune a molti individui fin dalla più giovane età. Anche per questo ognuno ha un parere su quali siano le modalità corrette per svolgerlo. Molte persone condividono tecniche e consigli pratici per l'esercizio fisico, talvolta profondamente sbagliati, senza avere la conoscenza necessaria per poterne valutare i reali effetti. Anche la stessa società propone modelli e filosofie di esercizio fisico che appaiono corretti ma sono, in realtà, viziati da marcate lacune nozionistiche. Un esempio eclatante è l'attività che si ritiene corretta per le persone anziane. L'invecchiamento è associato ad una riduzione della densità ossea e della massa magra con conseguente peggioramento della forza, dell'equilibrio, della resistenza e della coordinazione. L'associazione di questi effetti negativi determina una riduzione della performance funzionale e un declino nell'indipendenza dell'individuo. Per questo, i programmi di esercizio per le persone anziane spesso comprendono carichi di lavoro molto leggeri e movimenti lenti. Questa metodologia di esercizio viene confutata dalle ricerche scientifiche le quali dimostrano che l'utilizzo di resistenze maggiori, associate a movimenti non eccessivamente lenti, favorisce lo sviluppo della forza e della potenza muscolare, riducendo, al tempo stesso, l'invecchiamento dell'organismo il declino delle capacità funzionali (Candow, Chilibeck, Abeysekara, & Zello, 2011; Hakkinen & Hakkinen, 1995; Macaluso & De Vito, 2004).

La disinformazione, per quanto riguarda la scienza dell'esercizio fisico, è perpetuata anche dagli individui che appaiono in televisione e nei canali YouTube e vengono percepiti come esperti. Infatti, spesso non hanno le conoscenze necessarie per suggerire pratiche motorie corrette, ma si presentano al pubblico come professionisti affermati e, di conseguenza, sono ascoltati e seguiti.

Un ulteriore effetto della metodologia EBP è quello di creare un linguaggio scientifico comune. Infatti, la possibilità di definire chiaramente l'efficacia di particolari metodiche, per mezzo dell'analisi della letteratura, permette di sviluppare una terminologia altamente specifica che fornisce chiare indicazioni sulla qualità dei prodotti.

L'EBP fornisce una metodologia standardizzata per integrare le conoscenze scientifiche e pratiche. In letteratura sono state presentate 3 espressioni per descrivere l'origine della conoscenza su cui si basa la pratica: Experience-Based Practice, Science-Based Practice e Evidence-Based Practice (Cook, 2004; Koukoura & Hajjioannou, 2014; Krieger, Newman, Parse, & Phillips, 1994).

1. Experience-Based Practice. Le competenze più importanti si acquisiscono sul campo e, in alcuni casi, l'esperienza pratica rappresenta l'unico modo per acquisire informazioni e migliorarsi. Proprio per questo, l'esperienza è importante e necessaria per il successo in qualsiasi ambito. Tuttavia, la pratica può essere viziata da preconcetti e idee prettamente personali se non è equilibrata da informazioni più obiettive.
2. Science-Based Practice. Coloro che fanno affidamento a questo specifico metodo, basano le proprie decisioni sulle evidenze scientifiche presenti in letteratura. Però, la debolezza di questa filosofia di lavoro risiede nella limitata capacità di accettare ed integrare soluzioni che esulino dal sapere scientifico delle ricerche pubblicate.

3. Evidence-Based Practice. Complementare alle due metodologie presentate, l'EBP sfrutta le conoscenze derivanti sia dalla ricerca scientifica che dall'esperienza pratica. Infatti, in un ambito in continuo e rapido sviluppo, come quello dell'esercizio fisico, non è raro imbattersi in metodologie di allenamento che non sono ancora state approfondite a sufficienza in letteratura. In questo caso, occorre fare riferimento soprattutto alla propria esperienza personale sul campo, per decidere se utilizzare o meno tale metodologia. Al contrario, se le ricerche pubblicate hanno già analizzato a fondo tale protocollo, il metodo EBP suggerisce al professionista di affidarsi a quanto suggerito dagli studi.

Comunque, nella maggior parte dei casi la scienza fornisce solo delle indicazioni di carattere generale e lascia agli specialisti il compito di occuparsi dei dettagli. Proprio per questo, è di fondamentale importanza che ogni laureato nelle scienze motorie, ad esempio, sia in grado d'integrare alle indicazioni scientifiche le proprie conoscenze derivanti dalla esperienza personale sul campo. In questo senso, tanto gli studi quanto le competenze pratiche svolgono un ruolo di primaria importanza nel metodo EBP.

3. Confutare fraintendimenti e disinformazione

Sebbene la pratica dell'EBP presenti svariati punti di forza, sono stati suggeriti alcuni limiti metodologici.

- Scarsità di evidenze scientifiche. La possibilità che non esistano evidenze scientifiche che indaghino le tematiche d'interesse è reale (Straus & McAlister, 2000). Infatti, spesso gli studi che analizzano il problema preso in esame sono scarsi o di difficile interpretazione. In questi casi il metodo EBP suggerisce di favorire le esperienze personali dell'operatore. Questa critica fa emergere un'importante possibilità di miglioramento della comunità scientifica dell'esercizio fisico: è importante, infatti, che esista una solida comunicazione tra ricercatori e operatori così che si possano definire con chiarezza le tematiche da approfondire e, al tempo stesso, i risultati dei più recenti studi siano facilmente consultabili ed analizzabili da coloro che li utilizzeranno in campo pratico.
- Difficoltà di applicazione. Un'ulteriore criticità è rappresentata dalla difficoltà di applicare le nozioni teoriche, acquisite dall'analisi della letteratura, ai singoli casi (Straus & Sackett, 1999, Straus & McAlister, 2000), questo perché lo scopo delle ricerche scientifiche è quello di isolare ed approfondire un singolo aspetto. Di conseguenza, l'obiettivo deve essere quello di trovare, all'interno degli studi, un principio cardine sulla base del quale sviluppare un protocollo di lavoro da adattare ai singoli individui.
- Difficoltà di sviluppo. Alcuni ricercatori hanno evidenziato la necessità di sviluppare nuove abilità e conoscenze, da parte di coloro che vogliono utilizzare il metodo EBP (Straus & McAlister, 2000). Come la maggioranza degli approcci innovativi, questo richiede un iniziale impegno di tutti coloro che lavorano nell'ambito dell'esercizio fisico ma assicura, nell'arco dei prossimi anni, una comunità scientifica più unita, una maggiore facilità di applicazione delle metodologie e dei protocolli verificati in letteratura e una più immediata possibilità di reperire i risultati degli studi scientifici.
- Scarsità di evidenze a supporto dell'EBP. Ironicamente, è stato evidenziato che ancora non esistono studi scientifici che dimostrino l'efficacia del meto-

do EBP (Cohen, Stavri, & Hersh, 2004; Davidoff, Haynes, Sackett, & Smith, 1995; Sackett et al., 2000; Straus & McAlister, 2000). Però, se tutte le applicazioni dell'esercizio fisico non fossero scientificamente approvate e basate sulla personale esperienza dell'operatore, su cosa porrebbero le proprie fondamenta? Nel cercare risposta a questa domanda, appare evidente che l'utilizzo simultaneo dell'evidenza scientifica e dell'esperienza personale è l'unico metodo che può garantire risultati comprovati.

- Svalutazione dell'esperienza clinica e delle preferenze dell'utente. Una delle più diffuse critiche è rappresentata dalla svalutazione dell'esperienza clinica (Cohen et al., 2004, Sackett et al., 1996) che sembra essere considerato un aspetto debole e viziato da errori. Invece, come già spiegato precedentemente, il metodo EBP attribuisce tanta importanza all'esperienza clinica personale quanto alla ricerca di evidenze scientifiche. Allo stesso modo, è stato messo in luce che il metodo EBP minimizza le preferenze del cliente (Sackett et al., 1996). In realtà, le preferenze e i valori dell'individuo hanno tanto peso quanto l'evidenza scientifica e l'esperienza personale. Infatti l'EBP non si presenta come una metodologia preconfezionata ed immutabile ma, soprattutto per quanto riguarda la proposta motoria, ogni protocollo di esercizio fisico deve essere modificato e perfezionato sulla base delle esigenze specifiche della persona e delle esperienze personali proprie dell'operatore.
- Scetticismo e negativismo. L'ultima critica che è mossa al metodo EBP è che possa condurre allo scetticismo e al negativismo, questo perché ci possono essere pochi studi relativi alle pratiche comunemente utilizzate durante l'allenamento e, di conseguenza, gli operatori sarebbero portati a chiedersi: "Se limito le mie tecniche solo a quelle supportate da prove scientifiche, cosa posso effettivamente proporre all'utente?". In effetti, la velocità di sviluppo degli studi scientifici può realmente influenzare le tecniche utilizzate nella pratica, però, se una tecnica non è supportata da ricerche pubblicate, perché dovrebbe essere proposta?

Uno degli obiettivi dell'EBP è creare proposte motorie più snelle, solide ed efficaci e se questo dovesse portare a una riduzione delle metodiche di esercizio ritenute valide, sarebbe sicuramente un valore aggiunto. Però, è importante ricordare che anche le metodologie meno studiate possono essere utilizzate nella pratica sebbene non dovrebbero mai rappresentare la base della prescrizione dell'esercizio.

In quest'ottica, scienziati e professionisti devono essere scettici ma flessibili, avere un approccio a mentalità aperta ed essere pronti a modificare le proprie convinzioni quando la preponderanza delle evidenze scientifiche suggerisce che tale cambiamento gioverà ai propri utenti, siano questi allievi, atleti, pazienti o clienti.

La tabella 1 riassume alcune delle principali critiche e le rispettive spiegazioni.

Critiche	Risposta
<i>Scarsa evidenza scientifica.</i>	<i>Esistono numerose ricerche scientifiche in letteratura. Qualora le informazioni siano carenti, è possibile sfruttare l'esperienza professionale.</i>
<i>Difficoltà di applicazione.</i>	<i>Applicare le nozioni acquisite in letteratura al singolo caso è la vera arte. Per non riscontrare eventuali difficoltà è necessario fissare come punto di partenza i principi scientifici di base.</i>
<i>Tempo e risorse limitate.</i>	<i>Attingere informazioni dalla letteratura scientifica è sicuramente più facile e veloce rispetto a qualche anno fa. Il laureato in scienze motorie deve possedere gli strumenti per ricercare qualsiasi tipo d'informazione in maniera strategica.</i>
<i>Promuove un insieme di "ricette" precostruite da applicare alla pratica, senza tenere in considerazione le diverse prescrizioni dell'esercizio fisico.</i>	<i>La scienza fornisce "gli ingredienti", il compito della figura professionale è quello di integrare creativamente il tutto nella pratica.</i>
<i>L'EBP non tiene in considerazione l'esperienza maturata negli anni di pratica.</i>	<i>Al contrario, questa metodologia integra in maniera efficace l'esperienza professionale con le informazioni provenienti dalla scienza.</i>

Tabella 1. Schema delle critiche all'EBP e relative confutazioni.

4. Applicazione moderna dell'evidenza scientifica: l'approccio a sei livelli

4.1. Identificazione del problema

Imparare a porsi la giusta domanda con il fine di identificare al meglio il problema è il primo e fondamentale passo per chi si vuole avvicinare alla pratica dell'EBP. I termini attraverso cui viene posta la domanda possono influenzare profondamente la risposta. Nello specifico, per quanto riguarda l'attività motoria e l'esercizio fisico, le aree di interesse sono tre.

1. Interventi e tecniche di esercizio. È l'area maggiormente considerata, aiuta a determinare se una routine di esercizio, un dispositivo o un metodo è efficace per una specifica popolazione.
2. Diagnosi e test. Comprende la valutazione dell'adeguatezza delle tecniche di test, di valutazione e di screening. Ciascuno di questi aspetti è estremamente importante per la programmazione dell'esercizio fisico. Infatti, la valutazione iniziale permette di determinare il livello di partenza, monitorare i progressi nel tempo e valutare i singoli punti di forza e di debolezza al fine di sviluppare un programma mirato e personalizzato.
3. Impatto economico. Secondo quanto evidenziato da Law & MacDermid (2008) esistono almeno tre motivi per i quali i fattori economici dovrebbero essere analizzati dagli esperti di EBP: l'analisi delle spese da sostenere, la minimizzazione dei costi e il rapporto costo-efficacia. L'analisi delle spese permette di comparare l'impatto economico di due differenti tipologie di intervento e, quindi, può motivare alcuni individui a cercare il trattamento o il programma di prevenzione più adeguato alle proprie disponibilità economiche. L'analisi di minimizzazione dei costi compara due interventi ritenuti ugualmente efficaci al fine di determinare quello più economico. Infine, l'aspetto più importante

da considerare per un esperto di EBP è il rapporto costo-efficacia che permette di massimizzare una variabile effetto per un budget monetario prestabilito permettendo, così, il finanziamento del maggior numero di trattamenti.

I termini in cui viene posto il problema a cui si deve cercare di dare una risposta influenzano notevolmente la quantità e la pertinenza delle informazioni reperite durante la fase di ricerca delle evidenze scientifiche. Per questo, è fondamentale esporre il problema in termini quanto più oggettivi così da eliminare eventuali errori.

Nella letteratura EBP esistono due tipologie di problema: “background” e “foreground or direct” questions.

1. Background questions. Le cosiddette background questions interessano argomenti ampi e sono spesso utilizzate come punto di partenza per ottenere informazioni generali su un determinato argomento. Non si concentrano su un singolo trattamento o sull'efficacia di uno specifico intervento. Tuttavia le risposte a tali domande, reperibili nei più recenti libri di testo e nelle review di articoli scientifici, possono aiutare a inquadrare meglio il problema e a sviluppare un approfondimento critico.
2. Foreground or direct questions. Al contrario delle background questions, le foreground or direct questions si concentrano su specifici trattamenti, interventi e test (Amonette et al., 2010). Generalmente includono quattro aspetti fondamentali riassumibili dall'acronimo anglosassone PICO: Population or Patient, Intervention, Comparison e Outcome.

4.1.1. Population or Patient

La popolazione di riferimento è un aspetto fondamentale da considerare per rispondere alle foreground or direct questions in quanto individui tra loro diversi non rispondono ugualmente allo stesso trattamento. Di seguito le caratteristiche della popolazione da considerare.

1. Età cronologica. L'età dell'individuo può significativamente influenzare gli effetti dell'esercizio fisico sotto molti aspetti (Hakkinen et al., 1998; Kraemer et al., 1998; Haddad & Adams, 2006). Per questo è necessario definire quanto più precisamente l'età della popolazione considerata in modo da rispondere efficacemente al problema.
1. Livello di fitness. Al pari dell'età, anche il livello di fitness influenza significativamente le risposte dell'organismo all'esercizio fisico. In un individuo allenato, la risposta ad uno stimolo può essere significativamente inferiore rispetto a quella di una persona sedentaria (Hakkinen, 1985).
1. Genere. I dati che emergono dalle ricerche effettuate su individui maschili non sempre possono essere efficacemente utilizzati sulla popolazione femminile. Le risposte dell'organismo all'esercizio fisico tra uomini e donne variano per quanto concerne la tipologia del protocollo utilizzato e la probabilità di infortuni (Cowley, Ford, Myer, Kernozek, & Hewett, 2006; Hewett, Myer, & Ford, 2006; Myer et al., 2009; Renstrom et al., 2008).
1. Infortuni e disabilità. La presenza di patologie può influenzare l'effetto dell'esercizio fisico e potenzialmente ridurre gli effetti positivi o aumentare il rischio di infortuni. In altre parole: uno stimolo che risulta essere benefico per un individuo in buona salute, potrebbe, al tempo stesso, essere dannoso per una persona con specifiche problematiche.

4.1.2. *Intervention*

La ricerca di evidenze scientifiche per determinare l'efficacia di un protocollo di lavoro può confermare il corretto utilizzo di una specifica tecnica o, al contrario, suggerire di riconsiderare la tipologia di intervento e cercare una alternativa migliore.

4.1.3. *Comparison*

Uno degli ultimi aspetti da considerare è l'efficacia dell'intervento scelto rispetto ad un altro. Generalmente si utilizza come termine di paragone il trattamento denominato gold standard e, per confrontare l'efficacia di due protocolli differenti che presentano dati outcome simili, si valuta l'ampiezza degli effetti (fig. 10).

4.1.4. *Outcome*

Per dare risposta ad una specifica problematica, gli aspetti da misurare per valutare l'efficacia di un trattamento devono essere definiti chiaramente fin dall'inizio della ricerca. Inoltre, è importante assicurarsi che i risultati siano validi ed affidabili.

La valutazione del tempo è importante per valutare l'efficacia degli studi che misurano i risultati che necessitano di un periodo abbastanza lungo per registrare cambiamenti. Per questo, non sempre la variabile tempo è presa in considerazione ed è quindi esclusa dall'acronimo PICO di riferimento.

4.2. *Ricerca delle evidenze scientifiche*

Dopo aver identificato chiaramente il problema da analizzare ed aver posto in termini corretti la domanda, è necessario eseguire una ricerca al fine di trovare le evidenze scientifiche che aiutino ad ottenere una risposta. Esistono svariati database consultabili, ognuno contenente notevoli quantità di informazioni. Per iniziare, è opportuna la lettura dei libri di testo, il cui punto di forza dovrebbe essere la presentazione di solide basi scientifiche accuratamente revisionate e di facile accesso. Tuttavia, raramente sono approfonditi aspetti specifici e, inoltre, limitano le proprie informazioni agli anni in cui sono stati scritti. Per questo, parallelamente alla ricerca sui libri di testo, un passo importante è consultare colleghi e superiori (ad esempio professori, passati o attuali) interrogandoli ed approfondendo il tema in esame (McAlister, Graham, Karr & Laupacis, 1999; Oxman et al., 1993).

Dopo aver acquisito le conoscenze di base riguardo l'argomento da approfondire, è opportuno cercare evidenze scientifiche più specifiche nei database che contengono gli articoli scientifici pubblicati. Un ulteriore metodo di approfondimento è lo studio degli articoli scientifici, presenti nelle bibliografie degli articoli precedentemente trovati, che indagano particolari aspetti del tema d'interesse. Questo processo, solitamente condotto a partire dalle review sistematiche, determina una conoscenza sempre più approfondita.

4.3. Valutazione delle evidenze scientifiche

Al termine della ricerca delle evidenze scientifiche, il professionista EBP ha il compito di valutare se le informazioni trovate sono valide, utili e se supportano o confutano il protocollo, il dispositivo o la tecnica presa in esame. L'analisi critica della letteratura permette di eliminare gli errori o i fattori confusionali che potrebbero influenzare le risposte alla problematica da analizzare.

In seguito, sono approfonditi i punti di forza e di debolezza delle fonti delle evidenze scientifiche più utilizzate.

4.3.1. Opinione degli esperti

L'opinione degli esperti è una valida risorsa per le evidenze scientifiche, talvolta può rappresentare la forma di conoscenza più solida ed attuale; può essere ottenuta tramite colloqui individuali, la lettura dei blog, la partecipazione a conferenze.

Vantaggi: molte delle informazioni, derivanti dall'applicazione pratica sul campo di determinati protocolli o dispositivi, non sono presenti in letteratura; questo perché ogni professionista integra ed utilizza le scoperte scientifiche in maniera del tutto personale. Inoltre, a causa del processo meticoloso dei protocolli scientifici, i professionisti attualmente sono in grado di dimostrare l'efficacia di un nuovo trattamento prima di quanto riesca a fare la scienza.

Limiti: la principale limitazione è che l'evidenza è tanto forte quanto quelle su cui si basa: se il parere dell'esperto è fondato su una ricerca analitica e priva di errori, allora sarà molto valida.

4.3.2. Studio di un caso

I casi studio possono essere una valida forma di evidenza, descrivono la risposta all'uso di una specifica metodologia su un singolo individuo e può anche essere presentato come serie di casi.

- Vantaggi: come per le opinioni degli esperti, anche il caso studio può, a volte, essere l'unica evidenza presente in letteratura specie per le popolazioni poco studiate e può essere il punto di partenza per approfondire argomenti nuovi e ancora poco studiati.
- Limiti: dal momento che il caso studio prende in esame un ristrettissimo numero di individui, difficilmente può essere utilizzato per estrapolare informazioni valide per una intera popolazione. Inoltre, non presenta il gruppo di controllo, viene quindi a mancare il termine di paragone, elemento essenziale nelle ricerche scientifiche.

4.3.3. Studio case-control

Lo studio case-control si concentra su una specifica problematica o disabilità e presenta il gruppo di controllo che deve essere quanto più possibile simile a quello di intervento (Young & Solomon, 2009).

- Vantaggi: a maggior parte di questi studi sono popolazione-specifici e, quindi, danno indicazioni chiare e sicure per determinate categorie di individui.
- Limiti: i maggiori limiti di queste ricerche sono determinati da errori umani:

Sackett (1979) ha identificato svariate tipologie di errore, tra i più frequenti nell'ambito dell'esercizio fisico si ricordano errati criteri di selezione del gruppo di controllo e del gruppo di studio e limiti nella scelta del protocollo di lavoro utilizzato.

4.3.4. Studio di coorte

Lo studio di coorte è il gold standard per le ricerche epidemiologiche (Gordis, 2009). È una forma di studio longitudinale che consiste in una analisi dei fattori di rischio di una determinata patologia in una specifica popolazione.

- Vantaggi: prende in esame un campione di popolazione molto ampio e l'evoluzione dei fattori di rischio non è influenzata in alcun modo dai ricercatori, quindi si ha la possibilità di osservare la normale evoluzione dei dati.
- Limiti: la principale debolezza è dovuta al limitato controllo delle variabili a cui ciascun individuo è esposto che può condurre a errori di valutazione dei dati finali. Inoltre, dall'analisi dei risultati non emergono relazioni di causa ma solamente delle correlazioni tra le variabili monitorate e lo sviluppo della patologia.

4.3.5. Studio randomizzato controllato

Rappresenta la tipologia di studio preferibile in quanto permette un attento controllo della variabile indipendente nella popolazione analizzata. Comprende inoltre un gruppo di controllo a cui, talvolta, viene somministrata un placebo che produce un fenomeno psicologico per il quale l'individuo percepisce effetti positivi di una cura o di un'attività fisica non plausibile.

- Vantaggi: a differenza dello studio di coorte in cui la variabile indipendente non può essere influenzata dai ricercatori, nelle ricerche randomizzate può essere controllata e osservata nel corso del tempo; inoltre, la presenza di un gruppo di controllo e la possibilità di monitorare contemporaneamente più variabili sono ulteriori punti di forza.
- Limiti: i principali limiti di questo studio derivano da errori da parte dei ricercatori: errata distribuzione degli individui nel gruppo di controllo o in quello di intervento e scarso controllo delle variabili.

4.3.6. Review sistematica

La review sistematica è una revisione di tutti gli articoli relativi ad un determinato argomento. È importante che i ricercatori specifichino le strategie di ricerca, i criteri di inclusione ed esclusione degli articoli e il numero delle ricerche scientifiche considerate.

- Vantaggi: in molti modelli di EBP le review sistematiche sono la tipologia di evidenza scientifica più forte perché forniscono una ricerca e una sintesi efficace di molti articoli presenti in letteratura; questo, soprattutto per i meno esperti, permette di valutare la qualità degli articoli scelti del revisore e ridurre il tempo che sarebbe stato dedicato alla ricerca.
- Limiti: il valore di una review sistematica dipende dal rigore della ricerca e

della sintesi effettuata dai revisori e, ovviamente, dalla qualità degli articoli scientifici analizzati.

4.3.7. Gerarchia delle evidenze nella scienza dell'esercizio fisico

La gerarchia delle evidenze scientifiche, utilizzata dall'American College of Sports Medicine (ACSM) è stata pubblicata per la prima volta dal National Heart, Lung, and Blood Institute (NHLBI) (Ratamess et al., 2009) e classifica gli articoli scientifici in quattro categorie.

- Livello A, prove concrete a sostegno di una problematica.
- Livello B, meno studi randomizzati controllati rispetto al livello A e i risultati sono incoerenti o la popolazione studiata differisce da quella da analizzare.
- Livello C, ricerche osservazionali o scarsamente controllate.
- Livello D, non sono rispettati i criteri dei livelli precedenti.

4.4. Applicazione pratica delle evidenze scientifiche

Qualunque sia la natura della problematica da approfondire, prima di implementare un nuovo trattamento, la domanda più importante che l'esperto di EBP ha il compito di porsi è: "L'applicazione di questa evidenza scientifica migliorerà significativamente la qualità del trattamento?" (Grimshaw et al., 2006). Per fare questo, una delle premesse fondamentali è essere disposti a cambiare il proprio punto di vista e le proprie conoscenze sulla base dei risultati delle evidenze scientifiche analizzate. Possono emergere tre differenti scenari.

- Conferma. In molti casi l'approccio EBP può portare a conferma che la pratica che si sta utilizzando coincide con la migliore soluzione basata su evidenze scientifiche.
- Modifica. Lo scenario più comune è caratterizzato da un cambiamento parziale della pratica in uso, oppure dall'implementazione di alcune nuove caratteristiche.
- Cambiamento. Col trascorrere degli anni, l'avanzamento delle ricerche scientifiche ha determinato nuove scoperte che hanno talvolta modificato completamente alcuni dei trattamenti che venivano utilizzati. Soprattutto in queste occasioni, è importante che l'esperto di EBP sia in grado di analizzare criticamente le proprie conoscenze ed essere pronto a conformare i propri interventi alle più moderne evidenze scientifiche.

4.5. Conferma individuale delle evidenze scientifiche

Uno degli aspetti indispensabili affinché il risultato di una ricerca scientifica, relativa ad un trattamento, sia efficacemente applicabile in ambito pratico, è l'universalità, ovvero la caratteristica di essere applicabile ed adeguata a qualsiasi individuo. Questa qualità è determinata dall'ampiezza della popolazione presa in considerazione durante la ricerca: più grande è la dimensione del campione di un esperimento, maggiore è la probabilità che i suoi risultati siano generalizzabili a tutta la popolazione. Tuttavia, non sempre gli studi scientifici forniscono risultati universali, per questo all'esperto di EBP è consigliato di sviluppare una

batteria di test che aiuti ad identificare e confermare i risultati delle ricerche per uno specifico individuo. Affinché i dati siano correttamente valutati, devono essere attentamente esaminate l'affidabilità e la validità, misure che permettono non solo la comparazione di individui di popolazioni diverse ma anche della stessa persona nel tempo. La mancata valutazione di uno di questi due elementi può condurre a risultati sbagliati e, quindi, all'utilizzo di trattamenti inefficaci.

Nonostante tutto, comunque, non bisogna dimenticare che ogni individuo è differente dagli altri e, quindi, può rispondere in maniera diversa ad uno stesso stimolo; per questo, l'esperto di EBP deve essere pronto a regolare ed adattare gli interventi per soddisfare le esigenze di ogni singola persona.

4.6. Rivalutazione delle evidenze scientifiche

Come è stato anzidetto, la scienza dell'esercizio fisico, grazie allo sviluppo continuo dell'industria e della ricerca, è una realtà fortemente dinamica e, quindi, è necessario che i trattamenti utilizzati siano periodicamente rivalutati. Negli ultimi anni, questo è stato reso più facile dalla creazione di network professionali e strumenti di aggiornamento che forniscono periodicamente i risultati delle nuove evidenze scientifiche a tutti gli operatori del settore; nonostante questo, comunque, esisteranno sempre argomenti che necessitano di ricerche ed approfondimenti, quindi, è importante che ciascun esperto EBP sia pronto a mettere in gioco se stesso e le proprie conoscenze.

Conclusioni

Gli specialisti che hanno scelto di adottare l'EBP, ritengono necessario l'impiego di un metodo di lavoro sistematico che li possa accompagnare nel corso della loro crescita professionale. Questo, permette d'integrare costantemente tutte le scoperte e le innovazioni apportate dalla ricerca scientifica, escludendo allo stesso modo le informazioni più infondate. Di conseguenza, escludere questa pratica o, più semplicemente, non aggiornare costantemente il proprio metodo di lavoro, contribuisce a diffondere tecniche o informazioni ormai datate.

Tra quelli che criticano l'EBP, c'è chi sostiene che la scienza presenta ancora numerosi limiti quando si cerca una sua applicazione in ogni situazione lavorativa. Allo stesso modo, pensano che l'esperienza professionale maturata nel corso degli anni rappresenti la componente principale in grado di fornire soluzioni adeguate.

Considerata la ridondanza d'informazioni provenienti dai numerosi campi d'interesse che compongono la scienza dell'esercizio fisico (educazione, prevenzione, integrazione, attrezzature, ecc.), quello che un professionista deve inseguire scrupolosamente è l'attendibilità delle indicazioni fornite.

Per fare questo, è necessario basare il proprio metodo di lavoro su informazioni provenienti dalla ricerca scientifica più recente e adeguata, soprattutto nelle prime esperienze professionali. Nel corso degli anni, sarà possibile integrare queste competenze con l'esperienza lavorativa maturata, divenendo in questo modo una figura professionale versatile, in grado di dare il proprio contributo nella maggior parte dei contesti lavorativi che si possono presentare.

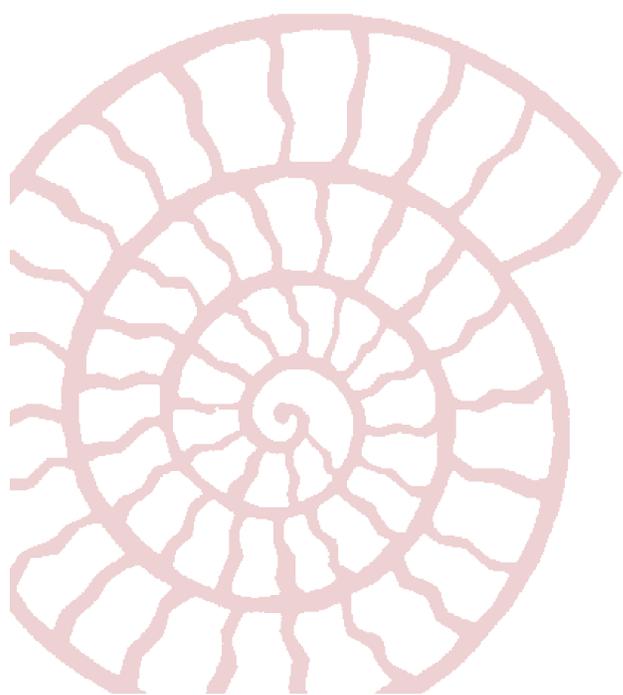
Questa pratica richiede grandi investimenti in termini di tempo, sia per quanto riguarda il processo di ricerca dell'informazione che per la sua integrazione nella realtà lavorativa. Tuttavia, col passare del tempo, si ritiene che le energie

spese per inserire questa metodologia all'interno del metodo di lavoro, consentiranno di fornire programmi di esercizio di qualità contribuendo ad elevare la professione ad un livello più alto.

Riferimenti bibliografici

- Amonette, W.E., English, K.L., & Ottenbacher, K.J. (2010). Nullius in verba: a call for the incorporation of evidence-based practice into the discipline of exercise science. *Sports Med*, 40(6), 449-457.
- Candow, D.G., Chilibeck, P.D., Abeysekara, S., & Zello, G.A. (2011). Short-term heavy resistance training eliminates age-related deficits in muscle mass and strength in healthy older males. *J Strength Cond Res*, 25(2), 326-333.
- Cohen, M.A., Stavri, Z.P., & Hersh, W.R. (2004). A categorization and analysis of the criticisms of evidence-based medicine. *Int J Med Inform*, 73(1), 35-43.
- Cook, M. (2004). Evidence-based medicine and experience-based practice—clash or consensus? *Med Law*, 23(4), 735-743.
- Cowley, H.R., Ford, K.R., Myer, G.D., Kernozek, T.W., & Hewett, T.E. (2006). Differences in neuromuscular strategies between landing and cutting tasks in female basketball and soccer athletes. *J Athl Train*, 41(1), 67-73.
- Davidoff, F., Haynes, B., Sackett, D., & Smith, R. (1995). Evidence based medicine. *BMJ*, 310(6987), 1085-1086.
- Ervin, N.E. (2002). Evidence-based nursing practice: are we there yet? *J N Y State Nurses Assoc*, 33(2), 11-16.
- Gordis, L. (2009). *Epidemiology* (4th ed.). Philadelphia: Saunders Elsevier.
- Grimshaw, J., Eccles, M.T., MacLennan, R., Graeme, R., Fraser, C., & Vale, L. (2006). Toward evidence-based quality improvement. *J Gen Intern Med*, 21(S2), S14-S20.
- Guyatt, G.H., Haynes, R.B., Jaeschke, R.Z., Cook, D.J., Green, L., Naylor, C.D., Richardson, W.S. (2000). Users' guides to the medical literature: XXV. Evidence-based medicine: principles for applying the Users' Guides to patient care. Evidence-Based Medicine Working Group. *JAMA*, 284(10), 1290-1296.
- Guyatt, G.H., Sackett, D.L., & Cook, D.J. (1993). Users' guides to the medical literature. II. How to use an article about therapy or prevention. A. Are the results of the study valid? Evidence-Based Medicine Working Group. *JAMA*, 270(21), 2598-2601.
- Guyatt, G.H., Sackett, D.L., & Cook, D.J. (1994). Users' guides to the medical literature. II. How to use an article about therapy or prevention. B. What were the results and will they help me in caring for my patients? Evidence-Based Medicine Working Group. *JAMA*, 271(1), 59-63.
- Guyatt, G.H., Sackett, D.L., Sinclair, J.C., Hayward, R., Cook, D.J., & Cook, R.J. (1995). Users' guides to the medical literature. IX. A method for grading health care recommendations. Evidence-Based Medicine Working Group. *JAMA*, 274(22), 1800-1804.
- Haddad, F., & Adams, G.R. (2006). Aging- sensitive cellular and molecular mechanisms associated with skeletal muscle hypertrophy. *J Appl Physiol* (1985), 100(4), 1188-1203.
- Hakkinen, K. (1985). Factors influencing trainability of short term and prolonged training. *NSCA J*, 7(2), 32-37.
- Hakkinen, K., & Hakkinen, A. (1995). Neuromuscular adaptations during intensive strength training in middle-aged and elderly males and females. *Electromyogr Clin Neurophysiol*, 35(3), 137-147.
- Hakkinen, K., Pakarinen, A., Newton, R.U., & Kraemer, W.J. (1998). Acute hormone responses to heavy resistance lower and upper extremity exercise in young versus old men. *Eur J Appl Physiol Occup Physiol*, 77(4), 312-319.
- Hewett, T.E., Ford, K.R., & Myer, G.D. (2006). Anterior cruciate ligament injuries in female athletes: part 2, a meta-analysis of neuromuscular interventions aimed at injury prevention. *Am J Sports Med*, 34(3), 490-498.
- Koukoura, O., & Hajioannou, I. (2014). Exception, evidence, experience-based medicine: the evolution of medical practice and the Greek paradox. *Med Teach*, 36(8), 730-731.

- Kraemer, W.J., Hakkinen, K., Newton, R.U., McCormick, M., Nindl, B.C., Volek, J.S., Evans, W.J. (1998). Acute hormonal responses to heavy resistance exercise in younger and older men. *Eur J Appl Physiol Occup Physiol*, 77(3), 206-211.
- Krieger, D., Newman, M.A., Parse, R.R., & Phillips, J.R. (1994). Current issues of science-based practice. *NLN Publ*, 15-2610, 37-59.
- Law, M., & MacDermid, J. (Eds.). (2008). *Evidenced-Based Rehabilitation: A Guide to Practice*. Thorofare, NJ: Slack.
- Macaluso, A., & De Vito, G. (2004). Muscle strength, power and adaptations to resistance training in older people. *Eur J Appl Physiol*, 91(4), 450-472.
- Maher, C.G., Sherrington, C., Elkins, M., Herbert, R.D., & Moseley, A.M. (2004). Challenges for evidence-based physical therapy: accessing and interpreting high-quality evidence on therapy. *Phys Ther*, 84(7), 644-654.
- McAlister, F.A., Graham, I., Karr, G.W., & Laupacis, A. (1999). Evidence-based medicine and the practicing clinician. *J Gen Intern Med*, 14(4), 236-242.
- Myer, G.D., Ford, K.R., Barber Foss, K.D., Liu, C., Nick, T.G., & Hewett, T.E. (2009). The relationship of hamstrings and quadriceps strength to anterior cruciate ligament injury in female athletes. *Clin J Sports Med*, 19(1), 3-8.
- Oxman, A.D., Sackett, D.L., & Guyatt, G.H. (1993). Users' guides to the medical literature. I. How to get started. *JAMA*, 270(17), 2093-2095.
- Ratamess, N.A., Alvar, B.A., Evetoch, T.K., Housh, T.J., Kibler, B., Kraemer, W.J., & Triplett, T.N. (2009). Progression models in resistance training for healthy adults. *Med Sci Sports Exerc*, 41(3), 687-708.
- Renstrom, P., Ljungqvist, A., Arendt, E., Beynnon, B., Fukubayashi, T., Garrett, W., Engebretsen, L. (2008). Non-contact ACL injuries in female athletes: an International Olympic Committee current concepts statement. *Br J Sports Med*, 42(6), 394-412.
- Richards, D., & Lawrence, A. (1995). Evidence based dentistry. *Br Dent J*, 179(7), 270-273.
- Sackett, D.L. (1979). Bias in analytic research. *J Chronic Dis*, 32(1-2), 51-63.
- Sackett, D.L., & Rosenberg, W.M. (1995). The need for evidence-based medicine. *J Roy Soc Med*, 88(11), 620-624.
- Sackett, D.L., Rosenberg, W.M., Gray, J.A., Haynes, R.B., & Richardson, W.S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71-72.
- Sackett, D.L., Straus, S.E., Richardson, S.W., Rosenberg, W., & Haynes, R.B. (2000). *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM* (2nd ed.). Edinburgh: Hancourt.
- Straus, S.E., & McAlister, F.A. (2000). Evidence-based medicine: a commentary on common criticisms. *Can Med Assoc J*, 163(7), 837-841.
- Straus, S.E., & Sackett, D.L. (1999). Applying evidence to the individual patient. *Ann Oncol*, 10(1), 29-32.
- Young, J.M., & Solomon, M.J. (2009). How to critically appraise an article. *Nat Clin Pract Gastroenterol Hepatol*, 6(2), 82-9.





Looking forward for not regretting after that: the educational approach of the ALLMEET project to xenophobia

Guardando al futuro per non avere rimpianti: l'approccio educativo alla xenofobia proposto dal progetto ALLMEET

Morena Cuconato

Università degli Studi di Bologna - morena.cuconato@unibo.it

Federico Zannoni

Università degli Studi di Bologna - federico.zannoni3@unibo.it

Irina Tiurikova

Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk, Russia - i.tyurikova@narfu.ru

ABSTRACT

Since the collapse of Soviet Union, the socio-political and economic changes, the unbalanced relationships between the ethnic Russians and the many “visible minorities” and the increased migration flows have caused a growth of xenophobic attitudes in the Russian Federation. This article presents the findings of the Tempus IV financed project “Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia” we conducted aiming at counteracting this xenophobic trend through education. The results of our project have confirmed that education is the first and most important step in tolerance development and struggle against xenophobia in Russia and that the HEIs can be the key actors in this process. Furthermore, in this article we support the idea that a healthy engagement between academics and policymakers is essential to the provision of informed, evidence-based policymaking aimed at solving or at least reduce conflicts in multicultural society.

Dal collasso dell'Unione Sovietica ai giorni nostri, i cambiamenti socio-politici ed economici, i rapporti poco egualitari tra il gruppo etnico russo e le tante “minoranze visibili” e l'accresciuta portata dei flussi migratori hanno provocato un forte aumento delle attitudini xenofobiche nella Federazione Russa. Questo articolo riporta alcuni dei risultati conseguiti dal progetto “Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia”, inserito nel programma Tempus IV e realizzato con l'intento di contrapporre a questo trend xenofobico efficaci azioni educative. Dal progetto è emerso come l'educazione debba essere il primo importante gradino nella promozione della tolleranza e nella lotta alla xenofobia in Russia e che le istituzioni di educazione superiore possano assumersi il ruolo di attori principali. In questo articolo sosteniamo l'idea che una proficua collaborazione tra mondo accademico e policymakers sia essenziale per ridurre il tasso di conflittualità nelle società multiculturali, gestendo con sinergia di prospettive e intenti situazioni per loro natura complesse.

KEYWORDS

Xenophobia, Russian Federation, Intercultural Education Platform, Higher Education Institutions, Tolerance.

Xenofobia, Federazione Russa, Piattaforme Di Educazione Interculturale, Istituzioni Educative Superiori, Tolleranza.

Introduction¹

According to Yakushko (2009), xenophobia is a form of attitudinal, affective, and behavioural prejudice toward immigrants and those perceived as foreign and as such it is a characteristic of any society, and Russia in this case is not an exception. Intolerance to “the other”, xenophobic attitudes and stigmatization of newcomers are widespread among the country’s ethnic majority - Russians, and in particular among young people (Alexseev, 2005). In order to sketch a better frame of the topic, an additional and crucial distinction should be made between minorities of ‘Slavic’ and ‘non-Slavic’ appearance – the so-called “visible minorities” (Prina, 2014). The report *Protecting the Rights of Minorities and Indigenous Peoples in the Russian Federation: Challenges and Ways Forward* underlines that “while this distinction is not clear-cut, xenophobic sentiments tend to be targeted primarily at darker-skinned people, and particularly those from the Caucasus and Central Asia and Roma people” (Prina, 2014, p. 6).

The usual absence of violent reactions by the minority groups is not a consequence of their adoption of nonviolence ethics, but a matter of *time*. Therefore, according to Mukomel (2014) negative reaction and violence steaming from discriminated ethno-cultural groups and migrants are potentially possible in the future, especially taking into consideration that the second generation of migrants has not yet entered into the active life in Russia (Malakhov, 2014a). In the current situation, the future of intercultural relations in Russia highly depends on the *educational actions* that will be taken today in order to overcome xenophobia and prevent potential intercultural conflicts.

According to the experts’ assessment, an appropriate response to the xenophobia and tension in multicultural society should include measures aimed at promoting tolerance and creating a climate of mutual trust in the Russian society (Mukomel, 2014; Verkhovskij, 2016). The ALLMEET project “Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia” grounded on the idea that these aims could be achieved promoting the concepts of intercultural education in a life-long learning perspective. In this article, we raise the following questions: *Whether and to what extent can education prevent xenophobia, stigmatisation and intolerance toward the “others” in Russia today? Moreover, what role can University play in this process?*

In the attempt to answer the above questions, we *first* give a brief overview of the experience the Russian Federation has accumulated in the field of managing its multicultural complexity. We study the positive as well as negative sides of this experience and focus on the problem of xenophobia in contemporary Russian society. *Second*, we present goals, concepts and main actions of the project ALLMEET, aimed at increasing the level of tolerance in the Russian society promoting the concepts of intercultural education. *Third*, in a concluding section we discuss how *capacity-building* projects as ALLMET can enhance the potential and role of the Higher Educational Institutions as pivotal actors in overcoming the problem of xenophobia in Russia.

1 Introduction and conclusion has been joint written by the three authors. Irina Tiurikova wrote paragraph 1. Federico Zannoni wrote 2. and 2.1. while Morena Cuconato wrote 2.2, 2.2.1, 2.2.3.

1. The state of the art: between peaceful coexistence and xenophobia

The multifaceted ethnic, cultural and religious composition of its population has always represented a challenge for Russia's national identity and stability. According to the data of the 2010 census 80% of the population declared themselves to be (ethnic) Russian, 3.9% Tatar, 1.41% Ukrainian, 1.16% Bashkir, 1.05% Chuvash, and 1.04% Chechen, while the rest of the population belong to over 100 smaller minorities groups. While Russian is the official language of the country and it is spoken by almost everyone, there are also 27 other official languages in Russia, and more than a hundred other languages that do not have official recognition. Some are close to extinction. Considering religion, while ethnic Russians follow mainly the Russian Orthodoxy, there are also 16.4 million Muslims living in the country together with believers of many other faiths (Russian Population Census, 2010).

The Russian governments have adopted different approaches of managing the ethnic, religious and linguistic diversity during the country's history in order to handle with its multicultural complexity and maintain a peaceful coexistence between different groups. According to Tishkov (2013), in the second half of the XX century, the former Soviet Union and its area of influence were implementing a policy of "prosperity and rapprochement of the socialist nations, internationalism and friendship of people" (Tishkov, 2013, p. 146). In the 1970s, this policy was supplemented by the concept of a unified Soviet people, "community, whose identity was built on shared history, culture and ideological indoctrination of the country inhabitants" (Ibid.).

After the collapse of the USSR the concept of "multinational people", the principle of equality of nationalities and the support of their cultural identities have also been at the centre of building a new democratic state. They formed the basis of the Constitution of the Russian Federation in 1993. Since that time, certain administrative and legal mechanisms, aimed at the harmonization of country's interethnic relations, have been developed and implemented. One of these mechanisms is the *territorialization* and *institutionalization* of the ethnicity. This means that some regions of the Russian Federation are organized as "self-determined" territories, where the law guarantees the language and cultural rights of particular ethnic groups (Malakhov, 2016). In twenty-two republics and four autonomous districts (such as Tatarstan, Udmurtia, Chechnya, Nenets Autonomous District, etc.) ethnicities live in an organized co-existence where the national and ethnic minorities are guaranteed the rights to support their traditional languages, cultures and economic activities.

However, providing minority rights to certain ethnic and national groups does not eliminate the problem of xenophobia that has always characterized the Russian society showing oscillatory dynamics. Some scholars (Mukomel, 2014; Malakhov, 2014a; Poltaradneva, 2011) assume that today xenophobia in Russia has several dimensions, of which the most important are: ethnic (ethnophobia), migration (migration phobia), religious and confessional (Islamophobia, in the first place). This multi-dimensionality of xenophobia is the consequences of economic, social and political changes and turmoil taking place in the country throughout the history of the modern Russian Federation and the former USSR. In general, there might be distinguished at least two explicit waves of xenophobia that took place from 1991 to the present time (Verkhovskij, 2016; Malakhov, 2014b; Mukomel, 2009, 2014). These waves have aimed at different social groups and different factors have caused them.

The first wave of xenophobia took place in the 1990s. It was originated main-

ly by socio-political and economic changes: the collapse of the USSR, the economic crisis, the lack of law enforcement restrains, the situation of moral and intellectual depression, the social and national resentment in the society, the mythologisation of the Russian culture's superiority and the legitimation of the majority's claims on certain privileges (Mukomel 2009, 2014; Gudkov, 2005). All these factors, in addition to the ubiquitous fear of possible expansion of military operations and terrorists' attacks, paved the way for xenophobia and hostility towards immigrants and some inner minorities as ethnically "others", regardless of their ethnicity and nationality (Verkhovskij, 2016; Kozlova, 2016, pp. 349-352). Generally speaking, xenophobia focuses on individuals who come from "other countries" and toward whom native individuals have "an intense dislike or fear" (Crowther, 1995, p. 1385), but at that time in Russia it addressed not only foreigners, but also Russian citizens, specifically the inner ethnic groups living in the armed conflict zones of the "non Slavic" North Caucasus, such as Chechen (Pain, 2005, pp. 51-52; Verkhovskij, 2016).

At the beginning of the new century, the rise of the Russian nationalistic idea that had started to develop in the 1990s reached its top in 2000s and caused a new different wave of xenophobia towards non-Russian groups (Tinguy, 2010; Pain, 2005). The idea of Russia to be 'a nation state' followed by a new phobia - cultural distraction and loss of cultural identity - come to the fore and become the main reason for the rise of xenophobia and racism in the country (Verkhovskij, 2016; Mukomel, 2014).

Nowadays the idea of cultural distraction, erosion of "cultural core", "cultural matrix", "cultural code" are getting popular in the Russian society due to a significant change within migration flows (Mukomel, 2014). Until the 2000s immigrants coming to Russia were mostly Soviet people, who had the same history and cultural basis of the local population. Instead, since then the main stream of labour immigrants has been represented by young people who grew up in newly formed independent states, who do not share common Soviet past with the host community, and often do not know Russian language and culture (Verkhovskij, 2016; Mukomel, 2014; Bydanov, 2015; Poltaradneva, 2011). In this sense, the situation of modern Russia is getting closer to the realities of the European countries, where the differences between immigrants and the receiving populations is one of the major factors causing the growth of xenophobic attitudes in the society.

However, the specificity of the Russian situation and the standing growth of xenophobia could be explained by the overlap of such factors as the dual position of the government, the absence of other political actors articulating a pro-immigrant position, and the lack of institutional mechanisms to counteract migrant-phobia (Committee of Civil Initiatives, 2015; Abashin, 2016; Malakhov, 2016). On the one hand, the government behaves quite pragmatically recognising the need of immigrant for the labour market due to the Russian demographic decrease, however, at the same time it does not endorse institutional mechanisms aiming at counteracting xenophobia against immigrants and promoting the idea of tolerance in the society (Antonova and Karpova, 2011; Verkhovskij, 2016; Novyj Kompanon, 2016). On the other hand, in the public discourses the political elites spread a negative image of immigrants as scapegoats for social problems, associating them with the increased violence, depleted social resources (i.e., medical and educational), erosion of cultural values, and terrorism (Mukomel, 2014; Verkhovskij, 2016; Tinguy, 2010; Alexseev, 2015; Pain, 2014; Malakhov, 2016). The damages brought to their image through the stigmatization in media discourses put into question the future perspective of intercultural relations as immigrants are often portrayed as criminal, poor, violent, and uneducated.

Some authors (Mukomel, 2014; Verkhovskij, 2016; Iontsev and Ivakhnyuk, 2013; Malakhov, 2014ab; Ivakhnyuk, 2011) underline the need of spreading the ideas of tolerance about national, religious, ethnic, inter-class, gender and political tolerance, learning to accept people with different worldviews. Tolerance should not be intended in term of putting up with the existence of different cultural communities in a neighborhood, but it should move towards appreciation and the mutual trust between the representatives of different social and cultural groups. In this regard, the current state of the art requires: a robust and transparent policy that would counteract intolerance, scientific monitoring of the situation in the field of intercultural relations, implementation of an anti-discrimination legislation, the endorsement of integration policy towards migrants, and the development of tolerance and intercultural competences of both, newcomers and host society.

2. Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia: the ALLMEET project

The initial idea leading us to the planning and implementation of the ALLMEET project was based on the strong belief that education can play a crucial role in the process of tolerance development and dissemination of intercultural competences, as students and school staff should be made aware of the xenophobia and their role as facilitators in the multicultural society. The challenge was how to equip them with the skills needed to deal with multi-ethnic diversity, to raise the level of tolerance in the society in order to prevent and overcome intercultural conflicts and negative attitudes to certain ethnic, cultural and religious groups.

In our view, research and educational projects, implemented by the Universities, might be considered as helpful tools in the realisation of some of the above mentioned tasks. For example, educational projects applying to the concept of lifelong learning in the field of tolerance, and projects aimed at the development of intercultural competences of both migrants and the host society might enhance intercultural communication processes between representatives of different cultural groups within the country. Through scientific research, implying monitoring of the situation in the field of intercultural relations, the Universities can provide an analysis of the current state of the art and a better understanding of further perspectives, specifically tailored to the local priorities.

The ALLMEET project has been developed in the framework of Tempus IV, the European Union's programme, which supports the modernisation of higher education in the neighbour countries. It aims at enhancing the capacity building and participation of Russian Higher Education Institutions in planning, establishing and reinforcing positive actions on issues related to migration and minority groups through the establishment and the implementation of six Intercultural Education Platforms in five different regions.

In our vision, the cooperation of experts from European (University of Bologna, Glasgow and Lisbon), and Russian HEIs (Moscow City Pedagogical University, Russian Academy of Education of Kazan, Kazan Federal University, Northern Arctic Federal University, Siberian Federal University) could contribute to raise the awareness on these topics and to identify good practices for the problems facing Russian institution and society as a whole. The added value of this international academic network was due to its heterogeneous composition, in which European and Russian HEIs of different disciplinary fields cooperate together with European (the Dutch "Foundation European Centre for Valuation of Prior Learning") and Russian non-academic partners (the Charitable Organisa-

tion “Volunteers”, Elabuga city). Many other associate partners from public administrations and civil society supported and participated to the project actions, increasing and guaranteeing their impact on the social tissue and strengthening the link between academia and society, between research and concrete, tangible actions addressed to different target groups².

2.1. The concepts to be promoted: intercultural competence and intercultural education

The first phase of the joint work involved the partners in building a common theoretical background for developing conceptual framework that would correspond to the ideas and principles of intercultural education. It included also the mapping of the existing knowledge, practices and policies on migration and ethnic conflict resolution at local, regional and national levels in Russia. The conclusions made upon the first phase of the project allowed us to justify and develop the core activity of the ALLMEET project: the implementation of six Intercultural Education Platforms (IEP) in six cities of five different Russian regions, covering wide and culturally heterogeneous areas of the country. The actions of the IEPs were thought to develop new concepts and practices of intercultural education, to work towards integrative strategies for intercultural dialogue, to empower migrants and minority groups, to contribute to regional policy analysis and development, to influence cultural policy-making at regional level. The topics, contents, information, data and skills to be disseminated within the IEPs are strictly linked to the cultural, social, ethnic, historical and religious peculiarities of each region, but at the same time grounded on a joint theoretical background focusing on the development of *intercultural competence* through an approach of *intercultural education* and *Community Organizing Model*. The above three conceptions are used as IEPs’ theoretical basis and need to be explained.

According to Deardorff (2006), the *intercultural competence* represents the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations. It is supported by specific attitudes and affective features, (inter)cultural knowledge, skills and reflection. It implies

a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to: understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; establish positive and constructive relationships with such people; understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference.” (Barrett *et al.*, 2014, p. 7).

- 2 Among them, the Ministry of Education and Science of Arkhangelsk region, the Labor and Employment Agency of Krasnoyarsk region, the Krasnoyarsk regional youth public organization Center for Community Partnerships, the League of Mediators of Volga river region, the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan, the Kazan City Fund of students’ social and cultural projects support “Azamat”, the Council of Deputies of the Yoshkar-Ola City, the Department of Social Welfare and Labor of the city of Yoshkar-Ola, the Mari Regional Branch of All-Russian Public Organization “Children and Youth Social Initiatives”.

In 1992 UNESCO stated that *intercultural education* has to focus on issues such as language, religion, cultural diversity, cultural heritage, minority and majority groups to deeply reflect and govern the multicultural character of society. Intercultural education aims to go beyond passive coexistence and faces the challenge to achieve new ways of living together through the strengthening of understanding, respect and dialogue between the different cultural groups. According to the UNESCO *Guidelines on Intercultural Education* (2006, p. 32), the international actions in the field of intercultural education should be based on the *respect* for the cultural identity of the learners through the provision of a culturally appropriate and responsive quality education for all, addressing a full participation in society, contributing to the understanding and solidarity among individuals from different ethnic, social, cultural and religious groups.

In the ALLMEET IEPs theoretical background, the UNESCO's approach of intercultural education is also intertwined with the *Community Organizing Model*, that is defined as "a process through which communities are helped to identify common problems or goals, mobilise resources, and in other ways develop and implement strategies for reaching their goals they have collectively set" (Minkler and Wallerstein, 2005, p. 26). The challenge facing the IEPs was to produce positive effects on the community intercultural relationships and trends, enhancing the intercultural competence of the people that are attending their trainings and activities and mobilising their energy towards common goals.

2.2. From theory to praxis: the implementation of the six Intercultural Education Platforms

The implementation of the Intercultural Education Platform has been inspired by the experience of the intercultural centres in Italy, started in the '90 in correspondence with the increase in the immigrants' number populating the Italian cities. The concept of intercultural centre takes upon itself a set of heterogeneous realities, connected by the attempt to be seen as "resource places", located at the crossroads of different institutions, for building processes of integration and inclusion, promoting exchanges between people with different cultural backgrounds, and supporting the operators of the services dealing with new emergencies and needs (Favaro, 2002).

As intercultural centres are intended those places, organizations and institutions responsible for providing training, information and advice on intercultural issues to teachers, educators and social workers, preserving and making accessible documentation and scientific production, processing and disseminating information and teaching materials, organizing cultural activities, and especially promoting and coordinating the intercultural actions in the territory, with particular synergy with the schools (Favaro, 2002).

The intercultural centres enrich the territory of new spaces for reflection and mediation, in which positive interaction between natives and migrants can be experienced, characterized by respect and mutual recognition. Placing *relations* as the core of their daily actions, the intercultural centres can involve the widest variety of subjects that embody the social capital of their area, addressing in particular the new citizens, trying to stimulate their active participation and strengthening their social position (Bonora and Giardini, 2004). With their specific characteristics, even the IEPs are located on this wake of intentions.

The challenge was to adapt the idea of the intercultural centers to the specific need of the Russian partners involved in the project and to their specific tar-

get groups. Therefore, while we adopted a unique Platform Agenda, with common goals and coordinative criteria, each IEP was free to propose aims and activities integrating in the most suitable way the three educational spaces/approaches, we had developed during the theoretical planning phase of the project. The coordinative criteria regarded only question concerning the general and operational management of these three interactive spaces: *physical*, *virtual* and *out-reach*. As already mentioned, form and extent of their adoption vary in the different IEPs due to the national-cultural and socio-economic features of the region in which they have been implemented, as well as physical conformation of the territory and people settlement.

2.2.1. *The physical space: Research, Training and Learning Centres*

Before implementing the centres, we conducted a preliminary monitoring among young people and potential trainees in order to identify inter-ethnic socialisation's problems and the state of the local intercultural relations and values. These research findings have been used to tailor and prepare the teaching materials for the training and the educational activities offered to the target groups identified by the local working teams of each IEP. We were well aware of the fact that Universities and educational institutions work as part of a much broader social and political ecology of actors (policy makers, association, churches, work-placements). Therefore, we aimed at building a network of civic capital in order to implement a trusting interaction between academia and society as a whole. To achieve this goal the local teams held joint meetings with the leadership of the Federal Migration Services, Youth Committees and regional volunteer organisations, creating a database of all institutions and state authorities interested in the cooperation process. Seminars and symposia on practice and methods of cultural mediation, cross-cultural communication and conflict management have been held in order to raise awareness among public officers, students, educational practitioners and public opinion on these topics that are seldom discussed in the Russian society. Some training courses were especially targeted to migrants aiming at developing pro-active skills for solving problems connected to unemployment, social tension and inclusion in society, as well as free counselling services on legal, linguistic, social, psychological and cultural issues.

2.2.2. *The virtual space: Intercultural Education web Platform*

Each IEP developed, built, and implemented a virtual platform equipped with practical tools, relevant contents, and communication rooms, with the aim of facilitating users' self-management of intercultural education. In order to reach a wide number of users, the virtual platforms had to be easy to use and all their services out of charges, thus overcoming three possible obstacles to the attendance of physical platforms: the cost, the free time and the distance.

The criteria according to which the virtual IEPs had been implemented follow the principles developed by Anderson and McCormick (2005). First of all, we paid our attention on the *goals*, trying to explain them as clear as possible and to develop the related *contents* and *activities* keeping in mind their adequacy and relevance for the different social and ethnic target groups, who need to be engaged and motivated through a variety of innovative approaches (inclusive practices). After that, we proposed formative and summative assessment for each on-line

activity, taking into account very different levels of learning achievement. In sum, in our vision coherence, consistency and transparency had to characterise the objectives, the content, the activities and the tools for assessment.

In this way, we wanted to grant free open access to educational resources, taking into account the specific features of potential users of different nationalities and socio-cultural background. The website demonstrated their efficacy in reaching, involving and informing the representatives of the target groups on the activities offered by each IEP, permitting at the same time of disseminating *anytime* and *anywhere* both teaching and research materials and personalised learning modules. The on-line moderated forums had hosted and continue to host a vast range of discussions and debates, developing further issues to be debated and taken into account for granting the sustainability of the IEPs after the end of the ALLMEET project.

2.2.3. The outreach space: actions in community spaces, to reach the target groups in their social and cultural environments.

We adopted also the outreach approach as a tool to expand access to services or practices, to increase knowledge, skills or provide information to help in the process of different target groups' interaction and connection. Following the concept of the *Community Organising Model*, through the outreach approach we wanted to promote the cohesiveness in diverse communities by reaching out to them in their own environment. According to the territorial structure in which the IEPs are located, outreach was either in a physical facility located where the communities are or moved to different locations as needed. Reaching the community in this way has shown to be useful in meeting needs particularly of those people who are unable to access other available physical or virtual spaces. This approach has especially benefited those communities who are not computer confident or live far from the IEPs location, offering them another option to access services and information within their own environment.

In particular, the selection and actions of community engagement "ambassadors" was a way of engaging with the community through identified individuals who are part of the community or closely linked with it. The role of the ambassadors, who represented our first point of contact with the target groups, was to advocate for the needs and interests of their communities and to support them particularly where there might be needs not easily identified or hidden. Therefore, we have involved them from the very beginning in the planning and implementation of several projects and activities. The activities we proposed involve regular door-to-door visits, events that could include counselling services such as health information, social events that are relevant to that community's background and encourage other communication routes such as social media or newsletters.

Discussion and conclusion

The dual position of the government towards the growing migration flows and the lack of institutional mechanisms to counteract xenophobia contribute to the high level of intolerance towards "visible minorities", and particularly immigrants that characterizes the nowadays-Russian. Furthermore, blaming media discourses on migration damages the representation of the ethnically "others" and reinforce their stigmatization in the public opinion.

One of the main issues discussed by the experts, and the first question we raise within this article was: *Whether and to what extent can education prevent xenophobia, stigmatisation and intolerance toward the “others” in Russia today?*

Planning the ALLMEET project, we assumed the role of education as crucial for promoting tolerance, monitoring the existing situation of the interethnic relationship relations in order to find a scientific grounded way to promote a mutual trust in the multicultural Russian Federation. Therefore, the overall aim of our project was to support the modernization of higher education in Russia, enabling Universities to play a key-actors' role in promoting actions of lifelong learning addressed to intercultural education in order to increase the level of tolerance toward people with migrant background and representatives of minority ethnic groups. In our approach, tolerance went beyond passive multicultural and – ethnic coexistence, but achieved its complete meaning producing new ways of living together through the strengthening of mutual understanding, respect and dialogue between the different cultural groups.

We were however well aware that the success of the actions depended on the strength of the network that the Universities would have been able to build together with regional/local authorities and civil society. Without their cooperation, it would have been impossible to transform any new achieved intercultural sensitivity in a concrete support to the need expressed by the Russian scholars for anti-discrimination legislation and integration policy for migrants.

In our vision, we are now back to the second question regarding the role that University can play in the process of tolerance development, the six Intercultural Education Platforms (IEPs) in five Russian regions (Moscow city, Republic of Tatarstan, Republic of Mari El, Arkhangelsk Oblast, Krasnoyarsk Krai) could represent a possible answer.

On the one side, some university teachers were (and still are) trainers of the IEPs and some others were trained in this framework. In the six Universities involved in the project, the teaching staff has got now more competence, knowledge and skills on intercultural education and this help both in term of teaching contents and the necessary intercultural social competences for handling with the Russian students' multicultural environment. It could be not a case that during the three years of the project, the Russian partner universities have seen a standing growth in the enrolment of foreign students.

On the other side, the IEPs are now established bodies inside the universities, with their own location, rules and staff, working according to the local universities' policies, agendas and aims in close synergy with and as reference points both for regional and local governments and for Third sector, migrant associations and educational institutions on questions connected to migration, interethnic relationship and xenophobia. Each IEP is part of the wide national network of the six ALLMEET IEPs, but also the core of the local stakeholders' network. Official agreements with local (public and private) institutions, cooperation and counseling with administrative committees, joint organization of events, some of them outside the IEPs activities, have been clear signs of this trend.

The main idea of the IEPs is that innovative developments can be originated only by the mutual cooperation of local, national and international actors. The network perspective invites to consider the situations in more complex terms, to promote the dissemination of information, collaboration and synergies, leveraging on the expertise of actors who are no longer considered as individuals, but rather as active parts of a system in which the resources of each person are enhanced by the presence of the others (Folgheraiter, 1995).

Considering the above arguments and the results of our project, we assume

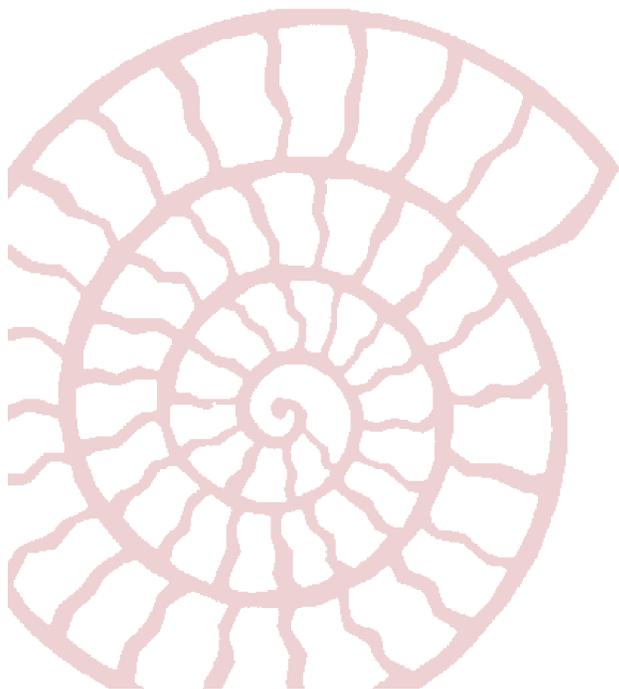
that education is the first and most important step in tolerance development and struggle against xenophobia in Russia and that the HEIs can be the key actors in this process. We strongly believe that a healthy engagement between academics and policymakers is essential to the provision of informed, evidence-based policymaking aimed at solving or at least reduce conflict in multicultural society.

References

- Abashin, S. (2017). Migration Policies in Russia: Laws and Debates. In A. Heusala and K. Aitamirt (Eds.), *Migrant Workers in Russia. Global Challenges of the Shadow Economy in Society Transformation*. London: Routledge, 16-34.
- Alexseev, M.A. (2005). Xenophobia in Russia. Are the Young Driving It? *PONARS Eurasia Policy Memo*, 367.
- Alexseev, M.A. (2015). A New Wave of Russian Nationalism? What Really Changed in Public Opinion after Crimea. *PONARS Eurasia Policy Memo*, 362.
- Anderson, J., and McCormick, R. (2005). *Ten pedagogic principles for e-learning*. Available from: http://www.xplora.org/ww/en/pub/insight/thematic_dossiers/articles/quality_criteria/equality2.htm [Accessed 2 October 2015].
- Antonova, V.K., and Karpova, G.G. (2011). Politika multikulturalizma na Rossijskoj pochve: est li perspektivy? [Policy of multiculturalism on Russian soil: are there any prospects?]. *Zhurnal issledovanij socialnoj politiki*, 1, 99-128.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. and Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Pestalozzi Series No. 3, Council of Europe Publishing.
- Bonora, P., and Giardini, A. (2004). *I Centri Interculturali in Emilia-Romagna. Un progetto di ricerca-azione per una territorialità attiva [The Intercultural Centers in Emilia-Romagna. An action-research project for an active territoriality]*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.
- Bydanov, V.E., and Berseneva, N.V. (2015). Idei multikulturalizma i etnotolerantnosti v kontekste formiruyushhejsya gosudarstvennoj ideologii [The ideas of multiculturalism and etnotolerance in the context of the emerging state ideology]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, 6 (3), 194-197.
- Committee of Civil Initiatives (2015). *Koncepciya gosudarstvennoj migracionnoj politiki na period do 2025 goda: zayavlennyye plany i realnaya zhizn [The concept of the state migration policy for the period up to 2025: the declared plans and real life]*. Moscow. Available from: <http://migrant.ru/wp-content/uploads/2015/06/2025.pdf> [Accessed 13 September 2016].
- Crowther, J., (Ed.) (1995). *Oxford advanced learners dictionary of current English: International new students* (5th ed.). London: Oxford University Press.
- Deardorff, D.K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- Favaro, G. (2002). I centri interculturali: luoghi di mediazione e di scambio fra culture [The intercultural centers: places of mediation and cultural exchange]. In D. Demetrio and G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi [Intercultural didactics. New visions, skills, routes]*. Milan: Franco Angeli.
- Folgheraiter, F. (1995). Lavoro di rete e valorizzazione delle risorse sociali [Networking and promotion of social resources]. In Quaderni di Animazione e Formazione, *L'intervento di rete. Concetti e linee di azione*. [The networking. Concepts and guidelines]. Turin: Edizioni Gruppo Abele.
- Gudkov, L. (2005). Smeshhennaya agressiya: otnoshenie rossiyan k migrantam [Displaced Aggression: Russians' attitude towards migrants]. *Vestnik obshhestvennogo mneniya*, 6, 60-77.
- Iontsev, V., and Ivakhnyuk, I.V. (2013). *Modeli integracii migrantov v sovremennoj Rossii [Models of migrants' integration in modern Russia]*. Research report. KARIM-Vostok.

- Available from: http://www.carim-east.eu/media/CARIM-East-RR-2013-12_RU.pdf [Accessed 13 September 2016].
- Ivakhnyuk, I.V. (2011). *Perspektivy migracionnoj politiki Rossii: vybor vernogo puti* [Prospects of Russian migration policy: choosing the right path]. Moscow: MAKSS Press.
- Kozlova, M.A. (2016). Stigma rasy': strategii sovladaniya migrantov iz respublik Severnogo Kavkaza v Moskve [The stigma of race': coping strategies of migrants from the North Caucasus republics in Moscow]. *Zhurnal issledovanij socialnoj politiki*, 14 (3), 447-362.
- Malakhov, V.S. (2014a). *Integraciya migrantov: evropejskij opyt i perspektivy Rossii: rabochaya tetrad* [Integration of migrants: European experience and Russian prospects: Workbook]. Moscow: Speckniga. Available from: <http://russiancouncil.ru/common/upload/WP12Migration-Ru.pdf> [Accessed 13 September 2016].
- Malakhov, V.S. (2014b). Russia as a New Immigration Country: Policy Response and Public Debate. *Europe-Asia Studies*, 66 (7), 1062-1079. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/09668136.2014.934140> [Accessed 13 September 2016].
- Malakhov, V. (2016). The Phenomenon of New Immigration Countries: Russia's Case in the European Context. In M. Rozanova (Ed.), *Labor Migration and Migrant Integration Policy in Germany and Russia*. Saint-Petersburg: Saint Petersburg State University, 11-23.
- Minkler, M., and Wallerstein, N. (2005). Improving health through community organization and community building: A health education perspective. In M. Minkler (Ed.), *Community organizing and community building for health*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Mukomel, V.I. (2009). Ksenofobiya i nasilie v Rossii: sovremennye i gryadushhie vyzovy [Xenophobia and violence in Russia: Current and future challenges]. *Vestnik Instituta Kennana v Rossii*, 16, 29-34.
- Mukomel, V.I. (2013). *Politika integracii migrantov v Rossii: vyzovy, potencial, riski: rabochaya tetrad* [Migrant Integration Policy in Russia: challenges, potential risks: Workbook]. Moscow: Speckniga. Available from: http://russiancouncil.ru/common/upload/wp_migration_413.pdf [Accessed 13 September 2016].
- Mukomel, V.I. (2014). Ksenofobiya i migrantofobiya v kontekste kultury doveriya [Xenophobia and migrant-phobia in the context of a culture of trust]. *Mir Rossii*, 1, 137-166.
- Pain, E. (2005). *Nacionalnye otnosheniya. Izderzhki Rossijskoj modernizacii: etnopoliticheskij aspekt* [National relations. Costs of the Russian modernization: ethno-political aspect.]. Available from: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/15/1214861315/Pain.pdf> [Accessed 13 September 2016].
- Pain, E. (2014). Ksenofobiya i nacionalizm v epoxu rossijskogo bezvremeniya [Xenophobia and nationalism in an era of Russian timelessness]. *Pro et Contra*, 62 (1-2), 34-53. Available from: <http://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/146008232> [Accessed 13 September 2016].
- Prina, F. (2014). *Protecting the Rights of Minorities and Indigenous Peoples in the Russian Federation: Challenges and Ways Forward*. Budapest: Minority Rights Group International.
- Poltaradneva, E.V. (2011). Problema ksenofobii v sovremennom rossijskom obshhestve: dinamika i aktualnoe sostoyanie [The problem of xenophobia in Russian society: dynamics and current state]. *Vestnik SamGU*, 85, 40-46.
- Russian Population Census 2010*. Available from: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm [Accessed 5 October 2015].
- Tinguy, A. (2010). Razmyshleniya o migracii v postsovetskix gosudarstvax [Reflections on migration in post-Soviet states]. *Antropologicheskij forum*, 13, 323-344.
- Tishkov, V. (2013). "Polietnicheskoe obschestvo i gosudarstvo: ponimanie i upravlenie kulturnym raznoobraziem [Polyethnic society and state: understanding and managing cultural diversity]". In M. Pogrebinskiy and A. Tolpygo (EDs.), *Krizis multiulturalizma i problemy natsionalnoj politiki [Crisis of multiculturalism and problems of national policy]*. Moscow, Ves' Mir.
- UNESCO (1992). *International Conference on Education, 43rd Session, The Contribution of Education to Cultural Development*. Available from: http://www.unesco.org/education/pdf/31_42.pdf [Accessed 2 October 2016].
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Available from: <http://unesdoc>.

- unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf [Accessed 2 October 2016].
- Verkhovskij: Nuzhno integririvat trudovyx migrantov v rossijskoe obshhestvo* [Verkhovskii: We need to integrate migrants into Russian society]. Radio Azattyk. 2016. 10 February. Available from: <http://rus.azattyk.org/a/27542399.html> [Accessed 13 September 2016].
- Yakushko, O. (2009). Xenophobia: Understanding the Roots and Consequences of Negative Attitudes toward Immigrants. *Educational Psychology Papers and Publications*, 90. Available from: <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/90> [Accessed 13 September 2016].





Il modello delle Scuole Promotrici di Salute. La scuola come luogo pedagogico generatore di benessere e apprendimento

The Health Promoting Schools model. School as a pedagogical setting for generating wellbeing and learning

Patrizia Garista

INDIRE -Istituto Nazionale di Documentazione,
Innovazione e Ricerca Educativa
p.garista@indire.it

ABSTRACT

The present paper problematizes and reflects on the health promoting school model in the Italian context, following its successful development throughout Europe. Beginning with Massa's statement and provocation on prevention activities in school as a sort of alibi for the missing innovation in didactic practices, health promotion boundaries have been traced. Wellbeing and learning are discussed in three areas: schoolwork and organization, curriculum, and partnership. The Health Promoting Schools framework is grounded in epistemologies recognized and argued within a pedagogical scholarship. More specifically we refer to the capability approach and to critical pedagogy. The salutogenic model and the whole school approach place themselves in this framework, guided by salutogenic and positive factors which are health promoting in the school setting. Salutogenesis emphasises the positive role of experiential learning and meaning-making as processes capable of enabling people to recognize and use resources. The action-research for translating the health promoting school in Italy, developed in the Umbria Region, will be discussed as a case example to thoroughly investigate strengths and weaknesses of the model. Nowadays, the school system is going through an evolving process. The paper describes how wellness and learning are strictly connected and how taking care of both could become a way of adding quality of life and effectiveness to a successful transformation and innovation of the school system.

Il presente contributo descrive, tematizza e problematizza il modello dell'Health Promoting Schools, nato e sviluppato in Europa, nel contesto italiano. A partire da una provocazione di Massa sulla prevenzione nel contesto scuola e sul suo essere stata, inconsapevolmente, un alibi per la mancata trasformazione dei processi di insegnamento e apprendimento, si stabiliscono i confini della promozione del benessere in riferimento a diverse aree di intervento: il lavoro scolastico e la sua organizzazione, il curriculum e le partnership. Il modello dell'Health Promoting Schools si fonda su assunti epistemologici accolti e sviluppati nella scholarship pedagogica tra cui il capability approach e la pedagogia critica. In questo quadro si inserisce in modo molto coerente il modello salutogenico, orientato a costruire fattori che generano salute nel contesto scuola enfatizzando il ruolo positivo dell'apprendere dall'esperienza, dell'attribuzione di significati e la traduzione di questi aspetti nella capacità di cercare e utilizzare le risorse. Una sperimentazione italiana fungerà da caso esempio per mettere a fuoco il possibile guadagno di un modello di questo tipo nel rileggere e integrare molte trasformazioni che oggi riguardano la scuola e i suoi attori, ipotizzando una via di promozione del benessere che possa essere attuata nel sistema scuola e che possa diventare anche laboratorio generativo di apprendimenti e qualità di vita nell'attuale processo di trasformazione e innovazione.

KEYWORDS

Health Promoting Schools, Wellbeing, Resources, Capabilities, Empowerment.
Scuola Promottrice di Salute, Benessere, Risorse, Capacitazione, Empowerment.

1. La prevenzione nella scuola è ancora un “alibi minimalista” per la creazione di laboratori generativi, significativi ed innovativi?

Nel corso di un'intervista rilasciata a Mario Catella (2000) e pubblicata diversi anni fa, Riccardo Massa affermava in modo provocatorio che la prevenzione ha introdotto nella scuola un vento di innovazione didattica. “Oggi l'idea di prevenzione sembra lo slogan, o come è stato detto, la formula di contingenza, di una cultura che non sa più pensare in termini educativi. [...] Un alibi del tipo: poiché non si può educare al vero, si può almeno prevenire il male. Da questo punto di vista mi sembra che la prevenzione sia diventata una grande formula di contingenza che ha permesso alla scuola di tentare di rioccuparsi di “educazione” attraverso le “educazioni” legittimate da finalità preventive come i progetti di educazione alla salute” (Catella & Massa, 2000, pp 14-15). Ricostruendo la storia delle attività di prevenzione anche il punto di vista sanitario è alquanto critico verso quella stagione, se pur positiva, che ha portato la scuola a sorpassare l'approccio tradizionale della medicina scolastica con funzioni di sorveglianza e controllo, adottando la strategia di accogliere, come contenitore ancora capiente, iniziative esterne, che arrivavano perlopiù dai servizi sanitari, slegate dal contesto educativo, focalizzate su più temi frammentati e non connessi tra loro. Come spiega Pocetta (2015), “è la stagione dei docenti referenti, che seguono appropriati percorsi formativi, [...] che diventano i fulcri di una programmazione di Istituto non più centrata sulla prevenzione del danno e del rischio, ma sul benessere dell'alunno studente e progressivamente di tutto il resto del quadro organizzativo della scuola”. Il contesto culturale e sociale degli anni '80, ha dunque creato un'offerta di progetti concentrati sui problemi di salute, in particolare su temi caldi come le dipendenze, l'AIDS e l'educazione socioaffettiva. Secondo Massa questi progetti hanno creato dentro la scuola, ormai piegata sui metodi trasmissivi e tradizionali, un'aria di rinnovamento perché trattavano i loro contenuti creando campi d'esperienza in cui le metodologie didattiche avevano lo scopo di dare sì informazioni, ma anche creare riflessioni e attivare un pensiero critico capaci di veicolare e supportare scelte di vita (e di salute positive). Tuttavia, tornando alla prospettiva degli studiosi critici della Sanità Pubblica, il medesimo processo avrebbe portato alla diffusione della cosiddetta “progettite”, ovvero l'introduzione nella scuola di innumerevoli progetti mirati ai cambiamenti comportamentali, svincolati da altre esigenze organizzative e formative. La scuola è il luogo dove i ragazzi trascorrono gran parte della loro vita, in particolare gli anni in cui possono instaurarsi anche comportamenti a rischio per la loro salute o in cui alcuni atteggiamenti possono stabilizzarsi e garantisce al contempo l'accesso alla popolazione giovanile nel suo complesso, incluso minoranze e gruppi svantaggiati all'istruzione. Il contesto scuola è diventato negli anni quindi spazio di accoglienza, inclusione e sperimentazione di progetti con diverse finalità, obiettivi e modelli, che, come sostiene Massa, hanno placato la domanda squisitamente educativa della scuola, orientata alla costruzione delle identità del soggetto e ai processi di capacitazione dei suoi vari attori, permettendole di rimanere adagiata sui modelli trasmissivi, sulle metodologie tradizionali e meno partecipative (Catella & Massa, 2000). La riflessione/provocazione di Riccardo Massa raffigura uno scenario per immaginare la connessione tra educazione, prevenzione e promozione della salute, nonché tra apprendimento e benessere, evidenziata tra l'altro anche nell'ultimo rapporto OECD PISA (2017). Essa fornisce un pretesto per fotografare e rileggere lo stato dell'arte della prevenzione nelle scuole, utilizzando la lente dell'*Health promoting school*, come modello di ana-

lisi delle esperienze virtuose o carenti delle decadi precedenti, capace di congiungere, in una visione più olistica, i temi cari al sistema scuola con i temi del benessere e della salute. E questo, in un periodo storico caratterizzato da ulteriori trasformazioni legislative e da proposte formative istituzionali per il personale docente (i percorsi dei neoassunti o il piano nazionale della formazione), in alcuni casi focalizzate proprio sui temi della prevenzione e della promozione di stili di vita sani, o meglio su altre “educazioni” per usare le parole di Massa (come l’ambiente, la sostenibilità, gli stili di vita). In sintesi il modello delle scuole promotrici di salute (SPS), che si vuole qui presentare, si propone di integrare l’innovazione didattica con la sostenibilità, proprio come previsto nell’agenda 2030 dell’UNESCO (2017). Il *network* SPS, a partire da una rivisitazione del concetto di salute, sul suo essere risorsa per la vita (Zannini, 2001) e dei modelli della pedagogia critica di Freire e del “buon funzionamento dell’uomo” di Nussbaum, fornisce oggi una chiave di lettura interessante in grado di rispondere alla provocazione di Riccardo Massa, in cui si ribaltano e ridefiniscono i pesi di una bilancia che vuole equilibrare benessere e apprendimento nel contesto scuola. L’organizzazione scolastica, l’azione didattica e lo svolgimento dei curricoli sono esperienze di apprendimento e insegnamento, ma diventano anche risorse per la salute di tutti i soggetti che le vivono.

2. Il framework socio-pedagogico per le Scuole Promotrici di Salute: Nussbaum, Freire e Antonovsky

Il *network* delle Scuole promotrici di Salute si è costituito a partire da ricerche e proposte metodologiche che hanno risentito dell’influenza di approccio ecosistemici, soprattutto del contributo di pedagogisti tra cui Nussbaum rispetto ai compiti della scuola nella capacitazione dell’uomo, Freire come faro per gettare luce sugli aspetti di equità, controllo ed autonomia nella formazione dei soggetti e, infine, studiosi come Antonovsky per la definizione di un nuovo modello di salute. Si trattava, infatti, di superare un approccio centrato esclusivamente su cambiamenti comportamentali isolati e di adottare proposte più olistiche e globali, maggiormente centrate sulla persona pur tenendo conto del suo rapporto con l’ambiente. Di qui la necessità e il tentativo di andare oltre i modelli esistenti e di ampliare le epistemologie e le pratiche sui temi dell’educazione e prevenzione. Nella scuola si vive, si ama, si gioca, si impara, si insegna, si lavora e tutto ciò ha a che fare con la costruzione e la ri-significazione costante delle proprie azioni, dei propri pensieri che diventano motore di crescita personale, professionale e formativa e al tempo stesso determinanti della qualità della vita scolastica nonché generatori di benessere. Come sostiene Beatini nel riassumere un caso studio italiano sulle scuole promotrici di salute “la salute di una persona è l’equivalente di un insieme di condizioni che appaiano e mettono in grado la persona di agire (funzionare) per portare a termine le proprie scelte e le proprie potenzialità biologiche psichiche e sociali (alcune di queste condizioni sono di importanza assoluta per tutti gli individui, altre sono variabili dipendenti da abilità individuali e circostanze particolari)” (Beatini, 2005).

2.1. Il pensiero di Martha Nussbaum nell’epistemologia delle Health promoting schools

Nussbaum ha influenzato molte proposte operative nate all’interno del *network*. Dopo il 1986 e la condivisione della Carta Di Ottawa in cui si dichiarava che la sa-

lute non è un fine o uno stato, ma un processo e soprattutto una risorsa per affermare i propri desideri e progetti di vita, molta enfasi è stata data alla capacità dei soggetti di controllare ciò che determina la propria salute e di supportare questo processo nei luoghi in cui le persone trascorrono la maggior parte del proprio tempo. In questa prospettiva i laboratori sul *capability approach* sono diventati parte integrante della tematizzazione del modello. L'approccio alla capacitazione rimanda alla qualità di vita raggiunta dai soggetti di una comunità pur proponendo di non fermarsi a questo livello di analisi. Non è sufficiente che vi siano o meno delle risorse, è importante anche avere le capacità di poterle utilizzare e controllare. Il teorico della capacitazione, Sen, sottolinea la differenza tra il possedere una risorsa, un bene e la libertà di utilizzarla, evidenziando l'elemento di *social justice*. Riprendendo la definizione di De Canale "Il concetto di *capacitazione* è strettamente legato, nella teoria di Sen, a quello di funzionamenti, intendendo con quest'ultima nozione, ciò che un individuo può desiderare di fare o di essere; i funzionamenti rappresentano i diversi aspetti delle condizioni di vita e vanno dai più elementari, come ad esempio l'aver nutrizione a sufficienza e l'essere protetto da malattie evitabili, ai più complessi, come la possibilità di partecipare alla vita della comunità e l'aver rispetto di sé" (De Canale, 2015). Il concetto di capacitazione incontra dunque gli elementi di risorse e accesso alle risorse, fondamentali per generare salute nel modello di Antonovsky, e il concetto di *social justice* presente nella pedagogia critica di Freire. La Nussbaum (2011), riprendendo l'economista Sen (2014), rielabora il concetto di capacitazione in relazione allo sviluppo del sé e del suo progetto di vita per delineare un sistema formativo e di *welfare* più generale, ancorato all'affermazione delle proprie capacità e del buon funzionamento dell'uomo. Stila un elenco delle capacità necessarie a un funzionamento autenticamente umano, una lista *in progress*, proprio per la sua costituzione transculturale, realizzabile e rielaborabile in più contesti (ad esempio: *Vita, Salute fisica, Integrità fisica, Sensi, Immaginazione e pensiero, Sentimenti, Ragion pratica, Appartenenza, Altre specie, Gioco, Controllo del proprio ambiente*). Nel panorama italiano degli studi pedagogici i concetti di capacitazione in relazione allo sviluppo formativo e professionale sono stati ampiamente argomentati da Alessandrini (2014), Costa (2017), e Minello (2013) e proprio a partire dai loro studi, il modello della scuola promotrice di salute appare come molto attuale in un auspicabile dibattito pedagogico sulle questioni della salute e della formazione del sé ed infine sulla *governance* scolastica. Il modello SPS dunque richiama e fa sua la riflessione pedagogica su questo approccio, integrandola in un progetto più ampio della formazione del sé, rendendo maggiormente evidente il legame e il possibile guadagno delle SPS come laboratorio per generare interconnessioni tra benessere e apprendimento, offrendo una teoresi di tali processi ma anche delle traiettorie da sperimentare sul campo.

2.2. Freire e l'approccio della pedagogia critica nell'ambito della prevenzione

A Paulo Freire sicuramente dobbiamo l'aver introdotto il concetto di *empowerment* e l'aver affrontato le questioni dell'insegnamento che sono state poi riprese soprattutto da Wallerstein e da Bernstein (1988) riadattandole all'ambito dell'educazione alla salute (Freire, 2014). Una recente pubblicazione segue proprio questo filone della pedagogia critica nel rileggere molte pratiche dell'*health education* (Fitzpatrick & Tinning, 2014). Come ci ricorda Paulo Freire (2014) "insegnare non è *trasferire conoscenza*, ma creare la possibilità per produrla o costruirla". Una tale affermazione si radica nella necessità pedagogica di andare oltre la tra-

smissione di informazioni nelle attività educative e di prevenzione ed è oggi sostenuta anche dalla letteratura *evidence based*, la quale purtroppo non ci dà notizie confortanti sugli esiti di tanti progetti che risultano poco efficaci se improntati su azioni centrate sul docente, polarizzate dai contenuti da trasmettere, ossia da ciò che potremmo definire il “modello pedagogico dell’*instruire* (da *instruire* mettere dentro)”, come se dovessimo riempire delle scatole vuote isolate da un contesto (Zannini, 2001). L’autonomia freiriana dunque è ben lontana dall’idea di mettere in pratica uno stile di vita definito come salutare, e in quanto tale consigliato dagli esperti (ad esempio riciclare o fare attività fisica), ma esige un *processo di formazione* sia del soggetto che educa, sia del soggetto che, a sua volta, entra in una relazione educativa come educando. Una pratica dell’autonomia così definita rimanda a un modello pedagogico (Massa, 1997), che mette sì in rilievo l’esperienza dell’educando e le sue potenzialità attraverso metodologie attive ma altresì richiama una riflessione sull’esperienza, i valori e le rappresentazioni che guidano lo stile educativo degli operatori, i quali inevitabilmente influenzano qualsiasi processo educativo e di conseguenza il successo di un’educazione all’autonomia (Garista, 2009). Nonostante la presenza massiccia di bandi e azioni ancora focalizzati sugli stili di vita “corretti”, nella pratica di promozione ed educazione alla salute ci siamo ormai abituati a sentire e nominare un concetto a cui difficilmente ancor oggi diamo un’accattivante traduzione: l’*empowerment*. Far acquisire *potere* e *controllo* ai soggetti è, infatti, uno degli obiettivi prioritari della promozione della salute ed è fondamentale ogniqualvolta si voglia patrocinare in chiave educativa l’assunzione di una libertà e responsabilità nella scelta di comportamenti e azioni in grado di nutrire la ricerca di un proprio equilibrio di salute. Il pensiero di Freire, nato e cresciuto in un ambiente in cui le disuguaglianze sociali e culturali erano molti forti, in cui persone “powerless”, senza potere, definiti poi “gli oppressi” vivevano situazioni in cui difficilmente potevano assumere controllo su ciò che determinava la propria salute, sottolinea la dimensione critica del potere in questo tipo di progetti. Possiamo affermare che, tutt’oggi, molti problemi di salute e di qualità di vita dipendono in gran parte da disuguaglianze sociali, povertà educativa, mancato accesso alle informazioni di salute (*health literacy* o *influenza delle fake news*), incapacità di partecipare attivamente alla presa di decisione rispetto a un piano terapeutico o alla discussione di ciò che si mangia in una mensa scolastica, rispetto all’ambiente fisico-sociale in cui si vive, rispetto alle influenze che gruppi di potere (mass media, pari, enti governativi) ci impongono inconsapevolmente, influenzando stati di benessere e malessere. Le SPS sono molto attente agli aspetti dell’equità, delle disuguaglianze sociali e alla dimensione del potere che influenza la programmazione e l’azione in questo settore.

2.3. L’orientamento salutogenico delle Health Promoting Schools

I vari modi di pensare e progettare la prevenzione negli ultimi decenni hanno ripreso i modelli teorici sulla salute e le sue ri-definizioni, che a partire dagli anni ‘80 si sono aperte a concetti come benessere, qualità di vita e controllo dei determinanti di salute. Ed è proprio in questo periodo storico, tra la fine degli anni ‘70 e gli inizi degli anni ‘80, sulla scia di un filone di ricerca orientato a indagare ciò che crea effetti positivi su vari fronti e in molti settori (ad esempio gli studi sulla resilienza, sui fattori protettivi, sul capitale sociale e culturale) che un sociologo israeliano ha proposto un vero e proprio cambio di paradigma nel pensare e costruire la salute (Antonovsky, 1996). Introdurre il modello salutogenico, nel contesto scuola signi-

fica oltrepassare la tendenza a “medicalizzare” i comportamenti della popolazione scolastica in abili e dis-abili; sani e malati; devianti e non devianti; sicuri o a rischio; corretti e non corretti. Richiede di non guardare sempre e comunque al problema (approcci *problem based*) ma di individuare le risorse personali e le opportunità del contesto che creano qualità di vita, benessere, nuovi apprendimenti. Infatti, l’orientamento salutogenico esige di: occuparsi di tutte le persone che vivono in quel preciso *setting* e non solo di quelle “a rischio” (ad esempio studenti con BES o insegnanti *burn out*); focalizzarsi su tutto ciò che può essere salutare e migliorare la qualità di vita e non solo eliminare i rischi (si vedano ad esempio le politiche sulla sicurezza nelle nostre scuole); infine invita a considerare la persona nell’insieme delle sue dimensioni (fisiche ma anche psicologiche, sociali, spirituali) (Bruun Jensen et al., 2016). L’approccio salutogenico si basa sull’apprendere dall’esperienza, prevedendo attività cognitive e metacognitive, sostenendo i processi di attribuzione di significato che influenzano le scelte di salute introducendo l’idea di *Healthy learning* (Lindström & Erickson, 2011). Il modello di Antonovsky non può realizzarsi in un progetto o più progetti attuati in una scuola, ma per trasformare e innovare la scuola, deve poter entrare nelle politiche, nell’organizzazione, nella progettazione degli edifici scolastici, nella pianificazione dei curricula e quindi influire sui fattori salutarici degli spazi, dei tempi e dei corpi che la caratterizzano (Bruun Jensen et al., 2016).

3. I pilastri delle Scuole Promotrici di Salute: curriculum, ambiente e lavoro scolastico, partnership

Dai modelli teorici che sottendono la *vision* e la *mission* dell’approccio promozionale all’educazione alla salute, il *network* si è sviluppato riprendendo alcune proposte metodologiche che trasformerebbero “una scuola” in “una scuola promotrice di salute”. Per un’azione congiunta a livello internazionale nel 1991 nasce il *Network* europeo delle scuole promotrici di salute: *European Network of Health Promoting Schools* (E.N.H.P.S.), progetto istituito dall’Organizzazione Mondiale della Sanità, dalla Commissione Europea e dal Consiglio d’Europa. Al fine di comprendere il possibile contributo di tale modello presentiamo una sintesi della ricerca italiana per le scuole promotrici di salute, potendola ora tematizzare anche alla luce delle iniziative intraprese dalla rete italiana attualmente attiva.

Nei dieci anni successivi in Italia, infatti, si creano le condizioni per avviare una sperimentazione tra Ministero della Salute, Regioni, USR, scuole e Università di Perugia, attraverso una ricerca-azione nella regione Umbria a cui sono seguite altre ricerche volte alla definizione di indicatori e proposte formative, fino alla stipula dei Patti territoriali per la costruzione di una scuola produttrice di salute all’interno del Patto per la salute in età evolutiva della Regione Umbria, in un arco di tempo di circa 10 anni. La ricerca ha avuto il merito di tradurre e diffondere le linee teoriche del *network* e di esplorare sul campo la replicabilità di questo tipo di approccio nel nostro sistema educativo. Da un punto di vista teorico il modello della Scuola Promottrice di salute ha ripreso il pensiero di Nussbaum, Freire, Gardner, Vigostky e altri illustri riferimenti in grado di riorientare l’azione didattica. Da un punto di vista metodologico si sono invece problematizzate le indicazioni di Tones e di altri ancora al fine di individuare aree e strategie di intervento. I pilastri di Tones, rimangono il riferimento più forte, capace di visualizzare con questa figura architettonica, i pilastri o se vogliamo le colonne, ciò che sarebbe in grado di garantire il successo e la sostenibilità del modello. Essi sono: il *curriculum* (insegnamento e apprendimento); il lavoro scolastico (organizzazione, relazioni e am-

biente); le *partnership* (enti territoriali, comunità e famiglia). Queste tre aree di intervento corrispondono ai campi strutturali su cui fondare una scuola intesa come *healthy setting*, ovvero un contesto favorevole alla salute nel quale studiare, vivere, lavorare (Beatini, 2005). La scuola promotrice di salute non è quindi un insieme di piccoli progetti rivolti agli studenti. Essa si caratterizza in un sistema coordinato e coerente, un contesto in cui l'ambiente costruito (gli edifici, gli spazi esterni, le aule), le relazioni, l'organizzazione del calendario, delle ore scolastiche (si pensi ad esempio a quanto ci dicono le neuroscienze sui tempi di attenzione o sul sonno degli adolescenti), e si fonda sulla necessità di attivare partenariati tra vari enti di interesse formativo, o in dialogo con i servizi sanitari e le opportunità da loro offerte, ed infine sulla necessità di lavorare su strategie didattiche orientate allo sviluppo di competenze chiave e di contenuti disciplinari e, al tempo stesso, su quelle competenze trasversali ritenute ormai fondamentali per il successo educativo, l'orientamento nel *lifelong learning* e l'inserimento nel mondo del lavoro. In questo quadro ci sembra che il modello delle SPS sia perfettamente coerente con le osservazioni di Massa, e le proposte sulla capacitazione e l'*empowerment*, l'*orientamento salutogenico*, presentati precedentemente.

Dalle prime sperimentazioni avviate sulla SPS in Italia si sono generate esperienze che ne hanno esplorato diverse dimensioni: quella organizzativa e didattica con la ricerca-azione iniziale (Beatini, 2005); quella valutativa con la ricerca di indicatori per l'età evolutiva e la scuola orientati da modelli di sviluppo delle risorse e delle capacità (Beatini et al., 2007); quella formativa in vari contesti tra cui anche la SILSIS (Garista, 2006); ed infine quella della costruzione delle reti con la realizzazione dei patti per la scuola.

Tuttavia al fine di fornire degli esempi pratici riproponiamo qui la sintesi dei tre momenti che hanno supportato l'introduzione delle *Health Promoting Schools* anche in Italia. Come spiega Beatini (2005) l'obiettivo centrale del processo è stato quello di costruire un sistema organizzativo-gestionale stabile tra le istituzioni che - ai vari livelli - operano per la promozione della salute nella scuola per l'età evolutiva. La prima fase di avvio del processo è stata realizzata attraverso la ricerca-intervento "Scuola promotrice di salute. Ricerca intervento per la sperimentazione di un modello organizzativo-gestionale per la promozione della salute nella scuola". Il modello europeo è stato quindi studiato, tradotto e condiviso con i diversi *stakeholders*. Sono stati elaborati dei documenti normati e programmatori, in linea con la legislazione scolastica e le esigenze dei contesti locali. Si sono poi delineati possibili interventi, ed infine definiti indicatori per il monitoraggio. Attraverso la ricerca-azione è stato possibile operare un adattamento del modello europeo, definire le linee guida attuative e il documento programmatico di indirizzo per il governo politico, con l'intento di chiedere un sistema di servizi in rete, riorientando le specifiche programmazioni. Inoltre, si sono prefigurate delle piste di lavoro sul *curriculum* attraverso approfondimenti che hanno messo a fuoco alcuni elementi salienti dell'azione del *network*. Nello specifico l'Università di Perugia ha proposto tre differenti percorsi operativi per intervenire sulle pratiche di apprendimento/insegnamento in chiave promozionale:

- La possibilità di sviluppare prassi di acquisizione delle competenze di base sui cui attivare campi d'esperienza metacognitivi, in grado di riconoscere in esse anche le competenze trasversali sviluppate, che spesso rimangono *hidden* nel *curriculum*. *Può la matematica promuovere salute?* È in realtà lo *slogan* di moduli sull'apprendimento della matematica che sviluppano una competenza di base e contemporaneamente *problem solving* e *decision making*, *skills* fondamentali per fare scelte di salute positive (Coletti, 2003).

- *Workshop* sulla fisiologia del cervello come esperienze formative in grado di influire sulle scelte didattiche e sulla programmazione del curricolo hanno in parte anticipato campi di studio delle neuroscienze, introducendo la necessità di comprendere i meccanismi di attenzione e di motivazione da un punto di vista fisiologico ed evolutivo (Bottaccioli, 2003).
- Gli approfondimenti sul lavoro scolastico (Corradini, 2003) e sull'innovazione delle strategie didattiche (didattica centrata sull'allievo per una scuola promotrice di salute) ritenendo fondamentali i metodi attivi e partecipativi per acquisire competenze sociali, critiche, riflessive e relazionali e per migliorare il successo educativo (Falcinelli, 2003).

Dopo una prima fase di ricerca-azione-formazione che ha documentato tavoli di lavoro inter-istituzionali e interdisciplinari, laboratori dimostrativi in aula, diari degli studenti, principali attori e destinatari del progetto, la sperimentazione italiana è proseguita nell'individuazione di indicatori di valutazione dei diversi pilastri strutturali suggeriti da Tones.

Una fase successiva, ha provato a riprendere alcuni di questi elementi esportandoli, attraverso vari progetti di ricerca finalizzata, ad altri documenti programmatici, ad esempio all'interno di linee guida regionali per la promozione di stili di vita sani o ad altri studi in grado di rintracciare degli indicatori per l'età evolutiva e la scuola da individuare nella predisposizione di profili di salute (Beatini et al., 2007).

Nel tempo, tuttavia, è stato possibile constatare che senza un sostegno inter-istituzionale, anche a livello macro (le Regioni), il modello SPS fatica ad entrare a sistema, sorpassando sperimentazioni locali, iniziative formative e buona volontà del personale docente. La fase finale di questo processo si è proposta quindi di costituire dei tavoli di lavoro per creare il consenso e il sostegno alla definizione dei "Patti per la scuola", quella rete di soggetti in grado di sostenere azioni congiunte (il pilastro delle *partnership*) per promuovere successo formativo e professionale, benessere e qualità di vita, sostenibilità.

Conclusioni

La sperimentazione in Umbria si è di fatto conclusa con la diffusione e la pubblicazione dei prodotti della ricerca e la costituzione dei Patti per la Scuola, creando una rete sensibile alle epistemologie e alle pratiche supportate dalla Scuola Promotrice di Salute nel *welfare* umbro. Il modello del *network*, che propone di integrare temi trasversali della formazione dell'uomo e di assumerli come aree di intervento nella scuola, lavorando sul *setting*, è stato studiato da molti Enti di Ricerca e Istituzioni educative in questi ultimi dieci anni, mostrando i suoi punti di forza e di fattibilità. Oltreoceano ad esempio il *whole school approach* rivela molti elementi in comune con il modello europeo ed è diventato un'istanza fondatrice del pensiero e delle azioni per le "educazioni" e l'"educazione nel *setting* scuola, tornando alle parole e alla provocazione di Massa. In ambito europeo l'ultima conferenza EERA 2017 ha previsto delle sessioni specifiche sulla ricerca che riguarda la promozione della salute nelle scuole, introducendo nei contesti del dibattito scientifico squisitamente pedagogici, i recenti sviluppi di questo settore. Inoltre, altri *network* europei come *Euroschoolnet*, *Erasmus+*, piattaforme e reti come *E-twinning* o *Epale* hanno permesso con i loro finanziamenti lo sviluppo di campi di ricerca e condivisione di pratiche sull'apprendimento e la qualità di vita, sulla formazione e la resilienza o sulla possibilità di progettare am-

bienti di apprendimento in cui imparare meglio e stare bene, in cui sviluppare competenze in un'ottica di sostenibilità, solo per fare alcuni esempi. In Italia possiamo connettere molti obiettivi delle SPS con movimenti di rinnovamento della scuola, che pur non avevano finalità di promozione della salute, hanno contribuito a focalizzare l'attenzione delle scuole sul funzionamento fisiologico e sulle condizioni ottimali per trasformare e innovare la didattica (si veda ad esempio il movimento delle "Avanguardie Educative" con le sue idee Aule Laboratorio o Apprendimento intervallato).

Oggi una realtà importante della rete SPS è attiva nella Regione Lombardia. Sul sito della rete è possibile scaricare documenti ed esperienze da cui trarre ispirazione ma soprattutto ipotesi per reinterpretare le possibili applicazioni del modello in relazione ai nuovi compiti della scuola, dopo il processo di trasformazione che l'ha coinvolta negli ultimi anni. Per fare un esempio concreto vengono descritte sperimentazioni che incrociano gli indicatori di valutazione delle SPS con gli elementi valutativi del RAV. Se dunque le SPS non faticano a trovare giustificazioni e sostegno sul piano epistemologico, soprattutto in relazione alla ricerca pedagogica, e sul piano metodologico proponendo prassi efficaci, ciò che sembra rappresentare un possibile ostacolo risiede nel sostegno politico-legislativo ed organizzativo della scuola, nella sua *governance*, e sulla capacità di esplicitare la salute nel *curriculum* e nell'*hidden curriculum*: smascherare ogni alibi minimalista e rendere visibile dunque il guadagno formativo delle scuole promotrici di salute per la didattica, il benessere e la valutazione della qualità.

"L'inclinazione a imparare dalla vita stessa, e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere, è il più bel prodotto della scuola" (Costa, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Antonovsky A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. In: *Health Promotion International*, 11, 1, 11-32.
- Beatini P. (2005). Educazione sanitaria, promozione della salute nella scuola, scuola promotrice di salute: linee di un'evoluzione storica e metodologica, *Educazione sanitaria e promozione della salute*, Vol. 28, n. 4, 283-294
- Beatini P., Garista P., Pocetta G. (2007). Promozione della salute in età evolutiva. Elaborazione di un sistema di indicatori per il controllo dei determinanti di salute e la valutazione degli interventi nella comunità e nella scuola, *Educazione Sanitaria e Promozione della Salute*, 30, 3, 238-256.
- Bottaccioli F. (2003). Lo sviluppo del cervello nell'infanzia nell'adolescenza. *La salute Umana*, 183-186, p 64-65
- Bruun Jensen B., Dur W, Buijs G. (2016). *The application of Salutogenesis in Schools*, in *Handbook of Salutogenesis*, Springer.
- Catella M., Massa R. (2000). *Prevenzione. Un alibi minimalista?* Centro Ambrosiano, Milano: ITL.
- Coletti G. (2003). Fondamenti e Storia della teoria delle decisioni. *La Salute Umana*, 183-186, p 62
- Corradini L. (2003). Il lavoro scolastico: organizzazione e metodi promotori di benessere, *La Salute Umana*, numero monografico Scuola Promotrice di Salute, 183-186, p 18-22.
- Costa M. (2017). *La governance capacitante per lo sviluppo del Sistema scolastico*, *Formazione & Insegnamento*, XV, 1, 165-177, Lecce: Pensamultimedia.
- De Canale B. (2015). Capacitazione, in Galliani L., a cura di, *L'agire valutativo*, [Il modello delle Scuole Promotrici di Salute](https://nuova-</p></div><div data-bbox=)

- didattica.wordpress.com/agire-valutativo/10-la-valutazione-delle-ricadute-della-formazione-e-degli-apprendimenti-nei-contesti-non-formali-e-informali/capacitazione/
- Falcinelli F. (2003). La didattica centrata sull'allievo per una Scuola Promotrice di Salute, *La Salute Umana*, 183-186, p 63.
- Fitzpatrick K., Tinning R. (2014). *Health Education. Critical Perspectives*, edited by. New York: Routledge.
- Freire p. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*, Torino: Gruppo Abele.
- Garista P. (2006). Educare alla multiculturalità per costruire resilienza e benessere nel contesto scolastico, *La Salute Umana*, n. 201-202, 6-10
- Garista P. (2009). *Parole di pedagogia come parole per la salute*. In Pocetta G., Garista P., Tarsitani G., Alimentare il benessere della persona, SEU, Roma.
- Lindstrom B., Erikson M. (2011). From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science, *Scandinavian Journal of Public Health*, 39 (6 Suppl):85-92
- Minello R. (2013). Capability Approach. Relazioni e Pratiche, *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, Lecce: Pensamultimedia.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): *Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Pocetta G. (2015). *Formazione scolastica alla salute e formazione dei formatori*, pag. 373 – 379, in Calamo Specchia F., *Manuale critico di sanità pubblica*, Rimini: Maggioli.
- Rete delle scuole che promuovono salute, in <http://www.scuolapromuovesalute.it/>
- Sen A. K., *Development as capability expansion*, in http://morgana.unimore.it/Picchio_Antonella/Sviluppo%20umano/sviluppo%20umano/Sen%20development.pdf [data ultima consultazione luglio 2014].
- UNESCO (2017) *The 2030 Agenda for Sustainable Development*, <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>, France
- World Health Organization, *Life skills education in schools* (WHO/MNH/PSF/93.A Rev,1) Genève, 1993.
- Wallerstein N. Bernstein E. (1988). Empowerment education: Freires ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*, 15, 379–394.
- Zannini L. (2001). *Salute, malattia e cura*. Milano: Franco Angeli.



Il maggiordomo dell'Arcangelo. Educazione e sincretismo religioso presso la popolazione indigena Otomí

The Archangel's butler. Education and religious syncretism in the Otomíes indigenous

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

anita.gramigna@unife.it

Carlo Rosa

Conacyt – ITESCA- Ciudad Obregón, Messico

crosa@itesca.edu.mx

ABSTRACT

The aim of the research we present in this article, is to analyze the pedagogical and social role that an important person of the Nãñho indigenous community -commonly known as Otomí- plays for his people. Don Erasmo Luna is named “butler”, who is responsible for preserving and directing the complex ceremonies related to the cult of the Saint Michael the Archangel, a sort of “Christianized revision” of pre-Hispanic divinity, protector of the village of San Miguel Tolimán, in México.

The epistemological framework is based on hermeneutics, therefore, refers to an interpretative pedagogy. The methodology is qualitative, supports the relationship in the study of phenomena; as a normative epistemology. Bibliographic sources represent an anthropological framework and have been studied with pedagogical intent.

Expected results. From the outcomes of this research we expect: a widespread knowledge of the cultural complexity of Otomíes, a minority at risk of marginality; an enhancement of Otomí identity; the opportunity to provide a contribution to the debate on interculturality in its epistemological guidelines.

L'obiettivo della ricerca che presentiamo nel presente articolo è nell'analisi del ruolo pedagogico-sociale che svolge un importante personaggio della comunità indigena Nãñho, comunemente nota come Otomí. Si tratta di Don Erasmo Luna, “maggiordomo” incaricato di preservare e dirigere le complesse cerimonie legate al culto dell'Arcangelo San Michele, protettore del villaggio di San Miguel Tolimán –Messico- nonché una sorta di “rivisitazione cristianizzata” di divinità preispanica.

L'impianto epistemologico ha un carattere ermeneutico e, pertanto, si riferisce ad una pedagogia interpretativa. La metodologia prevede un approccio di tipo qualitativo in quanto privilegia il nesso relazionale nello studio dei fenomeni e si intende come una epistemologia normativa. Le fonti bibliografiche hanno un impianto antropologico e sono state studiate con intenzionalità pedagogica.

Risultati attesi. Dagli esiti di questa ricerca ci aspettiamo: una conoscenza più diffusa della complessità culturale di una minoranza a rischio di marginalità; una valorizzazione dell'identità Otomí; l'opportunità di fornire un contributo al dibattito sull'intercultura nelle sue direttrici epistemologiche.

KEYWORDS

Education, Ethnography, Syncretism, Sacredness, Marginality.
Educazione, Etnografia, Sincretismo, Sacro, Marginalità.

1. Introduzione

Questo lavoro si inserisce in una ricerca di più ampio respiro sui saperi ancestrali delle popolazioni indigene dell'America Latina, che è iniziata nel 2010 ed è tuttora in corso. Nello specifico, l'indagine sull'importanza educativa del sincretismo religioso presso gli Otomí-Chichimeca di San Miguel Tolimán, si origina nel principio del 2016 con lo studio del materiale bibliografico e la successiva predisposizione delle griglie per le interviste, la catalogazione dei dati e la conseguente analisi. Ci siamo trovati di fronte a un peculiare esempio di sincretismo religioso e culturale che ha interessanti risvolti educativi sia nei processi di costruzione identitaria della comunità sia nella trasmissione di valori e contenuti che hanno radici precolombiane. Il "territorio simbolico" del sacro è qui studiato in quanto contesto educativo. Abbiamo pertanto cercato di individuare eidetiche attraverso le quali si struttura la conoscenza presso gli *Ñāñho*.

Ad oggi abbiamo svolto interviste presso il CDI¹ (Commissione nazionale per lo sviluppo di delle popolazioni indigene) di Santiago de Querétaro, capitale dell'omonimo stato messicano, presso una cooperativa di donne Otomí -Casa de madera- che hanno avviato una fiorente attività artigianale di oggetti e tessuti tipici nella comunità di Amealco de Bonfil, e conversato a lungo con Don Erasmo Luna, *mayordomo* della comunità di San Miguel Tolimán. Il presente articolo si riferisce principalmente a questo colloquio. Lo scopo delle riflessioni che ne emergono sta nell'individuare le direttrici eidetiche attraverso le quali si struttura la conoscenza presso gli *Ñāñho*, nonché il ruolo che tali direttrici assumono nel processo di costruzioni della loro identità. Tutto ciò è, a nostro parere, utile per meglio intendere i congegni educativi che, al loro interno, vengono attivati.

Il popolo Otomí è definibile per l'appartenenza linguistica, in quanto la loro collocazione territoriale, a differenza di altri gruppi indigeni messicani, è dispersa in varie comunità fra gli stati di Querétaro, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Guanajuato e México².

Le varie comunità che costellano questa popolazione si autodefiniscono *ñāñho*, che significa "coloro che parlano la lingua otomí" (Carrasco, 1950). Infatti, gli Otomí sono disseminati anche in altre zone della Repubblica, qui ci riferiremo alla presenza di comunità strutturate in base ad usi e costumi specifici e identificate come tali dai loro stessi appartenenti. Noi, grazie anche alla collaborazione del CDI di Querétaro, abbiamo visitato solo le comunità di questo Stato.

Nell'articolo ci riferiamo, nello specifico, alla comunità Otomí-Chichimeca³ di

- 1 *Comision Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indigenas*
- 2 Lo Stato del Messico è uno dei vari stati che compongono la Repubblica degli stati Uniti Messicani che noi europei normalmente denominiamo Messico.
- 3 Nella regione del semideserto Quéretano, i primi insediamenti sono da attribuire al gruppo Chichimeca. Durante la conquista, i soldati spagnoli entrarono nel territorio con l'aiuto di *caudillos* e di mercanti Otomí, e conquistarono progressivamente il territorio. Dopo la guerra con i Chichimeca, questi furono costretti a vivere in alcune zone specifiche della regione, tra le quali, Tolimán. La strategia di sedentarizzazione dei Chichimeca e il contatto con gli Otomí produsse un processo di acculturazione e di pacificazione degli indigeni "barbari", i quali dovettero imparare l'idioma dei co-conquistatori Otomí. Nonostante la conquista e l'obbligo di apprendere una nuova lingua, alcuni tratti culturali Chichimeca sopravvissero e vennero rifunzionalizzati in una cosmovisione meticcica. Il processo di assimilazione alla cultura Otomí durò fino al periodo dell'indipendenza del Messico. Per questo, la comunità indigena di San Miguel Tolimán si definisce Otomí-chichimeca. Per approfondimenti, si veda Vázquez Estrada (2009).

San Miguel Tolimán nello stato di Querétaro⁴ dove abbiamo intervistato Don Erasmo Luna, maggiordomo dell'Arcangelo San Michele. Proprio le informazioni ricevute dai funzionari del CDI ci hanno chiarito che sono considerati indigeni coloro che appartengono ad una comunità, partecipano alla gestione politica, alle cerimonie religiose, e anche se in alcuni casi non parlano la lingua originaria, osservano gli usi e i costumi propri di quella popolazione. Così, al di là delle dichiarazioni dei singoli individui, gli elementi identitari che stabiliscono tale appartenenza riguardano la memoria storica e lo specifico patrimonio culturale. Non esistono definizioni etniche, essendo la maggior parte della popolazione dello stato di Querétaro "imparentata" con gli Otomí come, in misura minore, con altri gruppi indigeni – ad esempio i Chichimeca –. Gli studi compiuti nell'ambito del CDI (Serrano, Ambriz, Fernández Han, 2002) attestano che la prevalenza è da attribuirsi al popolo Otomí e, in misura minore, ai Pames, sia per numero che per rilevanza storica. Non esistono tuttavia dati numerici recenti, inoltre, la situazione risulta assai fluida in quanto si assiste ad un rilevante fenomeno migratorio da Città del Messico, sia di Otomí che di meticci, come, all'inverso, dallo stato di Querétaro verso gli Stati Uniti.

In base alle nostre osservazioni come alle interviste svolte al CDI, la componente meticcia, sia dal punto di vista etnico che culturale, è prevalente in quella parte della popolazione che non si dichiara indigena. Tuttavia, alcuni, pur non appartenendo alle comunità possono dichiararsi indigeni perché questo, in talune situazioni, può consentire certi vantaggi. Alejandría, l'avvocato che lavora al CDI per tutelare i diritti delle popolazioni originarie di Querétaro, ci racconta che, durante un processo, l'imputato dichiarò che quanto egli aveva fatto⁵ non era da considerare reato, in quanto congruente con gli usi e i costumi del suo popolo.

La parola Otomí significa freccia e loro stessi parlano dei propri antenati come di grandi cacciatori, che sempre si muovevano per ogni dove recando con sé arco e frecce. Ma non possiamo non ricordare che tutta la zona centrale del Messico, ed in particolare questa popolazione, ha sofferto continue campagne di guerra da parte degli Aztechi (Barrientos Lopez, 2004). Ciò spiega sia la ragione del portare con sé sempre le armi, sia l'alleanza che gli Otomí fecero con gli spagnoli al tempo della conquista.

L'organizzazione familiare rappresenta un nucleo importantissimo nella vita e nell'economia di questo popolo, che organizza la propria esistenza sociale e religiosa in senso comunitario. Il villaggio di San Miguel Tolimán si colloca nella Regione Otomí del semideserto di Querétaro, corrisponde ad una zona arida ad occidente della Sierra Gorda.

Noi ci occuperemo dell'analisi epistemica della cultura Otomí nella concettualizzazione del tempo e dello spazio, perché, a nostro avviso, si tratta di categorie strutturali della loro concezione del sapere.

2. La cosmovisione

L'anno *hñahñu-otomí* è strutturato sul ciclo lunare e contempla 260 giorni, ma è inserito nel quadro del ciclo solare di 365, in modo sincronico. L'anno solare ini-

4 Per approfondimenti, si veda: Reséndiz (1999) e Vázquez Estrada (2002).

5 L'imputato aveva rubato l'urna elettorale perché i sondaggi davano per vincente un personaggio che lui non approvava.

zia il 29 marzo, il trecentocinquantanovesimo giorno è quello che dà il nome all'anno (*dia cargador*) e corrisponde al 22 marzo, giorno dell'equinozio (*Ambuëndaxi*). La complessa strutturazione del tempo, tutt'ora presente nella cosmogonia contemporanea, ha consentito all'antico popolo Otomí una straordinaria conoscenza dei fenomeni naturali come le eclissi - che tuttavia sono incardinate anche in un sistema di spiegazioni sovranaturali - dei cicli produttivi di piante e animali legati al doppio calendario che si è citato. Si tratta di un'elaborata operazione di analisi e di sintesi che presenta molti aspetti interessanti ai fini formativi. È bene rilevare che, nell'altra cultura di lingua *otomangue* - la cultura Maya che riguarda un'ampia zona della mesoamerica sino a tutto il Guatemala -, esistono significative somiglianze che riguardano il calendario solare; ma nella cosmogonia Otomí, ad oggi, il calendario lunare risulta essere prevalente nell'organizzazione delle attività e delle cerimonie, come nella rilevanza delle scansioni del tempo (Patrik Encina, 2011). Infatti, Don Erasmo, utilizza il termine *Na zāna* per indicare sia il concetto di mese che la luna. La luna, nei tempi antichi, illuminava lo spazio di cacciatori e pescatori, prima che questo popolo diventasse sedentario. Molti mammiferi effettivamente si spostano di notte, così come sembra più vantaggioso pescare nei periodi di luna crescente e nelle ore che precedono l'aurora. È, infine, necessario attendere luna piena per piantare, tagliare un albero o per seminare, perché le piante acquisiscano una forza maggiore (Pérez Lugo, 2002).

Il tempo è strutturato su eventi che sovrastano l'individuo, è un meccanismo complesso legato al sole, alle stelle e, soprattutto, alla luna, che regolano il ciclo della vita in tutte le sue manifestazioni ed è animato da un'energia vitale tendente ad unire il tutto in un infinito spazio del sacro. Il tempo è una categoria di pensiero per descrivere l'energia spirituale. Questo forse spiega perché è tanto difficile avere un appuntamento preciso, al momento di programmare le interviste o qualsiasi altra cosa. La vita quotidiana è tessuta su questa concezione di un tempo strutturante uno spazio prima naturale poi anche sociale ed economico. E ciò spiega alcune difficoltà di integrazione nel mondo del lavoro e molti casi di emarginazione sociale⁶.

I bambini nascono in questa concezione del tempo-spazio. Osservano gli eventi secondo una scansione dei ritmi quotidiani dei genitori che ha poco a che vedere con la nostra percezione delle cose e molto con una visione intensamente relazionale del mondo. Anche la loro educazione ha tale carattere, perché tutto è letto alla luce di queste categorie. Per una bambina, apprendere a fare le *tortillas*⁷ di mais, implica capire a poco a poco il senso antico che questo alimento basico ha per il villaggio; significa penetrare nel mistero dei cicli della madre terra, significa sapere che la pioggia deve essere invocata e che gli animali, quando vengono sacrificati per mangiarli, occorre ringraziarli. Fare le *tortillas* non riguarda solo l'apprendimento di un'arte culinaria, è entrare, progressivamente, nel mistero della vita. Per questo motivo, Don Erasmo mi chiede se è possibile visitare il cimitero dove è sepolto Gesù, in quanto avrebbe desiderato portargli in dono alcune *tortillas* e un po' di fagioli neri. Gli rispondo di sì, che è possibile ac-

6 Ma, quando gli Otomí possono organizzare la loro vita in armonia con la loro cosmogonia, come è il caso della produzione e della vendita dei loro bellissimi prodotti artigianali, allora le cose cambiano, come mostrano le testimonianze delle donne ricamatrici e tessitrici di Amealco de Bonfil. Ma questo sarà oggetto di altre riflessioni.

7 Pani piatti la cui forma ricorda le nostre piadine.

cedere al sepolcro di Cristo e lui mi spiega come un tempo, quando è venuto in Italia e precisamente a Roma, gli sia stato impedito. Gli ho risposto che forse il motivo risiede nel fatto che il Santo Sepolcro non si trova a Roma, bensì a Gerusalemme. E lui, a sua volta, mi dice che la prossima volta che vorrà visitare la tomba di Cristo, cambierà destinazione. Bene, osservo, questa è una buona idea. E, a questo punto, lui mi spiega che la cucina italiana non gli piace, in quanto poco saporita. “Al suo prossimo viaggio, Don Erasmo, mi avvisi e le preparo un bel piatto di spaghetti con molto peperoncino piccante”. “Sì, va bene - mi risponde - ma non è saggio che voi bianchi italiani non mangiate le *tortillas* perché è con farina di mais che è fatto l’essere umano”. Gli assicuro che da quando sono arrivata a Querétaro, le mangio ogni giorno. Poi, come se niente fosse, mi dice, “verrò in sogno”. Il mio sguardo interrogativo si volge all’interprete perché Don Erasmo passa con molta disinvoltura dalla lingua *nãñho* allo spagnolo, e qui capisco che anche l’altra volta dev’essere venuto in sogno. Come? Trasportato da forze spirituali, forse per intermediazione dell’Arcangelo San Michele. In questo caso, penso fra me, credo che la mia cucina, notoriamente poco apprezzata, possa trovare una certa accoglienza.

Nella cultura ancestrale dei popoli originari dell’America il sogno rappresenta una porta della conoscenza. Noi abbiamo potuto verificarlo studiando gli Zapoteci, i Mixes, gli Amuzgos e gli Yaquim in Messico, gli Shuar in Amazzonia, i Karaja in Brasile; i Maya Kaqchikel in Guatemala, ed ora ritroviamo lo stesso filo rosso della conoscenza negli Otomí. Qui, il linguaggio onirico si esprime in un *logos* che produce ed è prodotto dalla conoscenza. Potremo dire che il sogno è una facoltà emergente della conoscenza, ma, a sua volta, ne condiziona una fra le sue strutture fondamentali. La grammatica onirica è talmente importante da superare i confini del sogno, per trapelare nel quotidiano e facendosi chiave di lettura di episodi che, ai nostri occhi, paiono surreali, come buona parte della letteratura che inventò il realismo magico. Per noi, un obiettivo educativo centrale, riguarda la comprensione della struttura interpretativa della conoscenza e della natura ermeneutica dell’educazione di cui il sogno si fa qui chiave interpretativa. Il *logos* onirico è anche il linguaggio della mitologia che attinge al sapere ancestrale degli antichi, pur rinnovandosi continuamente a contatto con il cambiamento, con l’insorgere di nuove dimensioni sociali dell’esistere e di nuovi simboli legati, per esempio, alla matrice cattolica. Di qui, il sincretismo religioso che possiamo osservare nella testimonianza di Don Erasmo.

Se la luna, con le sue fasi, regola la vita naturale e se dalla natura dipende il nutrimento di una comunità, il tempo non può che strutturare anche lo spazio, nella lavorazione dei campi come nella organizzazione dei luoghi dove si celebrano le cerimonie. A proposito della strutturazione dello spazio, Don Erasmo ci spiega che fu una giovane danzante a portare in dono agli Otomí i quattro punti cardinali, molto prima che arrivassero gli spagnoli. Gli chiediamo: “In cosa consisteva il dono?”. Risponde la nostra guida: “Gli antichi adoravano la natura. Il nord riguarda la venerazione del vento, il sud l’arrivo benedetto della pioggia, l’oriente, il sole, il ponente, il fiume Zamorano. I punti cardinali ci ricordavano che è necessario adorare i boschi del monte”. Lo spazio è sacro, animato dall’energia divina del vento, della pioggia, del sole e dello scorrere del fiume che scandiscono le stagioni, il susseguirsi del giorno e della notte. Tempo e spazio sono intensamente correlati, non può esistere l’uno senza l’altro come non può esistere l’essere umano senza la madre terra.

Ecco perché il tempo non può essere spiegato né tantomeno definito con il movimento delle lancette di un orologio. È cosa troppo complessa e, per molti versi, trascendente. Non è quantificabile secondo scansioni riferibili ad una du-

rata determinata, “perché?”, abbiamo chiesto a Don Erasmo. “Perché se scorre in continuazione, non sta mai fermo, non si può dividere in ore e minuti, in quanto non riusciamo, appunto, a fermarlo”.

Ne deduciamo che, secondo il calendario binario solare-lunare si ripartisce in mesi e anni e fasci di anni che danno un senso al numero 52, perché i cicli hanno una compiutezza che si manifesta negli eventi naturali e sovranaturali. Infatti, è l’energia divina che anima i cicli del calendario, come lo scorrere del tempo, e penetra nelle coscienze della gente in un nesso sacro.

Dire che ci vediamo alle 5 del pomeriggio, non significa nulla. Al nostro arrivo, se non è presente il nostro invitato, qualcuno risponderà che “è in arrivo...”, “quando arriva?”, Domandiamo noi ingenuamente ansiosi, *ahorita*, risponderanno loro, con un sorriso.

Ahorita significa, allo stesso tempo, fra poco, fra un paio d’ore, prima di notte, oppure, domani. Non significa nemmeno, appena possibile, perché nel sacro, tutto è sempre possibile e chi siamo noi per cambiarne i ritmi? il sacro è la struttura che connette – per utilizzare un’espressione cara a Gregory Bateson (1979) – l’individuo al mondo, il mondo ai mondi, l’universo alla comunità e, al suo interno, tutte le piccole cose che ne costellano la quotidianità. Il soggetto vive nella spiritualità che anima la vita in tutte le sue manifestazioni. Per questo motivo, come sottolinea ripetutamente Don Erasmo, è importante che bambini e giovani assistano e partecipino all’allestimento delle cerimonie. Insomma, il tempo non è che un modo stabilito per descrivere il flusso del sacro. Di qui, la presenza di molti santuari in quelle che un tempo erano luoghi ancestrali sacri, in larga parte, continuano ad esserlo.

Nella prima metà del XX secolo, nel territorio Otomí di Querétaro si istituì la prima scuola primaria che arrivava sino alla quarta elementare, oggi esistono le scuole le scuole primarie bilingui⁸, molte scuole materne e secondarie.

L’organizzazione familiare rappresenta un nucleo importantissimo nella vita e nell’economia del popolo che organizza la propria esistenza sociale e religiosa in senso comunitario. Ogni comunità elegge le proprie autorità rituali (Arrieta Fernández, 2001): i *Regidores*, incaricati di organizzare la festa di carnevale e di capodanno; il *Mayordomo* che si occupa delle celebrazioni del patrono del paese e, nel caso di San Miguel Tolimán si tratta, s’è detto, dell’Arcangelo Michele; i *Fiscales* che si occupano di curare le chiese, e i *Danzantes*, che partecipano alle celebrazioni con danze volte a celebrare eventi legati alla storia del villaggio, dove si narra dell’intervento prodigioso dell’Arcangelo. Le danze si rifanno a quelle originarie del periodo preispanico. Normalmente le autorità sono rappresentate da uomini, tranne nel caso di San Miguel Tolimán, la cui Reggitrice principale è una gentile signora, che ci ha accompagnato nella visita alle cappelle di fa-

8 A questo proposito, ci sembra importante menzionare che con la riforma della costituzione messicana, nell’articolo 4 si include la definizione di Stati Uniti Messicani come Repubblica “multiculturale e bilingue”. Si tratta di un riconoscimento importante che, per lo meno formalmente, marca un cambio di rotta rispetto al passato, in cui la Repubblica aveva cercato di assicurare l’unità nazionale mediante un coercitivo processo di omogeneizzazione culturale. In linea con questa tendenza, nel 1997, l’educazione destinata alle popolazioni indigene cambia denominazione, da educazione bilingue biculturale, a educazione interculturale bilingue. Nel 2003, viene promulgata la legge dei diritti linguistici che, tra le altre cose, riconosce alle popolazioni indigene il diritto all’educazione bilingue, indipendentemente dal grado scolastico. Per approfondimenti, si veda: Velasco Cruz, S. Jablonska, A. (2010); Dietz G., Mateos Cortés, L.S. (2013).

miglia insieme a Don Erasmo. Chi aspira a ricoprire uno di questi incarichi manifesterà il proprio desiderio alle autorità e a tutto il villaggio con molti anni di anticipo, il Presidente ecclesiastico raccoglie tutte le domande. La scelta contemplerà la persona che mostra di possedere le conoscenze sia dal punto di vista della ritualità cattolica e delle sue evoluzioni, sia dei significati ancestrali che tali ritualità celebrano. Molte feste sono legate ai cicli agricoli e, di conseguenza, all'antico calendario lunare. Questo sistema, denominato *de cargos*, ovvero di incarichi, consiste in una serie di mansioni definite e affidate periodicamente ai membri del sistema, che sono organizzati secondo una rigida gerarchia. Il sistema comprende tutti i membri della comunità e contempla un sottosistema teso a suddividere gli incarichi in base ad una gerarchia religiosa e ad una politica, fra loro nettamente separate, ma costantemente in comunicazione. Gli incarichi non implicano nessun compenso, ma al contrario obbligano ad un esborso di risorse in termini di denaro, cibo e bevande, al quale però spesso la popolazione partecipa in modo volontario, anche perché non necessariamente gli *encargados*, gli incaricati, godono di un certo benessere economico. Chi, in passato, ha rivestito un ruolo di questo tipo viene chiamato *pasado o*, se ha assunto una certa importanza, *principal*.

Il maggiordomo ha un ruolo prevalente per importanza sociale ed educativa in senso sociale, si dice che la sua funzione nella comunità sia quella di stimolare le persone alla devozione, ma anche di portarle a conoscenza delle forme del rito così come dei suoi significati reconditi. Scrive in proposito Andrés Medina che in queste celebrazioni è "possibile riconoscere la ricchezza di un simbolismo che si riferisce ai concetti fondamentali del pensiero meso-americano" (Medina, 1996, p. 8)⁹.

Il maggiordomo gode di una notevole stima sociale ed è considerato oggetto di una designazione soprannaturale. Nel caso di Don Erasmo, che è molto anziano, l'incarico dura da diversi anni e non sembra volerlo cedere, anche perché è coadiuvato da vari giovani aiutanti. E poi, come lui stesso mi racconta sottovoce, in sogno parla con gli avi che gli rammentano le fasi e i dettagli di riti, che nascono in un passato ancestrale e rivivono in un rinnovamento sincretico con la simbologia cattolica.

3. La vita cerimoniale in quanto ambiente educativo

La vita cerimoniale è di grande importanza per le popolazioni indigene messicane, essa rappresenta il luogo simbolico dove preservare la propria identità nel ricordo delle radici ancestrali e nell'educazione da tributare alle giovani generazioni (Gramigna e Rosa, 2016; Gramigna, 2016; 2017). Nello specifico del popolo Otomí, la vita cerimoniale ci è sembrata molto interessante dal punto di vista educativo perché la religione, nel suo intenso sincretismo, svolge un ruolo pedagogico-sociale di estrema rilevanza per la costruzione ma anche la conservazione dell'identità culturale (Utrilla, Prieto Hernandez, 2002). Con tale categoria, che si presta a molte definizioni, noi intendiamo il prodotto di processi storici nei quali una popolazione vive il percorso della propria autodefinizione, selezionando gli elementi che ritiene alla base della propria specificità umana e culturale. Si tratta dunque di un processo di carattere adattivo e sincretico in continua tras-formazione, anche

9 La traduzione è opera degli autori.

quando si riferisce come fattore identitario fondamentale che, mentre si rivolge al passato ancestrale, si riproduce nella memoria collettiva.

L'identità è un fondamentale fattore di coesione, affermazione e riconoscimento. Proprio per tale motivo, troppo spesso i processi di acculturazione e i re-taggi del colonialismo hanno tentato di cancellare l'identità dei popoli indigeni, come anche ci conferma Alejandría. Pertanto la questione identitaria assume, ai nostri occhi, una rilevanza cruciale dal punto di vista pedagogico-sociale ma anche di epistemologia della formazione, ovvero nello studio della costruzione delle conoscenze basilari nel processo di formazione, e di conservazione identitaria. L'identità è qui concepita come un sistema di relazioni strutturato intorno ad una logica formativa. La comunità di San Miguel Tolimán, secondo le parole dei suoi rappresentanti, si distingue dalle altre popolazioni indigene messicane e soprattutto dai meticci in forma oppositiva, sottolineando più gli elementi di differenza e contrasto che le eventuali radici comuni. È certo che, in base alle nostre esperienze oramai ventennali, tutti rifiutano di essere definiti *indios*¹⁰. "Noi non siamo indios, ci spiega Don Erasmo, gli indios non esistono, è una invenzione dei bianchi, noi siamo indigeni, un popolo originario che si definisce *ñāñho*, Otomí". Essere *ñāñho* significa fare riferimento a un patrimonio simbolico le cui leggi di convivenza regolano una vita fra eguali. Gli altri, meticci e bianchi soprattutto, sono visti, come si è detto, in termini oppositivi. Sono una sorta di "non io" tendente a volersi presentare in una relazione di superiorità.

Esiste un ricco calendario cerimoniale che scandisce la vita della comunità e si dipana su di una vasta rete di cappelle familiari, ciascuna dedicata ad un santo protettore della rete parentale, di santuari e antichi luoghi sacri tutt'ora meta di pellegrinaggio. Santuari e cappelle familiari - che sono oratori dove si riunisce la famiglia allargata per pregare - sono dedicate a vari personaggi biblici, fra i quali, il più importante è quello riconosciuto come patrono del villaggio. Le feste s'incardinano nel calendario cattolico e sono vincolate, in gran parte, al lavoro agricolo come ai ricordi delle antiche divinità, poi sostituite dai santi cristiani. Le icone cattoliche si sono sovrapposte a quelle delle antiche deità, in sostanza, modificandone solo in parte il significato e più spesso interpretandone, con un linguaggio nuovo, l'antica presenza.

Don Erasmo ci spiega che per preservare la memoria storica del suo popolo è necessario conservare il contatto con gli antenati. Gli domando se lui parla con gli avi e lui, sommessamente, mi risponde: "Sì, sempre". "Come accade?", gli chiedo: "In sogno. In sogno mi raccontano quello accadde qui prima che io nascessi, prima che arrivassero i bianchi, e mi spiegano come scandire i riti durante le cerimonie. In certe occasioni, quando è necessario, mi vengono alla mente le loro parole. Anche se dimentico tante cose, perché sono vecchio, ho circa 80 o 90 anni, ma i loro insegnamenti, quando è il momento, li ricordo bene". I riti, insomma, vanno ben oltre il complesso di credenze, descrizioni, spiegazioni ecc., sorpassate dalla moda. Essi alludono sempre a narrazioni, spesso di carattere cosmogonico, che ci portano ad una visione totalizzante del mondo, alla sua storia, alla destinalità, o che richiamano intensamente un suo frammento di visione. Come è il desiderio di Don Erasmo di portare il suo dolce omaggio sulla tomba di Cristo.

Pertanto, la gestione della vita cerimoniale ha un ruolo educativo cruciale non solo nel preservare l'autodeterminazione delle comunità indigene ma anche nel

¹⁰ *Indio* è un termine dispregiativo che viene usato per denigrare le popolazioni indigene americane.

conservare, sotto mentite spoglie, le vestigia ancestrali che, depurate dalle vecchie sembianze, continuano a vivere nel simbolismo sacro di questo popolo. Anche le decorazioni delle cappelle familiari, rispondono all'operazione di slittamento simbolico nel trasfigurare gli episodi e i personaggi del Vangelo in un sincretismo di sicuro effetto comunicativo. Don Erasmo ci spiega che il senso delle cerimonie è formativo. Partecipando a queste celebrazioni i bambini apprendono i valori sui quali si fonda la loro comunità, vivono un "tempo" che è sacro e tale da *tras-formare* lo spazio cerimoniale in un territorio magico... Intanto la nostra guida ci accompagna alla prima cappella familiare.

La necessaria premessa è che quanto segue non vuole essere critica d'arte, e nemmeno indagine antropologica sulle forme di rappresentazione del sacro nel mondo culturale Otomí. Tentiamo, più semplicemente, un'operazione sperimentale di lettura degli affreschi che abbiamo avuto occasione di osservare nella visita effettuata nel villaggio di San Miguel Tolimán, accompagnati da Don Erasmo e dalle sue spiegazioni. La nostra intenzionalità è ermeneutica, con lo scopo di cogliere nei simboli emergenti un intento formativo all'apparenza pregnante. Don Erasmo, infatti, ci spiega che queste immagini devono parlare anche a chi non ha ancora imparato a parlare e non sa ascoltare.

Le cappelle state introdotte nel periodo coloniale dai frati Francescani come parte del processo di evangelizzazione. Oltre a svolgere un'importante funzione di culto, sono centri di pellegrinaggio che ri-creano i limiti del territorio Otomí. A causa della disgregazione della popolazione indigena, che dai tempi della colonizzazione fino alla riforma agraria è stata costretta a lavorare nelle terre dei latifondisti dispersi nella regione, la comunità Otomí, oggi, vive in insediamenti semidispersi che, a prima vista, sembrano una serie di casali indipendenti. La unione territoriale viene così ri-prodotta in forma rituale durante le feste padronali, quando le immagini dei familiari e dei santi vengono portati in processione, nelle cappelle, ripercorrendo le strade che uniscono i vari insediamenti per ri-conoscere le frontiere comuni (Questa Rebolledo e Utrilla Sarmento, 2004).

Le cappelle presentano alcune caratteristiche comuni: l'oratorio e un piccolo atrio. Al centro dell'oratorio si trova l'immagine del santo familiare, o del villaggio, e una croce che è il simbolo fondazionale degli antenati, che viene chiamata *cimiento* (cemento); accanto alla croce, si presentano altre immagini e croci con i nomi dei defunti della familia. Fuori dalla cappella, e in linea retta con la croce dell'altare –ma può trovarsi anche in altre zone dell'atrio- si trova il Calvario, una costruzione in pietra con tre o più croci di legno. Per gli Otomí del sud dello stato di Quéretaro, la prima croce rappresenta il fondatore della discendenza, chiamato *ar Xitata*, "il gran padre", mentre la altre, rappresentano gli antenati più antichi, chiamati *ya xita*, "nonni". Galinier (1990), associa il concetto di *Xitata*, gran padre, alla divinità del sole, il cui culto si è fuso con quello della santa croce. "*Xitata Hyadi*, il nostro padre sole e la Santa Croce, sono probabilmente il riflesso dello stesso culto". (Questa Rebolledo e Utrilla Sarmento, 2004, p. 23)

Le cappelle di San Miguel Toliman portano il nome, il cognome o il soprannome della famiglia originaria, oppure si riferiscono a un luogo, come *Ndodo grande* (pietra grande) e sono dedicate ad un personaggio sacro-

La prima cappella che abbiamo visitato, *Ndodo Chico* (pietra piccola"), risale al secolo XVII.

Il 25 di luglio, nella zona antistante si celebra una grande festa organizzata dalla famiglia, che ne è proprietaria, e diretta da Don Erasmo, rappresentante la

memoria storica del villaggio. Durante le cerimonie si preparano *tortillas*, vi si pone sopra un po' di fagioli, *nopalitos*¹¹, ed altre offerte di cibo. Le famiglie che non posseggono una cappella celebrano le feste rituali dedicate al loro santo protettore e ai loro defunti in casa. Tutte le case infatti hanno un piccolo altare con l'immagine del santo che venerano ed espongono una foto dei defunti, oppure un oggetto che li ricorda. Il nostro Maggiordomo, ci spiega che ogni celebrazione prevede offerte di cibo e di bevande differenti, ma sempre ci si riferisce ad alimenti preispanici. Ogni cerimonia, ci conferma Don Erasmo, inizia con l'offerta a Dio, si prega il santo di devozione, e poi per l'anima dei defunti che sono presenti in spirito alla festa e ne sono molto contenti. I bambini partecipano sia nell'allestimento che nella cerimonia vera e propria, perché, mi conferma Don Erasmo, è l'unico modo affinché non perdano il legame con la tradizione, con il sacro, con gli antenati.

La cappella che da secoli ospita le preghiere di un'unica famiglia allargata, si caratterizza per affreschi ai lati riproducenti sulle pareti numerosi arcangeli diversamente abbigliati, piante floreali, alberi e animali; mentre sullo sfondo appare più nello specifico un'immagine sacra riferibile ai testi evangelici. Le figure appaiono sproporzionate nelle dimensioni, gli angeli sono adornati con vesti che ci sembrano indigene, figure oniriche non ben identificabili, colori che un tempo furono sgargianti (figura 1).



Figura 1. Angeli

11 Verdure tratte dalle foglie carnose di cactus.

Infine, sull'orizzonte si avvicina al Golgota un uomo a cavallo di quello che sembra essere un cane e, ci spiega Don Erasmo, è invece un cammello cavalcato da uno dei re magi.



Figura 2. Re magio che si avvicina al Golgota

“E gli altri?”. Domandiamo.

“Gli altri non erano ancora arrivati” risponde.

“Ma i Magi non arrivarono al Betlemme ad adorare Gesù bambino?”

“Sì - risponde la nostra guida - ma uno di loro è tornato anche quando Gesù è morto, per fargli compagnia”

Il fulcro simbolico è incentrato sulla potenza angelica: ognuna delle figure rappresentate emana, al contempo, grazia e forza. Certo, lo si potrebbe dire di molti arcangeli raffigurati in chiese e cappelle europee del periodo o precedenti; eppure qui vi è un'ingenuità di forme che fa, di quella forza e di quella grazia, qualcosa che pare avere più a che fare con il magico che con il sacro. L'arcangelo sembra possedere una potenza autonoma che può essere messa a disposizione di qualunque buona causa, soprattutto se si tratta di difendere i deboli contro i soprusi e le prevaricazioni, e non solo di strappare l'anima disorientata dalle lusinghe del demonio. È in quest'ordine di idee che giungono i commenti di Don Erasmo.

In tal senso l'arcangelo, con la sua misteriosa potenza alata, si connota come la forma del sacro più adatta ad intervenire con rapidità assoluta in difesa del credente. Questo insegna agli umili abitanti del luogo la sua rappresentazione plurima che, volutamente, non differenzia in modo significativo le forme del soggetto: cambia e di poco la struttura delle ali o degli armamenti, oppure il colore degli abiti, ma nella sostanza è sempre San Michele il modello di riferimento.



Figura 3. San Michele Arcangelo (cappella los Luna)

Interessante il mondo naturale che fa da contorno al fulcro simbolico; piante e animali hanno una precisa identità tropicale, sono decisamente troppo grandi o troppo piccoli indipendentemente dalla prospettiva o dalle dimensioni reali (figura 2).

Si tratta di una simbologia che vuole richiamare l'arcano e il misterioso, con una esuberanza di segno che, forse, intende richiamare l'armonia lussureggiante del paradiso terrestre. Tale la nostra interpretazione, ovviamente frutto di una lettura che non si appella ad alcuna oggettività, ma alla possibilità di ricavare, con l'aiuto del Maggiordomo dell'Arcangelo, un discorso di matrice formativa. Quel "paradiso" che è stato offerto gratuitamente con tutte le sue spontanee ricchezze, deve essere meritato attraverso l'impegno e la dedizione costante. La natura, con la varietà straniante della sua bellezza, che l'artista delinea in forme bizzarre, come nel caso delle semi-circolari geometriche code delle scimmie, non può essere considerata una "proprietà" di cui l'uomo può disporre a piacimento. L'essere umano, semplicemente, appartiene alla natura. Non viceversa. Essa attiene al mondo del sacro, è sotto la protezione dell'arcangelo, di cui l'uomo deve farsi imitatore per meritare la grazia divina. Un discorso per figure, quindi, leggibile e rammemorabile senza troppe difficoltà. Nulla di inquietante e di oscuro, anzi sembra quasi emergere, sottile, una traccia estetica che, al di là del suggerire comportamenti consoni alla dignità umana, indica la libertà della creatura. Di qui il riconoscimento di un'appartenenza armonica al mondo naturale in attesa della piena realizzazione dello spirito che ha bisogno, per esplicarsi, di quel simbolo concreto di elevazione che si evince dalle ali di San Michele. Ciò che in lui è spontaneo, pare suggerire la pittura a vocazione formativa, l'uomo può acquisirlo per imitazione nel rispetto della legge divina e dei suoi comandamenti.

La cappella è preceduta da un piccolo portico (atrio) nel quale, ci spiega Don Erasmo, si consumano i cibi della celebrazione. Un primo grande piatto, che è collettivo, contiene 12 alimenti, poi entrano 48 piatti di *tortillas* e fagioli. Della preparazione del cibo è incaricata tutta la discendenza femminile.

Durante le preghiere rituali, prima dedicate a Dio, poi al Santo, si accende una candela che simbolizza la presenza di Cristo alla festa. Chiediamo al nostro Maggiordomo che ci faccia un esempio delle preghiere che vengono recitate dal

*rezandero*¹², che è un esperto di celebrazioni e che solitamente è impersonato dallo stesso Don Erasmo.

“Padre eterno, ti offriamo questa orazione e questi cibi che rappresentano il lavoro dei tuoi figli affinché possa perdonare loro tutti i peccati, per quelli commessi, con le mani, con i piedi – alla parola piedi si chiede perdono -, con gli occhi, con la bocca”. Poi si passa al santo protettore della famiglia con queste parole: “noi sappiamo che da te dipende lo sbocciare dei fiori e noi seguiamo le indicazioni della santa madre Chiesa e la sua legge”.

Don Erasmo ci spiega che, pur non conoscendo la lettura, lui conserva nella sua casa gli scritti che descrivono in *ñãñho* le scansioni e le parole esatte di tutte le celebrazioni della sua tradizione. Egli svolge pertanto un ruolo educativo di carattere sociale nel perpetuare la conoscenza di questi rituali ai quali, per tale motivo, sottolinea essere importante la partecipazione dei bambini. Don Erasmo si scusa di non parlare tanto bene lo spagnolo, perché, dice, “io penso in *ñãñho*, e quando non mi vengono le parole, anche con lei, mescolo lo spagnolo alla mia lingua”. Gli chiedo se pensa in due lingue, mi risponde di sì. “Che bello – osservo - dunque lei ha un doppio pensiero!”. Mi guarda un po’ perplesso e non commenta.

La seconda cappella familiare, la cappella dei Lunas, dedicata a San Giovanni Battista, si presenta forse inferiore per qualità pittorica, ma più ricca di dettagli volti a esplicitare il valore formativo del sacro. Appare una maggior fedeltà ai testi biblici, ben identificabile in alcune raffigurazioni a forte caratterizzazione simbolica, dove il rapporto grande-piccolo, nella sua elementarità, sembra il sicuro filo conduttore di tutta la trama narrativa. Qui, infatti, il ciclo di affreschi si presenta come racconto che passa attraverso diverse fasi a notevole impatto semantico. In primo luogo, nella parte alta di una delle pareti ad arco più corte, appare il volto del creatore con un improponibile cappello triangolare: Egli tiene in una mano il mondo.



Figura 4. Dio Padre

¹² *Rezandero*, da *rezar*, che significa pregare, letteralmente significa “colui che prega”, ma più in generale è colui che, pregando, si prende cura dell’anima; sinonimo di “*curandero*”, curatore.

Al di sotto emerge la potente figura di San Giovanni Battista. Vestito di pelli è indiscutibilmente lui; ma grande e grosso, gigantesco, per nulla segnato dalle privazioni del deserto, come è nella nostra tradizione, perché la sua grandezza di santo non pare trovare altra possibilità di espressione se non nella sua opulente fisicità, in una corporeità esuberante.



Figura 5. San Giovanni Battista

Essa trova piena corrispondenza nella raffigurazione della Natività sulla parete opposta (figura 6). Il Cristo, vegliato dalla Madonna e San Giuseppe, è più grande di loro benché raffigurato con fasce da neonato. Il senso che il pittore pare voler dare al suo discorso per immagini è il medesimo: la dimensione corporea corrisponde al potere sacro del personaggio. In tal modo l'umile fedele impara a riconoscere facilmente ciò che conta e a fornire, per ordine di grandezza, la giusta ubicazione nella scala dei valori ad ogni figura. A conferma di ciò, gli animali sono disegnati con forme più piccole rispetto alla loro dimensione naturale. Pur se delineati con estrema precisione nei particolari, nitidi per la loro ragion d'essere, il bue e l'asinello presentano una stazza che corrisponde circa alla metà di quella delle figure umane. Ancora più piccoli i tre cammelli dei Re Magi che si inerpicano in colonna lungo la parete, ormai abbandonati in tutta fretta dai loro proprietari accorsi ad adorare il divino che si è manifestato.



Figura 6. Natività

Crediamo di poter dire che in questa narrazione del sacro, organizzata secondo un ordine di grandezza orientata ai valori, il credente debba imparare soprattutto a stare al proprio posto. Il suo compito sta nel riconoscersi dipendente dalle “grandi” figure che hanno a che fare con il mistero di Dio. Al tempo stesso egli è superiore alle “piccole” figure animali, per via della sua appartenenza alla dimensione dello spirito. Gli esseri limitati al mondo naturale, tuttavia, non vanno sottovalutati o ritenuti privi di significato, per chi aspira ad una vita buona e giusta. Nella riproduzione meticolosa dei particolari emerge la loro specificità di creature ma anche, e soprattutto, l’utilità che rivestono nella contingenza di vita, tanto che si potrebbe parlare, nel contesto, della loro “necessità”. Senza i cammelli – che anche qui sembrano piuttosto cani - i Re Magi non avrebbero potuto far visita al Salvatore del mondo, il quale ha beneficiato del calore del bue e dell’asino ai fini della propria stessa sopravvivenza. Il messaggio di fondo, nella coerenza didascalica del disegno, è un richiamo all’umiltà. Bisogna saper conoscere ciò che sta sopra di noi, per accettare di essere frutto di un dono, e bisogna saper riconoscere pure ciò che appare inferiore per apprezzarne l’importanza e averne cura nell’esperienza di vita quotidiana. Soli siamo poca cosa, tanto è vero che l’unica figura propriamente umana rappresentata è una contadina otomí che si pone al cospetto di Gesù, povera, solitaria, eppure posta sullo stesso piano dei Re Magi, perché di fronte al mistero dell’incarnazione né la sapienza, né la ricchezza posso rappresentare titolo di privilegio.

4. Epistemologia *ñāñho*

Quali sono le direttrici eidetiche attraverso le quali si struttura la conoscenza presso gli *Ñāñho*? Che ruolo hanno tali direttrici nel processo di costruzioni della loro identità? Infine, quali sono i congegni educativi che, al loro interno, vengono attivati?

Al termine della visita agli oratori di famiglia, Don Erasmo ci spiega che poco lontano c’è la cappella famigliare dedicata a San Diego, ma è sempre chiusa perché la discendenza, in parte si è dispersa, non segue più le celebrazioni. Gli chiediamo cosa ne pensa. Lui ci risponde che è un fatto molto negativo perché in tal modo si rischia di perdere la memoria e, con la memoria, la propria cultura, la propria identità.

Commento. “Dunque lei, Don Erasmo, è una sorta di scuola vivente per la sua comunità”. “Sì – mi risponde – perché per andare avanti, tutti noi e soprattutto i più giovani hanno bisogno di un appoggio, di qualcuno che insegni. Per esempio, molti ragazzi non vogliono parlare *ñāñho*, si vergognano”. Rispondo che quando si perde una lingua si perde un mondo di valori.

“Quando, circa 60 anni fa, il governo istituì la scuola primaria nelle nostre comunità, i maestri punivano i bambini che si esprimevano in *ñāñho*. Per questo molti genitori e nonni di oggi, pur conoscendo la lingua originaria non hanno voluto insegnarla ai figli. Però già da alcuni anni, lo stesso governo, ha istituito le scuole bilingui. Oggi, nelle scuole elementari delle nostre comunità si insegna in spagnolo e in *ñāñho*”.

“Lei parla *ñāñho* con i suoi figli e i suoi nipoti?”

“Sì. Tutti loro conoscono la nostra bella lingua”

“E, in famiglia, normalmente parlate in *ñāñho*?”

“Sì, sempre. Ma, i nipoti che frequentano la secondaria, si vergognano a parlare in pubblico *ñāñho*”.

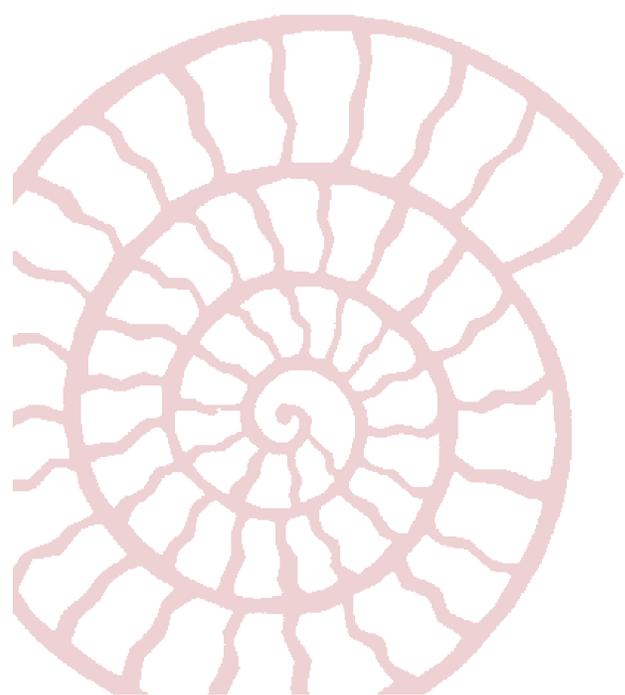
Insomma gli addetti alle cerimonie, nel loro specifico ruolo e nella loro singolare collocazione gerarchica, svolgono una funzione ad un tempo rappresentativa - di sapore teatrale – ed educativa, nel rammemorare le antiche vestigia di questo popolo e le loro ri-letture cristiane. Tutto ciò implica una complessa pedagogia sociale che, a sua volta, richiede l'affinamento di artefatti comunicativi, strategie formative, tecnologie di conservazione e divulgazione della cultura; ovvero: danze, canti, preghiere, rappresentazioni. E poi: allestimento di pasti cerimoniali, offerte di cibo, tequila, mezcal¹³ e fiori. Ma, queste “tecnologie della comunicazione formativa” hanno una potente valenza esistenziale. Dall'educazione che ne deriva dipende la sopravvivenza identitaria e culturale di un popolo. I loro déi rivivono nelle celebrazioni cristiane portando il senso valoriale di un passato che, per continuare a vivere, deve rinnovarsi e dialogare con nuovi simboli. Ma, la grammatica del loro linguaggio, come della formazione che ne scaturisce, è di tipo onirico, è metafora vivente come spesso accade nell'esperienza religiosa. Infatti, la loro epistemologia è intensamente relazionale, non si concepisce la conoscenza se non vincolata al tutto senza soluzione di continuità, senza settarismi, specialismi o disciplinarismi. È questa la definizione di sacro che ci offre Bateson, il quale a lungo si interroga, a proposito della conoscenza, sulla struttura che connette l'individuo ai mondi (Bateson G. e M. C. Bateson, 1987). Infine, il tempo e lo spazio, interrelati fra loro strutturano la relazione, di natura ermeneutica, fra individuo e ambiente, inteso in senso sia socio-culturale che naturale. Per questo motivo ai fini della conservazione di quel patrimonio culturale l'insegnamento scolastico, anche quando si svolge oltre che in spagnolo, in lingua *ñāñho*, non può essere sufficiente, perché l'umanità, prima ancora che a leggere e a scrivere, deve imparare a sognare. Presso la comunità Otomí di San Miguel Tolimán le cerimonie allestiscono, appunto, il teatro dove si recita questo apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Arrieta Férndandez, Pedro, (2001), “Sistema de cargos y fiestas patronales en México”, *The Journal of Intercultural Studies*, The Intercultural Research Institute, Kansai Gaidai University, n° 28, pp. 80-124.
- Barrios Lopez G. (2004), *Otomies del estado de México*, CDI (Comision Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indigenas: PNUD, México D. F.
- Bateson G. (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New York, Dutton.
- Carrasco, P. (1950), *Los otomíes*, México, Mexico D.F., Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Dietz G., Mateos Cortés, L.S. (2013). *Intercultural y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México DF: SEP.
- Galinier, J., (2011) “Iconografía otomí y nomadismo del sujeto”, *Alteridades*, Julio-Diciembre, 167-175.
- Galinier, J. (1990). *La mitad del Mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*. México, UNAM/INI.
- Gramigna A. (2016), *Ai confini del mondo. Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui*, in “Civitas educationis”, a. V, n. I, 2016, Milano, Edizioni Mimesis, Suor Orsola University Press, pp. 101-116.

13 Si tratta di liquori locali ricavati dalla fermentazione di differenti tipi di agave.

- Gramigna A. (2017), *Alla destra e alla sinistra del sole. L'humus ancestrale dell'educazione presso le popolazioni Maya*, in G. Poletti, (a cura di), *Il patrimonio dell'intercultura tra metodo e strumenti. Il dialogo tra Globale e Locale*, Ferrara, Volta la carta, pp. 29-44.
- Gramigna A. e C. Rosa, (2016), *Il Mondo degli Incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*, Roma, Aracne, 2016.
- Medina, A.(1996) "Introducción", en *Introducción al sistema de Cargos*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pátrik Encina, D. G. (2011), *El calendario hñahñu. Un análisis epistemico y semantico para establecer su estructura*, in "Revista Ra Ximbai", vol. 7, n. 1, enero-abril El Fuerte, Universidad Autonoma Indigena de Mexico, pp. 41-50.
- Pérez Lugo, L. (2002), *La visión del mundo otomí (Ñuhu) en correlato con la maya en torno al agro y al maíz*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Reséndiz, T. (1999), "La organización indígena en Querétaro, una experiencia, un reto" en *Nu teme di möhu. Nuestra palabra. Cuaderno de difusión y promoción de los derechos de los pueblos indígenas*, número 1, octubre, Querétaro, Consejo de Pueblos Indígenas de Querétaro, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México,
- Utrillas, B., Hernández, D. P. (2002), *Mahets'i jar hai. El cielo en la tierra Los territorios de lo sagrado entre los ñāñho de Querétaro*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Utrillas, B., Hernández, D. P. (2003), *Dya jä ihe ne nja'bu. Somos los que somos. Identidad, relaciones interétnicas y resistencia indígena en Querétaro y Guanajuato*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Vázquez Estrada, A. (2002), *La identidad en las comunidades Ñānhu de Amealco, Querétaro. Análisis de entrevistas*. Documento interno. Querétaro, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Vázquez Estrada, A. (2009) *Cruz a cuestras: identidad y territorio entre los chichimeca otomíes del semidesierto queretano*. CDI-INAH. H. Ayuntamiento de Tolimán, México.
- Velasco Cruz, S. Jablonska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México D. F.: Horizontes Educativos. UPN.





Spunto di riflessione sulla figura dell'insegnante all'interno di pratiche di self-assessment

Cause for reflection on the figure of the teacher within self-assessment practices

Valentina Pagani

Università Ca' Foscari, Venezia

valentina.pagani@unive.it

ABSTRACT

In recent years self-assessment (SA) received considerable attention in educational research. What is missing is to analyze the importance of the teacher's role to help students in self-assessment practices. With the goal of bringing educational progresses for the figure of the teacher, this work wants to consider the SA as "a learning process, used by the teacher as an educational resource" (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Leaning on the Zimmerman and Moylan's cyclical model (2009), on the "favorable conditions" described by Andrade and Valtcheva (2009), and on the practical ideas (2009) provided by Panadero and Alonso-Tapia (2013), the first step of this work was to understand at what point of the students' learning process the teacher can be useful for them, and how the teacher can provide important elements into students' self-assessment practices. Trying to answer these two questions, a "Sample-Guide" has been created, by which teacher, at every level, can use to encourage the correct use of self-assessment within the classroom. The ultimate goal, therefore, is to support teachers to improve students' learning, through the use of new educational practices, such as self-assessment.

Il self-assessment (SA) ha ricevuto una considerevole attenzione nelle ricerche pedagogiche degli ultimi anni. Ciò che manca è analizzare l'importanza del ruolo dell'insegnante per poter aiutare gli studenti nelle pratiche di auto-valutazione. Con l'obiettivo di portare un avanzamento pedagogico per la figura dell'insegnante, questo lavoro vuole considerare il SA come "un processo didattico utilizzato dal docente come risorsa educativa" (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Appoggiandosi al modello ciclico di Zimmerman e Moylan (2009), alle "condizioni favorevoli" descritte da Andrade e Valtcheva (2009) e agli spunti pratici di Panadero e Alonso-Tapia (2013), si è cercato di capire in quale fase l'insegnante può essere uno strumento d'aiuto per gli studenti, e come può lo stesso insegnante fornire elementi utili alle pratiche auto-valutative degli studenti. Cercando di dare risposta a questi due quesiti, si è cercato di creare uno "schema-guida" che l'insegnante, di ogni fascia, può utilizzare per favorire l'utilizzo, corretto, del self-assessment all'interno della classe. L'obiettivo finale pertanto è quello di supportare gli insegnanti nel favorire l'apprendimento scolastico degli studenti attraverso l'utilizzo di nuove pratiche educative, quali il self-assessment.

KEYWORDS

Self-Assessment, Teachers, Students.
Self-Assessment, Insegnanti, Studenti.

1. Introduzione

“Uno degli scopi fondamentali dell’istruzione è quello di sviluppare la capacità degli studenti di fare giudizi sul proprio lavoro” (Boud & Falchikov, 2007). Ad oggi la capacità di fare giudizi non è ben rappresentata nelle pratiche attuali, se consideriamo che la maggior parte delle nostre scuole italiane è “rimasta profondamente ancorata a concezioni e prassi più attente al deficit che al potenziale” (Tessaro, 2011). C’è dunque il bisogno di rinnovare le priorità strategiche, introducendo forme d’insegnamento e d’apprendimento maggiormente adeguate al tempo presente (European Commission, 2013; Ghislandi, Margiotta, & Raffeghelli, 2014).

2. Motivazione e obiettivi

All’interno di una necessaria innovazione nel campo della ricerca psicopedagogica, risulta fondamentale il ruolo della scuola, chiamata a leggere e capire gli attuali bisogni per poter attivare nuove pratiche educative al fine di favorire un maggior apprendimento, adatto alle esigenze di oggi. In questo contesto, il SA ha ricevuto una considerevole attenzione nelle ricerche empiriche degli ultimi anni (i.e.: Tan, Brown & Harris). Ciò che invece manca è analizzare l’importanza del ruolo dell’insegnante nell’insegnamento e nello sviluppo di pratiche auto-valutative (Panadero & Alonso-Taia, 2013).

Alla luce di ciò, questo lavoro vuole riflettere sull’utilità delle pratiche valutative di self-assessment, focalizzandosi sui vantaggi che l’insegnante può portare nell’apprendimento degli studenti.

3. Due approcci

Prima di dare una definizione di cos’è il self-assessment, è utile distinguere i due approcci che Panadero e Alonso-Tapia (2013) hanno distinto. Il primo approccio vede il SA come “un processo didattico utilizzato dal docente come risorsa educativa” (pp. 554). In questa visione, il SA è considerato parte della valutazione formativa (Black & Wiliam, 1998). Il secondo approccio, derivante dalle teorie di autoregolamentazione, intende il SA come “il controllo che uno studente esercita sui propri pensieri, azioni, emozioni e motivazioni, attraverso delle strategie personali, per raggiungere i propri obiettivi (Zimmerman, 2000).

Nonostante la letteratura spesso adotti un singolo approccio, senza considerarli congiuntamente, è importante sottolineare che l’uso di pratiche auto valutative implica un processo pedagogico (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) in cui studenti e insegnanti sono parte di un unico processo, pur avendo ruoli diversi.

4. Il self-assessment

Secondo la definizione di Boud (1995), il SA è “un processo mediante il quale gli studenti sviluppano la loro capacità di apprendimento”. Anche Panadero (2011, pp. 78) parla di processo, sottolineandone la sua funzione valutativa in relazione al prodotto finale dell’apprendimento, realizzata sulla base di criteri prestabiliti.

In accordo con questa definizione e considerando i due approcci sopra riportati, è fondamentale ricordare che il SA risulta essere sia una tecnica pedagogica attraverso la quale l’insegnante invita gli studenti a mettere in pratica processi

auto-valutativi, sia una strategia di apprendimento che lo studente ha a disposizione. Lo studente dunque, in entrambi i casi, ha un ruolo attivo, ma può venire aiutato dall'insegnante nell'attuazione di pratiche auto valutative.

5. Domande di ricerca

Anche se il quadro dell'istruzione del ventunesimo secolo vede lo studente al centro del processo d'apprendimento (Falchikov, 2003), questo lavoro si vuole concentrare sul primo approccio riportato precedentemente, in modo da riflettere sul ruolo dell'insegnante all'interno delle pratiche di self-assessment.

Nonostante non ci siano specifici studi su come si apprende ad auto-valutarsi, ci sono ricerche che affermano quanto l'aiuto dell'insegnante possa giovare allo studente, attraverso l'osservazione diretta, emulazioni, pratiche e gruppi di lavoro. In questo modo gli studenti possono acquisire maggiori abilità auto-valutative (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Considerando che ciò che gli insegnanti pensano e credono influenza le strategie pedagogiche da utilizzare in classe (Fives & Buehl, 2012), si è cercato di dare risposta a due quesiti pedagogici:

- 1) In quale fase l'insegnante può essere uno strumento d'aiuto per gli studenti?
- 2) Come può l'insegnante fornire elementi utili alle pratiche auto-valutative degli studenti?

6. Riflessione pedagogica

6.1. In quale fase l'insegnante può essere uno strumento d'aiuto per gli studenti?

Capire in quale fase del processo d'apprendimento la figura dell'insegnante può diventare uno strumento utile allo studente è fondamentale. Al fine di analizzare questo punto, questo lavoro ha preso in analisi il modello di Zimmerman (Zimmerman & Moylan, 2009) all'interno del lavoro di Panadero e Alonso-Tapia (2014) poiché i due autori spagnoli hanno esaminato il modello, sottolineandone gli sviluppi, i cambiamenti storici, e i punti di critica ricevuti.

Nonostante il modello ciclico di Zimmerman sia stato criticato da molti autori, rimane uno dei modelli più completi in campo auto-valutativo. Zimmerman e Moylan inserirono l'auto-valutazione solo nell'ultima fase del loro modello, quella dell'auto-riflessione. Questo fu forse il punto più discusso in cui diversi autori si chiedevano se l'auto-valutazione entrasse in azione solo nell'ultima fase di un processo di apprendimento, o se entrasse in azione molto prima. Si definirono così due teorie di pensiero: una formata da coloro che consideravano il SA un elemento fondamentale per l'intero processo (i.e.: Greene & Azevedo, Winne & Hadwin), e l'altra formata da coloro che sottolineavano l'importanza del SA anche nella fase di progettazione (Andrade & Valtcheva, Boekaerts & Corno, Boud).

Panadero e Alonso-Tapia (2014) affermano che il SA è un processo essenziale per l'apprendimento in quanto è presente in ogni stadio. Aggiungono che:

“Nella fase di pianificazione si dovranno analizzare gli obiettivi di valutazione, pianificando l'attività secondo dei criteri ben precisi e pre-stabiliti in modo da rafforzare le aspettative di successo dello studente. Nella fase di esecuzione, lo studente potrà verificare se sta rispettando i criteri inizialmente stabiliti e se sta raggiungendo l'obiettivo indicato. Nella fase di auto-riflessione, lo studente potrà vedere il suo lavoro terminato e confrontare gli obiettivi iniziali con il lavoro finale”.

6.2. Come può l'insegnante fornire elementi utili alle pratiche auto valutative degli studenti?

Andrade e Valtcheva (2009) sottolinearono che l'insegnante diventa un aiuto per lo studente se: 1) favorisce la consapevolezza del valore dell'auto-valutazione, 2) dà accesso ai criteri, 3) rende il compito specifico. Partendo da queste tre condizioni, Andrade e Valtcheva (2009) riportarono alcuni punti pratici utili a promuovere il SA:

- Poiché gli studenti apprendono “guardando” gli esperti, è utile proporre dei modelli di SA da seguire.
- Osservare non è sufficiente per imparare: lo studente deve praticare.
- Gli studenti devono ricevere istruzioni dirette per poter capire le procedure e farle proprie.
- È opportuno fornire agli studenti degli spunti per capire quando è il momento più corretto per auto-valutarsi.
- Lasciare allo studente la possibilità di correggersi.

7. Sviluppo di uno schema utile all'insegnante

Alla luce di queste riflessioni pedagogiche, considerando tutti gli obiettivi da raggiungere e le modalità per arrivare al risultato finale, è possibile proporre uno schema d'aiuto per gli insegnanti. Questo schema, riportato nella *fig. 1*, si appoggia agli sviluppi pedagogici portati da Zimmerman e Moylan nel 2009, da Andrade e Valtcheva nel 2009, e da Panadero e Alonso Tapia nel 2014.

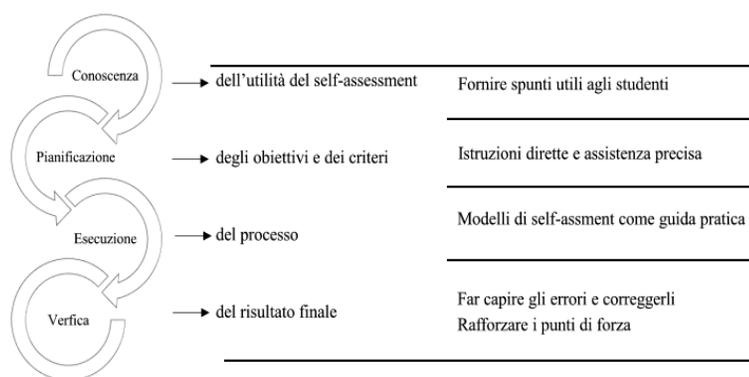


Figura 1. Riflessione per un possibile schema pratico come strumento d'aiuto alla figura dell'insegnante per favorire il SA all'interno del processo d'apprendimento dello studente. Schema che si appoggia ai lavori di Zimmerman e Moylan (2009), Andrade e Valtcheva (2009), e Panadero e Alonso-Tapia (2014).

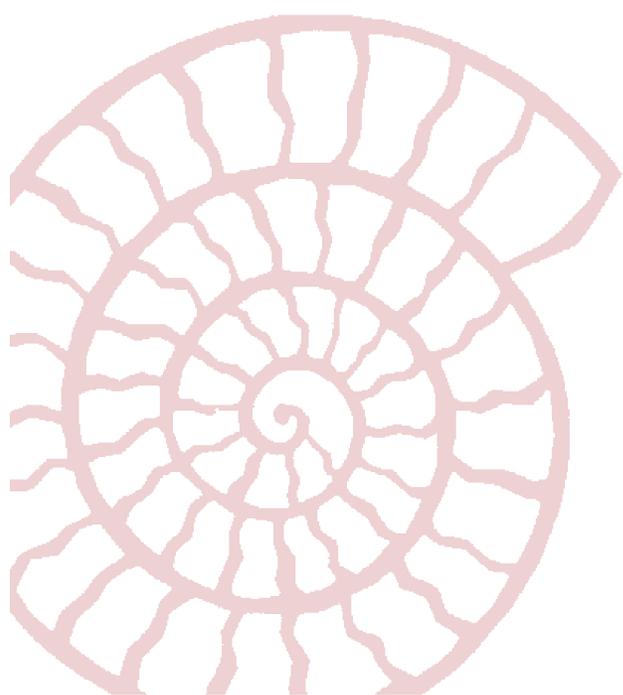
Tale schema può risultare utile agli insegnanti di tutte le fasce, in relazione al grado di sviluppo psico-fisico e cognitivo dello studente. L'insegnante deve adattare le procedure al tipo di task richiesto, in modo che le connotazioni teoriche siano ben inserite nella pratica e adatte al contesto in questione.

8. Conclusione

Come affermano Panadero e Alonso-Tapia (2014) molti studenti non si auto-valutano spontaneamente, o correttamente, in primis perché non sanno come farlo, e anche perché viene visto da loro come uno sforzo in più. L'insegnante pertanto deve in primis motivare i suoi studenti ad auto-valutarsi: far capire l'utilità di questa strategia educativa fornendo loro degli spunti utili di modalità e tempistiche. L'insegnante deve poi essere formato nel saper pianificare obiettivi e criteri, in modo che durante la fase di esecuzione lo studente possa proseguire seguendo delle istruzioni ben precise. In questo modo, nella fase finale di verifica, lo studente potrà sia valutare i propri errori e correggerli, sia rafforzare i propri punti di forza. In questo modo, un migliore apprendimento dello studente sarà dipeso anche dall'insegnante che è stato capace di fornirgli le istruzioni, l'assistenza, gli spunti e le metodologie corrette.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Boud, D. (1995a). *What is learner self-assessment?* In D. Boud (Ed.), *Enhancing learning through self-assessment* (11-23). New York: RoutledgeFalmer
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). "Developing Assessment for Informing Judgement" in *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*, edited by D. Boud and N. Falchikov, 181-197. London: Routledge.
- European Commission (2013). *Report on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falchikov, N. (2003) Involving Students in Assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-108.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499.
- Ghislandi, P., Margiotta, U., & Raffeghelli J. (2014), Prefazione. *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, 9-18.
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. Ph.D. dissertation, Department of Educational and Developmental psychology, Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, & J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Journal of research in Education & Psychology*, 11 (2), n. 30, 551-576.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, & J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, v. 30, n. 2, p. 450-462, ISSN 1695-2294.
- Tessaro, F. (2011). Scoperta e valorizzazione del talento Per la cittadinanza dell'allievo con disabilità, *Formazione & Insegnamento* (1), 351-371.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13-40.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.





Il contributo educativo dello sport per la formazione dei diversamente abili

The educational contribution of sport for the formation of the disabled

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" - domenico.tafuri@uniparthenope.it

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" - davide.dipalma@uniparthenope.it

Antonio Ascione

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" - antonio.ascione@uniparthenope.it

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma" - francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

The purpose of this research work is to highlight the contribution that sport can provide for the educative and formative development that is sustainable in respect of persons with disabilities.

Of course, there are some social and cultural criticality to overcome so that we can pursue an educational idea of "sport for all", which will lead to the enhancement of free time also for disabled people.

The paper, from this concept, arises as a base to the desire to promote a "special normality" through sport.

Lo scopo del presente lavoro di ricerca è quello di evidenziare il contributo che lo sport può fornire per uno sviluppo educativo e formativo sostenibile nei confronti delle persone diversamente abili.

Vi sono, ovviamente, alcune criticità sociali e culturali di base da superare affinché si possa affermare una concezione educativa di "sport per tutti" che conduca alla valorizzazione del tempo libero anche per i soggetti disabili.

L'elaborato, da tale concetto, si pone come base alla volontà di promuovere una "speciale normalità" attraverso lo sport.

KEYWORDS

Sport; Education; Disability; Special Normality; Free Time.

Sport; Educazione; Disabilità; Speciale Normalità, Tempo Libero.

* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo n. 1 è da attribuirsi a Francesco Peluso Cassese, il paragrafo 2 a Davide di Palma, il paragrafo 3 ad Antonio Ascione ed Introduzione e Conclusioni a Domenico Tafuri.

Introduzione

Lo sport ha una valenza formativa ed educativa per ogni persona, a prescindere dall'età, dal genere e dalla presenza o meno di una condizione fisica o psichica disabilitante.

Il rapporto tra sport e crescita educativa e sociale della persona disabile non è però scontato: devono essere superate alcune criticità sociali e culturali come la concezione di sport esclusivamente in chiave agonistica e l'identificazione della disabilità quale malattia.

In questo contributo si intendono offrire degli spunti di riflessione pedagogica e formativa per promuovere l'incremento, e supportare lo sviluppo qualitativo, delle già diffuse pratiche di attività motoria e sportiva per le persone disabili, affinché si possa stimolare l'educazione al concetto di sport per tutti (Di Palma, et al., 2016).

Inoltre, si propone l'incentivo a perseguire, attraverso la combinazione ottimale tra sport ed educazione, una "speciale normalità" che consenta di valorizzare la disabilità. Ciò è possibile solo attraverso una riqualificazione del tempo libero delle persone diversamente abili che non può prescindere da uno sport educativo.

1. Le barriere all'educazione attraverso lo sport nella disabilità

Prima di poter evidenziare gli elementi e le modalità che caratterizzano la valenza educativa dello sport per le persone con disabilità, è opportuno richiamare due pregiudizi che agiscono nel senso comune vanificando tale opportunità di sviluppo. Si tratta di due modalità riduttive e, in quanto tali, distorcenti di pensare lo sport e considerare le persone con disabilità.

Ridurre lo sport solamente all'agonismo costituisce un pregiudizio che lo riserva solo a pochi professionisti e allontana tutti gli altri dal praticarlo: a chi non è campione resta solo il ruolo di spettatore. A perderci però non sono solamente le persone, deprivate dell'accesso all'ambito corporeo e motorio della propria esperienza, ma lo sport stesso, ridotto a gesto tecnico eccezionale impoverito delle proprie potenzialità formative. Se lo sport fosse considerato in tal modo, non potrebbe certo riguardare le persone con disabilità, come del resto gran parte della popolazione, a cui resta solo l'attività fisica di tipo riabilitativo (Di Palma & Tafuri, 2016).

È necessario ritrovare una diversa cultura del movimento e dello sport che sia inclusiva rispetto alle diverse caratteristiche e modalità di funzionamento di tutte le persone: disabili, anziani, uomini e donne non più giovani, bambini, etc. Ripensare l'attività sportiva in questa prospettiva significa recuperarne e potenziarne le finalità di tipo formativo ed educativo facendone emergere gli aspetti sociali e culturali (De Anna, 2007; Selis & Stocchino, 2006).

L'altro pregiudizio che impedisce di affrontare il nostro tema riguarda le persone con disabilità: identificarli con la loro patologia. Quando una persona è riconosciuta solo nel suo deficit, la sua identità si semplifica e si appiattisce solamente sulla dimensione "malata". In questo modo entra a far parte di una categoria che lo allontana e lo separa dalla normalità, per la quale sono necessari interventi speciali centrati sul deficit; si opera così, contemporaneamente, una medicalizzazione del percorso di crescita della persona e una deresponsabilizzazione di tutte le altre persone e realtà che convivono con la persona con disabilità. Se questo pregiudizio opera, non c'è spazio per una qualsiasi attività motoria

che non sia riabilitativa in quanto curativa della parte “malata” della persona.

La complessità della soggettività di ciascuno non sopporta riduzionismi della propria identità ad un'unica dimensione; quando questo accade è a rischio la crescita stessa della persona e sono già in atto processi, più o meno evidenti, di disumanizzazione (lo straniero, il nemico, l'handicappato, etc.) (Canevaro, 2006). Occorre recuperare ed agire nella comprensione della realtà personale di ciascuno un paradigma identitario che si rifà all'indicazione, che molti studiosi compiono, di un'identità multipla, plurale, ovvero composta da molte sfaccettature che si combinano tra loro in relazione a contesti, momenti storici della giornata, ma anche della vita e ad altri fattori (Canevaro, 2010; Girelli, 2012).

Assumendo questa prospettiva la persona con disabilità non può essere ridotta al proprio deficit. Esso certamente incide in modo importante sul suo percorso di crescita, ma non ne esaurisce la complessa identità. Accanto a dimensioni e bisogni speciali, ne convivono altri che si muovono nell'orizzonte della normalità (Ianes, 2006).

Per quanto riguarda la dimensione motoria questo porta a considerare la necessità e l'importanza di riabilitazioni fisiche come eventuale risposta a bisogni speciali, ma anche di attività motoria che s'inscrive in dinamiche di normalità.

2. Uno sport educativo per tutti per promuovere una “speciale normalità”

L'evoluzione degli stili di vita e di consumo delle famiglie, unitamente all'accesso nella pratica sportiva di fasce sociali più deboli quali anziani e bambini, hanno avviato una modificazione del significato dello sport facendone emergere sempre più il valore educativo e sociale, ridimensionando la considerazione della sola prestazione sportiva agonistica. In questa prospettiva lo sport, partendo da ciò che una persona è in grado di dare o di fare, stimola la considerazione di sé e della propria esistenza (De Anna, 2005; Gianfagna, 2007)

Il valore educativo e sociale del movimento è riconosciuto e promosso a livello internazionale e si accompagna ad una riconsiderazione del concetto di salute che con duce a considerare come sport una pluralità di pratiche motorie utile a ripensarlo anche come modalità educativa anche nelle modalità con cui il soggetto dovrebbe vivere il proprio tempo libero (Farinelli, 2005; Isidori & Fraile, 2008).

A livello degli organismi internazionali sono numerose le dichiarazioni e le iniziative promosse per riconoscere e diffondere la valenza educativa dello sport per tutti.

Tra queste ci sembra importante ricordare l'Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport 2004, istituito con decisione n. 291/2003/UE del Parlamento europeo e del Consiglio del 6 febbraio 2003. Le motivazioni di questa iniziativa richiamano il potenziale educativo che le attività sportive possono svolgere rispetto alla crescita e alla maturazione delle singole persone e allo sviluppo della società civile, anche promuovendo l'inclusione sociale dei gruppi marginali (Di Palma, et al., 2016; Isidori, 2012).

La prospettiva dello sport per tutti richiede una definizione dell'attività sportiva che la riconosca come un'attività praticata dal soggetto basata sull'elevata maturità della funzione motoria. La funzione della motricità, come tutte le funzioni, può però manifestarsi in modalità che ne mostrano l'evolversi e il perfezionarsi, dalle forme infantili fino a quelle proprie del gesto sportivo specialistico, mirando al massimo sviluppo possibile della stessa consentito dalle condizioni individuali (Guiggi, 2012; Light & Dixon, 2007).

Per questo l'educazione alla pratica sportiva rappresenta un percorso che si

snoda a livelli diversi, dall'iniziale educazione motoria fino all'avviamento allo sport e alla sua pratica specialistica, su un continuum che consente ad ognuno di collocarsi e procedere secondo la maturità della propria funzione motoria (Bailey et al., 2009).

Se la promozione di uno sport per tutti si radica in una concezione dello sport che ne supera la concezione puramente agonistica-professionistica, la pratica sportiva delle persone con disabilità necessita di iscriversi in un paradigma della disabilità che non le riduce al loro deficit, ma ne pone le basi per il riconoscimento dell'intera loro identità e per la loro inclusione sociale (Mari, 2007).

Si tratta perciò, in linea con l'evoluzione del dibattito internazionale in materia, di cogliere gli elementi che riorientano l'operatività verso orizzonti di normalizzazione nella necessaria prospettiva di speciale normalità, posta alla base dei processi educativi e d'inclusione delle persone con disabilità, lungo tutto l'arco della vita.

3. La valorizzazione del tempo libero tra sport ed educazione

Uno stile di vita sedentario è riconosciuto come un fattore di rischio per la salute delle persone, per questo la pratica di attività motorie è raccomandata e l'incremento del numero dei partecipanti ad esse viene ritenuto un obiettivo socialmente rilevante (World Health Organization, 2002).

È importante però sottolineare come la concezione della salute si sia ampliata da pura assenza di malattia, dove il rapporto corpo-salute è esclusivamente di natura medica, a benessere psico-fisico che integra il rapporto corpo-salute nella globalità della prospettiva di vita e di realizzazione della persona. L'ICF dell'OMS ha ormai consolidato a livello internazionale questa prospettiva olistica della salute, riconoscendone la multidimensionalità (Di Palma, Raiola & Tafuri, 2016). Questo implica la considerazione di essa come risultato di una complessa interazione tra le strutture e il funzionamento corporeo del soggetto, la sua capacità di attivarsi e i contesti di vita che presentano fattori di facilitazione e di ostacolo alla sua partecipazione.

Parlare di salute significa quindi andare oltre il tema della malattia per perseguire il benessere psico-fisico della persona che consiste nel ricercare il massimo possibile, per quel soggetto in quella realtà, di qualità delle attività e dei rapporti con le persone nei diversi contesti in cui vive la propria esperienza (Wilson & Clayton, 2010).

A tal proposito, per le persone con disabilità, e non solo, il tempo libero è spesso un tempo considerevole come quantità, ma non sempre vissuto in modo soddisfacente e significativo. L'attività sportiva può educare invece ai soggetti che la praticano anche la possibilità di gestirlo in maniera costruttiva rispetto al proprio processo di crescita (Di Palma & Tafuri, 2016).

Per cogliere l'importanza di questa valenza significativa della pratica sportiva si deve però comprendere il nesso tra tempo libero e qualità della vita. Al di là di una definizione di tempo libero come tutto il tempo non occupato da scuola, lavoro, riabilitazione, etc., che lo porta ad essere caratterizzato al negativo come tempo vuoto, improduttivo, fondamentalmente "perso" per la crescita della persona, occorre riguadagnare una sua definizione positiva.

Ciò che caratterizza il tempo libero è soprattutto la libertà di eseguire un'attività piuttosto che un'altra, da soli oppure in compagnia. Le attività ricreative sono per natura discrezionali, libere nella loro iniziativa, non obbligate dall'esterno e non vincolate ad alcuna condizione. L'elemento però che contraddistingue

in maniera inequivocabile le attività del tempo libero da quelle di altro tipo è il divertimento che esse forniscono, il senso di benessere e di piacere. Quindi, il tempo libero è un tempo di attività scelte liberamente e capaci di fornire benessere e piacere soggettivo (Cottini, 2007).

Conclusioni

Lo sport dispone di un enorme potenziale in termini di sviluppo sociale, educativo e culturale, sia per i soggetti normodotati, ma soprattutto per quelli diversamente abili.

Si è evidenziato che per riuscire a trasformare tale potenziale positivo nei confronti della disabilità in realtà concreta e sostenibile è necessario intendere lo sport oltre la sua accezione agonistica e considerare la stessa disabilità in chiave produttiva e quindi diversa da uno stato di malattia.

Solo in questo modo l'attività sportiva può assurgere alla sua funzione educativa sia nella dimensione esterna che in quella interna della disabilità con lo scopo di promuovere una speciale normalità che proprio attraverso il binomio sport ed educazione valorizza le diverse abilità.

A tal proposito, si è evidenziato che un passo decisivo dal punto di vista operativo si manifesta nella necessità di educare i soggetti diversamente abili, e tutti gli stakeholder a loro relativi, nella valorizzazione del tempo libero inteso quale fonte di sviluppo pedagogico, sociale e culturale del disabile.

Riferimenti Bibliografici

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabiliti inclusi*. Edizioni Erickson.
- Canevaro, A. (2010). Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 9(4), 338.
- Cottini, L. (2007). Tempo libero, integrazione e qualità della vita per la persona con disabilità mentale: il ruolo della pratica sportiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(4), 314-319.
- De Anna, L. (2005). Progettare e promuovere Attività Motorie e Sportive Integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(1), 39-45.
- De Anna, L. (2007). Le Attività motorie e sportive nella scuola dell'infanzia e primaria in una prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(4), 307-314.
- Di Palma, D, and Tafuri, D (2016). *Disability Management. Sport as inclusive element*. Napoli: Idelson-Gnocchi.
- Di Palma, D., Masala, D., Impara, L., & Tafuri, D. (2016). Management of "sport" resource to promote the educational value. *Formazione & Insegnamento XIV – 3 – 2016 – Supplemento*. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line.
- Di Palma, D., Raiola G., and Tafuri, D. (2016). Disability and Sport Management: a systematic review of the literature. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, 16(3), Art 125, pp. 785 – 793
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona* (Vol. 3). Morlacchi Editore.
- Gianfagna, R. (2007). Lo sport come mediatore per la crescita della persona disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(4), 320.
- Girelli, C. (2012). Il contributo formativo dello sport per le persone con disabilità. *Strumen-*

- ti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità, Torino, Ed. Giappichelli, 14-37.
- Guiggi, A. B. (2012). *Strumenti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità*. G Giappichelli Editore.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità ei bisogni educativi speciali*. Edizioni Erickson.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*. Edizioni Nuova Cultura.
- Isidori, E., & Fraile, A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Roma: Aracne.
- Light, R., & Dixon, M. A. (2007). Contemporary developments in sport pedagogy and their implications for sport management education. *Sport Management Review*, 10(2), 159-175.
- Mari, G. (2007). Sport e educazione. *PEDAGOGIA E VITA*, 65 (3-4), 154-175.
- Selis, A., & Stocchino, G. (2006). Quali prospettive per l'inclusione dei bambini con disabilità nella pratica sportiva di base?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5(2), 193-197.
- Wilson, P. E., & Clayton, G. H. (2010). Sports and disability. *PM&R*, 2(3), S46-S54.
- World Health Organization. (2002). *The world health report 2002: reducing risks, promoting healthy life*. World Health Organization.



Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi

Growing up in Nature: spontaneity, practicality and the state of the art of the Agazzi method

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
manuela.valentini@uniurb.it

Giovanna Troiano

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
giovy.tro@libero.it

ABSTRACT

The article analyzes the principles of the educational method of the Agazzi sisters, the criticisms of this method and the present uses made of it in a frame of research and international experimental studies. New educational realities set in natural contexts follow the path of pedagogy and look to planning an outdoor education where the focal point is movement. Reflections will be made on the new educative realities that are at present most similar, such as micro crèche, agro crèche and agro nurseries. The Agazzi child is 'a doing one' and 'an independently doing one'. So attention will be given to sensorial education and to the cognitive area with precisely aimed contents that will include different types of material: natural, artificial and recycled. A naturalistic type of pedagogy is developed with, at its centre, the pupil who is placed in an educational context that is seen and experienced primarily as a familiar setting of sharing and of growth, before one of learning.

L'articolo analizza i principi del metodo educativo delle sorelle Agazzi, le critiche mosse e le attuali applicazioni in un quadro di ricerche e studi sperimentali internazionali. Come, sulla scia pedagogica, nuove realtà educative immerse in contesti naturali, rivolgono lo sguardo verso progettualità proprie di un'educazione outdoor in cui il fulcro è il movimento. Si rifletterà su realtà educative attualmente più simili come micronidi, agrinidi e agriasili. Il bambino agazziano è del fare e del fare in autonomia quindi un'attenzione all'educazione sensoriale e all'area cognitiva con contenuti mirati prevedendo anche l'uso di diversi tipi di materiali: naturali, artificiali e di recupero. Sviluppo di una pedagogia di stampo naturalistico con al centro l'alunno inserito in un contesto formativo visto e vissuto come luogo familiare, di condivisione e crescita, prima che di apprendimento.

KEYWORDS

Nature, Play, Movement, Psychophysical Development, Agazzi Method.
Natura, Gioco, Movimento, Sviluppo Psicofisico, Metodo Agazzi.

Introduzione¹

La natura rappresenta l'origine, l'insieme, di condizioni e risorse che influiscono profondamente nella vita dell'uomo, rilevante è l'uso che se ne fa. Le opportunità di interazione con l'ambiente possono avvenire in modo spontaneo, *naturalmente* o in modo strutturato grazie a pratiche educative professionali capaci di formare. La scuola è chiamata ad offrire curricoli, apprendimenti e contenuti che aiutino a crescere in modo armonico anche a contatto con la natura, insegnando ad amarla, apprezzarla, impegnandosi in essa.

Nella storia della pedagogia uno dei metodi che ha mostrato un legame con questi concetti è stato quello delle sorelle Agazzi: Rosa e Carolina, due insegnanti ricche di motivazione pronte ad introdurre un sistema innovativo nella scuola dell'Ottocento intrinseca di metodi educativi mnemonici e non sempre motivanti. Lo scopo del modello educativo dell'asilo proposto dalle Agazzi promuove lo sviluppo dell'alunno rispondendo al bisogno naturale di agire, trasformare le cose, ma anche condividere la giornata, il lavoro e i suoi frutti creando un clima di apprendimento sereno e conviviale. Sono riservati momenti di grande attività, come quelli dedicati al giardinaggio ed altri più tranquilli, come ad esempio attività espressive, disegni e collage fatti con materiali naturali. Grande rilevanza ha il gioco, punto di partenza per l'acquisizione di tutti gli obiettivi formativi della Scuola dell'Infanzia, dal punto di vista linguistico, espressivo, creativo, motorio, sociale, morale.

L'educazione outdoor pone al centro del proprio interesse il movimento, mezzo indispensabile di sviluppo. Attraverso l'implementazione di diversi tipi di attività: dal gioco spontaneo e strutturato all'aperto, all'uso di oggetti e materiali non convenzionali, alla realizzazione di percorsi, alla coltivazione dell'orto, un'adeguata programmazione consente non solo di sviluppare abilità motorie attraverso contenuti adeguati adattati all'età, alle capacità dei singoli ma anche di sviluppare abilità relazionali, di sperimentare i propri limiti, costruire la propria autostima e imparare a gestire emozioni e livelli di energia. "Ostacoli naturali (sassi, cespugli, rami, fossati, tronchi) pareti di roccia, alberi, steccati, muretti, la stessa variabilità del terreno (salite, discese), fondi più o meno compatti e sdruciolevoli (erba, sassi, fango, sabbia), possono offrire una poliedricità infinita di stimoli da un punto di vista motorio, didattico ed educativo" (Federici 1993, p.179).

Il corpo è fonte di comunicazione, relazione e autostima, permette la costruzione di una positiva immagine di sé e la messa in gioco delle proprie potenzialità ma anche dei propri limiti. In tal modo il soggetto si pone in relazione con l'altro in modo rispettoso accettando la diversità e condividendo le regole della vita sociale. "Mi muovo, dunque sono"².

1. Pedagogia "naturale"

"Tutto è buono quando esce dalle mani del Creatore, tutto degenera nelle mani dell'uomo" (Rousseau 1762). Allo stato di natura l'uomo vive in una condizione

1 Il presente contributo è da considerarsi Equamente distribuito: Manuela Valentini: prima parte; Giovanna Troiano: seconda parte.

2 Haruki Murakami (Kyoto, 12 gennaio 1949) scrittore, traduttore e saggista giapponese.

di uguaglianza e libertà nella società. La cultura lo pone in maniera costretta tra imposizioni e disuguaglianza. Sulla base di queste premesse già nel Settecento, Rousseau postula l'importanza di un'educazione naturale. Nel suo scritto pedagogico presenta come protagonista il giovane Emilio affiancato dal suo precettore. Quest'ultimo lo aiuta ad affrontare i pericoli inflitti dalla civilizzazione e gli presenta una serie di esperienze guidandolo alla maturità. Il maestro lo tiene lontano da qualsiasi forma di corruzione lasciando che compia autonomamente le sue esperienze e apprenda solo quando ne avverte il bisogno. L'educazione di Emilio dura venticinque anni durante i quali il precettore adegua il sapere alle diverse età del ragazzo provando a fargli raggiungere la capacità di avvertire in modo naturale i propri limiti, seguendo le direttive di un'educazione culturale, religiosa, sessuale e morale. All'inizio dell'adolescenza Emilio impara un lavoro manuale e quando il precettore sarà convinto che sarà un buon modello per la sua prole e per i suoi cittadini, lo lascerà libero. La mente va sollecitata ad acquisire nozioni in modo autonomo. Fondamentale è l'esplorazione. Fare, incontrare problemi reali e dubbi da risolvere, affrontare quotidianamente situazioni di vita pratica: è questo il percorso per il raggiungimento di un pieno sviluppo psicofisico. L'esperienza è la vera maestra del mondo. Fondamentale è la formazione dell'uomo e del cittadino coinvolgendone l'integrità. Secondo Rousseau il fine dell'educazione e quello della natura è il medesimo: rendere l'uomo felice e soprattutto libero.

Oggi emerge ancor di più la necessità di affrontare questo tema in quanto, nell'attuale società globalizzata ricca di stimoli, impegni e distrazioni scarseggiano il tempo e le attenzioni da dedicare alle proprie origini, al recupero del significato profondo di natura come contesto e come agente di sviluppo. I giovani conoscono, guardano il paesaggio, la natura che li circonda più attraverso smartphone, schermi che con i propri occhi, con i loro sensi, perdendo sfumature, colori, suoni, profumi reali.

La natura è armoniosa, vivace, ricca di stimoli, fonte di conoscenza. Ad essa si ispirano molteplici correnti filosofiche ed educative. In particolare rifletteremo sulla corrente pedagogica innovativa che vede come protagoniste due donne, due maestre, Rosa e Carolina Agazzi. Nel 1891 approfondiscono il loro percorso di insegnanti seguendo il Corso froebeliano e l'anno successivo si trasferiscono a Brescia dove frequentano un corso per maestre giardiniere e continuano ad insegnare in alcuni asili della zona. Nel 1896 fondano l'asilo di Mompiano, che da asilo froebeliano diventa una vera e propria "Casa dei bimbi". Da qui l'origine e la diffusione anche all'estero del modello agazziano. Ruolo di guida per le Agazzi verso la corrente pedagogica di Fröbel lo ha rivestito Pietro Pasquali, uno dei protagonisti del mondo educativo italiano e principale riformatore nazionale del froebelismo, del quale sottolinea in particolare il principio del gioco come occasione di "lavoro" sulla natura e con la natura e il principio della libertà del bambino nell'approcciarsi all'ambiente. Il gioco-lavoro è un'occasione per impegnare l'animo "in qualsiasi attività pratica, utile, ispirata dalla vita reale, dal mondo in cui vive, nel momento della concentrazione, della volontà di superare ogni ostacolo, della compartecipazione, della manifestazione del carattere, della conquista della propria autonomia" (Franzè 2000, p.92). Lavorare concretamente significa non solo produrre oggetti, ma anche imparare la pazienza, il ragionamento, la tecnica, elevando la propria spiritualità. Pasquali ribadisce che affinché il percorso di crescita sia del tutto personale, è fondamentale che il bambino agisca totalmente libero nell'ambiente e con la natura. La centralità di questi principi nel modello di Pasquali, e successivamente anche in quello agazziano, è dovuta alla considerazione che i bambini non agiscono nel mondo in modo formale attra-

verso il linguaggio, ma attraverso l'azione e il movimento. I metodi educativi infantili non possono non tenere conto di questo. Pasquali e le Agazzi intraprendono lo studio sul metodo froebeliano riconoscendo la necessità di modificarlo e adattarlo alle esigenze dell'alunno. In Froebel l'attività ludica è uno strumento di comprensione di principi difficilmente compresi in altro modo. Per Pasquali e le Agazzi invece il gioco-lavoro è educativo in sé: arricchisce l'animo, mantiene alta l'attenzione e porta un'effettiva crescita mentre il gioco strumentalizzato dal programma adulto potrebbe ostacolare il processo creativo, annoiando e stancando.

2. Il metodo Agazzi

2.1. Principi del metodo

Nell'approccio agazziano il metodo è inteso come insieme di principi di natura generale, non schematici né inflessibili. Si privilegia un sistema adattato alle necessità di ognuno e in ogni situazione educativa. L'attore protagonista è l'alunno: è possibile perciò parlare di autoeducazione. È il bambino ad indicare direttamente alla maestra i propri bisogni e i propri intenti, e, quindi, le azioni educative da intraprendere. Egli è un essere dotato di tutte le potenzialità per svilupparsi e crescere. Fondamentale il ruolo dell'adulto nel creare determinate condizioni e cure. Il piccolo ha diritto di essere se stesso e gli adulti che fanno parte della sua vita devono metterlo nelle condizioni di potersi esprimere nel migliore dei modi.

Uno degli scopi della scuola materna agazziana è quello di sopperire le possibili mancanze dell'ambiente familiare, soprattutto in termini di lavoro quotidiano sulla spontaneità, l'operosità, lo sviluppo integrale, pur non ambendo a sostituire il nucleo familiare. Del resto, per quanto l'educatrice svolga un ruolo materno e i ritmi della scuola agazziana siano molto simili a quelli di una famiglia, il rapporto tra maestra e bambino è finalizzato al raggiungimento di obiettivi educativi perseguiti per un periodo relativamente breve nel corso della giornata.

Secondo le Agazzi l'attenzione dell'educatrice verso il bambino e i suoi bisogni passa anche attraverso l'organizzazione dell'ambiente, in termini di disposizione dei mobili e degli altri materiali e di creazione di spazi di libertà, dove possa muoversi e agire liberamente. Gli ambienti scolastici dovrebbero agevolare le relazioni e creare un clima sereno. Allo scopo di raggiungere questo ambiente ideale la maestra è chiamata a rendere gli spazi e i materiali attraenti, a curare l'igiene, a far entrare luce naturale nelle stanze. Questa cura igienica ed estetica deve interessare non solo le aule principali, ma anche i bagni, il refettorio e i giardini. L'ambiente scolastico deve, quindi, essere ricco di stimoli, di spunti ed opportunità educative. Fondamentale è il fattore ordine: consente alla vita di gruppo di rimanere produttiva, pur nella ricchezza e nella spontaneità dell'utilizzo dei materiali e degli spazi. In un ambiente disordinato l'azione educativa fallirebbe e gli oggetti non avrebbero più funzione educativa. Insegnare l'ordine è parte integrante del progetto educativo agazziano, soprattutto nell'accezione di formazione della persona nel contesto comunitario. "Il concetto di ordine dovrà pertanto entrare come caposaldo nella grande famiglia della Scuola Materna. Di fatto come si potrebbe denominare scuola di educazione per l'infanzia se quivi il bambino non fosse messo nella condizione di percepire l'ordine attraverso le varie manifestazioni della giornata educativa? Innumerevoli cose diverranno per lui motivo di ricreazione sensoriale. (...) L'educatrice produce ordine e insegna-

rà a produrlo per far nascere nel bambino una salutare abitudine alla vita ordinata. (...) L'ordine è una dote che tutti possiamo acquistare; non si sgomenti perciò la giovane educatrice se per disavventura non la portasse insita nella propria natura, oppure, sentendo di possederla, non avesse potuto esplicitarla" (Agazzi 1961, p.24).

L'insegnamento dell'ordine sostiene il bambino nella formazione del gusto estetico e nella formazione di un habitus morale. In tal modo lo si aiuta nella socializzazione, a vivere in armonia con i propri simili e con l'ambiente fatto anche di cose ordinate per uno scopo, consentendogli un'autoeducazione. "Il concetto del bello è subordinato al gusto di chi osserva e giudica, motivo per cui abbiamo una grande varietà di concezioni della bellezza, fra loro discordanti, (...) Ogni espressione di vita: il giuoco, la parola, il canto, il disegno, il lavoro, il culto della natura, la preghiera, i rapporti colle persone e colle cose possono divenire punti di partenza per attirare i sensi del bambino a intendere e gustare il bello attraverso la fusione armonica di vari elementi. L'occhio che osserva e impara a proporzionare le parti al tutto; la mano che si accosta con grazia alle cose e imprime forma geniale alla materia con elasticità di movenze; l'orecchio che afferra nella varietà del ritmo la successione melodica dei suoni, mentre l'organo vocale snoda la voce associandola alla parola" (Agazzi 1961, pp. 282-283).

Un ruolo fondamentale nelle attività educative della scuola di Mompiano lo hanno gli oggetti e i contrassegni. Nel dettaglio, gli oggetti possono essere distinti in due categorie: i materiali per gli esercizi di vita pratica e i materiali speciali d'uso didattico. I primi sono gli oggetti di vita quotidiana, d'uso individuale o collettivo (cesti, cassapanche, asciugamani, spazzole), i materiali per i giochi all'aperto (birilli, carriole, palle) e i contrassegni. I secondi sono materiali speciali finalizzati alla discriminazione sensoriale, all'osservazione, all'educazione linguistica. Questi ultimi sono fabbricati dalla maestra e dai bambini stessi e il loro utilizzo è differenziato a seconda del livello evolutivo.

Gli oggetti con cui i piccoli interagiscono sono oggetti reali, detti "cianfrusaglie". Manipolano le "cianfrusaglie senza brevetto" come giornali, cartoline, sassi, chiodi, spago, semi, sacchetti e cianfrusaglie che si fabbricano come cestini intrecciati, forme ritagliate, ecc. L'insieme delle cianfrusaglie costituisce il "Museo didattico" grazie al quale fanno esperienza diretta con tutti gli oggetti dell'ambiente in cui vivono.

Particolare attenzione va dedicata ai contrassegni. Il contrassegno è l'immagine di un oggetto, di una cosa, che ogni alunno sceglie come proprio segno distintivo. Una volta scelto, il segno è riprodotto su tutte le cose che gli appartengono: il banco, la sedia in refettorio, il sacchetto con materiali personali, il grembiule. È una sorta di matricola, un segno di riconoscimento che consente non solo di sapere cosa gli appartiene, ma anche di rispettare gli oggetti e lo spazio altrui. L'uso dell'immagine come contrassegno permette alle maestre di usare i segni distintivi come materiale educativo quando il bimbo non ha ancora imparato a leggere. I contrassegni assumono così funzione di "primo testo". Gli alunni non imparano solo il nome del proprio contrassegno, ma anche quello degli altri e conoscono molto degli oggetti rappresentati nei contrassegni: come si chiamano, la loro funzione e alcuni concetti cognitivi fondamentali, quali uguaglianza, contrapposizione, colore, forma, dimensione. Tutte le attività di questo tipo sono graduali e guidate. "Chi ha pratica dell'uso del contrassegno nella Scuola Materna, sa come i bambini, guidati da provvidenziale curiosità, portino tosto la loro attenzione sul contrassegno dei compagni. Dopo pochi giorni di convivenza essi conoscono tutti i contrassegni della loro e delle altre sezioni e vi associano inoltre il nome del bambino cui spetta ciascun contrassegno. Meraviglioso feno-

meno di memoria associativa che ben di rado si riscontra nella Maestra e nel personale inserviente” (Agazzi 1961, p. 32).

Molto spazio è riservato al linguaggio parlato. La centralità della relazione e della condivisione di spazi e attività nella scuola richiede una buona capacità comunicativa e linguistica. Un bambino che sa comunicare sa anche partecipare alla vita sociale. Per questo motivo, la stessa comunicazione della maestra sarà modulata e finalizzata ad aiutare a comprendere tutte le parti del discorso, ma soprattutto il nome, inteso come aspetto del discorso che permette di indicare le cose che può toccare e osservare e di discriminare numero, genere e determinazione degli oggetti. Lo scopo delle Sorelle era insegnare la grammatica attraverso il linguaggio parlato, usato quotidianamente e non attraverso regole astratte, come invece avverrà nei cicli di istruzione successivi. In questo modo le azioni che il bimbo compie nell’ambiente diventano spunto per l’educazione linguistica.

2.2. Didattica del movimento

Il bambino agazziano è autonomo nel processo del fare. Fondamentale è la libertà di movimento e di azione, seppur nei limiti tracciati dalla maestra. Essere liberi di muoversi significa autoformarsi in termini di disciplina, ordine e relazioni sociali. In riferimento all’attività fisica tout court, le Agazzi invitano gli alunni a compiere movimenti ritmici, esercizi mimici e di imitazione, giochi con percorsi interni ed esterni all’edificio scolastico. Il gioco è il mezzo attraverso cui fare esperienza sensoriale, fisica e pratica degli ambienti di vita e il giardinaggio ne è la massima espressione. Esso è il tipo di gioco che più si avvicina al concetto adulto di lavoro. L’attenzione per il giardino nasce dall’amore per la natura, per la vita e dalla convinzione che il soggetto possa crescere bene all’aperto, a contatto con la terra, le piante e gli animali. Rappresenta un’attività da “coltivare” nel piccolo. La centralità della coltivazione, della sensorialità, dell’attenzione per la natura può manifestarsi anche in assenza di un giardino vero e proprio: trasportare, organizzare un piccolo angolo nel cortile o in un ambiente dell’edificio, con una serie di vasi da sistemare in aula. Fare giardinaggio è anche un’occasione di sviluppo cognitivo, in termini di conoscenza dei semi, delle stagionalità, dei concimi. Il tutto non è veicolato dalla lezione frontale, dalla spiegazione della maestra, ma dalla personale esperienza, dai propri sensi e dal rapporto fisico con la terra. Dare opportunità di *con-vivere* con la natura significa crescita responsabile.

Il gioco è il mezzo attraverso cui esprimere la propria unicità, creatività; il bimbo scegliendo quali materiali usare, come utilizzarli, fa vedere i propri atteggiamenti e la propria personalità; importante momento di osservazione per la maestra: in interazione libera con l’ambiente, permette di comprendere il livello di maturazione sensoriale e cognitivo dell’alunno e di individuarne eventuali problematiche emotive e relazionali.

La didattica agazziana, in sintesi, si concentra su: uso di materiali poveri, contatto con la natura e l’aria aperta e gioco spontaneo. A questi punti fermi si riconosce tutt’oggi un ruolo cruciale nell’educazione in età prescolare, pur, ovviamente, con le necessarie modifiche date dal diverso contesto culturale ed educativo.

“In ambiente naturale saper osservare senza essere visti, saper ricordare, saper vedere e udire senza far rumore, vuol dire utilizzare tutti gli schemi motori di base, le capacità sensoriali, fisiche ma anche culturali” (Federici 1993, p.91).

3. Critiche ed applicazioni del metodo Agazzi

Una recente applicazione dei principi educativi agazziani è il gioco euristico di Goldschmied e Jackson (1996). Tale approccio riprende non solo l'idea stessa di gioco proposto dalle sorelle Agazzi, ma anche l'uso dei materiali non strutturati. Il gioco euristico è un gioco per scoprire, per conoscere: non ci si aspetta che il bambino compia azioni o gesti particolari, né un modo giusto o sbagliato di usare il materiale. Secondo gli autori il gioco euristico è tipico di una certa fase di sviluppo in età prescolare, durante la quale egli compie alcune azioni tipiche: spostare, sovrapporre, selezionare oggetti, riempire e svuotare contenitori, far rotolare, mettere in equilibrio, mettere in serie, fare paragoni. Il fattore cruciale è che il piccolo sembra compiere queste azioni a prescindere dal grado di stimolazione proposto dall'adulto: egli semplicemente applica questo modo di conoscere il mondo a tutto ciò che lo circonda. A tal proposito emerge un collegamento con l'idea agazziana secondo cui è importante fornire un momento e uno spazio durante la giornata scolastica nella quale si possa giocare liberamente, seppur con disciplina e in un ambiente preparato e sicuro. Anche per Goldschmied il bambino è competente, è in grado di formarsi e conoscere il mondo attraverso le risorse sensoriali, percettive, cognitive e relazionali e di arricchire queste risorse attraverso l'esplorazione dell'ambiente e l'utilizzo degli oggetti. Il materiale del gioco euristico si differenzia da quello agazziano principalmente perché comprende categorie più differenziate di oggetti. Il materiale può essere costituito da oggetti naturali e di uso comune, ma anche da artefatti culturali, cioè da oggetti con funzione culturalmente definita. Diversamente da ciò che propone il modello agazziano, il ruolo della progettazione didattica è molto importante nel gioco euristico: gli educatori sono infatti chiamati a scegliere i materiali sulla base di caratteristiche sensoriali e funzionali, in base a una programmazione specifica. Una particolare attività del gioco euristico è il Cestino dei Tesori: si tratta di una sorta di Museo delle cianfrusaglie ad uso dei bambini che non sono ancora in grado muoversi liberamente nell'ambiente, racchiuso in una cesta. Il Cestino è infatti un cesto di vimini, le cui dimensioni variano a seconda di quanti bambini giocano con il materiale dello stesso cesto e quanto sono alti, pieno di oggetti naturali, in legno, metallo, pelle, tessuto e gomma. È importante che i materiali siano il più possibile eterogenei da un punto di vista sensoriale. Essi devono cioè avere pesi, consistenze, forme, odori e colori diversi e devono poter produrre rumori diversi a seconda delle manipolazioni agite. Il modello prevede che l'adulto non interferisca con il gioco del bambino ma che funzioni da punto di riferimento affettivo e incoraggi la concentrazione e il senso di sicurezza durante il gioco.

La semplicità dei materiali delle cianfrusaglie agazziane è stata oggetto di critica. Realtà più moderne come il Cestino dei tesori del gioco euristico di Goldschmied e Jackson prevedono materiali la cui multisensorialità e polifunzionalità sia più rigorosamente selezionata e programmata rispetto alla scuola di Mompiano. C'è da osservare, però, che il materiale di allora in dotazione era sicuramente e decisamente più semplice e minimale rispetto a quello in uso oggi. Le critiche riportate potrebbero spingere a classificare la scuola agazziana come una scuola obsoleta e comunque non più applicabile alle esigenze contemporanee. In realtà la lezione delle Agazzi è facilmente rinvenibile nelle pratiche pedagogiche comuni, come l'uso delle cianfrusaglie, l'attenzione per la natura, la dimensione familiare della scuola.

Un aspetto tipico delle scuole agazziane, che, con gli opportuni adattamenti, conserva la sua funzionalità anche oggi, è il concetto stesso di museo. Il museo

scolastico, dopo il primo Novecento, è tornato in voga negli anni Settanta come aula-museo vera e propria, a memoria delle pratiche pedagogiche antiche. Recentemente l'uso del museo scolastico in senso agazziano è tornato in auge in alcuni progetti europei: dal 2011 il Comune di Torino ha avviato il Comenius Regio, dal titolo "L'ècole est notre Patrimoine" a cui ad oggi partecipano 7 scuole primarie torinesi e il cui scopo è quello di creare, insegnanti e alunni insieme, una raccolta di oggetti didattici da usare nelle pratiche quotidiane. Gli oggetti sono stati scelti in base alla loro potenzialità d'uso, soprattutto nello stimolare la partecipazione attiva e inclusiva, il confronto e la riflessione. Solitamente si parte dai musei e dagli oggetti storici già presenti nella scuola e si procede ad arricchire questi spazi con altri materiali, raccolti dagli alunni o da loro realizzati. L'uso di un museo anche nella scuola contemporanea ha diverse implicazioni pedagogiche e psicologiche. Il ruolo dell'educatore o del docente è fondamentale affinché la visita al museo non sia un'esperienza passiva, ma anzi un momento laboratoriale. La prospettiva psicopedagogica che ad oggi valorizza l'esperienza museale scolastica è quella socio-costruttivista: considerare il museo come ambiente di apprendimento, attraverso l'organizzazione di attività e spazi finalizzati alla pratica didattica, consente agli alunni non solo di apprendere nozioni, ma anche di svilupparsi dal punto di vista metacognitivo, pratico, affettivo-motivazionale e relazionale-sociale. Realtà didattiche come quelle inserite nel progetto europeo del comune di Torino forniscono una misura dell'applicabilità del modello agazziano alla scuola contemporanea. La scuola materna delle Agazzi era fortemente inserita nel contesto storico-culturale del tempo e rispondeva a specifiche esigenze pratiche ed educative delle famiglie di fine Ottocento, ma attraverso gli opportuni accorgimenti e adattamenti, è possibile riconsiderare alcuni principi del modello agazziano, inserendoli nelle pratiche pedagogiche attuali.

Al momento la riflessione pedagogica di ricercatori e accademici sull'uso di materiali non convenzionali va di pari passo con l'effettiva implementazione di progetti e attività da parte degli educatori. Un esempio è il progetto "Ri-creazione" della scuola dell'infanzia "I Delfini" di Punta Marina (Ravenna), nella quale i materiali di riciclo sono usati come punto di partenza per sviluppare le abilità costruttive e ri-creare oggetti nuovi, opere d'arte, giochi, belli esteticamente ed emotivamente significativi (Muolo, Acampora, Greco 2007, pp.76-77). Un altro più recente è quello riportato da Serena Sardi (2011, pp.1-17) nell'ultima classe della Scuola dell'Infanzia "Malvestiti" di Gessate (Milano). In questo caso, l'utilizzo di materiali di scarto industriale è stato il medium principale di raccordo tra la dimensione corporea e la dimensione verbale dell'azione educativa. In particolare, prevede un approccio corporeo e ludico con i materiali, a partire dal quale indagare l'eventuale arricchimento della dimensione verbale. Filo conduttore comune: con poco, ma fortemente motivante, raggiungere il massimo.

4. Realtà educative innovative: micronidi, agrinidi e agriasili

La scuola materna di Mompiano nasce con lo scopo di creare una continuità educativa con l'ambiente familiare, anche in termini di spazi e di oggetti utilizzati nel corso delle attività scolastiche. Attualmente la realtà educativa che si propone lo stesso obiettivo è il micronido, servizio socio-educativo e formativo, pubblico o privato, rivolto ai bambini da 3 a 36 mesi. Le figure che qui operano sono specializzate e formate per l'educazione dei piccoli di questa età. Come riportato dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Organisation for

Economic Co-operation and Development, OECD 2006, 2012), in Europa il micronido familiare è diffuso non solo in Italia, ma anche nel Regno Unito, in Francia, in Danimarca e nei Paesi Bassi, principalmente da famiglie in cui lavorano entrambi i genitori, che hanno quindi necessità particolari dal punto di vista educativo. I dati più recenti circa la diffusione dei micronidi in Italia provengono dall'ISTAT, che nella ricerca *Noi Italia* del 2015 considera il micronido come un servizio integrativo e innovativo per l'infanzia. I micronidi sono più diffusi nel nord-est italiano (Friuli-Venezia Giulia e Trentino, in cui 40-50% dei servizi per l'infanzia rientrano nella categoria "innovativi/integrativi"), seguono le altre regioni del centro nord (10-35%, eccetto il Lazio e le Marche, in cui le percentuali scendono al di sotto del 15%), e infine le regioni del Sud e il Piemonte (tra l'1 e il 10%). Ognuna delle Regioni ha delle proprie disposizioni, che regolamentano le attività del micronido negli aspetti strutturali, dei servizi e della formazione del personale. In particolare nel Nord-Est dell'Italia è diffuso il fenomeno delle tagesmutter, dal tedesco "mamma di giorno". L'origine del nome proviene da un'antica tradizione tedesca, secondo cui le contadine, per poter lavorare, lasciavano i propri figli a una donna che li accudiva in casa propria, in cambio di generi alimentari. Ad oggi, il termine tagesmutter indica mamme che, dopo aver seguito corsi istituiti dai Comuni, accudiscono bambini nella fascia 0-3 o 0-6, solitamente accudendo anche i propri. Il modello tagesmutter è nato in Nord Europa alla fine degli anni '60, si è poi diffuso in Francia ed è arrivato in Italia intorno agli anni '90. Ad oggi è una delle forme istituzionalizzate di servizio all'infanzia più comune nei Paesi Scandinavi, nel Regno Unito e nell'Europa centrale.

Un progetto italiano di particolare interesse è il DoMuS – Day Mother Service. Nato nel 2013, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Fondo Sociale Europeo, si propone di promuovere la diffusione dei micronidi familiari in cinque regioni italiane: Emilia Romagna, Lombardia, Veneto, Lazio e Calabria. Il progetto prevede che siano abilitati all'attività solo i micronidi che rispondono ai seguenti requisiti: esperienza nell'assistenza dei bambini, disponibilità della famiglia a condividere gli spazi privati, competenze personali e sociali. Gli operatori del micronido seguono un corso di 250 ore, che verte sulla programmazione delle attività, la gestione dei rapporti con le famiglie, le nozioni di base per una corretta alimentazione e le tecniche di primo soccorso. Inoltre, si prevede un tirocinio pratico.

Il micronido familiare presenta pro e contro. Tra i fattori di successo rientrano l'istituzione di norme definite, la possibilità delle famiglie di avvalersi di soluzioni personalizzate, su un piano sia strutturale che organizzativo, la possibilità da parte del coordinatore del servizio di essere inserito in una rete di supporto, sia tecnico che psico-pedagogico. Malgrado ciò, gli operatori dei nidi di infanzia e i Comuni spesso lamentano una possibile riduzione della qualità dei servizi alla primissima infanzia e nelle zone in cui non è ancora conosciuto o diffuso, ad esempio nelle regioni del Centro-Sud, ci sono delle diffidenze circa attività e modalità educative in genere. Elementi di certa criticità sono la difficoltà nel monitorare che le regolamentazioni definite dalle regioni siano effettivamente seguite, che i requisiti a tutti i livelli siano mantenuti e che il servizio duri nel tempo, considerato che la tenuta del micronido dipende esclusivamente dai progetti personali del suo coordinatore.

In una recente review, Ang, Brooker e Stephen (2016, pp.1-10) individuano tre punti di forza dei micronidi familiari, a partire dall'analisi dei risultati di diversi studi internazionali pubblicati tra gli anni '90 e gli anni '00: il supporto familiare, soprattutto per famiglie in condizioni di svantaggio o vulnerabilità; la possibilità di

un apprendimento ricco, variato e personalizzato e la continuità delle cure tra l'ambito familiare e quello scolastico. L'attenzione per le difficoltà educative e di gestione familiare è un importante punto in comune tra la scuola materna agazziana e i micronidi contemporanei. Le Agazzi organizzavano dei seminari e dei momenti formativi per le famiglie e la stessa fondazione della scuola materna era finalizzata a ridurre il carico economico per quelle in difficoltà. Il tipo di supporto fornito dai micronidi familiari è differente, ma non meno importante: in primo luogo, l'organizzazione stessa del micronido consente a famiglie economicamente e socialmente svantaggiate di accedere a servizi educativi diversi da quelli standard, soprattutto se privati. Secondo Bromer e Henly (2004, pp.941-964) la cura dei bambini nel contesto del micronido corrisponde a una forma di supporto familiare, di tipo formale e informale, influenzata da alcune variabili: il setting stesso di cura, il livello di preparazione professionale di chi fornisce le cure, le motivazioni e i valori su cui si fonda il micronido e le attività degli educatori. Complessivamente, micronidi organizzati in appartamenti in cui abitano i fornitori del servizio, che si occupano di bambini del quartiere e che sono meno "istituzionalizzati" di micronidi con licenza, che hanno un'organizzazione regolamentata, sono gestiti da personale più motivato ad occuparsi delle necessità delle famiglie con cui viene a contatto e della comunità a cui appartiene (Bromer e Henly 2004, pp.941-964).

Un ultimo aspetto emerso dalla review di Ang e colleghi (2016) è la continuità delle cure tra micronido e ambiente familiare, anche in preparazione dell'entrata in un contesto più istituzionalizzato, come la Scuola Primaria. Coplan, Findlay e Schneider (2010, pp.185-193) hanno effettuato uno studio in Canada sul ruolo dei micronidi nel passaggio alla Scuola Primaria, analizzando in particolare le sensazioni di ansia e paura. Lo studio coinvolgeva 3100 bambini tra i 4 e i 5 anni, con diverse esperienze di cura come micronidi familiari, centri per la cura dell'infanzia e nessun inserimento in strutture diverse da quella familiare. Nella prima fase dello studio sono stati individuati, sulla base delle valutazioni dei genitori, i bambini più aggressivi e ansiosi: a distanza di due anni, le maestre elementari hanno fornito dei nuovi punteggi di ansia e aggressività. Gli autori hanno dimostrato che i soggetti con alti livelli di ansia erano significativamente meno ansiosi a distanza di due anni, se avevano frequentato un micronido familiare.

La ricerca sui micronidi familiari richiede maggiori approfondimenti, soprattutto in termini valutativi: è necessario stabilire degli standard qualitativi, ma anche approfondire nel dettaglio le peculiarità delle azioni pedagogiche e di cura portate avanti dagli educatori in questo setting così particolare. Le ricerche disponibili ad oggi, infatti, pur fornendo dati significativi, sono molto eterogenee in termini di campionamento, metodologia, localizzazione geografica. Inoltre, sebbene la continuità tra l'ambiente familiare e quello educativo possa costituire un punto di forza del micronido familiare, sarebbe necessario approfondire le percezioni infantili circa la continuità e quali siano le differenze in termini di apprendimenti tra chi frequenta il micronido e chi ambienti educativi standard.

Un'altra recentissima realtà educativa che riprende uno dei principi agazziani è l'agrinido/agriasilo. Bertolino e Morgandi (2013, pp. 44-47) definiscono gli agrinidi, gli agriasili e le fattorie didattiche come contesti di incontro quotidiano tra i bambini e il mondo reale, quello delle stagioni, del lavoro, delle trasformazioni. Da un punto di vista pratico, l'agrinido è una struttura educativa che li accoglie fino a tre anni e l'agriasilo dai 3 ai 6 anni. Il primo agriasilo italiano è stato aperto nel 2006, in provincia di Torino, ed è ancora in attività (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 117-169). In generale, la maggior parte degli agrinidi italiani si colloca al Centro-Nord (Piemonte, Lombardia, Trentino, Veneto, Emilia Romagna,

Marche, Lazio, Toscana) in aziende agricole (Bertolino e Morgandi 2013, pp.117-169). Dal punto di vista normativo, l'articolazione delle disposizioni è regionale. Il Ministero delle politiche agricole, alimentari e forestali ha delegato l'autorizzazione all'attività di agrinido ai Comuni, Regioni o altri organismi tecnici istituiti allo scopo che in base alle leggi regionali, valutano le caratteristiche delle aziende agricole in termini sia di spazi e di sicurezza, che di personale e formazione. Dal punto di vista strutturale, un agrinido necessita di spazi distinti rispetto a quelli delle altre attività condotte nell'azienda, un accesso diretto con aree aperte esclusive, servizi igienici e di cucina separati per i bambini. Dal punto di vista professionale, è necessario avvalersi di un coordinatore/responsabile formato, di operatori socio-educativi, uno ogni otto bambini e di un locale funzionale per il pediatra. Ad oggi, una delle regioni che si distingue non solo per la regolamentazione, ma anche per il tentativo di definire standard qualitativi condivisibili e riconoscibili è la regione Marche. Nel 2010 ha inaugurato il progetto "Agrinido di qualità", costituito da una rete di agrinidi riconosciuti, dislocati nel territorio regionale e che rispondono alla normativa regionale relativa all'agricoltura sociale. La rete si presenta come servizio educativo rivolto ad età da 1 a 3 anni, svolto dall'imprenditore agricolo all'interno dell'azienda, in relazione ad alcune attività tipiche di questo contesto lavorativo: la coltivazione del fondo, la silvicoltura, l'allevamento. L'idea alla base è la rivalutazione socio-culturale del mondo agricolo. La rete comprende 5 agrinidi, tre in provincia di Macerata, uno in provincia di Ancona e uno a Fermo, coordinati dalla fondazione Chiaravalle-Montessori, che si occupa di supportare le aziende agricole, verificare che rispettino la normativa regionale, visitare periodicamente ogni struttura e incontrare imprenditori ed educatori. Inoltre, la rete si fa portavoce della diffusione del modello pedagogico, delle pratiche educative e delle attività nella comunità, attraverso pubblicazioni, convegni e bandi pubblici. Al di là degli aspetti normativi e organizzativi, da un punto di vista pedagogico frequentare un nido inserito in un'azienda agricola offre occasioni di apprendimento percettivo, cognitivo ed emotivo. La natura è imprevedibile, armonica, ma in modo analogico, non evidente, non palese (Schepers & Liempd 2010, pp.35-46). Non solo: la natura e l'azienda agricola non sono contesti totalmente sicuri né idilliaci. I bambini devono imparare a muoversi tra i macchinari, gli attrezzi, devono imparare ad avvicinarsi agli animali e a riconoscere altri materiali e sostanze usate durante le attività lavorative adulte (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 44-47). Si tratta quindi anche di contesti di potenziale pericolo: è possibile che sperimentino non solo il senso di pericolo, ma anche la paura. Schepers e Liempd (2010, pp.35-46) affermano come questo risvolto negativo dell'educazione in un contesto agricolo e naturale non debba essere visto come necessariamente a sfavore della scelta di un agrisilo. Al contrario, la paura fa parte della vita, stimola a proteggersi e va gestita (Schepers & Liempd 2010, pp. 35-46). Allo stesso modo, gli educatori della Cooperativa Sociale 'Argento Vivo' di Correggio in provincia di Reggio Emilia (2011, pp.74-75), che propone una scuola nel bosco, sottolineano come la dimensione del rischio sia necessariamente associata alla resilienza. L'ambiente naturale mette alla prova i limiti, esponendoli a rischi, sebbene il più possibile calcolati. Le stesse caratteristiche dell'ambiente naturale, i sassi, le pozze d'acqua e di fango, le radici degli alberi, le salite e discese, i tronchi, ecc., espongono evidentemente a rischi potenziali. Si dà la possibilità di imparare il limite, accettare le difficoltà, aggirarle e affrontarle o eventualmente elaborarle e accettarle perché insuperabili. Ovviamente gli educatori e gli adulti in genere giocano la loro parte nel garantire un ambiente il più sicuro possibile, nel consentire l'individuazione dei pericoli e nel saper-

li gestire e farli gestire quando possibile (Bertolino e Morgandi 2013, 117-169). Una delle paure che più frequentemente manifestano i genitori, oltre quella del dolore fisico e del ferimento in un contesto naturale, è il timore che il proprio figlio si ammali (Moen, Bakke, Bakke, Fors 2007, pp.490-496). Un gruppo di ricerca norvegese ha mostrato che frequentare un nido o una scuola dell'infanzia a contatto con la natura non influenza il numero di assenze per malattia (Moen, et al. 2007, pp.490-496). Moen e colleghi (2007, pp.490-496) hanno analizzato i dati provenienti dai registri di assenze di 531 bambini provenienti da 32 centri per l'educazione all'infanzia, metà dei quali era specializzato in educazione all'aperto. Dalla ricerca è emerso che la percentuale generale di assenza da scuola per malattia era di circa il 5% e che non c'erano differenze significative tra chi frequentava centri di educazione standard e chi centri di educazione all'aperto.

Un grande vantaggio dell'agrinido in termini generali è l'ampio range delle attività educative a disposizione: attività sensoriali, attraverso le quali poter imparare la biodiversità; attività modulate a seconda del variare delle stagioni, dei fenomeni atmosferici e delle ore del giorno; attività legate alla vita e alla cura degli animali; attività connesse alla nascita e alla morte degli animali che fanno parte dell'azienda, come momento per affrontare e rielaborare temi che solitamente nelle aule dei servizi educativi convenzionali non trovano spazio; attività sul rapporto tra organismi viventi e non viventi ad esempio, la luce e la temperatura; attività ludico-costruttive con materiali naturali, come semi, foglie, fiori e sassi; attività di raccolta di frutti, latte, uova, che possono poi essere impiegati in attività indoor (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 117-169). In un certo senso, la stessa raccolta, selezione e manipolazione nel senso ampio del comporre, allineare, catalogare, di materiali e prodotti costituisce un vero e proprio gioco euristico all'aperto (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 117-169).

Una realtà assimilabile, ma non identica, all'agrinido/agriasilo, è la cosiddetta Scuola nel bosco. Una tipologia di istituzione educativa che ha come principale peculiarità lo svolgimento delle attività a diretto contatto con la natura (Donati et al. 2012, pp.379-384). L'idea della scuola nel bosco origina da un movimento educativo danese: la prima scuola dell'infanzia nel bosco è stata fondata da Ella Flatau probabilmente nel 1954. L'incertezza relativa alla data deriva da un disaccordo tra le varie fonti. La Flatau giocava con i propri figli e con i figli dei vicini all'aria aperta, osservando ciò che accadeva nell'ambiente naturale intorno alle loro case e attirò l'attenzione di altri genitori, con i quali costituì un vero e proprio gruppo, dando origine alla corrente pedagogica. Il modello della scuola nel bosco si è poi diffuso in Europa, dapprima negli altri Paesi Scandinavi, se ne registrò l'apertura in Svezia nel 1985, poi in Germania, Austria, Svizzera e Regno Unito all'inizio degli anni '90. In Italia il fenomeno è ancora poco diffuso, se paragoniamo il livello di diffusione negli altri paesi europei. Attraverso un programma di ricerca-azione, Donati e colleghi (2012, pp.379-384) hanno individuato alcune delle caratteristiche peculiari di questa realtà educativa: il movimento libero e spontaneo che sviluppa la motricità grezza e fine; la scoperta multisensoriale della natura; il pensiero astratto e creativo a partire dai materiali naturali; le occasioni particolari di organizzazione e socializzazione in gruppo; l'incontro con i propri limiti, il problem solving di fronte a difficoltà di ordine pratico e organizzativo, l'altruismo; lo stato emotivo positivo dato dal contatto con l'ambiente naturale.

Uno studio svedese (Änggård 2010, pp. 4-25) su 32 bambini svedesi di età compresa tra 1 anno e mezzo e 6 anni ha analizzato più nello specifico il ruolo educativo che la natura ricopre. Änggård ha osservato per un anno alunni e insegnanti, raccogliendo materiale etnografico quale video osservazioni, interviste e documenti prodotti all'interno del centro. L'autrice individua tre modi con cui il

nido/scuola dell'infanzia studiato utilizza la natura, quali: aula, in cui si apprendono informazioni sulla natura in modi diversi; casa, intesa come un posto pieno di pace, in cui si può mangiare, dormire, socializzare e giocare; luogo incantato, un mondo delle fiabe popolato da figure speciali e animali con caratteristiche umane. Änggård (2010, pp. 4-25) sottolinea come questo approccio coniughi la pedagogia tradizionale con quella sperimentale: benché l'ambiente sia molto diverso dall'aula, il gesto di raccogliere i piccoli in cerchio per osservare con loro un fenomeno e spiegarne delle caratteristiche, le loro domande, l'uso di materiali didattici, sono pratiche pedagogiche tradizionali. Un ulteriore aspetto, che nuovamente richiama i principi della pedagogia tradizionale, sta nella riproduzione nel contesto naturale di spazi e routine tipiche delle scuole dell'infanzia standard in Svezia: ad esempio, al momento del pranzo ognuno ha un proprio posto a tavola, mangia un pasto completo, porta il cibo a tavola anche per i propri compagni, oppure aiuta a pulire la tavola dopo, segue le norme di educazione che dovrebbe seguire in un ambiente chiuso. Le modalità individuate da Änggård replicano quelle già rintracciate in uno studio precedente condotto in Norvegia da Nilsen (2008, p. 55). Un altro interessante aspetto riguarda la connessione tra la scuola dell'infanzia e la costruzione di un'identità nazionale nei bambini norvegesi. Come anticipato, la cultura scandinava considera la natura punto centrale della propria identità nazionale: Nilsen afferma che la scelta di una scuola nel bosco non è casuale per la pedagogia prescolare norvegese, e che, anzi, contribuisce a rafforzare la funzione di riproduzione culturale (Nilsen 2008, pp. 38-60) tipica delle istituzioni educative nei primi anni di vita.

Complessivamente, le attuali ricerche sugli agrinidi/agriasili e, in generale, sull'educazione nel bosco, evidenziano alcuni punti di contatto con la pedagogia agazziana: l'attenzione data al contatto con la natura nei programmi pedagogici e le connessioni con la costruzione di un senso di identità nazionale.

5. Movimento ed outdoor education

La maggior parte della letteratura contemporanea concorda nell'affermare che la scuola all'aria aperta consente di sperimentare con il proprio corpo (Biagi 2016, pp.59-63). L'ambiente naturale, in modo peculiare, favorisce situazioni, contesti in cui poter mettere alla prova il proprio io in tutte le sue forme, dimensioni, favorendo un apprendimento positivo.

Nel Nord Europa l'outdoor education è più diffusa e studiata, anche in virtù di implicazioni storiche e culturali. Le ricerche provenienti da queste Nazioni consentono di analizzare nello specifico le implicazioni per lo sviluppo motorio dei bambini che prendono parte a centri di educazione nella natura. Ricerche in Norvegia, Svizzera, Germania e Danimarca (Fjørtoft 2001, pp. 111-117; Lettieri 2004, pp.76-83; Scholz e Krombholz 2006, p. 17) hanno dimostrato che le attività in ambiente naturale migliorano significativamente le abilità grosso-motorie in età prescolare. In particolare, Fjørtoft (2001, pp. 111-117) ha confrontato le abilità motorie dei piccoli che frequentano centri naturali e centri standard, attraverso l'uso di test fisici specifici, trovando che chi frequenta scuole all'aperto presenta migliore coordinazione, equilibrio e in generale una maggiore velocità nell'acquisire nuove abilità motorie. Rispetto alla motricità fine, le ricerche sono ad oggi contrastanti: alcune indicano che i bambini prescolari a costante contatto con l'ambiente naturale hanno abilità migliori, altre (Lettieri 2004, pp.76-83; Scholz e Krombholz 2006, p. 17) non hanno riscontrato nessuna differenza tra quelli inseriti in centri di outdoor education e quelli in centri standard. Altri stu-

di relativizzano, però, questi risultati. Una ricerca longitudinale ha dimostrato che nel giro di sette mesi, le differenze a livello di motricità grezza e fine tra bambini prescolari che frequentano una scuola nel bosco e chi frequenta un centro standard sono ridotte e in alcuni casi del tutto annullate, probabilmente per effetto dello sviluppo generale.

Gli aspetti positivi dell'educazione all'aperto sta spingendo sempre più nidi a proporre progetti di educazione naturale, spesso spinti dalle richieste e dalle proposte delle famiglie. È questo il caso dell'asilo nido L'Aquilone della provincia di Firenze (Biagi 2016, pp.59-63), con un progetto di educazione ambientale fortemente connesso al territorio nel quale sorge il nido, caratterizzato dalla presenza di un orto nel giardino, di un fiume facilmente raggiungibile a piedi e di diversi ettari di colline a disposizione. Le attività motorie proposte riguardano essenzialmente tre aspetti: le passeggiate; la coltivazione dell'orto; il contatto diretto e spontaneo con gli elementi naturali. Attività come passeggiate al fiume sono state realizzate in collaborazione con la Protezione Civile che ha consentito di esplorare non solo l'ambiente in quanto tale, ma anche la fauna, in totale sicurezza. Complessivamente, l'ambiente naturale, sia come contesto permanente nell'outdoor education, sia come esperienza inserita all'interno di un contesto educativo standard fornisce allo sviluppo motorio e alle abilità un valore aggiunto, variamente dimostrato nella ricerca scientifica e nelle pratiche educative.

La programmazione di attività che includono il movimento richiede una particolare abilità da parte degli educatori. Fees, Trost, Bpopp e Dzewaltowski (2009, pp. 268-273) hanno analizzato le percezioni di 32 gestori di micronido e scuola d'infanzia familiare in ambienti trasversali per età, in cui bambini piccolissimi fino ai 5 anni convivono nello stesso contesto. Le tematiche affrontate riguardano cosa sia un'attività motoria appropriata, quali siano le pratiche attuali messe in atto nei propri micronidi e quali ostacoli si percepiscano in attività che includono il movimento. I risultati dimostrano che le attività motorie come ad esempio gattonare, camminare, correre, saltare, giocare a palla ecc. sono prevalentemente spontanee e si verificano in contesti non strutturati. Gli educatori affermano di progettare anche attività strutturate, con gruppi di età adeguando esercizi specifici. La durata, le caratteristiche e la frequenza settimanale non è omogenea: si va dai 25 minuti a diverse ore e la frequenza settimanale da tre volte a settimana a 1-2 volte al giorno. Nei centri è previsto, inoltre, un periodo all'aria aperta, quando il tempo lo permette, in spazi attrezzati o trasportando piccoli oggetti, come palle ecc. Gli educatori sostengono di dover essere più creativi e flessibili quando l'attività fisica è condotta all'interno della casa, usando anche oggetti non originariamente finalizzati al gioco e al movimento come cuscini, tavoli, poltrone, ecc. Inoltre, ritengono che nel micronido, la programmazione di attività motoria presenti diversi ostacoli: personali, didattici, ambientali, familiari, finanziari. Quelli personali sono: condizioni di salute delle educatrici e impossibilità finanziaria di seguire un training ad hoc. Gli ostacoli didattici sono: la programmazione di attività pertinenti alle età e agli interessi di tutti e la gestione contemporanea di esigenze, abilità motorie, ritmi e resistenza fisica differenti. Gli ostacoli ambientali fanno riferimento alle condizioni atmosferiche, poiché programmare attività outdoor è più facile che farlo indoor e alle norme di sicurezza, che limitano fortemente le attività indoor. Gli ostacoli familiari sono relativi alle difficoltà legate al fatto che i bambini arrivano al centro sprovvisti di vestiti adatti al gioco all'aperto, soprattutto nei mesi più freddi e che spesso i genitori li portano in condizioni di salute non ottimali confidando nelle cure del micronido, e, di fatto, costringendo tutti a fare attività al chiuso. Infine gli ostacoli finanziari riguardano l'acquisto per l'equipaggiamento appropriato alle attività fisiche, sia al-

l'aperto che al chiuso e all'assenza di fondi statali. I risultati di Fees e colleghi (2009, pp. 268-273) evidenziano l'assenza di un programma didattico comune, basato su evidenze scientifiche che consenta di fornire un training ad hoc agli educatori di micronido: non programmare le attività fisiche significa non assicurarsi che ai bambini siano forniti tutti gli stimoli basilari per un corretto sviluppo motorio. Si necessita di impegno, entusiasmo e competenza. "La bravura degli insegnanti sarà tale da coinvolgere non solo i ragazzi nella progettazione delle varie attività, ma nel far vivere nella pratica dell'attuazione del progetto una vera e propria AVVENTURA" (Federici 1993, p. 22).

L'insieme degli studi descritti, in riferimento ai centri educativi standard, all'educazione outdoor e ai micronidi, fornisce informazioni trasversali ai diversi setting circa la centralità del movimento nello sviluppo dei piccoli. Grazie ad esso e alla guida di educatori ben formati, è possibile guardare ad un pieno sviluppo psicofisico e relazionale tale da rendere il soggetto consapevole dei propri limiti e delle proprie capacità e potenzialità.

Conclusioni

Natura: sede di istinti, apprendimenti, valori, regole, equilibrio. Concetti che riescono a coesistere, ad integrarsi armonicamente. Coinvolgere il bambino in un'educazione outdoor significa sostenerlo nella crescita e nella formazione, in un habitus morale rispettoso della propria irripetibilità, unicità, nel rispetto degli altri, delle cose e dell'ambiente. Una riflessione questa che mette in luce i dettagli e la contemporaneità del metodo educativo delle sorelle Agazzi. La società attuale offre notevoli input ai soggetti in formazione ma a volte rischia di allontanarli dalle proprie origini che invece sono fonte di arricchimento. Per il pieno sviluppo psicofisico si necessita di molteplici fattori che interagiscono e mirino alla costruzione di individualità serene che affrontino i vari contesti di vita in modo armonioso. In particolare emerge la necessità di un'educazione *tout court* che guardi al piccolo in prospettiva futura e che lo aiuti a diventare un adulto consapevole e propositivo. Crescendo, avrà bisogno di una guida verso una positiva presa di coscienza di se stesso, del suo *saper essere*. Capire le proprie potenzialità e i propri limiti permette di mettersi in gioco rispettando le regole del vivere comune e le singole unicità. Il movimento ed in particolare il corpo che si muove in un contesto naturale, aiuta in modo spontaneo questo processo. Le agenzie educative per eccellenza, quali la famiglia, la scuola, in collaborazione con gli enti locali dovrebbero dare il via a progettualità sperimentali ricche di motivazione e di contenuti al fine di uno spontaneo sviluppo individuale e di obiettivi di crescita cognitiva, affettiva, sociale e relazionale. Azione fondamentale sarà quella di "Educare alla RESPONSABILITÀ, alla PARTECIPAZIONE per il cambiamento e la gestione delle risorse" (Federici 1993, p.204). Una rivoluzione educativa che ha però radici nella storia, nella *natura* umana, con fondamenta ben solide, senza inventarsi nulla: scoprire, cercare, osservare, analizzare, confrontare, in un'ottica laboratoriale in cui il principale protagonista del processo educativo e di apprendimento è il bambino. "Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo"³.

3 Maria Montessori (Chiaravalle, 31 agosto 1870 – Noordwijk, 6 maggio 1952)

Riferimenti bibliografici

- Agazzi R. (1961). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Ang, L., Brooker, E., & Stephen, C. (2016). A Review of the Research on Childminding: Understanding Children's Experiences in Home-Based Childcare Settings. *Early Childhood Education Journal*, 1-10.
- Änggård, E. (2010). Making use of "nature" in an outdoor preschool: Classroom, home and fairyland. *Children Youth and Environments*, 20(1), 4-25.
- Bertolino F., Morgandi T. (2013). Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrinidi, agrisili, agritrate, in Grange T. (a cura di). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido* (pp. 117-169). Pisa: Edizioni ETS.
- Biagi, R. (2016). Il senso della natura. *Bambini*, Febbraio, 59-63.
- Bromer, J., & Henly, J. R. (2004). Child care as family support: Caregiving practices across child care providers. *Children and Youth Services Review*, 26(10), 941-964.
- Cooperativa Sociale 'Argento Vivo' (2011). Rischio e resilienza. *Bambini*, Dicembre 2011, 74-75.
- Coplan, R., Findlay, L. C., & Schneider, B. H. (2010). Where do anxious children "fit" best? Childcare and the emergence of anxiety in early childhood. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(3), 5-193.
- Donati, P., Salvaterra, I., Schenetti, M., di Clairvaux, B. (2012). Quando la scuola va nel bosco..., *Infanzia*, Novembre-Dicembre, 379-384.
- Federici, A. (1993). *Attività motoria in ambiente naturale*. Urbino: Editrice Montefeltro.
- Fees, B., Trost, S., Bopp, M., Dziewaltowski, D. A. (2009). Physical activity programming in family child care homes: providers' perceptions of practices and barriers. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), 268-273.
- Fjørtoft, I. (2001). 'The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children'. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Franzè, G. (2000). *Fanciulli oggi, uomini domani*. Roma: Edizioni Magi.
- Goldschmied E., Jackson S. (1996). *Persone da zero a tre anni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Guerra, M. (2013). Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (1), 105-120.
- Lettieri, R. (2004). *Evaluationsbericht des ersten öffentlichen Waldkindergartens in der Schweiz', Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*. Verlag Pestalozzianum, 76-83.
- Miguel A. Zabalza Beraza (2016). Infancia y naturaleza. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5.1, 9-12.
- Moen, K. H., Bakke, H. K., Bakke, Ø., & Fors, E. A. (2007). Preschool children's sickness absenteeism from Norwegian regular and outdoor day care centres: A comparative study. *Scandinavian journal of public health*, 35(5), 490-496.
- Muolo, L., Acampora, T., Greco, G. (2007). Ricreazione. Quando i bambini incontrano i materiali di recupero. Recupero di Fantasia. *Bambini*, Febbraio, 76-77.
- Nilsen, R. D. (2008). Children in Nature: cultural ideas and social practices in Norway. In A. James e A. L. James (a cura di). *European Childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe*. Hampshire e New York: Palgrave Macmillan, 38-60.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Parigi: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Parigi: OECD.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio*. Tr. It. A cura di A. Visalberghi. Roma: Laterza.
- Sardi, S. (2011). Carte d'identità per materiali imperfetti. *Bambini*, Settembre, 1-17.
- Schepers W., Liempd I.V. (2010). Avventure nella natura, *Bambini in Europa*, Novembre, 2, 35-46.
- Scholz, U., Krombholz, H. (2006). Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 17.



I fattori che favoriscono un processo di invecchiamento attivo: un'indagine nel territorio lombardo

The factors that improve an active aging process: an investigation in northern Italy

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo

emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

The recent demographically change, characterized by lengthening of the average life and consequently the gradual aging of the population, has led to a growing interest regarding the role and the position taken by elder in today's society. This interest has directed numerous studies aimed at identifying a number of factors that enable the maintenance of a state of well-being and development of the potential of each individual.

In this direction we conducted a research with the aim to identify the factors for a process of active aging. Such research has leading 32 subjects, who underwent an interview and a cognitive test (MMSE). The results showed the existence of three factors: autonomy and ability to make decisions, the ability to remain active and committed, and the quality of the relationships and the support of others.

Il recente cambiamento a livello demografico caratterizzato dall'allungamento dell'età media di vita e conseguentemente dal graduale invecchiamento della popolazione ha determinato un crescente interesse relativamente il ruolo e la posizione assunta dall'anziano nella società attuale. Tale interesse ha orientato numerosi studi indirizzati all'individuazione di una serie di fattori che permettano il mantenimento di uno stato di benessere e lo sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo.

In questa direzione è stata condotta una ricerca, con l'obiettivo di individuare i fattori che possono favorire un processo di invecchiamento attivo. Tale ricerca ha visto protagonisti 32 soggetti, i quali sono stati sottoposti ad un'intervista e ad un test cognitivo (MMSE). I risultati hanno mostrato l'esistenza di tre fattori principali: l'autonomia e la capacità di prendere decisioni in prima persona, la possibilità di mantenersi attivi ed impegnati e la qualità delle relazioni vissute e del supporto da parte degli altri.

KEYWORDS

Active Ageing, Cognitive Impairment, Disability
Invecchiamento Attivo; Fragilità Cognitiva; Disabilità.

Introduzione

Negli ultimi decenni si è assistito ad un profondo e rapido cambiamento a livello demografico, caratterizzato dall'allungamento dell'età media di vita e, di conseguenza, dal graduale invecchiamento della popolazione (Rondanelli et al., 2017; Zaidi et al., 2017). Le previsioni mostrano che entro il 2025, il 44% della popolazione avrà più di cinquanta anni (Aisa et al., 2015). L'Italia è stato il primo Paese in cui il numero dei soggetti con un'età superiore a 65 anni ha superato il numero dei soggetti con età inferiore ai 20 e, sempre nel nostro Paese, si è registrato il più alto tasso europeo di aspettativa di vita in salute (Zaidi et al., 2017). I dati Istat (2014) hanno messo in evidenza che la speranza di vita alla nascita è di 80,2 anni (+0,4 rispetto al 2013) per gli uomini e di 84,9 anni (+0,3 rispetto al 2013) per le donne, anche se questo divario tra i sessi si sta riducendo notevolmente con il passare degli anni. Inoltre, l'incremento della vita media non ha riguardato solo la popolazione ultra sessantacinquenne ma anche gli "over 75 e 85". Questi dati hanno condotto ad una crescente attenzione da parte dell'Unione Europea che deve interrogarsi sul ruolo che le persone anziane possono avere all'interno delle comunità.

1. Verso un nuovo concetto di invecchiamento attivo

Il processo di invecchiamento, ancora legato a pregiudizi, è stato interpretato in passato nei termini di cambiamenti dell'organismo caratterizzati dal declino psicofisico e dai conseguenti problemi di autonomia e integrazione connessi alla cosiddetta terza età (Antonucci et al., 2010). A partire dagli anni cinquanta, invece, è stato definito come una fase della vita dell'individuo caratterizzata da un certo grado di distacco dagli impegni tipici dell'età adulta e dalla conseguente diminuzione degli obiettivi e scopi di vita (Dal Negro et al., 2014).

Successivamente, l'introduzione del concetto di *Active ageing*, o invecchiamento attivo, ha condotto a diversi cambiamenti. Innanzi tutto vi è stato il riconoscimento di una serie di determinanti che possono contribuire allo sviluppo di un processo di invecchiamento attivo che sono relative all'ambiente fisico e sociale, alla salute e ai sistemi di servizio sociale (Kitwood, 1996; Aisa et al., 2015). In particolare, la cultura modella le abitudini, i comportamenti, il modo in cui si invecchia ed anche la percezione stessa del processo di invecchiamento (Who, 2012). Quando gli individui sono più propensi ad attribuire i sintomi della malattia al processo di invecchiamento, è meno probabile che pongano attenzione alla prevenzione, alla diagnosi precoce ed ai servizi di trattamento adeguati. La cultura è un elemento chiave anche rispetto allo sviluppo delle relazioni intergenerazionali che sono un fattore positivo nel processo di invecchiamento attivo (Schmitt et al., 2015).

In secondo luogo, l'attenzione si è spostata dalle necessità ad un approccio basato sui diritti (Zambianchi et al., 2012). Le persone hanno diritto ad una soddisfacente qualità della vita durante tutto il corso della loro vita, compreso il periodo dell'invecchiamento. Ciò richiede un coinvolgimento in prima persona del soggetto stesso e la necessità di tenere in considerazione una serie di contesti diversi tra cui quelli familiari, amicali, tra colleghi di lavoro e di vicinato (Then et al., 2015).

Contribuiscono, infine, al processo di invecchiamento attivo alcuni fattori individuali come lo stile di vita, la resilienza e la rete sociale (Ngadu et al., 2015). La

letteratura si è focalizzata principalmente proprio sull'incidenza di tali fattori individuali che sono sintetizzati brevemente di seguito (Deep et al., 2006).

2. L'incidenza dello stile di vita nel processo di invecchiamento attivo

Uno stile di vita sano caratterizzato da alimentazione corretta, esercizio fisico, formazione sui temi della salute e monitoraggio delle condizioni fisiche può favorire un invecchiamento attivo. In una ricerca finlandese, per esempio, sono stati comparati 1260 soggetti divisi in due gruppi: il primo ha partecipato ad un programma che prevedeva dieta bilanciata, esercizio fisico e monitoraggio del rischio vascolare, mentre al secondo sono state fornite solo indicazioni generali sulla salute. Dai risultati è emerso che i membri del primo gruppo hanno ottenuto risultati migliori nei test cognitivi rispetto a quelli del secondo (Ngadu et al., 2015). Viceversa, uno stile di vita errato può accelerare il processo di invecchiamento e condurre ad un rischio significativamente maggiore di sviluppare condizioni patologiche invalidanti. La presenza di comportamenti a rischio durante l'età giovanile e adulta, inoltre, rischia di avere ripercussioni negative in età più avanzata (Niscita-Mauro, 2005; Zambianchi & Ricci Bitti, 2012; Niscita-Mauro et al., 2015).

Il concetto di stile di vita racchiude alcuni aspetti importanti:

- **Attività lavorativa:** avere un'occupazione condiziona un lungo periodo dell'arco di vita di ciascun individuo (Clougherty et al., 2010). Essere coinvolti in un lavoro impegnativo contribuisce alla resilienza cognitiva dei lavoratori (Grip et al., 2007). I professionisti il cui lavoro richiede un impegno mentale con impiego di strategie di sviluppo, risoluzione di conflitti e attività gestionali, sono meglio protetti dal declino mnemonico e cognitivo rispetto a coloro che hanno svolto incarichi meno impegnativi (Then et al., 2015);
- **alimentazione:** una corretta dieta alimentare, associata ad un adeguato stile di vita, può aumentare l'efficacia delle strategie preventive e diminuire il rischio di deterioramento cognitivo e l'insorgenza di demenze. Alcune vitamine, in particolare, possiedono fortissime proprietà antiossidanti in grado di attenuare l'impatto dell'invecchiamento mentre un buon apporto di calcio e vitamina D può prevenire l'osteoporosi (Dillin et al., 2005; Sun Lee & Frongillo, 2001; Bergamini et al., 2001; Bernini, 2013; Neal et al., 2014);
- **hobby:** intraprendere o continuare a coltivare una passione come il disegno, la pittura, il cinema, il teatro ed il "fai da te" favorisce un invecchiamento attivo, riduce il rischio di declino cognitivo e di indebolimento della memoria in età avanzata, oltre a favorire il mantenimento di una rete sociale attiva (Verghese et al., 2003; Knopman&Petersen, 2010);
- **attività fisica:** è importante che i soggetti siano consapevoli dell'influenza del movimento sulla salute, sulla qualità della vita e anche sulle possibilità di svolgere le attività quotidiane durante il processo di invecchiamento (Schroll, 2003; National Heart Foundation Australia, 2005; Hardman & Stense, 2003). L'attività fisica, inoltre, può favorire il mantenimento dell'indipendenza, riducendo il rischio di ospedalizzazione e di insorgenza di una disabilità (Cyarto et al., 2004, Almeyda et al., 2014; Erickson et al., 2011; Bowen, 2012);
- **utilizzo delle nuove tecnologie digitali:** acquisire e padroneggiare competenze tecnologiche di base può voler dire essere in grado di comunicare in tempo reale un bisogno, curare in modo diretto e immediato la sfera dei propri affetti, il legame con persone lontane e ridurre il divario generazionale. Inoltre, passare qualche ora davanti al monitor può contribuire a contrastare il

declino cognitivo (Cody et al., 1999, Nygard&Kottorp, 2014). Secondo il progetto intitolato “Da Grande- Alfabetizzazione Informatica e Internet Over 65- Contrasto divario digitale degli anziani nella regione Abruzzo”, del 2014, l'utilizzo delle nuove tecnologie rende gli anziani più consapevoli, attivi ed interattivi nei processi sociali, economici e politici, facilitando lo sviluppo di connessioni e relazioni intergenerazionali;

- **fumo**: è la principale causa di morte evitabile nel mondo ed influenza lo stato di salute e la qualità della vita (Who, 2012; Orsitto et al., 2010). Nelle popolazioni di fumatori si possono delineare una serie di anomalie neurobiologiche e cognitive che caratterizzano le fasi pre-cliniche di alcune patologie e condizionano la memoria e la velocità di elaborazione delle informazioni (Querfurth et al., 2010; Ott et al., 2004; Orsitto et al., 2010). Il fumo passivo, allo stesso modo di quello attivo, può essere responsabile dell'incremento del rischio di demenza nei pazienti anziani non fumatori (Barnes et al., 2010).

3. Il concetto di resilienza nell'anziano

Il concetto di resilienza deriva dalla fisica e indica la proprietà di alcuni materiali di conservare la propria struttura e riacquistare la forma originale dopo essere stati esposti a deformazioni, pressioni e schiacciamenti (Southwick et al, 2013). In letteratura sono presenti numerose definizioni che mettono in luce diverse variabili tra loro in relazione (Putton et al., 2008; Layne et al.,2007):

- La capacità di continuare a progettare il proprio futuro a dispetto di avvenimenti destabilizzanti, condizioni di vita difficili e traumi anche severi (Manciaux, 2001; Bonanno et al., 2006);
- La capacità di ri-organizzare positivamente la propria vita dopo aver vissuto situazioni difficili che potevano portare ad un esito negativo (Cylunik, 2005);

Si potrebbe sintetizzare il concetto di resilienza con il processo attraverso il quale le persone riescono a raggiungere e mantenere un buon funzionamento e sviluppare le proprie potenzialità in contesti di vita caratterizzati da avversità o situazioni percepite come ostili o di difficile gestione (Apa, 2010; Zambianchi & Ricci-Bitti, 2012; Masten & Obradovic, 2006).

La resilienza è facilitata se sono presenti alcune risorse individuali relative all'autonomia e alle abilità sociali come: una buona capacità comunicativa, una visione equilibrata della vita, un atteggiamento positivo verso gli altri, la perseveranza, la fiducia in se stessi, il possesso di buone doti intellettive, il senso di unicità, l'attribuzione di significato ad eventi negativi e avere grandi scopi nella vita (Southwick et al., 2013; Zambianchi & Ricci Bitti, 2012; Boyle et al., 2010; Burns, 1996). L'APA ha individuato 10 fattori fondamentali nel processo di costruzione di una buona resilienza (Alyord et al., 2004): la creazione e costruzione di relazioni, lo sviluppo di un pensiero positivo, l'accettazione del cambiamento come elemento che fa parte della vita, la scelta di obiettivi raggiungibili, la volontà di intraprendere azione decisive, il desiderio di conoscere se stessi, lo sguardo positivo su se stessi, il mantenimento di una prospettiva speranzosa e la cura di sé.

La questione della resilienza è stata riferita spesso a soggetti giovani o persone adulte; solo verso la fine degli anni 90, nel panorama delle scienze sociali, si è posta l'attenzione sulla tematica della resilienza in età anziana (Staudiger et al., 1999). Dalle ricerche sono emerse due condizioni che caratterizzano gli anziani resilienti: la presenza di un esito positivo e favorevole rispetto al processo di in-

vecchiamento e la capacità di gestione costruttiva degli eventi critici della vita (Zambianchi & Ricci Bitti, 2012). Secondo Staudiger e colleghi (1999), la resilienza in età anziana è la capacità di mantenere un'elevata soddisfazione di vita nonostante l'aumento dei rischi legati alle perdite e la comparsa di malattie, evitando vissuti depressivi correlati a tali eventi.

Hardy e colleghi (2004), invece, hanno definito l'anziano resiliente come una persona che possiede i seguenti requisiti:

- Capacità di fare esperienza di pochi vissuti ed esperienze depressive;
- Essere in grado di riprendersi efficacemente dopo eventi e situazioni negative o traumatiche;
- Ri-acquisire una propria stabilità di vita in seguito ad un evento destabilizzante;
- Sviluppare nuove forme di progettualità o attività in seguito ad esperienze critiche.

La resilienza è un percorso che si sviluppa nel corso del tempo, gli anziani resilienti sono in grado di reagire in modo costruttivo, riflettendo sulle strategie da mettere in atto per poter acquisire nuovamente una qualità di vita, una percezione e una visione positiva del futuro. Gli elementi che risultano particolarmente rilevanti sono: la capacità di non focalizzare l'attenzione esclusivamente sulle difficoltà, ma considerare anche le possibilità di riuscita; il coinvolgimento attivo nel percorso di resilienza e la capacità, da parte di chi mette in atto l'intervento, di considerare la relazione con l'anziano al di fuori della stretta cornice dei ruoli per considerare l'esperienza che il soggetto sta vivendo nella sua integrità e complessità.

4. La rete sociale dell'anziano

Il tempo, nel processo di invecchiamento, può essere vissuto dai soggetti interessati come un contenitore grande e vuoto, difficile da colmare sia per la possibile riduzione nelle capacità fisiche che per l'assenza di ruoli da ricoprire all'interno della società. Il tempo trascorso nei contesti relazionali, sia dentro che fuori l'ambiente domestico, è un primo indicatore di partecipazione sociale (Grottola & Lombardo, 2008). Le interazioni sociali e di sostegno con il coniuge, la famiglia e gli amici sono in grado di fornire una migliore accettazione di sé, rappresentano uno dei fattori protettivi contro i problemi fisici e favoriscono la diminuzione della mortalità (Antonucci et al., 2010; Grottola & Lombardo, 2008; Trudel et al., 2007; Sbarra, 2009). Inoltre, le coppie anziane che vivono una relazione robusta vivono livelli di stress bassi, mentre sono evidenti gli effetti negativi sulla salute di rapporti coniugali negativi (Antonucci et al., 2010). La relazione positiva può essere reale o solo percepita, ma l'esito rimane invariato. Ciò indica che non è tanto l'effettiva relazione ma la percezione che i soggetti circa il rapporto con il coniuge a determinare le conseguenze sullo stato di salute e sul processo di invecchiamento (Gestorf et al., 2009).

Le relazioni con i figli, o con altri membri della famiglia, sono comunque importanti anche se hanno un valore inferiore rispetto a quelle con il coniuge (Antonucci et al., 2010). La coppia di anziani condivide la quotidianità e questa relazione diventa fonte di sostegno, cura e benessere (Shaw et al., 2007; Trudel et al., 2007; Reichstadt et al., 2010). Le esperienze positive di vicinato, infine, sono la terza sfera di relazioni significativa per gli anziani e sono importanti perché implicano una dimensione di scelta da parte dell'individuo (Gestorf et al., 2009).

I rapporti che implicano un coinvolgimento sociale contribuiscono allo sviluppo di una visione positiva e di una maggiore accettazione di sé. Il sostegno dato, e ricevuto, è legato alla diminuzione della mortalità ed offre benefici per la salute (Antonucci et al., 2010). Secondo Shaw e colleghi (2007), sono le donne a fornire e ricevere maggior sostegno rispetto agli uomini e a sperimentare modi diversi per mantenere un ruolo attivo all'interno della società soprattutto grazie al volontariato, evitando il rischio della solitudine (Reichstadt et al., 2010; Holmen & Furukawa, 2002; Perissinotto et al., 2014; Berkman, 1995). Alcuni degli anziani intervistati durante lo studio condotto da Shiovitz e Leitsch (2010) hanno riferito di sentirsi dimenticati dalla propria comunità e, proprio questi soggetti, sono riscontrati sintomi di condizioni di salute poco buone (valori alti di pressione sanguigna e problemi cardiovascolari) rispetto a coloro che hanno dichiarato di non provare solitudine.

Obiettivi, metodi e strumenti dell'indagine

Il fenomeno dell'invecchiamento attivo è sempre più pressante sia per via dell'investimento economico che richiede che per il ruolo che queste persone possono svolgere all'interno della società. La letteratura è vasta e frammentata e, seppur riconosca l'importanza di considerare l'arco di vita delle persone, analizza poi i diversi fattori che possono influenzare l'invecchiamento singolarmente. Inoltre, molto spesso gli studi si basano sull'opinione dei familiari senza tener conto del punto di vista dei protagonisti.

La ricerca indaga l'esperienza di invecchiamento di 32 soggetti attraverso l'opinione dei soggetti stessi. Obiettivo dell'indagine è analizzare quali fattori, che caratterizzano la vita degli individui, possono considerarsi elementi significativi nel raggiungimento e nel mantenimento di un invecchiamento attivo.

Partecipanti

Lo studio ha coinvolto 16 uomini e 16 donne, aventi un'età compresa tra i 61 e gli 83 anni. I partecipanti sono stati selezionati su indicazione del medico di base, come soggetti aventi potenzialmente un lieve decadimento cognitivo. Solo 4 individui sono stati reclutati in una struttura residenziale per anziani (RSA). Ai partecipanti è stata chiesta la disponibilità a sottoporsi ad un'intervista ed ad un test cognitivo; il campione proviene omogeneamente da contesti rurali, l'unica differenziazione è determinata dalla provincia di residenza dei soggetti divisi tra la provincia di Milano (n.16), Bergamo (n.12) e Cremona (n. 4).

Dopo l'intervista i soggetti sono stati sottoposti al *Mini-Mental State Examination* (MMSE), il test maggiormente utilizzato a livello internazionale in campo clinico e farmacologico, che comprende 11 subtest, distinti in 5 sezioni che valutano: l'orientamento spazio-temporale; la memoria immediata e quella a lungo termine; l'attenzione e il linguaggio. Il test ha una durata massima di 15 minuti ed i risultati sono così calcolati: il punteggio superiore a 24 è considerato "normale"; si ha un deterioramento lieve tra 19 e 24; moderato tra 14 e 18 e grave se il punteggio è inferiore a 14. I risultati sono corretti in base all'età e alla scolarità, variabili che possono influenzare sistematicamente la prestazione (Folstein et al., 1975). L'età media degli individui coinvolti nell'indagine è di 71 anni, il 50% ha ottenuto un punteggio superiore a 27 mentre il restante 50% inferiore ed è rientrato nella categoria di soggetti con decadimento cognitivo (nell'allegato A sono presentati i punteggi del test ottenuti da ogni partecipante).

Strumenti

Gli strumenti impiegati nella ricerca sono un'intervista semi strutturata, elaborata appositamente per questo studio, e un test cognitivo, ossia il *Mini Mental State Examination* (MMSE) che viene utilizzato per la valutazione dei disturbi dell'efficienza intellettiva e della presenza di deterioramento cognitivo. La scelta di somministrare il test è dettata dalla volontà di individuare la possibile presenza di decadimento cognitivo nei soggetti intervistati.

La ricerca, in accordo con la letteratura, si è fondata su tre grandi aree di indagine, ossia: stile di vita, resilienza e rete sociale. La prima parte dell'intervista ha raccolto i dati personali (sesso, stato civile, età, titolo di studio, domicilio, composizione del nucleo familiare e il possesso della patente). L'area successiva ha preso in considerazione alcuni aspetti relativi allo stile di vita dei soggetti, in particolare: l'attività lavorativa sulla base degli studi di Landsbergis et al. (2001) e Then, et al. (2015); gli hobby e passioni secondo le indicazioni di Verghese et al. (2003), gli sport e l'attività fisica in relazione alle evidenze raccolte da Almeyda et al. (2015), Cyarto et al. (2004), Hardman&Stense (2003) e Rovio et al. (2006); i viaggi e le abitudini alimentari facendo riferimento a Knopman e Petersen (2011) e l'inclinazione al fumo sulla base degli studi di Barnes et al. (2010), Orsitto et al. (2010), Ott et al. (2004) e Del Negro et al. (2014). Infine, sono indagate le aree relative alla resilienza, ovvero alla capacità di reagire a eventi traumatici di diversa natura (come lutti, malattie e situazioni percepite come difficoltose), secondo le ricerche condotte da Kirwin et al. (2005) e la quantità e la qualità di relazioni sociali, alla luce degli studi condotti da Fratiglioni et al. (2004) e Tajalling et al. (2002).

Analisi dei dati

Le interviste, realizzate nelle abitazioni dei soggetti (ad eccezione dei residenti della RSA), sono state registrate con il consenso dei partecipanti e analizzate utilizzando l'IPA (analisi fenomenologica interpretativa). Questa metodologia di analisi qualitativa, sviluppata di recente da Smith (2011), è diventata una delle tecniche più utilizzate in psicologia (Smith, 2011). La ricerca fenomenologica individua e analizza la relazione tra l'oggetto e il soggetto dello studio e mette in evidenza la capacità del soggetto di attribuire un senso al mondo e la sua intenzionalità (Tarozzi, 2010).

I dati sono stati analizzati da due ricercatori che hanno operato in modo indipendente. Le interviste sono state lette più volte cercando di evidenziare le unità di testo più significative rispetto all'oggetto di ricerca e attribuire delle etichette descrittive capaci di restituirne con poche parole il senso e far lentamente emergere i temi e le categorie dai testi stessi aggregando etichette affini e attribuendo un titolo ai raggruppamenti. Non si è partiti da un sistema di categorie predefinito, con cui andare a pescare nei dati, ma si è cercato di fare emergere i temi e le categorie dai testi stessi, secondo il principio fenomenologico della fedeltà al dato (Tacconi & Gomez, 2012).

Risultati

Dall'analisi sono emerse sette categorie che sono state raggruppate in tre grandi tematiche che sono descritte di seguito: indipendenza e capacità di far fronte alla realtà; mantenersi attivi e impegnati e la qualità delle relazioni ed il supporto

da parte degli altri. Prima di affrontare ciascun tema singolarmente, si presenta una tabella riassuntiva delle frequenze ottenute da ciascuna categoria nelle interviste analizzate.

tema	categoria	Frequenza
indipendenza e capacità di far fronte alla realtà	"Faccio le cose per me...e per gli altri"	presente in 12 interviste su 16
	"Dipendere dagli altri"	presente in 11 interviste su 16
	"Trovare la forza in sèe atterrare sempre in piedi"	presente in 13 interviste su 16
	"Affidarsi alla fede"	presente in 14 interviste su 16
mantenersi attivi e impegnati	"Dedicarsi alle passioni"	presente in 16 interviste su 16
	"Avere una vita rigida e senza hobby"	presente in 11 interviste su 16
	"Avere un'occupazione gratificante"	presente in 14 interviste su 16
	"Una fatica da sopportare"	presente in 12 interviste su 16
qualità delle relazioni e supporto da parte degli altri	"Farsi forza l'un l'altro"	presente in 11 interviste su 16
	"Senso di solitudine"	presente in 16 interviste su 16
	"Legami forti con coniuge e figli"	presente in 14 interviste su 16
	"Incomprensioni con figli e amici che li devi chiamare"	presente in 13 interviste su 16
	"Scambiare due parole con tutti"	presente in 14 interviste su 16
	"Ora non più"	presente in 12 interviste su 16

Tematica 1: "Indipendenza e capacità di far fronte alla realtà"

"Faccio le cose per me...E per gli altri"/"Dipendere dagli altri"

Un primo aspetto che caratterizza le esperienze delle persone intervistate è la capacità di occuparsi di se stessi:

"La mattina mi alzo alle 6.30, preparo la colazione per me e per mio marito e anche per mio figlio, mi preparo e prima di uscire preparo la colazione anche ai miei genitori...poi vado a scuola ...appena arrivo a casa devo sistemare tutto e preparare la cena, devo anche assicurarmi che i miei abbiano preso tutte le medicine...poi dopo aver sistemato la cucina vorrei tanto andare a dormire ma mi tocca sistemare mia mamma...darci le pastiglie, e ci vogliono sempre almeno 2 ore per farlo ...con mio papà porto a prendere il caffè, faccio le cose per lui e con lui"(Carla, senza fragilità cognitiva).

Prendersi cura di sé significa soprattutto "prepararsi ad uscire" e "mantenersi in forma," ma è una forma di attenzione che si estende anche alle persone più vicine (familiari ed amici) ed arriva ad altri membri della comunità. Ciò che ritorna nelle diverse esperienze, è la possibilità di "fare delle cose per gli altri, e insieme agli altri." Le persone con fragilità cognitiva, invece, hanno messo maggiormente in evidenza il fatto che devono dipendere dagli altri:

“Faccio le mie dormite...quando mi sveglio mi alzano, mi lavano e tutto.....la barba me la fanno loro e basta, un po’mi mettono là...là, sulla poltrona che è più comoda vero signorina? Dopo ci portano a dormire .ci fanno sedere e sto la e via ” (Aldo, 76 anni, con fragilità cognitiva)

“Mi mettono là” e “Ci portano a dormire” sono espressioni che fanno riferimento alla continua dipendenza da parte degli altri; non si tratta più di un “fare con” ma semplicemente si subisce una scelta compiuta da altri.

Affrontare la realtà: “Trovare la forza in sé e atterrare sempre in piedi”/“Affidarsi alla fede”

Ogni individuo reagisce in modo diverso a un evento drammatico, tant’è che una reazione d’aiuto valida per un anziano può risultare inefficace in un altro soggetto. Uno dei temi ricorrenti, per le persone senza fragilità cognitiva, è la necessità di “trovare la forza e l’energia in sé stessi”:

“Ho perso mio papà quando avevo 9 anni, non è che mi ricordi molto...mi ricordo che ho sofferto tanto...e che non capivo perché fosse successo...a un bambino di 9 anni non si può spiegare tutto...non ho tanti ricordi di mio papà, ma anche se è passato tanto tempo mi manca ancora molto... [...] non ricordo molto...ma sicuramente ricordo che mia madre e mio fratello mi sono stati vicini e ci siamo aiutati a vicenda, anche se poi mio fratello è dovuto partire per la leva obbligatoria e quindi siamo rimasti soli...io e mia madre...e lì è stato difficile, di nuovo. Mi sono fatto forza e ho capito che dovevo reagire perché se non l’avessi fatto io non avrebbe potuto farlo nessun altro...eravamo rimasti solo noi e dovevamo andare avanti in qualche modo (Gino, 67 anni, senza fragilità cognitiva)”.

Simile è anche il racconto di un’altra persona intervistata, che rimarca la capacità di “uscire sempre fuori” dalle situazioni difficili senza bisogno di aiuto. Un altro elemento che le persone intervistate considerano importante è la capacità di reagire con prontezza nelle situazioni di emergenza soprattutto legate a problemi fisici:

“Mi han trovato un tumore, tra le ovaie e l’utero ...e mi hanno fatto ...ed ero incinta ...gli studenti che c’erano lì all’università studiavano sul mio caso, un giorno mi sono stufata, sono andata dove c’era una chiesetta e sono andata lì, telefonano a mio marito a mia sorella, non la troviamo più, non la troviamo più...poi arriva il prete ...ha sentito che mi lamentavo, perché il posto era piccolo e mi sono svegliata ...e facevo così...il prete che era lì a mettere a posto all’altare ...“ma tu sei quella che stanno cercando vieni fuori di lì!” e ...sono una personalità...sono una persona molto allegra ...molto ...mi piace parlare, mi piace ridere, scherzare (Silvia, 70 anni, senza fragilità cognitiva).”

D’altra parte, invece, nelle persone con fragilità cognitiva emerge maggiormente il ruolo della fede a cui questi soggetti si affidano per risolvere le difficoltà che incontrano. I gruppi legati alla fede diventano anche una grande occasione di incontro:

“Partecipo alle riunioni, ai gruppi...ai gruppi parrocchiali, ci troviamo e preghiamo insieme...vegliamo, ne abbiamo tanti. Ci troviamo tutti i Lunedì sera e viene tutti i lunedì il prete o il parroco, viene a pregare con noi, alle vol-

te c'è la messa delle volte non c'è la messa facciamo le nostre preghiere. A me piace, a parte il tempo in compagnia e poi preghiera, per noi, anche per i nostri figli siamo anche nonni, per i bambini, per la comunità...è così" (Nina, 72 anni, con fragilità cognitiva).

La fede diventa il rifugio, il supporto a cui affidarsi nei momenti difficili. Si tratta però di un affidamento a qualche cosa di esterno, indipendente dalla volontà dei singoli.

Tematica 2: mantenersi attivi ed impegnati

"Dedicarsi alle passioni"/ "Avere una vita rigida e senza hobby"

Un secondo aspetto che emerge nelle interviste è legato alle attività di svago che scandiscono il tempo libero degli intervistati. Alcune delle persone praticano sport sia all'aria aperta che in spazi appositi come piscine o palestre, mentre in altri casi sono svolte all'interno della propria abitazione:

"Hobby... vero e proprio la montagna...quella sì...e poi dopo non lo so...sciare e...ho fatto sempre nuoto e un pochettino, ma poca roba, il tennis.. e mi piace anche dedicarmi a qualche cosa del giardino...così...no...(Emilio, 69 anni, senza fragilità cognitiva)."

La pulizia della casa, la sperimentazione di nuove ricette apprese dalla televisione e la lettura, sono le principali occupazioni delle persone intervistate. In alcuni casi, durante l'intervista sono emerse delle attività praticate in gioventù e ricordare le esperienze passate, è ancora motivo di orgoglio, soprattutto se tale passione può essere trasmessa ai familiari:

"Prima lo facevo a livello agonistico, ho vinto parecchie cose ...camminavo ...andavo ...andavo molto ...adesso c'è il mio Mattia che gli piace da matti, si ...l'hanno già notato qui a Cassano e lo hanno mandato anche a Cinisello ...tutto ...vediamo, boh ...nuoto è bello, è stupendo ... (Tino, 69 anni, senza fragilità cognitiva)."

Le passioni di oggi appaiono come una finestra, o un ponte, che collega il presente ad un passato che è ancora presente. Altre persone, invece, prediligono attività più artistiche e creative, da svolgere da soli oppure in compagnia, come il teatro o la fotografia:

"La mia passione è la fotografia ...c'ho là il box e non posso entrare con la macchina per tutte le fotografie che ho la ...dovrei stare lì a tirarle fuori tutte a fare magari una ...una festa o una ...una mostra di ...di come eravamo 30 anni fa ...(Mimmo, 68 anni, senza fragilità cognitiva)."

Attraverso queste narrazioni si rileva l'importanza di queste passioni e di questi interessi nella vita dei soggetti. Al contrario, invece, le persone con fragilità cognitiva dichiarano di vivere una vita caratterizzata fortemente da routine:

"Eh...adesso è un po'rigida...prima invece...sempre in giro...l'orto mica l'orto...in campagna, al mercato, mica i mercati...adesso invece niente...non posso nemmeno più adoperare la macchina perché non ho più la patente do-

vevo rinnovarla a ottobre ma chi è che va? Dove va che non ci vedo...andare a far figure per niente..."(Giovanni, 71 anni, con fragilità cognitiva).

Il rapporto tra "il prima e l'ora", tra ciò che "c'era ed ora non c'è più", scandisce il racconto dei soggetti con fragilità cognitiva. Oltre a questo, è emersa anche la carenza di interazione con altre persone. La stanchezza, la poca voglia di fare e l'assenza di interazioni sociali rendono faticosa la vita delle persone con fragilità cognitiva.

"Avere un'occupazione gratificante"/"una fatica da sopportare"

Un'esperienza ulteriore preponderante all'interno dei racconti riguarda la sfera del lavoro. Solo pochi soggetti sono contenti di aver smesso di lavorare, spesso traspare un certo grado di "malinconia" relativa l'occupazione lavorativa, fonte di soddisfazione e riconoscimento personale:

"Perché poi io andavo dai clienti no...andavo dalle segretarie della IBM, che li mi amavano alla follia... basta che le salvavo quando non si ricordavano di fare i libri per la scuola e tutte quelle cose lì...e...mi ricordo che...erano tante le persone con cui io vivevo, no...dagli uffici acquisti a quella roba lì a...era tutta roba veramente bella , a me piaceva accontentare il cliente...e...e quando...pubblicità, studiarla insieme, far vedere...mi portavo dietro il grafico...lo portavo negli uffici spiegare cosa avrebbero voluto loro cosino...e li era...poi mi cagavo sotto quando in giro per Milano, che vedevo i cartelli, manifesti...che facevo io...belli no...che avevo ideato io o un depliant che vedevo che se lo sgolosavano perché...ah come è presentato bene...e questo...depliant per mobilifici lì della zona di...Meda...quella zona lì...che avevamo una ditta e una qua a Rodano...e per me era bello lavorare...mi piaceva il mio lavoro e ti dico la verità ero soddisfatto quando sentivo che dicevano "ah che bello!" "guarda come è presentato bene quel lavoro lì"...eh..." (Emilio, 69 anni, senza fragilità cognitiva).

Oltre che fonte di soddisfazione, il lavoro impegna la mente e costringe a restare attivi e concentrati:

"Si si...dinamico ...a ...molto impegnativo perché devi avere la testa a posto, la memoria, neanche un minimo devi ...sgarrare ...la memoria più di tutto, più delle capacità, la memoria e ...però dopo quel paio di ore che sei lì in assemblea con tanti inglesi, tanti tedeschi, tanti francesi e che tu ...io non so l'inglese, però parlavo in italiano e c'era quella che traduceva ...e ...mi davvo da fare ...facevo vedere che l'Italia era una cosa importante no? E loro quando alla fine picchiavano le mani io ero contenta e dentro di me dicevo andate a fanculo, ignoranti che non capite un cazzo ...va be .. ho fatto una vita di soddisfazioni ...ho abbandonato un po' i miei figli, e adesso ogni volta che bisticcio me lo rinfacciano (Antonio, 70 anni, senza fragilità cognitiva)".

Qualche volta restare a casa dal lavoro può essere fonte di difficoltà e di vergogna, tanto che le persone hanno cercato alternative diverse, un secondo lavoro. Le persone con fragilità cognitiva non parlano in modo positivo di come occupano il tempo e, anzi, vivono con fatica le incombenze quotidiane:

"Passione di lui...che l'è malat ...più di lui...a sai che passione...ce ne avevo se volevo di uomini... però m'è capitato quel gratacùl lì...e l'ho sposato...pas-

sione.. il me fiol (mio figlio) che perde il posto di lavoro e lui...del resto guarda...io c'ho passione di stare in casa mia e basta...(Maria, 70 anni, con fragilità cognitiva)".

Queste persone mettono in luce le criticità che vivono, i rimpianti per ciò che non possono più fare e l'assenza di relazioni. Dai loro racconti si evidenzia la loro posizione passiva e subiscono delle scelte che arrivano dall'esterno.

Tematica 3: presenza di relazioni significative e supporto da parte degli altri

"Farsi forza l'un l'altro"/"senso di solitudine"

Un'altra tematica significativa è l'importanza di avere il sostegno di altre persone, soprattutto il coniuge o il compagno di vita:

"Ho sofferto di una malattia che quasi mi portava via per Trecella, un'infezione in bocca che mi sono preso all'ospedale di Treviglio, mi han salvato per miracolo, un mio amico che è primario all'ospedale di Legnano è venuto qua per caso dai Giuffrè, perché lui è paesano e ha un po'di parentela, e ha chiesto come stavo, e ha detto che ero una testa di cavolo che stavo male e non lo chiamavo ...ha fatto vedere gli esami del sangue fa ma qui non ha difese immunitarie, non c'ha più niente, mi ha fatto preparare la borsa, sono andato all'ospedale di Trev...di...di coso.. a li...a Legnano, ho fatto quaranta e passa giorni come Gesù Cristo, flebo di qua, alimentazione di qua e viceversa, non parlavo più, non passava più niente dalla bocca e tutto, e...quello lièstat...mi ha lasciati...da quella volta li ho cominciato ad avere tutte le altre robe e li mi ha lasciato il segno veramente, come ho fatto, con l'aiuto suo di lei...e lui...perché...in quei momenti la, quando entri li pensi che non esci più...e...quello li mi ha lasciato proprio il segno...(Emilio, 69 anni, senza fragilità cognitiva)."

Le persone intervistate sottolineano l'importanza di "rimbocarsi le maniche" e "farsi forza l'un l'altro":

"Ci siamo rimboccati le maniche e ci siamo fatti forza, poi finalmente sono riuscito a trovare un lavoro e la bambina l'abbiamo iscritta al nido (Gino, 65 anni, senza fragilità cognitiva)."

Nei momenti difficili la presenza del compagno permette di sentirsi meno soli ad affrontare le difficoltà che la vita pone:

"Mio marito penso che prima o poi lo faranno santo, sopporta tutto questo e non si lamenta mai, i miei fratelli fanno finta di aiutarmi ma in realtà loro non hanno idea della fatica che faccio tutti i giorni con mia mamma malata di Alzheimer che a volte diventa aggressiva, è come se fosse bambina e io lavoro e la situazione è spesso ingestibile (Carolina, 69 anni, senza fragilità cognitiva)."

L'importanza del supporto del coniuge è confermata anche da chi si trova a vivere ora da solo ma, comunque, lo sente vicino:

"Ma guarda io ti dirò che per fortuna avevo Angelo che comunque mi ha aiutato a venirme fuori che lui drammatizzava le cose no? E ...mi ha dato ab-

bastanza sostegno nel quel lato lì...ultimamente ...mancando lui ...diciamo che c'è stato un periodo che anche io ho vacillato, poi anche quando c'era lui ...perché nonostante tutto non ho accettato ...non avevo accettato la malattia di mio marito ...ma forse neanche tanto ...come posso spiegarti ...la malattia si ...è la morte che io non l'accettavo hai capito? Come del resto non la si accetta tutti quando c'è una persona cara, perché poi non è più la stessa cosa .. adesso la morte di ...Angelo ...e ...sarà una vigliaccata, sarà quello che vuoi, sarà...perché non ...non vuoi rifugiarti magari in qualcosa ...però io mio marito me lo sento sempre vicino ...me lo sento sempre ...ci parlo pure ...e dirai questa è scema ...però va beh ...bruciarsi dietro al passato , bisogna ...passato non esiste più, però non puoi cancellare una vita ...questo no ...va beh". (Emilia, 69 anni, senza fragilità cognitiva)".

In altri casi, invece, la scomparsa del coniuge diventa un motivo per reagire e "andare avanti:"

"All'inizio mi sono lasciata andare un po'poi mi sono data una regolata e ho detto bisogna andare avanti, bisogna vivere minuto per minuto perché la vita è breve...è quello che penso...se prima di fare una cosa ci pensavo due volte adesso dico è meglio farla subito perché non si sa domani com'è(Rita, 70 anni, senza fragilità cognitiva)."

Questa signora pone in rilievo come un evento drammatico e difficile abbia determinato in lei la "fuori-uscita" della forza necessaria per affrontare la vita da capo, vivendola minuto per minuto. Viceversa, le persone con fragilità cognitiva mettono in risalto maggiormente il senso di solitudine che vivono:

"Se mi vengono a trovare le persone che conosco, ma non vengono sempre, ogni tanto...se non vengono sono da sola...di solito vengono qualche minuto poi devono andare via perché anche loro...non so come dire...anche loro devono fare le cose e non possono stare sempre...sempre qui... sono in una contrada e non c'è tanta gente, non incontro mai nessuno" (Sabina, 76 anni, con fragilità cognitiva)

In questi casi non è la reciprocità ad essere messa in evidenza ma la solitudine. Anche quando le persone vivono dei rapporti, preferiscono sottolineare la durata limitata e l'insoddisfazione che ne deriva.

"Legami forti con coniuge e figli"/"Incomprensioni con i figli e amici che li devi chiamare"

Un elemento che le persone considerano importante è la famiglia, sempre il punto di riferimento. Accanto alle relazioni familiari, alcuni partecipanti nominano le amicizie di lunga data, quelle "di prima", persone che più volte tornano nel corso dell'intervista.

Sembrano essere meno significative, infine, le relazioni di vicinato, quelle in cui "tutti si salutano"ma poi ognuno sta a casa sua:

"E poi i rapporti di vicinato, però siamo dei vicini, però ognuno sta a casa sua, se ci incontriamo buongiorno, buonasera, se no ...non c'è quella familiarità...si c'è un buon rapporto con tutti ma ognuno a casa sua (Rino, 76 anni, senza fragilità cognitiva)."

Viceversa, le persone con fragilità cognitiva raccontano le difficoltà nei rapporti con i familiari, in particolare con i figli:

“più importanti quelle che ho con mio figlio...quando riesco a parlargli perché lui subito sbuffa (ride) alle 5.00 di mattina...e lui che non ha voglia.. gli telefono e gli dico “ciao Davide dove sei?” “basta mamma non chiedermi più dove sono..scusa e... ma se il mio modo di dire è dove sei, con chi sei...e mi fa non dirmelo più...perché se no...mi sgrida sì...allora ho fatto due tre giorni senza telefonargli...poi lui si è accorto... lui non mi telefonava, non mi sono offesa eh, io non gli ho telefonato più,..sì è incavolato...niente mio figlio, è così(Anna, 73 anni, con fragilità cognitiva).

Allo stesso modo, anche i rapporti con gli amici sono deboli e poco significativi:

“Si ma mi vengono a trovare poco...bisogna dirglielo...solo un mio amico carissimo Ambrogio, un mio amico carissimo Francesco...quei due li vengono sempre...e...gli altri...è venuto là uno una volta e non è venuto più nessuno...”(Alfio, 78 anni, con fragilità cognitiva).

“Sì, ma” queste parole descrivono bene lo stato d’animo delle persone con fragilità cognitiva che sembrano rassegnarsi e subire passivamente la loro condizione. La famiglia è presente ma più per la criticità che porta che non per le relazioni che non sono soddisfacenti.

“Scambiare due parole con tutti”/“Ora non più”

Un elemento ulteriore è legato alla presenza all’interno della comunità, che assume tempi e forme diverse, talvolta superficiali e dettati dalla necessità:

“Lì dal dottore parlo con i pazienti del più e del meno, cose così quando ci si incontra e c’è il gruppetto della chiesa che mi vedo (Ernestina, 78 anni, senza fragilità cognitiva).”.

Il fatto di condividere uno spazio, come lo studio medico, diventa l’occasione per “scambiare due parole” con le persone che si incontrano. In altri casi, invece, è un interesse comune ad assumere la funzione di collante, come nel caso delle attività in parrocchia. D’altra parte, invece, le persone con fragilità cognitiva mettono il luce il rammarico per tutte quelle azioni che in passato facevano e ora non fanno più:

“Prima sì, prima di più, andavo sempre a fare le cose insieme ai preti lì all’oratorio, facevo le feste, quelle cose lì, con i preti...poi sono diventato vecchio e non mi volevano più, però prima andavo sempre là, anche alla sera andavo sempre là all’oratorio, adesso ne ho un po’meno (di occasioni di parlare) perché non vado più in paese e quindi c’ho meno da parlare con la gente e...quando mi vedono mi salutano e tutto però (Giulia, 69 anni, con fragilità cognitiva).

“Prima si andava”, “si faceva”, anche in questo caso a prevalere è il rimpianto per un passato che non può più tornare.

Conclusioni

Il progressivo invecchiamento della popolazione ha reso sempre più evidente la necessità di interrogarsi sul ruolo che le persone anziane possono avere all'interno delle comunità. Il concetto di invecchiamento attivo ha introdotto alcuni elementi chiave che devono essere presi in considerazione analizzando l'esperienza dei soggetti lungo tutto il corso della loro vita.

Il processo di invecchiamento non è più visto come un declino inevitabile che caratterizza una fase della vita, ma è il risultato di più fattori, che fanno riferimento sia alla sfera individuale dei soggetti che a quella più ampia delle comunità di appartenenza, su cui è possibile intervenire attivamente durante tutto il corso dell'arco di vita.

A livello individuale, è importante scegliere uno stile di vita sano ma anche garantire ai soggetti, per quanto possibile, di mantenere la propria indipendenza ed un buon grado di autonomia decisionale. Il primo elemento che emerge in modo significativo dalla ricerca e dai vissuti delle persone intervistate è stato il binomio autonomia versus dipendenza.

Le persone con fragilità cognitiva, infatti, hanno più volte ribadito di dover dipendere dalle scelte che altri compiono e di affidarsi ad una forza esterna, come la fede, che diventa un rifugio ed una protezione. Le persone senza fragilità cognitiva, al contrario, hanno messo in luce l'importanza di potersi occupare ancora di se stessi e dei propri cari. Essere protagonisti delle proprie scelte significa sentirsi ancora capaci e importanti all'interno della famiglia e della comunità in cui si è inseriti.

Un secondo binomio che caratterizza le esperienze degli intervistati fa riferimento alla qualità del tempo vissuto. Avere (o avere avuto) un'occupazione è fonte di soddisfazione ma accresce anche l'autostima ed il senso di auto efficacia. Coltivare passioni ed interessi permette di "sentirsi vivi" e rappresenta un ponte che collega il passato ed futuro. Gli intervistati hanno raccontato di quanta soddisfazione possa dare un lavoro che piace, una passione o un hobby da condividere con gli amici o magari da trasmettere ai nipoti. Le persone con fragilità cognitiva, al contrario, si sono dichiarate prigioniere di una routine da cui non riescono ad uscire e vivono di rimpianti per quel che non possono più fare. Queste routine sono spesso subite e percepite come una fatica difficile da affrontare.

Il terzo binomio, infine, che può essere definito con i termini sostegno versus solitudine, è legato alle relazioni sociali che le persone costruiscono e che assumono forme e significati differenti. Il legame più solido è quello con il coniuge che, anche quando non c'è più, è considerato un riferimento chiave per i soggetti ed uno stimolo per andare avanti. Prendersi cura dei figli, anche quando sono cresciuti, aiuta a mantenersi attivi ed accresce la sensazione di essere utili. Le relazioni con i vicini, invece, sembrano essere più superficiali perché spesso si limitano a brevi momenti di incontro. Infine, ci sono dei luoghi che si frequentano per scelta (come teatri e cinema) o per necessità (lo studio del medico) in cui è possibile interagire, seppur per brevi momenti, con altri membri della comunità. D'altra parte, le persone con fragilità cognitiva hanno descritto le relazioni come una fatica da dover sopportare e come una fonte di disagio. Non solo è espresso in modo evidente il senso di solitudine ma anche la difficoltà di gestire i rapporti con i figli e con gli amici che, oltre ad essere poco presenti, spesso sono fonte di sofferenza.

La ricerca ha messo in luce come sia possibile intervenire per costruire condizioni migliori e fare in modo che le persone, durante il loro processo di invecchiamento, possano sperimentare una condizione di benessere.

Una prima attenzione deve essere rivolta ai soggetti stessi che, per quanto possibile, devono poter usufruire di spazi e servizi che consentano loro di continuare a svolgere nel modo più autonomo possibile le attività quotidiane.

I familiari sono sicuramente un elemento chiave anche se, come emerso dalle interviste, non sempre sembrano essere adeguatamente preparati soprattutto ad affrontare le difficoltà che le persone più fragili sembrano avere. I vicini di casa, poi, potrebbero essere una risorsa significativa a supporto dei soggetti che invecchiano anche se i rapporti, per quanto raccontato dagli intervistati, sono spesso sporadici e superficiali.

Più in generale, la comunità intera dovrebbe interrogarsi da un lato rispetto alle modalità che può mettere in atto per fare in modo che questa fascia di popolazione possa mantenere un ruolo attivo al suo interno e, dall'altro, sulle forme di supporto che può mettere in atto per offrire un aiuto positivo per far fronte alle difficoltà.

Le principali limitazioni di questo studio sono tre. Da un lato il campione modesto e riferibile ad un contesto rurale contenuto all'interno delle provincie di Milano, Bergamo e Cremona. In secondo luogo, è stata considerata solo l'opinione dei soggetti mentre per successive indagini sarebbe interessante raccogliere anche il parere dei familiari dei loro familiari e delle persone che si prendono cura di loro. L'IPA, infine, è un metodo interpretativo basato sulla soggettività del ricercatore e sulla unicità della relazione tra intervistatore e intervistato; pertanto, le scelte tematiche che emergono dai risultati sono il frutto di una interpretazione dei dati e non rappresentano l'interpretazione migliore o più veritiera.

Riferimenti bibliografici

- Aisa, R., Larramon, G., Pueyo, F. (2015). Active aging, preventive health and dependency: Heterogenous workers, differential behavior, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 117, 1-9.
- Almeyda, O., P., Khan, K., M., Hankey, G., J., Yeap, B., B., Golledge, J., Flicker, L. (2014). 150 minutes of vigorous physical activity per week predicts survival and successful ageing: a population-based 11-year longitudinal study of 12,201 older Australian men. *British Journal of Medicine*, 48, 220-225.
- Antonucci, T., Birditt, K., Webster, N. (2010). Social relations and mortality: A more nuanced approach. *Journal of Health Psychology*, 15(5), 649-659.
- Barnes, D.E., Haight, T.J., Mehta, K.M., Carlson, M.C., Kuller, L.H., Tager, I.B. (2010). Second-hand smoke, vascular disease and dementia incidence: findings from the cardio-vascular health cognition study. *American Journal of Epidemiological*, 171, 292-302..
- Bowen, M.E. (2012). A prospective examination of the relationship between physical activity and dementia risk in later life. *American Journal of Health Promotion*, 26 (3), 333-340.
- Boyle, P.A., Buchman, A.S., Barnes, L.L., Bennett, D.A. (2010). Effect of a purpose in life on risk of incident Alzheimer disease and mild cognitive impairment in community-dwelling older persons. *Arch Gen Psychiatry*, 67 (3), 304-310.
- Callahan, C., M., Arling, G., Tu, W., Rosenman, M., B., Counsell, S., R., Stump, T., E., Hendrie, H.C. (2012). Transitions in care for older adults with and without dementia. *Journal of the American Geriatrics Society*, 60 (5), 813-820.
- Clougherty, J.E., Souza, K., Cullen, M.R. (2010). Work and its role in shaping the social gradient in health. *Ann N Y Acad Sci*, 1186, 102-124.
- Dal Negro, R.W., Bonadiman, L., Tognella, S., Bricolo, F.P., Turco, P. (2014). Extent and prevalence of cognitive dysfunction in chronic obstructive pulmonary disease, chronic non-obstructive bronchitis, and in asymptomatic smokers, compared to normal reference values. *International Journal of Chronic Obstructive Pulmonary Disease*, 9 (1), 675-683.
- De Beni, R. (2009). *Psicologia dell'invecchiamento*, Bologna, Il Mulino.

- Depp, C. A., & Jeste, D. V. (2006). Definitions and predictors of successful aging: a comprehensive review of larger quantitative studies. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 14(1), 6-20.
- Demurats, P., Gesano, G., Heins, F., Menniti, A., Prosperi, M. (2014). *L'uso del tempo degli italiani e il processo di invecchiamento*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche- Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali (IRPPS Workingpapers n. 65/2014)
- Erikson, K.I., Voss, M.W., Prakash, R.S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J.S., Heo, S., Alves, H. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Science*, 108 (7), 3017-3022.
- Gerstorff, D., Hoppmann, C., Kadlec, K., McArdle, J. (2009). Memory and depressive symptoms dynamically linked among married couples: longitudinal evidence from the AHEAD study. *Developmental Psychology*, 45 (6), 1595-1610.
- Giantin, V. (2014). *Invecchiare in forma*. Roma, Città Nuova ed.
- Kirkwood, T. (1996). *Mechanisms of Ageing*. In *Epidemiology in Old Age*. Ebrahim S and Kalache A (eds) London: BMJ Publishing Group
- Knopman, D., S., Petersen, R., C. (2014). Mild cognitive impairment and mild dementia: A clinical perspective. *Mayo Clinic Proceedings*, 89 (10), 1452-1459.
- Istat (2014). Tendenze demografiche e trasformazioni sociali. Nuove sfide per il sistema di welfare.
- Ngadu et al (2015). A 2 year multidomain intervention of diet, exercise, cognitive training, and vascular risk monitoring versus control to prevent cognitive decline in at-risk elderly people (FINGER): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 385 (9984), 2255-2263.
- Nygaard, L., Kottorp, A. (2014). Engagement in instrumental activities of daily living, social activities, and use of everyday technology in older adults with and without cognitive impairment. *British Journal of Occupational Therapy*, 77 (11), 565-572.
- Orsitto, G., Venezia, A., Turi, V., Fulvio, F., Tria, D., Manca, C. (2010). Smoking, dementia and cognitive decline in hospitalized elderly patients. *Giornale Italiano di Gerontologia*, 58, 283-289.
- Ott, A., Andersen, K., Dewey, M.E., Letenneur, R., Brayne, C., Copeland, J.R.M., Dartigues, J.F., Kragh-Perissinotto, C.M., Cenzer, I.S., Covinsky, K.E. (2012). Loneliness in older persons: a predictor of functional decline and death. *Arch Intern Med*, 172 (14), 1078-1084.
- Querfurth, H.W., La Ferla, F.M. (2010). Alzheimer's disease. *New England Journal of Medicine*, 362 (4), 329-344.
- Reichstadt, J., Sengupta, G., Depp, C., Palinkas, L., Jeste, D. (2010). Older adults' perspectives on successful aging qualitative interviews. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 18 (7), 567-575.
- Rondanelli, M., Nichetti, M., Perna, S., Peroni, G., & Faliva, M. (2017). LA NUTRACEUTICA PER OTTENERE UN INVECCHIAMENTO DI SUCCESSO The nutraceutical to obtain a successful aging. *Giornale Italiano di Farmacoeconomia e Farmacoutilizzazione*, 9(1), 124-131.
- Rosholm, J.U. (2011). The widening gap. A reflection on the European Year for Active Ageing. *European Geriatric Medicine*, 2 (3), 129.
- Schmitt, E., Hinner, J., Kruse, A. (2015). Potentials of survivors, intergenerational dialogue, active ageing and social change. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 171, 7-16.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health psychology review*, 5(1), 9-27.
- Soutwick, S.M., Litz, B.T., Charney, D., Friedman, M.J. (2013). Resilience and mental health: challenges across the Lifespan. *Occupational Medicine*, 63 (5), 383- 386.
- Tacconi, G., & Gomez, G. M. (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(79), 22-33.
- Then, F.S., Luck, T., Lupp, M., König, H.H., Angermeyer, M.C., Riedel-Heller, S.G. (2015). Differential effects of enriched environment at work on cognitive decline in old age. *Neurology*, 84 (21), 2169-2176.
- WHO (2012). World health Statistics 2012. Global Health Observatory (GHO) data. The World Health Organization, Geneva.

Zaidi, A., Gasior, K., Zolyomi, E., Schmidt, A., Rodrigues, R., & Marin, B. (2017). Measuring active and healthy ageing in Europe. *Journal of European Social Policy*, 27(2), 138-157.
 Zambianchi, M., Ricci Bitti, P.E. (2012). *Invecchiamento positivo*. Carocci editore, Roma

Allegato 1. Esiti test MMSE

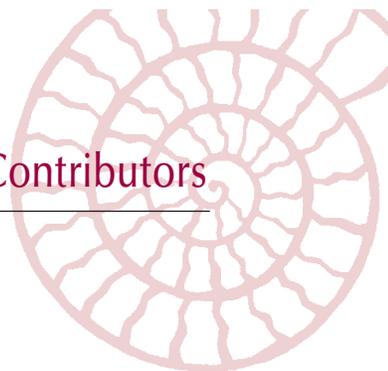
I risultati sono presentati nel modo seguente. Il campione di soggetti senza fragilità cognitiva presenta un esito superiore a 24. Sono stati segnalati con il colore giallo i soggetti che hanno ottenuto un punteggio vicino alla soglia minima, ovvero 25. Per i soggetti con fragilità cognitiva invece i punteggi sono stati evidenziati nel modo seguente:

fragilità cognitiva lieve, tra 19 e 24: colore verde

fragilità cognitiva moderata, tra 14 e 18: colore fucsia

fragilità cognitiva grave, inferiore a 14: colore rosso

soggetti senza fragilità cognitiva	punteggio MMSE	soggetti con fragilità cognitiva	punteggio MMSE
Carla	27	Aldo	23
Gino	25	Nina	14
Silvia	29	Giovanni	11
Emilio	26	Maria	13
Tino	25	Sabina	15
Mimmo	30	Anna	18
Antonio	26	Alfio	21
Gino	29	Giulia	20
Carolina	29	Mario	22
Emilia	27	Luca	21
Rino	28	Stefano	10
Ernestina	25	Luigi	11
Rocco	28	Riccardo	15
Silvana	28	Gisella	16
Luigina	26	Giovanna	21
Lucrezia	26	Livia	12



ANTONIO ASCIONE

Ricercatore TD presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope, area delle Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, settore scientifico disciplinare di Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02). Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con D. Di Palma, D. Masala, D. Tafuri, Management educativo e sport / Education management and sport. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1, 147-155.

GIAMBATTISTA BUFALINO

Giambattista Bufalino is a Research assistant at the School of Business and Social Science, Aarhus University (Denmark) and a Ph.D. student in Educational Research and Development at the University of Lincoln (UK).

Previously he held Human Resources managerial positions in Italy and in Malta in the IT, financial and non-profit sectors. His research and professional interests include the fields of educational leadership, the ongoing professional development of teachers, educational/business leaders and managers and leadership skills

FEDERICA ANTONIA CACCIOPPOLA

Laureata in Psicologia Dinamica e Clinica alla Sapienza e in Scienze delle Formazione Primaria alla Lumsa, frequenta il corso di Dottorato internazionale in "Contemporary Humanism", all'interno della LUMSA Università e in partenariato con ACU (Australian Catholic University), con una tesi di ricerca sulla valutazione delle competenze di cittadinanza globale da parte di giovani studenti delle scuole italiane e australiane. Coautrice del terzo capitolo del libro a cura di Tonino Cantelmi (2015). *Nati per essere liberi. Famiglia e scuola: educazione sessuale no gender theory*, Milano: Edizioni Paoline.

DAVIDE MARIA CAMMISULI

Docente a contratto di Teorie e Metodi dell'Apprendimento presso l'Università di Siena dove insegna dal 2014 al Corso di specializzazione al sostegno per gli alunni con disabilità, curando i Laboratori di Didattica Speciale. Psicologo e Dottore di Ricerca in Neuroscienze, nutre vivo interesse per i temi pedagogici e della ricerca educativa. Fra le ultime pubblicazioni: Cammisuli, D. M. & Pruneti, C. *La dimensione europea dell'educazione*. Roma: Stamen University Press; Cammisuli, D. M. *La Scuola nella Costituzione*. Roma: Stamen University Press

ROSARIA CAPOBIANCO

Dottore di ricerca in Scienze psicologiche e pedagogiche, presso l'Università degli Studi Napoli Federico II. Ha insegnato Pedagogia dei processi di apprendimento presso il Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Tra le sue ultime pubblicazioni: Capobianco R. (2017). Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica. Miano: Francoangeli; Capobianco R. (2017), Il lavoro liquido nella società delle competenze: una formazione "camaleontica", in «MeTis Mondì educativi. Temi indagati suggestioni», VII, 1.

DAVIDE CAPPERUCCI

Ricercatore confermato di Pedagogia Sperimentale e Docente di Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica presso l'Università di Firenze. Per la casa editrice FrancoAngeli co-dirige la collana "Ricerca-Formazione". Tra le sue ultime pubblicazioni: (2017) Prove del Servizio nazionale di valutazione e apprendimento della matematica: migliorare

le performance della scuola primaria a partire dai risultati. *Studi sulla formazione*, pp. 43-67; Certificare competenze attraverso le rubriche di valutazione: un percorso di Ricerca-Formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo d'istruzione. In: P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, pp. 611-632, Lecce: Pensa Multimedia.

GIUSI CASTELLANA

Docente nella scuola secondaria di primo grado, è attualmente al termine del percorso di dottorato in Ricerca Educativa e Psicologia Sociale (Università La Sapienza). Fra le ultime pubblicazioni: Castellana Giusi, Benvenuto Guido (2017) Migliorare le strategie di lettura degli studenti: un modello di formazione per i docenti. In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia. Castellana Giusi, (2017) *Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado*, *Formazione & Insegnamento*, XV(2Suppl.).

ALFREDO CECCARINI

Dottore Magistrale in Scienze dello Sport, presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Dipartimento di Scienze Biomolecolari. Master di II livello in: "Stress, Sport e Nutrizione", presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Dipartimento di Scienze e Biotecnologie Medico-Chirurgiche. Pubblicazioni: Federici A., Ceccarini A. Valentini M., Lucertini F., "Carcere, attività fisica e rieducazione: ruolo e potenzialità pedagogiche dell'educazione al "fair play" nello sport carcerario" (2015). **Formazione & Insegnamento**. (Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione), Anno XIII, Numero 1, 2015 pp. 369-381. Federici A., Ceccarini A. (2011) "Carcere e Sport. Analisi delle condotte socio-motorie". *Movimento* (Rivista di Psicologia e Scienze del Movimento e dello Sport), Vol. 27-N.2, pp. 51-57.

FERDINANDO CEREDA

Ricercatore universitario a t.d., SC 11/D2, docente di Metodi e didattiche delle attività motorie (M-EDF/01) e Metodi e didattiche delle attività sportive (M-EDF/02) nei corsi di laurea in Scienze Motorie e dello Sport (L-22) e Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate (LM-67), presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ultime due pubblicazioni: Palumbo, C., Franco, S., Cereda, F. (2017). Motor technique and didactics: a possible alliance from an educational point of view. *Education Sciences & Society*, 2016 (2): 91-105. doi: <http://dx.doi.org/10.3280/ess2-2016oa3948>. Cereda F (2017). Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria. *Formazione & Insegnamento*, vol. XV – 2, pp. 233-240.

CLAUDIO CRIVELLARI

Docente di Filosofia dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze filosofiche, pedagogiche ed economico-quantitative dell'Università degli studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. Negli ultimi anni ha orientato la propria ricerca sulla qualità dei processi formativi e sulla valutazione dei sistemi scolastici e universitari. Fra le ultime pubblicazioni: Crivellari, C. (2016), Comunicazione e formazione nella società mediale: tra incertezze e prospettive, in Bruno M. & Lombardinilo A. (a cura di), *Narrazioni dell'incertezza. Società, media, letteratura*. pp. 121-129, Milano: Franco Angeli. Crivellari, C. (2015), Costruzione delle competenze nella formazione degli insegnanti. *CQIA Rivista Formazione-Lavoro-Persona*, V 15 10/2015.

MORENA CUCONATO

Morena Cuconato is Associate Professor at the Department of Education, University of Bologna. She coordinated the Tempus-financed project "Action of Lifelong Learning promoting Multicultural Education and Tolerance" (ALLMET). In 2017 she publishes *Pedagogia e letteratura della migrazione*. Sguardi sulla scrittura che cura e resiste, Roma: Carocci. In 2016 she has edited together with A. Walther, M. Parreira do Amaral, and R. Dale the book *Governance of Educational Trajectories in Europe. Pathways, Policy and Practice*, London/New York: Bloomsbury Publishing.

DAVIDE DI PALMA

Laurea in Scienze Economiche e Finanziarie – Dottorando di Ricerca in “Scienze delle Attività Motorie” - curriculum “Organizzazione e Gestione delle Attività Motorie e Sportive” (XXIX Ciclo), presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell’Università degli Studi di Napoli “Parthenope”. Autore di numerose pubblicazioni, su Riviste italiane ed internazionali, inerenti lo “Sport Management” ed il “Social Management”.

MONICA FEDELI

PhD, professore associato di didattica e sviluppo organizzativo all’Università di Padova. I suoi attuali interessi di ricerca includono: faculty development, sviluppo organizzativo, didattiche dell’alternanza e metodologie della formazione. Ha pubblicato più di 70 contributi in volumi e in riviste nazionali e internazionali. Ultime due pubblicazioni: Fedeli M., Tino, C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un’Alleanza Trasformativa*. Lecce: Pensa Multimedia. Fedeli, M., Frison, D., & Grion, V. (2017). Fostering Learner Centered Teaching in Higher Education. In Boffo, V., Fedeli, M., Lo Presti, F., Melacarne, C., Vianello, M., *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. Milano, Torino: Pearson.

ARIO FEDERICI

Dipartimento di Scienze Biomolecolari dell’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Laureato in Pedagogia, in Sociologia, in Scienze Motorie e Specializzazione in Ecologia. Professore associato presso la Scuola di Scienze Motorie per l’insegnamento dell’attività motoria adulta ed anziana. Scienze della Formazione Primaria, laboratorio di attività motoria per l’età evolutiva. Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport. Presidente Regione Marche del Comitato Nazionale Fair Play. Delegato Rettorale allo Sport. Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento. Da anni si occupa della sperimentazione diretta alla ricerca di nuove metodiche nel campo delle attività ludico-motorie in ambito scolastico, sportivo e amatoriale.

GIOVANNI GANINO

Coniuga attività universitaria di ricerca e didattica nell’area della pedagogia dei media e delle tecnologie dell’istruzione. L’attività di ricerca riguarda in modo particolare lo sviluppo di artefatti cognitivi multimediali tesi a favorire i processi di apprendimento nell’ambito della didattica mediatizzata. Ultime due pubblicazioni: (2017) MOOC e diffusione del sapere. Tecnologie e processi educativi interculturali. In G., Poletti (a cura di). *Il patrimonio dell’Intercultura tra metodo e strumenti. Il dialogo tra Globale e Locale*. Ferrara: Volta la carta. (2017) Video pedagogy and online courses. In Better e-Learning for Innovation in Education. In G., Ilin, S.C., Ilin, B.D., da Silva, A.J., Osório, J.A., Lencastre (a cura di). Istanbul: Oz Karacan Printers and Binders.

PATRIZIA GARISTA

PhD in Health Education, Ricercatore TI, area Didattica, Formazione e Miglioramento presso INDIRE, Professore a contratto di Pedagogia presso l’Università di Perugia e Cagliari. Editor e Reviewer per la rivista internazionale “Pedagogy in Health Promotion. The Scholarship of teaching and learning”, SAGE. Recenti pubblicazioni su REM, LLL, Jelks, Sistema Salute, tra cui Garista P. (2017) Lettura e Salutogenesi, *LLL*, 13, 29, 31-41, e Garista P., Sardu C., Mereu A., Campagna M. & Contu P. (2015). The mouse gave life to the mountain: Gramsci and Health Promotion. *Health Promotion International*, 30, 3, 746–755.

ANDREA GIACOMANTONIO

Ricercatore di Didattica generale presso l’Università di Parma. Si occupa di didattica per competenze, di valutazione e sviluppo delle competenze strategiche nella scuola secondaria e all’università. Le due ultime pubblicazioni: Benvenuto G., Giacomantonio A. (2017). Dispositivi valutativi, bisogni formativi, effetti perversi. Ipotesi di ricerca e di intervento. In P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 599-610). Lecce: Pensa Multimedia. Giacomantonio A. (2016). De falsa et ementita legitimatione competentiae. Alcune ipotesi. In G. Gonzi, A. Giacomantonio, L. Salvarani (Eds.), *Avventure dell’educazione* (pp. 183- 197). Roma: Anicia.

ANITA GRAMIGNA

Professore 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.

PASCAL GUIBERT

Maître de conférences à l'Université de Nantes au département de sciences de l'éducation. Il est membre du Centre de Recherche sur l'Éducation de Nantes (CREN, EA2661). Il a travaillé sur la mise en jeu du corps dans l'apprentissage d'un métier au lycée professionnel, puis sur l'incorporation de dispositions scolaires chez les collégiens (en collaboration avec Y. Careil). La majeure partie de son activité de recherche est actuellement consacrée à la formation, l'insertion professionnelle et la professionnalisation des enseignants du secondaire (en collaboration avec G. Lazuech et F. Rimbart) ainsi que, toujours dans le champ de la sociologie des professions, aux métiers de femme de chambre et de gouvernante dans les grands hôtels de prestiges et les palaces parisiens (en collaboration avec G. Lazuech et V. Troger). Par ailleurs, il étudie (en collaboration avec C. Michaut) la triche scolaire et universitaire.

CONCETTA LA ROCCA

Ricercatore PhD nel SSD MPED/03 presso l'Università Roma Tre, nel Dipartimento di Scienze della Formazione dove svolge attività di docenza e di ricerca su temi quali l'e-learning, la valutazione, il feedback, il cooperative learning, il tutoring, l'orientamento. È autore di articoli scientifici pubblicati su riviste nazionali ed internazionali, di saggi, volumi e prodotti multimediali. Tra le ultime pubblicazioni: Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. In *Didattica e saperi disciplinari*. Numero monografico solo on-line del Giornale Italiano Della Ricerca Educativa; La Rocca C. (2017). "L'impiego delle TIC nella didattica". In Domenici G. (a cura di) (2017), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Volume primo: Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione. Roma: Armando.

NICOLA LUPOLI

Dottore di Ricerca in Scienze psicologiche e Pedagogiche, insegna Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della UNIBZ. Si occupa prevalentemente del rapporto tra diritti umani universali, teorie e pratiche formative con particolare riguardo alle vecchie e nuove forme di marginalità. Ha recentemente pubblicato: *Mondi culturali ed educazione. Prospettive pedagogiche*. Napoli 2017; *Aver cura degli "stranieri". Uno sguardo interculturale*. Limena (PD), 2017.

GIUSEPPINA RITA MANGIONE

Primo Ricercatore presso INDIRE, lavora al rinnovato modello Induction Italiano da 4 anni. L'articolo è il risultato di un percorso di monitoraggio condotto in squadra. Si ringrazia quindi Maria Chiara Pettenati, Dirigente Indire e Referente del progetto Neoassunti, e i colleghi Ciro Minichini e Maeca Garzia hanno partecipato alla ricerca. Infine un ringraziamento particolare all'USR Campania nella persona di Anna Maria Di Nocera che ha facilitato lo studio di caso sul territorio.

UMBERTO MARGIOTTA

Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, Presidente della Società Italiana Ricerca Educativa e formativa (SIREF), Direttore e fondatore della rivista *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, dirige numerose collane editoriali relative a tematiche di scienze dell'educazione e della formazione. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci; (2014) *Teorie dell'Istruzione Finalità e modelli*, Anicia.

MASSIMO MARGOTTINI

Professore associato di “Didattica Generale” e Direttore del CAFIS (Centro di Ateneo per la Formazione e lo Sviluppo Professionale degli Insegnanti di Scuola Superiore) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Svolge attività di ricerca sui temi dell’Orientamento scolastico e professionale e sull’uso integrato delle Tecnologie dell’Informazione e Comunicazione nella organizzazione della didattica, tra le sue ultime pubblicazioni si segnalano: Margottini M. (2017) Formazione e reclutamento degli insegnanti di scuola secondaria. In G. Domenici (a cura di), *Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, 2017. Applicazione di strumenti per l’autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario, *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 15, 2017, pp. 229-251.

ANTONIO MARZANO

Professore Associato di *Pedagogia Sperimentale* presso l’Università degli Studi di Salerno, è coordinatore scientifico del Laboratorio di *Ricerca in Media Education e Didattica @ttiva* (RIMEDI@) del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) Miranda, S., Marzano, A., Lytras, M.D., A research initiative on the construction of innovative environments for teaching and learning. Montessori and Munari based psycho-pedagogical insights in computers and human behavior for the “new school”, *Computers in Human Behavior*, vol. 66, pp. 282-290; (2015) Marzano, A., Notti A.M., Eduonto: an ontology for educational assessment, *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, vol. 11, pp. 69-82.

ROBERTO MELCHIORI

Professore Straordinario dell’Università degli Studi Niccolò Cusano, dove coordina la facoltà di Scienze dell’educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l’INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l’esame della pratica scolastica*, Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Nuova Cultura – EdiCusano.

KATIA MONTALBETTI

Professore associato di Pedagogia sperimentale nella Facoltà di Scienze della formazione presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore e Coordinatore del Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm); nella sua attività scientifica e di insegnamento si occupa di metodologia della ricerca e della progettazione, formazione dei professionisti e valutazione dei sistemi e dei processi in campo educativo e formativo. Fra le ultime pubblicazioni: K. Montalbetti (2017). *L’accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione. Formazione e insegnamento*, XV (2), 63-72. K. Montalbetti, & C. Lisimberti C. (2017). La ricerca nella formazione iniziale degli insegnanti: da competenza a dimensione identitaria. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 262-274). Lecce: Pensa Multimedia.

DANIELE MORSELLI

Formerly Marie Curie Research Fellow at the University of Helsinki, Daniele Morselli is now Fulbright Research Scholar at the College of Business, Ohio University (USA). The aim of the study is to identify a set of learning outcomes for entrepreneurship education that can be adapted to the Italian cultural environment and applied to secondary education. Morselli’s latest publications are: Morselli, D. (2017). The boundary crossing workshops for enterprise education. In M. Jones P., G. and Pittaway, L. *Entrepreneurship Education: New perspectives on research, policy & practice. (Ed.)*, *Entrepreneurship education: New perspectives on research, policy & practice.* (pp. 277-300). Bingley: Emerald. Morselli, D., and Ajello, A. (2016). Assessing the sense of initiative and entrepreneurship in vocational students using the European Qualification Framework. *Education + Training*, 58(7/8), 1-18.

VALENTINA PAGANI

Studentessa di dottorato presso l'Università Cà Foscari di Venezia, Dipartimento di Filosofia e di Scienze della Formazione, curriculum Scienze della formazione. L'ambito di interesse riguarda le pratiche auto-valutative in ambito universitario.

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Professore Associato di Didattica e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi "Niccolò Cusano", Roma dove è titolare delle cattedre di Didattica e Pedagogia Speciali, Metodi e Didattiche delle Attività Motorie e Psicobiologia presso il CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Psicologia. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Melchiori F. M., Pensare e agire con creatività: è possibile valutare le due manifestazioni? *Thinking and acting creatively: are we able to assess these two manifestations?* *Formazione & Insegnamento*, XII,3, 89-102; (2013). Ripensare i processi formativi in forme policentriche valorizzando la personalizzazione del percorso: una visione parallela apprendimento-allenamento fisico. *Rethinking educational processes in multi-centred forms that enhance the value of the formative path: Parallelisms between learning and physical training.* *Formazione & Insegnamento*, XI,4 143-149.

JULIANA ELISA RAFFAGHELLI

Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze. Precedentemente, collaboratrice di ricerca in tematiche connesse all'eLearning e le tecnologie educative presso l'Università di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (2016-17), il CNR, Istituto per le Tecnologie Didattiche (2014-2015), l'Università di Trento, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive (2012-2013) e l'Università Ca' Foscari di Venezia, Centro Internazionale per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata (2005-2013). Dottore in scienze della Formazione e la Cognizione presso l'Università di Venezia (2007-2010), con la tesi dal titolo "Apprendere in Contesti Culturali Allargati: Processi di Internazionalizzazione e Formazione dell'Identità Professionale".

CARLO ROSA

Ricercatore cattedratico del CONACYT (Consiglio nazionale della Scienza e della Tecnologia), in Messico. Attualmente, collabora in un progetto sull'economia della conoscenza e lo sviluppo del capitale intellettuale, presso l'università ITESCA a Ciudad Obregón, nello stato del Sonora. È membro del Comitato scientifico di due collane di studi educativi con l'editrice Volta la Carta di Ferrara. Ha pubblicato diversi articoli in riviste nazionali ed internazionali.

PAOLO SORZIO

ricercatore presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste. I suoi ambiti di ricerca sono: le politiche educative e la professionalità docente, la metodologia della ricerca qualitativa. Tra le sue pubblicazioni: Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Bakosi, É, Nemes, M., Pálfi S., and Sorzio P. (2015), "Can We Have A Global Approach to Child-Centred Early Childhood Practice?" *Early Child Development and Care*, vol. 185, n.11-12, pp. 1862-1879. Sorzio, P. (2016a), "I concetti sensibilizzanti come punti di equilibrio nella ricerca qualitativa. Riflessioni metodologiche da una ricerca multi-sito", in *Encyclopaideia*, 20, n. 44, pp. 10-24.

MARIA ROSARIA STROLLO

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II dove dirige il Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'educazione. Tra le sue recenti pubblicazioni Strollo, M.R. (2016). Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi. *Civitas Educationis*, 5, 1, 235-254; Strollo, M.R. (2017). La funzione sociale della ricerca sulla formazione degli insegnanti. *Nuova Secondaria*, 9, XXXIV, 144-148.

DOMENICO TAFURI

Laurea in Medicina e Chirurgia. Abilitazione all'esercizio della professione di Medico-Chirurgo. Specializzazione in Medicina dello Sport. Dottorato di Ricerca in Morfologia Umana e Sperimentale (Macroscopica, Microscopica e Ultrastrutturale). Attualmente è in ser-

vizio presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" in qualità di Professore di I Fascia, settore disciplinare MEDF/02 (settore concorsuale 11/D2). Dall'Anno accademico 2012-2013 è Presidente di Corso del Corso di Laurea in Scienze Motorie presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope. Delegato del Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" per la Disabilità.

CONCETTA TINO

PhD in Scienze Pedagogiche dell'Educazione della formazione, è assegnista di ricerca presso l'Università di Padova. I suoi interessi di studio e ricerca riguardano la partnership istruzione-lavoro e in particolar modo il paradigma dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), tema della sua ricerca di dottorato, lo sviluppo e la valutazione delle soft skill, la formazione dei docenti e delle figure dell'ASL. Ultime due pubblicazioni: Fedeli M., Tino, C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*. Lecce: Pensa Multimedia. Tino, C., & Grion, V. (in press). Carte tematiche per la costruzione della rubrica valutativa da parte di docenti in formazione. *Ricercazione*.

IRINA TIURIKOVA

is an Assistant Professor in the Department of Philosophy and Sociology in the Northern Arctic Federal University (Arkhangelsk, Russia). Her research interest includes multiculturalism, gender studies, migration, and minority rights. She has worked in the ALLMET project. Her last publications are: (with Flotskaya N., Bulanova S., Selkova M., Tryapitsina E., Zannoni F., Golomidova P.) *Osnovy polikulturnogo obrazovaniya: potencial razvitiya v Arhangel'skoj oblasti* [Basics of intercultural education: potential for the development in the Arkhangelsk region]. Arkhangelsk: Northern Arctic Federal University, 2017; *Sohranenie kulturnyh osobennostej korenyh narodov Severa* [Preserving cultural traditions of Indigenous people in the North of Russia]. In O. Smolyaninova (ed.), *Theory and practice of multicultural education: results of the ALLMEE project*, pp. 35-44. Krasnoyarsk. Grotesk, 2017.

VINCENT TROGER

Chercheur titulaire à l'Université de Nantes (ESPE Nantes), Président du Conseil d'Orientation Scientifique et Pédagogique de l'ESPÉ de l'université de Nantes. Thèmes de recherche : Politiques et carrières en éducation et formation. Dernières publications : (2016). V. Troger, P-Y. Bernard, J. Masy, *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance*, PUF. (2016). P. Guibert, V. Troger, *È ancora possibile formare insegnanti? Elementi di risposta*, Anicia.

GIOVANNA TROIANO

Dottoranda in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo e in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Cassino. Insegnante e responsabile del Progetto di educazione motoria presso la Scuola dell'Infanzia Statale N. Prampolini- Latina. Ultime pubblicazioni: M. Valentini, E. Di Massa, G. Troiano, A. Federici "The role of motor activity in the self-esteem of primary school pupils", *American Journal of educational Research*, 1, 2, 2013. SCIEP. A. Federici, G. Troiano, M. Valentini, "Lo sport come progetto di vita", *Formazione e Insegnamento*, XII, 4, Venezia, 2014.

MANUELA VALENTINI

Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Ricercatrice nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Scienze Motorie. Insegnamento e laboratorio di "Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva" e di "Pedagogia del gioco e delle attività sociali". Ha pubblicato articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per docenti, educatori ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Ultime pubblicazioni: M. Valentini, A. Gasparri, F. Lucertini, *Educazione motoria e lateralizzazione: il binomio perfetto per apprendere. Un progetto di ricerca nella scuola primaria, In movimento esperienze di ricerca su significati, metodi e didattiche dell'educazione motoria e fisica*, *Formazione&Insegnamento*, supplemento n.1, 2016, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 203-212. M. Valentini, T. Di Sevo, G. Di Paoli, *Inclusione e comunicazione per tutti: il Metodo Drezancic*, *RELAdEi. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5, 4, Dicembre 2016, pp.133-141.

NICOLÒ VALENZANO

Dottorando in filosofia presso il Consorzio Filosofia del Nord-Ovest (FINO), Università degli Studi di Torino e collabora con la cattedra di Pedagogia Generale del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Le sue più recenti pubblicazioni riguardano la *Philosophy for Community* quale proposta di educazione tra adulti, nella direzione dell'educazione alla cittadinanza democratica (*L'educazione alla cittadinanza democratica e la Philosophy for Community in contesti interculturali*) e nel quadro dello sviluppo di comunità (con R. Franzini Tibaldeo, *Promoting and Assessing Community Development through the Employ of Philosophy*).

FEDERICO ZANNONI

PhD, is Research Fellow at the University of Bologna, Department of Education. His main research interests are in the field of the intercultural education and he has worked in the ALLMET project. His last publications are: Razzismo e xenofobia nei social network. La pedagogia interculturale tra tecnologie e nuove emergenze. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 9 (13),2017, pp. 214-229; Stereotipi e pregiudizi. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS, 2017, pp. 607-615.

EMANUELA ZAPPELLA

Emanuela Zappella ha conseguito il dottorato di ricerca in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" presso l'Università degli Studi di Bergamo. Attualmente si occupa di tematiche legate alla qualità della vita delle persone con fragilità. Tra le pubblicazioni più recenti si ricorda: Zappella, E. (2017). Verso il Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative: analisi di alcune ricerche empiriche. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 355-368 e Zappella, E. (2017). Ostacoli e facilitatori verso un invecchiamento attivo della popolazione: una rassegna della letteratura internazionale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), 293-316.

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.